

ISSN 0327-0637

96/97

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE

EDUCACIÓN

BUENOS AIRES | DICIEMBRE 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} 96-97



BUENOS AIRES
2014

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.ºs 96-97

Buenos Aires, diciembre 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: Adalberto Rodríguez Giavarini

Vicepresidente 2.º:

Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto

Prosecretario: Dr. Roberto Manuel Igarza

Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni

Protesorera: Lic. María Sáenz Quesada

Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)

Vocal: Prof. Antonio Francisco Salonia

Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva

Revisor de cuentas: Dr. Jorge R. Vanossi

Revisor de cuentas suplente: Dr. Pedro Simoncini

PRESIDENTE DE HONOR

Dr. Avelino J. Porto

MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. Alfredo M. van Gelderen	1984 ¹¹
Dr. Avelino J. Porto	1984 ²⁷
Prof. Antonio F. Salonia	1984 ²⁸
Dr. Luis R. Silva	1984 ³
Dr. 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 Jaim 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 sitio que le corresponde en la sucesión académica.

SITIALES

Domingo F. Sarmiento Académico Presidente

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

7. Carlos Octavio Bunge
8. Ernesto Nelson
9. Juan B. Terán
10. Osvaldo Magnasco
11. Adolfo van Gelderen
12. Bernardino Rivadavia
13. Víctor Mercante
14. Vicente Fatone
15. Carlos Saavedra Lamas
16. Saúl Taborda
17. Joaquín V. González
18. Sara Chamberlain de Eccleston
19. Juan Mantovani
20. Rodolfo Senet
21. Luis Jorge Zanotti
22. Nicolás Avellaneda
23. Bartolomé Mitre
24. Jorge Eduardo Coll
25. Rosario Vera Peñaloza
26. José D. Zubiaur
27. Manuel Belgrano
28. Esteban Echeverría
29. Luz Vieira Méndez
30. Pedro Scalabrini
31. Juan Cassani
32. José María Torres
33. Juana Manso
34. Enrique Romero Brest
35. Bernardo Houssay
36. Antonio Sáenz
37. Pablo A. Pizzurno
38. Carlos N. Vergara
39. Alfredo Ferreira
40. Alfredo D. Calcagno

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge Arvía

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 Lena (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)

ACADÉMICA HONORARIA

Dra. Alicia Camilloni

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo Nassif
Prof. Américo Ghioldi
Dr. Jaime Bernstein
Dr. Mario Justo López
Dr. Antonio Pires
Prof. Plácido Horas
Prof. Luis Jorge Zanotti
Ing. Alberto Costantini
Dr. Adelmo Montenegro
Dr. Oscar Oñativia
Prof. Regina Elena Gibaja
Dr. Emilio Fermín Mignone
Prof. Jorge Cristian Hansen
Dr. Luis Antonio Santalo
Dr. Gabriel Betancourt Mejía
Dr. Héctor Félix Bravo
Dr. Ing. Hilario Fernández Long
Dr. Juan Carlos Agulla
Prof. Gilda Lamarque De Romero Brest
Dr. Horacio Rodríguez Castells

Prof. Élida Leibovich De Gueventter
Dr. Horacio J. A. Rimoldi
Dr. Gregorio Weinberg
Dr. Fernando Martínez Paz
Prof. Ana María Eichelbaum De Babini
Dr. Fernando Storni S. J.
Prof. Berta Perelstein de Braslavsky
Prof. Mabel Manacorda de Rosetti
Dr. Jorge Bosch
Dr. Pedro J. Frías
Dr. Humberto A. Petrei
Prof. Alberto Raúl Dallo
Mons. Guillermo Blanco
Ing. Marcelo Sobrevila
Prof. Rosa Moure De Vicien
Prof. Cristina Elvira Fritzsche
Prof. María C. Agudo de Córscico

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

INCORPORACIÓN DE ACADÉMICOS

Incorporación del Dr. Abel Parentini Posse	
Discurso de presentación	
Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini	13
Espiritualidad, cultura, educación e instrucción	
Ac. Abel Parentini Posse	17
Incorporación del Pbro. Juan Alberto Torrella	
Discurso de presentación	
Ac. Jorge Adolfo Ratto	25
La visión de mi maestro	
Ac. Juan Alberto Torrella	29
Designación de Académica de Honor	
Prof. Alicia Wigdorovitz de Camilloni	
Palabras de presentación y bienvenida	
Ac. Jorge Adolfo Ratto	41
Discurso de presentación	
Ac. Ana Lucía Frega.....	43
Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza	
Ac. Alicia Wigdorovitz de Camilloni	49

LA EDUCACIÓN, HOY

Los conflictos internacionales y los valores que inciden en el contexto educativo mundial	
Ac. Adalberto Rodríguez Giavarini	77
Educación y prevención de la drogadicción	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	89
El pensamiento educativo del papa Francisco	
Ac. Pedro Luis Barcia.....	113

Subsidios a escuelas privadas. Análisis de los aportes de la Ciudad a las escuelas públicas de gestión privada para el nivel primario	
Dra. Silvia Montoya	145
Declaraciones	179
Presentación de publicaciones de la Academia	183
Publicaciones de los académicos.....	185

Simposios y congresos

XII Encuentro Federal de Escuelas Públicas	193
Prevención del narcotráfico	196

Sitiales

Ernesto Nelson	205
Bartolomé Mitre	206

Necrológicas

Cristina Fritzsche	209
Adiós a María Celia Agudo de Córscico	210

Noticias

Normas editoriales para la presentación de trabajos destinados al <i>BANE</i>	231
Información sobre la Academia Nacional de Educación	237

INCORPORACIÓN DE ACADÉMICOS

INCORPORACIÓN DEL DR. ABEL PARENTINI POSSE* Discurso de presentación

AC. ADALBERTO RODRÍGUEZ GIAVARINI

En esta ocasión nos convoca la incorporación del nuevo académico de esta Honorable Institución, Abel Parentini Posse, diplomático, novelista y ensayista, ciudadano.

El embajador Abel Posse es abogado y diplomático de carrera. Ingresó al Servicio Exterior de la Nación en 1965, durante el gobierno de Arturo Illia. Prestó servicios en la Unión Soviética, Perú, Italia, Francia, Israel, Checoslovaquia, República Checa, Dinamarca y España, como también en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Ingresó como profesor por concurso a la carrera docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, fue ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y candidato a senador nacional. Ha sido director de la *Revista Argentina de Estudios Estratégicos*.

Su larga trayectoria profesional no se circunscribe exclusivamente dentro del Sector Público, sino que también ha sido colaborador de los diarios *La Nación*, *Perfil*, *La Gaceta de Tucumán*, *ABC*, *El Mundo*, *El País* y *Le Monde*. En estos artículos Posse destaca el pasado glorioso de la Nación argentina y su deseo de que, en el siglo XXI, vuelva a asumir un destino de gran Nación en el escenario regional e internacional. En sus contribuciones se destaca el coraje con el cual llama a un fortalecimiento democrático del país y el optimismo sobre el potencial futuro de la Argentina.

* La incorporación del Dr. Abel Parentini Posse tuvo lugar el 5 de mayo de 2014, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente, Pedro Luis Barcia.

Además de estos ensayos, ha escrito novelas, poesías y cuentos. En tal sentido, debemos destacar que, siendo la literatura parte fundamental del desarrollo educativo, esta incorporación es altamente positiva para la Institución y damos por hecho que el Dr. Abel Parentini Posse hará una gran contribución a los objetivos de esta Academia.

Su trayectoria en la literatura se inicia cuando comenzó a escribir a fines de la década de 1950. Publica su primer libro, *Los bogavantes*, en 1969. Posteriormente, aparecen *La boca del tigre*, en 1971, *Daimón*, en 1978, *Los perros del paraíso*, en 1987, *El viajero de Agartha*, en 1989, *El largo atardecer del caminante*, en 1992, y *El inquietante día de la vida*, en 2001, entre tantos otros. Su obra ha sido traducida a 16 idiomas y, desde noviembre de 2012, es miembro de la Academia Argentina de Letras.

Es uno de los maestros de la llamada “nueva novela histórica de América Latina”. Ha recibido el premio de la SADE, el tercer Premio Nacional de Literatura Argentina en 1971; fue finalista del Premio Rómulo Gallegos en 1982 y ganador del mismo en 1987. Recibió el Premio Internacional de Novela V Centenario en 1992, el Premio Internacional Diana en 1989, el Premio Literario Academia Argentina de Letras en 2002, el Premio Esteban Echeverría, el Premio del Instituto Literario y Cultural Hispánico de California en 2007 y el Premio “Vocación de Oro” de la Fundación El Libro.

La historia ha sido una de sus pasiones y sobre ella regresa una y otra vez en sus libros. La literatura de Abel Posse es filosófica, particularmente profunda y exigente para el lector. En ella pueden encontrarse muchas de las características que han definido a toda la literatura latinoamericana de la segunda mitad del siglo xx, como son la experimentación estilística, la preocupación por el lenguaje, la ironía como tono dominante, la denuncia del abuso de autoridad y el extravío como parte del perfil psicológico de sus personajes.

Posse realiza un tratamiento paródico del material historiográfico sobre el Descubrimiento, con acumulación de referencias

interculturales, proliferación de imágenes barrocas y el uso eficaz del anacronismo como procedimientos que hacen de la parodia la “fuerza hegemónica” de la novela.

La historia es la materia prima de toda su obra. Como escritor de temas históricos, su interés se encuentra en el estudio de la conflictiva situación de la “esencia latinoamericana” desde su nacimiento. En sus novelas se exploran el descubrimiento, conquista y colonización de América, el choque de dos culturas contrapuestas, la burguesía latinoamericana revolucionaria y la situación de los latinoamericanos en Europa. Literatura, historia y política se mezclan en su escritura y la enriquecen.

Como parte de la nueva corriente de novela histórica latinoamericana, está presente el problema de la identidad. Este es un compromiso del autor con la realidad sociopolítica más inmediata. **En sus novelas acude a la historia del pasado para esclarecer el enigma del presente.**

En su obra está siempre presente la crítica al abuso de poder y a las políticas económicas que perjudican al continente. A pesar del contexto histórico que describen sus libros, todos sus personajes han sido construidos a partir de su dimensión humana, no desde la situación política que les tocó vivir, y mucho menos desde la historia convencional. La que concierne al choque de dos culturas contrapuestas, como la europea y la indígena en los tres continentes de América, se ve reflejada en una trilogía que comienza con *Los perros del paraíso*, *Daimón* y *El largo atardecer del caminante*. Otras dos se ocupan de la enfermiza visión del mundo nazi: *El viajero de Agartha* y *Los demonios ocultos*. Tampoco escapa a su reflexión la idiosincrasia rioplatense y el poder en *La Reina del Plata* y *La pasión según Eva*.

Desde su intención revisionista, Posse intenta darles voz a los vencidos, y esto lo hace a través de una investigación profunda de las costumbres prehispánicas y del impacto que sufrieron con la llegada de los españoles. Así, América es la principal preocupación de su lenguaje y su estética, y profundiza en el problema de la

identidad y la cultura que dejaron en herencia los conquistadores del continente.

Su captación profunda del sentir popular y el “humor social” de cada momento hace del nuevo académico un gran lector de los “signos del tiempo”. Su labor literaria ha sido reconocida al ser miembro de número de la Academia Argentina de Letras.

Hace poco tiempo dio prueba acabada de ello en un artículo en el diario *La Nación*, titulado “Hay que salir al rescate de la Nación”, que encarnó acabadamente el sentir de una gran parte de la sufrida población de la ciudad y el Gran Buenos Aires en horas de desasosiego, indignación y sufrimiento.

Así es Posse, trabajador intelectual en las altas esferas de la especulación filosófica y la historia, pero también se encuentra abierto a lo que su pasión argentina le hace sentir sobre las voces que nuestro pueblo expresa claramente o con sintomáticos balbuceos.

Lo expresado creo que hace indiscutible la valía del nuevo académico, el embajador Abel Parentini Posse, a quien damos formal y afectuosa acogida a este Honorable Cuerpo de la Academia Nacional de Educación.

ESPIRITUALIDAD, CULTURA, EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN

AC. ABEL PARENTINI POSSE

Muchas gracias, presidente Barcia, por sus cálidas palabras de afecto. Una vez más coincidimos en la tarea académica, esta vez en el espacio más dramático para la recuperación de aquella *Grande Argentina* de Lugones, la Educación.

En nombre de los honorables académicos me recibe don Adalberto Rodríguez Giavarini, con quien me ha unido la tarea diplomática en sus tiempos de brillante canciller. Aprecio su generosa presentación de mi largo itinerario literario, enumerando mis obras. Soy escritor, más que un docente al que mi carrera diplomática alejó de las aulas que exigen la continuidad cotidiana.

Parecería que, después de la ebriedad tecnológica, el tema de nuestro tiempo es el vacío espiritual, de esos “hombres huecos” del poema de Eliot. Iniciamos el siglo comprobando el desmoronamiento de las utopías y filosofías madres, plasmadas en el siglo XIX, confrontadas en el siguiente centenario, y hoy en franca implosión. De ambas quedan remiendos y ruinas con las que nos tropezamos, según supo escribir Julius Evola en su famosa *Revuelta contra el mundo moderno*: el capitalismo liberal-democrático, desde Adam Smith hasta sus realizaciones imperiales, y el marxismo socialista. Un supuesto combate entre libertad y justicia. Dos valores que aún no encontraron su síntesis.

El capitalismo creó imperios tecnológicos, islotes de opulencia y continentes de pobreza. El comunismo, en sus dos imperios, la URSS y China, naufragó en una ideología absolutista que desembocó en formas dictatoriales y en un fracaso en la esencia misma del materialismo dialéctico marxista: en la capacidad productiva y la batalla por el bienestar en libertad. Ambas ideologías, que se vivieron como panaceas, parecen unirse hoy en la síntesis perversa del capitalismo financierista, como una derrota final, para la

tradición de “humanismo” que proclamaron por separado, como metafísicas opuestas, y hasta con amenazas mutuas de apasionada destrucción nuclear a lo largo del siglo xx.

Valga esta digresión para señalar en qué medida el mundo del Espíritu (como se decía antes) queda hoy marginado y afectado por la crisis de estos sistemas mundializados. Creíamos que la tecnología nos salvaba con sus excursiones lunares o microscópicas, pero el misterio del Ser permanece inalterado. Hoy tratamos de salvarnos de la exageración de la técnica, y de sus consecuencias ecológicas, al punto que el mayor filósofo de este ciclo indicó en su testamento que “la tarea fundamental es controlar la tecnología”. Y hasta que “ahora solo un dios podrá salvarnos”. La tecnología hecha poder y comercio se estrella con el límite ecológico y medioambiental.

Lo cierto es que peligra el hombre que hemos sido, peligra la cultura, la educación, las academias, los libros, la individualidad y su “libre albedrío”, peligra la *palabra*, el *logos* de la “modernidad”.

La Argentina es o fue un caso excepcional de ese señalado factor *fundacional* de la cultura. Desde 1853 se plasma una voluntad política de reconocimiento de la educación como motor de todo progreso y como la mejor “inversión” desde el punto de vista estrictamente económico. La Constitución nacional recoge esa orientación y corresponderá a una dirigencia de excepción, que ubicará a nuestro país al frente de Iberoamérica y merecerá ser distinguido mundialmente por su compromiso creativo y educacional.

La relación del educador Sarmiento con el tres veces presidente Roca fue una inédita confluencia de educación y poder. Se vivía con entusiasmo transformar un pueblo inerte, analfabeto, en una verdadera ciudadanía capaz del progreso y de desarrollo de la personalidad: un pueblo de personas, de ciudadanos. El arma de la educación sostendría la civilización del hacer. Desde 1853

en adelante, la educación fue prioritaria a partir de la “generación del 53, del 80”.

Con su pasión de gran escritor y educador Sarmiento logró lo que los políticos no imaginaban. Fue el astuto creador o *definidor* de nuestra nacionalidad. Nos habíamos arrancado del desierto, creamos una etnia sobre el baldío. Las masivas corrientes inmigratorias europeas, tal como se las programara desde la Constitución, produjeron la heteróclita raza que hoy somos los argentinos. Catalanes que no se entendían con gallegos o vascos, italianos del sur agreste y xeneizes, alemanes, judíos, centroeuropeos... Cada uno en su familia, en sus casas, como bastiones para hacer su América. Babel de idiomas, de razas, de estilos, hilvanada por la minoría autóctona y criolla. ¿Cómo plasmar una Nación? Sarmiento transformó la educación obligatoria, gratuita y laica en verdadera arma unificadora. Todos los padres eran irremisiblemente distintos. Pero todos los niños serían iguales y la Patria y *su inminente riqueza* se originaría más en las escuelas que en las calles y en los hogares. En dos décadas, a partir de Sarmiento-Roca, ocupábamos en el mundo un lugar de admiración y respeto. Los chicos se hicieron argentinos en torno a esas banderitas que se izaban cada mañana, en cada escuela, campestre o urbana, desde La Quiaca hasta la Patagonia, desde Cuyo hasta el Río de la Plata.

Enseñamos Patria, Nación y sentimiento de destino grande. Nunca quisimos ser un país más, sino un país de optimización y de una calidad de vida que en solo tres décadas empezó a figurar entre los más fuertes y atrayentes “para todos los hombres de buena voluntad del mundo”. Nos creamos una poética de “lo argentino”: riquezas naturales, respeto de los próceres, voluntad de grandeza, culto de coraje. Nos mitologizamos para ser. Y lo logramos.

Lo que hoy denominamos “crisis” de la cultura occidental es el apogeo del nihilismo anunciado por Nietzsche al morir en los umbrales del siglo xx. Es esa decadencia occidental descrita por Spengler, Toynbee, Chaunu y tantos otros pensadores. Produce una subcultura de crisis, un demoníaco y polifónico *Ersatz* que

exige de los creadores un compromiso grande de repuesta, sin resignaciones. Una respuesta hacia la dimensión mayor de ese complejo que llamamos con comodidad “cultura”. Exige *anagogía* (y hasta su correspondiente política *anagocrática*): ir hacia arriba, buscar la altura, lo óptimo. Para librarnos del activismo errático de los señalados “hombres huecos” de Eliot, hoy consumidores de subcultura mundializada por vía audiovisual. La palabra poética en el más alto sentido clásico podrá arrancarnos de la inundación prosaica del discurso político-ideológico, del *chatting* infinito y del folletín cotidiano que tomamos por “la realidad” y hasta como inevitable configuración de *nonodestino*.

Hoy la cultura, la tarea de los creadores, exige una dimensión de grandeza como en Homero, Shakespeare, Dante o Nietzsche. Cultura exige responder como dique, freno, renovación, *katejón* (según la palabra de San Pablo y San Agustín), capaz de detener la inundación de nihilismo en la que se abisma un Occidente que requiere una urgente recreación de sus dimensiones y tradiciones espirituales. Como lo expresa el papa Francisco desde su severa cátedra.

En la Argentina de hoy, se necesitará una gran movilización de todos los sectores: gobierno, empresariado, educadores, académicos, sindicalistas, alumnado y padres, para revertir el drama que amenaza el futuro de nuestro país. La Argentina se ubicó como el país más avanzado educativamente de Iberoamérica cuando desde la organización nacional comprendió que la educación era la clave para el desarrollo creativo y espiritual. Novedosa decisión de prioridad y la inversión más productiva, porque fuimos adelantados en comprender que el poder económico depende del progreso educativo.

La posición alfabetizadora y escolarizadora de Sarmiento se afirmó más allá de los partidismos, fue realmente *la gran política nacional* que pudimos completar. Y más aún: la independencia política nació de las armas y la organización nacional de la Cons-

titución, y por la realización de una nacionalidad encarnada en pueblo por medio del colegio público.

Hoy urge reprogramar y relanzar el camino que hemos perdido, con parecido compromiso al que tuvieron Sarmiento, Mitre, Avellaneda, Roca, Wilde y los grandes partidos nacionales que surgieron de aquel arranque. Reconquistar:

- Un sistema de enseñanza primaria con sus cualidades de proyección hogareña y adaptación del niño a la tarea de la formación educativa, atendiendo a sus juegos y a afirmar su autoestima, respetando al “imaginario infantil”. Un primario preferentemente venusino, integrando al niño en su autoestima.

- El secundario ampliamente informativo, abierto a todas las disciplinas, como visión general del mundo y de las culturas, armonizando las materias de conocimiento básico con principios éticos.

- La armonía de los espacios de lo tecnológico y de lo espiritual. Las ciencias exactas y las “humanidades”. Acentuar la educación cívica, democrática y el sentido de pertenencia nacional. Coordinar los espacios formativos: familia, escuela, cooperadoras, padres y docentes, tiempo libre, y superar la contraeducación subculturizadora especialmente centrada en la señalada audiovisualidad comercializada, internacional y nacional. Luchar con las mismas armas para restablecer el lugar de la cultura pese al sistema audiovisual invasor de todos los espacios.

No nos cabe otra alternativa que convocar a todos los factores involucrados, los especialistas, académicos, empresarios, periodistas, educadores, pensadores, publicistas, los sectores políticos, más allá de la prevalencia de ideólogos y de debates pedagógicos bizantinos, para una *gran movilización nacional* con el objeto de revertir todos los aspectos que nos llevaron a la actual decadencia y hasta la corrupción de un sistema educativo otrora admirado y admirable. Tendremos que recrear el sentimiento sagrado y la pasión educacional, como un rito perdido de trasvasamiento generacional, del que dependen todos los aspectos del futuro de toda

nación. Tenemos que retomar el futuro alcanzando el pasado de logros. Necesitamos más que una política de Estado. Necesitamos un compromiso total de la Nación para evitar que el Estado y la misma Argentina (que amamos más en el recuerdo de nuestras infancias que en esta decadencia) puedan recuperar el espacio de pueblo inteligente y creador.

Los maestros, en cada apertura del año escolar, esperan a los niños, los educandos. Pero los chicos argentinos llegan subculturizados a la tarea de educarse, de culturizarse, llegan despojados del respeto imprescindible para el aprendizaje, para la *tradición* y transvasamiento del conocimiento. Llegan al aula frivolizados, incapaces de comprender la formación como tarea esencial de personalización y de inserción social y comunitaria. Padecen en muchos casos la crisis familiar como problema generalizado en la cultura de Occidente, unida a la increíble caída de la última década en incremento de pobreza, marginalidad y delincuencia en nuestro país. El colegio empieza en el desayuno, el almuerzo y la cena, y sigue en todo el ardor que los verdaderos maestros sarmientinos, los maestros “de pasión y profesión”, puedan concretar en autoestima y seguridad del educando como condición básica. No son los niños, son sus padres y toda la sociedad quienes dejaron abandonados espiritualmente a los niños.

Hasta aquí instrucción y educación escolar. Nos educamos para empezar la educación propia, la cultura como búsqueda personal y la espiritualidad como expresión suprema de nuestro libre albedrío, de nuestra *persona*.

Pero ya sería ingenuo creer que los esfuerzos nacionales pueden frenar el tsunami subculturizador invadente como expresión masiva de “globalización”: moda, hedonismo vulgar, violencia, pornografía. Estamos indefensos ante esta atroz “libertad de prensa” universalizada como audiovideodigitalización.

Toca protagonizar e incluir en la agenda de Occidente este descontrol de la política de paz, la lucha por el equilibrio ecológico y el cambio climático.

La Argentina y nuestra América, siempre a la zaga de los temas de los “grandes”, tienen la posibilidad de una importante acción desde su visión humanista. Una acción imprescindible para el alivio de la consabida crisis Occidental.

Me despido de los colegas con mi agradecimiento a este cuerpo académico que hoy me recibe. Por razones personales, esta designación tan honrosa, tiene un significado muy especial de íntima reparación de ciertos riesgos que tomé y que me siguen pareciendo necesarios para salir de la complacencia en esta materia en la que se juega la calidad de nuestro destino de argentinos. Gracias.

INCORPORACIÓN DEL
P BRO. JUAN ALBERTO TORRELLA*
Discurso de presentación

AC. JORGE ADOLFO RATTO

Es realmente un gran honor y un sincero gusto presentar públicamente al presbítero licenciado Juan Torrella, quien se incorpora formalmente en el día de hoy como miembro de número a la Academia Nacional de Educación.

Parece oportuna esta presentación en el mes de septiembre, mes de la escuela, mes de la educación, mes en el que se rinde homenaje a ese multifacético gran luchador, una de las figuras más importantes de la historia latinoamericana, especialmente en educación, como fue Domingo F. Sarmiento; y también mes en el que se le rinde homenaje a ese otro educador, representante del pensamiento católico, que fue José Manuel Estrada.

A través de esta presentación y antes de la exposición académica de incorporación de Juan Torrella, mi intención es hacer llegar a ustedes algunas líneas de pensamiento y reflexión que tienen, desde mi punto de vista, mucha importancia en lo que configura la personalidad del académico que en este particular caso se incorpora: me refiero, por un lado, a su capacidad, trayectoria y logros, es decir, a la acción que ha ido desarrollando en el campo educativo; y, por otra parte, la actual situación de la educación en nuestro país en la que esta incorporación se realiza.

Por la duración que debe tener esta presentación, sería pecar de irreverente pretender resumir en pocas palabras la trayectoria y la actuación de Juan Torrella, su pensamiento y sus logros en materia educativa en nuestro medio: tal vez, sería suficiente decir

* La incorporación del Pbro. Lic. Juan Alberto Torrella tuvo lugar el 8 de septiembre de 2014, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente, Pedro Luis Barcia.

que es un amplio conocedor de nuestro sistema educativo al que le aportó su experiencia y sus propuestas innovadoras.

Juan Torrella es licenciado en Administración, egresado de la Universidad de Buenos Aires, profesor de Filosofía y Teología, egresado de la Universidad Católica Argentina, con Diplomatura en la Universidad Pública de Sevilla.

En la actualidad es rector del Profesorado del CONSUDEC.

En directa vinculación con el Arzobispado de Buenos Aires se desempeñó como vicario episcopal de Educación, director ejecutivo de la Vicaría de Educación, presidente del Consejo de Escuelas, director del Departamento de Escuelas y director del Instituto de Capacitación y Formación Docente. Desarrolló una valiosa tarea como rector del Instituto Nuestra Señora de las Nieves y profesor extraordinario titular en la Universidad del Salvador.

Es asesor nacional de la Unión de Padres de Familia en la Conferencia Episcopal Argentina.

En su intensa labor educativa siempre ha destacado la dimensión valorativa de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, su permanente apelación está centrada en la reconstrucción del conocimiento a partir de una antropología personalista, realista e integradora y en un aprendizaje con sentido y con significado, para la reconstrucción moral y social, para una sociedad más justa sobre la base de valores éticos.

Esta búsqueda persistente de la formación integral de la persona y no un desarrollo tecnocrático o meramente racionalista, esa “visión integradora de la educación para un tiempo de fragmentación” —permítanme utilizar sus palabras— están reflejadas en sus publicaciones, entre otras, *La tecnología al servicio de una educación superadora*, *Tomar la palabra: ideas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia* y *Orientación escolar: ¿Cómo optimizar la labor?*

En su larga trayectoria en el campo educativo, validó con su experiencia sus acertados aportes sobre la función formativa de la escuela, especialmente en las características y valores de la

adolescencia y la escuela media, hoy en pleno debate, planteando la necesidad de renovar la síntesis de fe y cultura en el currículo, a la hora de pensar el hecho educativo en el marco de un contexto social complejo y turbulento.

Coincidimos con nuestro recipiendario en señalar que los riesgos de despersonalización y masificación, como consecuencia de una sociedad caracterizada por el individualismo junto al desarrollo científico y tecnológico, hacen imprescindible que la escuela priorice su función formativa y contribuya a forjar personalidades responsables, capaces de hacer opciones libres y justas.

En el marco de esta sociedad de la información y el conocimiento no solo es necesario introducir un mayor conocimiento y comprensión de los alcances de la Ciencia para el adecuado comportamiento ciudadano, sino que también es necesaria una mayor responsabilidad ética en la formación de los futuros ciudadanos.

Dice Torrella en uno de sus escritos: “Nuestra tarea en el campo de la educación implica indefectiblemente un acto de fe: fe en las personas, estudiantes y docentes”. Permitanme agregar que, efectivamente, uno de los requisitos de profesionalidad de los maestros y profesores es la autoestima, la confianza y la credibilidad en lo que estamos haciendo, pero confiar y creer en que cada día lo podemos hacer mejor, que cada día podemos revitalizar nuestra tarea profesional... Sin duda la invitación que nos aporta Torrella es el espíritu de renovada superación profesional.

Entre sus trabajos, presentados en foros y congresos internacionales, solo mencionaré dos, por lo destacados y por los temas de actualidad que tratan: “Proyecto de educación en la acción comunitaria”, presentado en la Quinta Bienal de Educación y Formación realizada en París sobre investigaciones e innovaciones en educación y formación, y “La profesionalización de los educadores como parámetro de calidad”, ante la Organización Mundial de Educación Preescolar, en Chile en el año 2000.

No puedo dejar de mencionar las distinciones recibidas por nuestro nuevo académico: de la Asociación Conciencia, Recono-

cimiento a los Ideales Democráticos; de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, Premio a la Creatividad; y, de la Fundación del Libro, Premio a la Vocación Académica.

Finalmente, quiero referirme al segundo punto que señalé en el inicio: la actual situación de la educación en nuestro país en la que esta incorporación se realiza. Las nuevas reformas educacionales, impulsadas para adaptarse a las exigencias que se van dando con las transformaciones globales, aparecen priorizando la adquisición de conocimientos y habilidades en función de la producción, el mercado y la competitividad con cierto reduccionismo antropológico. Ante esta situación y pensando en una educación de calidad a la que tienen derecho todos nuestros alumnos y estudiantes, es necesario insistir en el auténtico fin de nuestra escuela como se señala en el documento conclusivo de Aparecida: “lugar privilegiado de formación integral, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, cosa que se logra mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural”

Este tema —reitero— adquiere en la actualidad, en tiempos de incertidumbre y al mismo tiempo de transformación educativa, un especial sentido. Es en este marco situacional educativo que se incorpora Torrella a esta Academia Nacional de Educación: esperamos sus aportes y sus reflexiones al respecto.

Académico Juan Torrella: reciba usted, por mi intermedio, la cálida y afectuosa bienvenida a la Academia Nacional de Educación. Todos y cada uno de quienes la integramos lo invitamos públicamente a aportar sus ideas y sus trabajos como educador responsable y destacado.

LA VISIÓN DE MI MAESTRO

AC. JUAN ALBERTO TORRELLA

Quiero referirme ahora a “la visión de mi Maestro”. Permítanme remitirme a un libro que algunos habitantes de este planeta toman como referencia imprescindible y central: la Biblia. Aquí les diría, voy a abrir sus páginas como miembro de una cultura occidental de cuyo patrimonio forma parte este libro, y no tanto como creyente cristiano, o sea más allá de la explícita opción de fe de quien les habla.

Como hito cultural, la Biblia nos ofrece una serie de relatos y figuras que, como todas las tradiciones de la humanidad, algo nos dicen, algo nos dan que pensar acerca de nuestra existencia en el mundo. En última instancia, a través de los siglos han sido muchos los que pudieron discernir en la tragedia de Jesús de Nazaret algunas facetas que les permitieron pensar algo acerca de sus vidas en medio de la realidad histórica en la que se insertaron.

Deseo invitarlos, pues, a acompañarme en una reflexión que en un primer momento puede parecer extraña. Voy a empezar refiriéndome a una cuestión específicamente religiosa. Es más, a uno de los puntos menos “actuales” del discurso religioso, uno de esos puntos que se dejan de lado a la hora de perfilar las dimensiones de encuentro o convergencia entre las tareas específicamente religiosas y las prácticas sociales o educativas.

No se me escapa la perplejidad que puede causar el hecho de introducir ahora una consideración acerca de los milagros. Ustedes podrían decir: en un ámbito como este, en el que estamos habituados a abordar temáticas concretas de educación, de problemáticas que tocan a la sociedad, objetos de investigaciones y desarrollos científicos, de enfoques racionales y prácticos, ¿cómo se supone que pueda tener algún lugar una reflexión que empiece hablando de milagros?

Voy a compartir algunas reflexiones acerca de lo que llamaría una propuesta de educación sanadora, que no son ajena a los propios itinerarios y a las búsquedas compartidas a lo largo de estos años. Es una aproximación a una visión integradora de la educación para un tiempo de fragmentación. Y pueden ser los milagros de Jesús, creo yo, a la vez que fuente inspiradora, una puerta de acceso a su visión sobre cómo puede el hombre alcanzar la plenitud a la que aspira.

La cuestión de los milagros en la Biblia y en la historia del cristianismo puede ser tomada, por algunos, como una expresión de un tipo de pensamiento mágico, un remanente de concepciones del mundo extrañas a nuestra civilización racional, moderna. La misma teología contemporánea toma distancia de una comprensión literal, ingenua, de esas narraciones tradicionales. Pero aquí no me interesa meterme en cuestiones complicadamente teológicas o abstractas consideraciones metafísicas. Simplemente, los quiero invitar a releer las viejas historias de los milagros de Jesús escuchando algo en lo que allí se insiste una y otra vez, más allá y a través de la temática religiosa, algo que yo quiero subrayar en esta tarde desde la convicción de que pone el acento sobre temas todavía vigentes y nada menores para la cuestión educativa. Más aún, creo que pueden aportar a nuestras prácticas habituales desde una perspectiva antropológica y ética en algunos de sus aspectos.

Según los estudios más modernos de la Biblia, hemos de suponer que aquel maestro judío llamado Jesús de Nazaret, también *mi Maestro*, realizó efectivamente muchos actos sorprendentes vinculados a la curación de enfermos de todo tipo, lo que dio lugar a una tradición acerca de sus milagros.

Pero mucho más que en el modo concreto en que tuvieron lugar estos hechos originarios (modo que hoy es objeto de estudios interdisciplinarios, interviniendo la crítica textual y literaria, la antropología, la sociología, las investigaciones acerca de la medicina popular en aquel contexto), es importante profundizar en el sentido que subyace en esos textos en cuanto tales, es decir, en

tanto que constituyen un discurso acerca de unos sujetos situados ante una palabra que los interpela.

Cuando uno habla de milagros, lo que inmediatamente se entiende (y provoca cierto escepticismo, aun entre algunas personas creyentes), es algo que de algún modo va contra las leyes de la naturaleza, o las suspende. Quitémonos esa idea, no hace más que obstaculizar nuestra comprensión. En la época de Jesús y en su medio cultural, hablar de “leyes de la naturaleza”, tal como lo hacemos hoy, no tendría ningún sentido. La gente de aquella época no sabía nada de leyes naturales. Creían que todo lo que sucedía (lo ordinario y lo extraordinario) era obra de Dios, directamente, o de seres sobrenaturales. De modo que no había ninguna “ley natural” que transgredir: el milagro era simplemente una acción divina un poco menos habitual y, por eso, más capaz de producir sorpresa o admiración. Pero también eran capaces de suscitar admiración la regularidad de las estaciones, la inmensidad del cielo estrellado, y otras maravillas por el estilo, completamente “naturales” para nosotros.

Y todavía hay otra cosa que puede obstaculizar nuestro acceso al sentido de los milagros: la idea de que estos eran “pruebas” que Jesús daba de su carácter de Hijo de Dios, como una especie de garantía de su divinidad para complacer a unos cuantos... No quiero extenderme en esto: basta con hacer notar que los textos nos presentan al mismo tiempo a Jesús negándose a hacer milagros en aquellas situaciones en que más necesarios serían estos para testimoniar su origen divino, lo cual desmiente inmediatamente que el objetivo de aquellos fuera “convencer” a su auditorio.

Volviendo a nuestra lectura de los Evangelios, encontramos algo que atrae nuestra atención, sea por su insistencia, sea por lo que implica: Jesús suele atribuir la curación de muchos de los enfermos a la fe que ellos tienen. A un ciego le dice: “Recupera la vista, tu fe te ha salvado”; a un paralítico: “Levántate y ve, tu fe te ha salvado” o “Mujer, qué grande es tu fe”. Al expulsar a un demonio de un niño (cuyos signos quizás darían lugar hoy a un

diagnóstico de epilepsia), asegura a su padre que “todo es posible para el que cree”, y así sucesivamente. De modo que lo que está en juego en esta mirada, no es tanto una fuerza objetiva, una fuerza divina benéfica, sino una situación en la cual un sujeto en estado de postración, de imposibilidad de comunicarse o de exclusión de la sociedad alcanza, en un diálogo con Jesús, una posición distinta.

Creo que aquí tenemos un núcleo muy rico, que puede aportarnos algunas orientaciones importantes. Intentaré explicitarlo en pocos puntos.

Una primera aproximación me lleva a esta cuestión: ¿de qué “fe” se habla en el Evangelio cuando se atribuyen los milagros a la fe de los sujetos? De una fe en Dios, sin duda, y en el carácter especial de ese rabino Jesús. Pero tratando de hilar más fino: la fe requerida para que el milagro tuviera lugar era una fe en que la acción de Dios puede más que la del mal. En el pensamiento bíblico antiguo, la enfermedad es un signo del mal que impide al hombre realizar sus posibilidades en el mundo. De modo que podríamos decir que los milagros de Jesús apuntan a una superación de todo fatalismo, de toda creencia en un destino suprahumano ya sellado, o a una suerte de “leyes inviolables” que impidan al ser humano ponerse de pie y ser sujeto de su propia existencia.

Y aquí llegamos al primer punto que quiero poner a consideración: nuestra tarea en el campo de la educación implica indefectiblemente un acto de fe. Fe en las personas, estudiantes y docentes, en sus posibilidades, en la relevancia de la tarea misma que nos implica, en un futuro posible... Una fe que se traduce inmediatamente en una suerte de compromiso ético, que es el que realmente nos constituye como educadores, como promotores de la dignidad humana en sus múltiples dimensiones.

Pero esta actitud, que yo he llamado “fe”, pero puede recibir otros nombres, necesariamente tiene que poner en cuestión todo discurso o práctica que pretenda relativizar la absoluta prioridad del sujeto humano o subordinarla a cualquier “ley” supuestamente universal. Y aquí hablamos no solo de las leyes “de la naturale-

za”, sino también de las “de la cultura”, en tanto impidan la plena realización de los seres humanos reales y concretos, de cada uno de ellos. No hay fe en el sujeto humano, no hay “milagro” posible (y hago alusión ahora a esos “milagros laicos” que cada tanto nos sorprenden cuando hemos confiado, contra todo pronóstico pesimista, en que este chico iba a salir adelante, en que este grupo iba a superar los obstáculos que le impedían sostener el vínculo imprescindible para llevar adelante un proceso de aprendizaje, en que esta dificultad institucional iba a poder ser superada...), no hay milagro, decía, ni siquiera la mínima apuesta posible, si nuestras prácticas tienen que someterse y entregarse atadas de pies y manos a cualesquiera lógicas intocables y absolutas que recorren el sistema educativo o las que van por fuera de él. Y que se anteponen a las necesidades reales de los seres humanos. No podemos, *no debemos*, resignarnos a ser una especie de furgón de cola sanitario que recoja los despojos que las lógicas “duras” de la sociedad van dejando sembrados a su paso.

Esta es una pelea que debemos dar incansablemente, y en todos los ámbitos. Me atrevo a decir: es *la* pelea fundamental, en la cual se juega el destino de la colectividad humana. Fe en el hombre (en cada sujeto humano), más allá de toda determinación o condición o ley de la selva, determinismo economicista, spenceriano, o como queramos llamarlo. O mejor dicho: una decisión, una apuesta por la fe en el hombre contra toda otra decisión. Y esto es lo que cualifica a una sociedad y a sus instituciones.

Hay, desde esta concepción, un intento de superación de múltiples escisiones y falsas oposiciones. En los milagros se da respuesta al hombre en sentido total. Se superan dualismos o fragmentaciones varias. Nuestros tiempos tienen sus propios quiebres. Los milagros son gestos que apuntan a restaurar la unidad herida del ser humano en todas sus dimensiones y necesidades.

En la escuela tiene lugar un conocimiento relacional, abierto —si me permiten el juego de palabras— tanto al *amor del saber* como al *saber del amor*. Puede desplegarse allí una actitud ten-

diente a la curiosidad y a la apertura, donde nada es desdeñable y donde se pueden descubrir enlaces insospechados, puertas que se comunican de manera sorprendente, como en aquellos castillos que en nuestra fantasía infantil supimos recorrer con avidez. A la vez que en ella se atienden a aspectos psicofísicos y sociales. Cómo no mencionar aquí la integración de niños con capacidades diferentes, que señala un rumbo para el acompañamiento de todo niño, de todos los integrantes de una clase.

Además, como bien lo señalan diversos estudios, la educación y la salud deben hoy ser pensadas conjuntamente como prácticas de promoción del sujeto, deben estar en el corazón mismo de todo proyecto colectivo, deben ubicarse en un lugar irrenunciablemente prioritario, poniendo el pleno desarrollo de las posibilidades de todos y cada uno de los ciudadanos por encima de cualquier otro interés —económico, político, tecnológico—, por más blindado de pretendidas “necesidades prácticas” o “verdades absolutas” que se presente.

Nos vamos acercando a un tercer aspecto. La educación es una historia preñada de amor y libertad. De allí la grandeza del encuentro educativo, porque el amor tiene resonancias que superan el instante presente. Y el discípulo que se siente amado elige esa verdad que se le propone y la hace suya. Educar es acompañar a la persona para que ella elija. El educador habla, propone, espera inerme la respuesta. Y al mismo tiempo invita a una acción cooperativa, como cuando en el decir del aula expresamos: “Acá trabajamos los dos o no pasa nada”. Un proyecto se concreta solo si el método pedagógico específico es coherente con el objetivo. La libertad se enseña con libertad. Yo triunfo en la libertad del otro. No hay obligación sino para la libertad. Por tanto, toda educación es en libertad y para la libertad, la cual se va desplegando paulatinamente. Y esto vale para las instituciones y para el clima que se necesita para educar en sociedad.

Y este tercer punto creo que puede derivarse de una lectura actual (hasta podríamos decir “laica”) de los milagros del Evan-

gelio. Al poner en el centro de las curaciones la fe de aquellos que son efectivamente curados, Jesús los ubica no como objetos pasivos de una acción externa, sino como sujetos artífices de su propio proceso de liberación. Esto es mucho más que un detalle. Dado que, en las creencias de aquella época, la enfermedad implicaba que una fuerza maligna tenía aprisionado al hombre, ¿qué curación, qué liberación sería volver a ser objeto de otra acción sobrenatural que sobre él se realizara, pero en la cual él no tuviera arte ni parte? No se trata del tema mítico de la eterna lucha entre el Bien y el Mal, sino de este ser humano concreto (el ciego, el leproso...) que realiza un acto único y personal que lo constituye como sujeto de su propia emancipación y de su nueva posición en el mundo.

¿No es esta una perspectiva que sigue cuestionándonos hoy? Si, según la práctica de Jesús, los hombres son sujetos de su propia liberación, no habrá en esta perspectiva una auténtica promoción de la persona que no implique un serio trabajo de toma de conciencia acerca del valor del propio ser y de la propia libertad, de los derechos y deberes de la persona humana, de la dimensión subjetiva e intersubjetiva (familiar, comunitaria, social) de todas las prácticas humanas, de la persona como fin de todas las acciones y nunca como medio. La educación como práctica de promoción de la persona tendrá la tarea insustituible de establecer el cimiento subjetivo sobre el cual podrán diseñarse las distintas estrategias de prevención en cualquiera de sus niveles y construirse las redes que hagan posible un mejor cuidado de cada persona y de la dimensión comunitaria.

A la vez, hay que liberar la discusión de un riesgo que consiste en la absolutización de lo humano, una postura que lo ha llevado a ponerse en un pedestal desde el que ha perdido la mirada empática con todo lo existente y se ha tornado víctima de su propia actitud de dominación. Hay una interdependencia que es insoslayable y digna de ser reconocida, celebrada, protegida y enseñada. Una

mirada más igualitaria que nos lleva a una nada desdeñable humildad existencial.

Esto tiene que ver con una postura fuertemente antiidolátrica de nuestro maestro sapiencial del que nos estamos ocupando. Nada de esclavitudes ni sumisiones denigrantes, ni para con dioses nuevos o viejos, ni para con humanos poderes, sean estos muy publicitados o escondidos en el anonimato.

Habrá, pues, que dejar atrás toda perspectiva burocrática o asistencialista según la cual el objetivo de toda acción social sea “dar” algo a alguien que “no lo tiene”, para pasar, mediante una auténtica conversión ética y política de nuestra parte, a la opción por una sociedad auténticamente democrática, sustantivamente democrática, en la cual vaya siendo posible que cada ser humano sea sujeto y no objeto de su propio desarrollo. Esta es una segunda pelea que hay que dar, y hay que darla en el seno mismo de nuestras instituciones.

Hay un cuarto elemento que se hace presente en esta íntima relación entre fe y curación que encontramos en el Evangelio. Se trata de la dimensión social. Las curaciones milagrosas implicaban siempre el hecho de que el enfermo era un marginado de su sociedad, ya que su dolencia se interpretaba como impureza, señal de pecado o posesión diabólica. Al dar lugar a la curación, Jesús rompía con esas barreras. Él mismo iba al encuentro del excluido, del anatematizado, y no dudaba en tomar contacto con él, dirigirle la palabra, tocarlo, desafiando las tradiciones según las cuales él mismo se convertiría en un impuro como consecuencia de esas acciones. La curación milagrosa reintroducía al expulsado en la comunidad, lo volvía a hacer un sujeto de pleno derecho. Pero no solo eso: lo instaba a reinsertarse en su sociedad. No se trata de una acción “privada”, entre Jesús y el “beneficiario”, sino que tenía todo el carácter de un acto de refundación del lazo social allí donde este se había roto.

Y esta es, a mi juicio, otra cuestión importante. Y crítica. Porque la cultura consumista y mediática (y su concepto de edu-

cación, de salud y de bienestar) se muestra incapaz de ver más allá de aquella concepción restrictiva y negativa que considera que la libertad de cada uno ocupa exactamente el espacio que lo separa de los demás. De este modo, pareciera que la salud consiste solamente en “estar bien”, cuidar los niveles de colesterol, hacer ejercicio (en un gimnasio y escuchando música con auriculares), tener sexo seguro, manejar con cinturón de seguridad; y la educación debe apuntar simplemente a fomentar que seamos tolerantes, que aprendamos a no discriminar, a dejar ser al otro como es...

¿Está mal todo eso? ¿Estoy diciendo que hay que volver a fumar, descartar el yogur descremado, arriesgarse a contraer enfermedades de transmisión sexual, insultar al que hace cosas que no me gustan, y cosas por el estilo? De ningún modo. Pero creo que no basta con preservarse de lo que a uno le puede hacer mal y erradicar las actitudes que ofenden o dañan a los demás (esta es una cara de la moneda), si no se avanza en una reconstrucción del vínculo con los otros (la otra cara). En este sentido, la perspectiva ética que este maestro propone (pero no solo ella) no coincide con la tendencia de la posmodernidad a pensar la sociedad como una serie de mínimos indispensables para no estorbarnos unos a otros.

Quiero decir que no parece saludable vivir “cuidándome” sin “ponerme en juego”, en compromiso con el otro; obsesionarme con lo que debo dejar de consumir solo para poder disfrutar de otros consumos “sí permitidos”; poner el acento en aquello que me hace diferente a los demás hasta el punto donde ya no encuentro por ningún lado qué es lo que me une a ellos...

Si es verdad que nuestra sociedad todavía tiene mucho que crecer en lo que hace a la tolerancia y al respeto al semejante, también es cierto que la caída de las anteriores formas de vínculo social (tradicionales, familiares, estatales) nos ha dejado en una especie de descampado donde termina primando el *todos contra todos* de la salida individual. Una perspectiva de la salud como de la educación que quiero subrayar aquí implica que el aislamiento, el individualismo y el cada uno por su lado no son saludables.

Asimismo, una vida de cuidados que cuida los medios, pero no se pregunta por los fines, que se preserva físicamente, pero sin saber para qué, tampoco puede ser saludable. Basta con observar el calvario de los ancianos no sólo excluidos del mercado laboral sino también privados de una adecuada seguridad social o sanitaria y en muchos casos hasta de aquellos vínculos que les garantizarían una vejez más digna, en medio de familias disgregadas o empobrecidas. ¿Mejor salud es solo más años de vida? ¿Mejor salud es matarse trabajando de más para poder pagar la cuota del gimnasio? ¿Mejor educación es alienar a los niños y jóvenes acumulando actividades que los hagan más aptos para la supervivencia en una sociedad hipercompetitiva, perdiendo el tiempo de lo gratuito y lo placentero?

La educación y la salud como promoción integral del sujeto en todas sus dimensiones implican necesariamente la reconstrucción del lazo social, la fundación de nuevas formas de vincularnos, la inventiva de nuevas prácticas de amor y solidaridad, de responsabilidad en el cuidado de los unos por los otros. La diversidad en la sociedad pluralista no puede derivar en muchos *guetos* cerrados yuxtapuestos, sino que debe constituir el espacio en el cual todos aprendamos de todos para profundizar y ampliar nuestra admiración y respeto por la humanidad en su enorme riqueza y en sus inmensas posibilidades.

Cuanto más de la mano vayan las prácticas de promoción de la salud con las prácticas de educación en saberes y valores, más estaremos propiciando una sociedad humana, justa y solidaria. Es en esta confluencia que podremos visualizar como posible lo que se nos hace tan arduo: llegar a ser un pueblo de hombres y mujeres libres y hermanos.

Y aquí, finalmente, me animaría a mencionar el aspecto numinoso vinculado a los milagros. Esta dimensión me inspira a dirigir la mirada a lo que mi maestro expresara de diversas maneras, que sintetizaría con aquel dicho tantas veces recordado: “...no solo de pan vive el hombre”. Y que mucho tiene que ver

con la educación. Quiero ver en esto una invitación a la apertura, al ensanchamiento, a ese plus que todo encuentro auténticamente humano y educativo produce. El milagro introduce en el que lo experimenta —lo perciba como tal o no (vgr.: simplemente como un hecho extraordinario sin clara explicación)— el asombro.

Este aspecto de estupor durante todo el proceso educativo merece ser rescatado. El ser humano en búsqueda de plenitud a través del despliegue de sus facultades, de sus potencialidades, junto a otros, des-cubriendo, des-velando, asomándose a nuevos mundos, pequeños o inmensos, no puede dejar de maravillarnos a diario. Descubre y se descubre, en ese encuentro interpersonal y con la realidad, que está preñado de misterio. Corre las fronteras, encuentra otras y sueña más allá de ellas.

Como bien nos amonestara Elie Wiesel precaviéndonos, “todo es posible, incluso los hornos crematorios”. Hagamos memoria: delante de la mirada distraída o cómplice del mundo se esfumaron millones de personas. Delante de nuestras narices anida la opción, encubierta por el vértigo de lo cotidiano, de sanar y salvar por la educación a tantas y tantas vidas. Este es un desafío donde lo urgente y lo importante coinciden y así estaremos asistiendo al milagro humano del cambio de visiones que nos lleve a plasmar juntos una nueva sociedad. Estamos todos convocados hoy a sumarnos a la visión de aquel joven Maestro judío que nos instaba con ardor y premura: “Vayan y enseñen”.

DESIGNACIÓN DE ACADÉMICA DE HONOR
PROF. ALICIA WIGDOROVITZ DE CAMILLONI*

Palabras de presentación y bienvenida

AC. JORGE ADOLFO RATTO

Buenas tardes, señoras y señores. Como académico secretario de esta casa, agradezco la presencia de todos. Reciban ustedes el saludo cordial de cada uno de los miembros de esta Academia. Le damos la bienvenida a la homenajeada del día de hoy, la Prof. Alicia Wigdorovitz de Camilloni y a la académica Dra. Ana Lucía Frega, que tendrá a su cargo la correspondiente presentación.

El académico presidente Pedro Luis Barcia, quien habitualmente preside estos actos, no está presente y me solicitó que leyera esta carta, dirigida a la profesora Alicia Camilloni:

*Señora académica honoraria
Prof. Alicia Camilloni*

De mi más distinguida consideración:

Como le informara en carta personal del día 24 de septiembre próximo pasado, el día elegido por usted para recibir su diploma que la acredita como académica honoraria de la casa, yo tenía comprometida con mucha antelación mi participación en el simposio “¿Cómo prevenir el avance del narcotráfico?”, en representación de nuestra academia, que ha dado a este encuentro una significación relevante y en el que participan más de veinte universidades con la presencia de especialistas nacionales y extranjeros.

En la imposibilidad de modificar esta situación y de mi inquieta ausencia, es que me dirijo a usted por esta vía para desearle un excelente acto y feliz jornada junto a sus discípulos y colegas que la acompañarán con natural orgullo.

En nombre de la Comisión Directiva, de sus colegas y en el propio, la felicito vivamente.

Reciba un cordial saludo.

*Pedro Luis Barcia
Presidente de la Academia Nacional de Educación*

Hoy, como todos ustedes saben, nos reunimos en la sede de esta Academia Nacional de Educación para esta sesión pública en que la profesora Alicia Camilloni recibirá el diploma que la acredita como académica honoraria y disertará sobre “Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza”. Ciertamente, conferencia oportuna y necesaria.

Junto al estrado, como he señalado anteriormente, se encuentra la académica Dra. Ana Lucía Frega, quien tendrá a su cargo la presentación de la académica honoraria. Le agradecemos de antemano a la Ac. Frega la grata y elocuente presentación que seguramente hará de la Prof. Camilloni.

Permítanme expresar, personalmente, el significado de estar hoy aquí presente, haciendo este saludo y este agradecimiento a la Prof. Camilloni, quien a lo largo de su fructífera trayectoria ha marcado huellas en el campo de la educación, de la pedagogía, de la didáctica y de la evaluación. Huellas que, ciertamente, siguen vigentes, que siguen teniendo actualidad a través de sus aportes como autoridad en la materia y que se expresan a través de su experiencia y de su sabiduría al servicio de los demás.

En nombre de todos y cada uno de los miembros de esta Academia, algunos presentes aquí, le damos la bienvenida formal a la Prof. Camilloni.

Como una de las partes sustanciales de este acto procederé, en mi carácter de secretario académico y en ausencia del académico presidente Pedro Luis Barcia, a la entrega del diploma que la acredita como académica honoraria de la Academia Nacional de Educación. Nuestras más cálidas felicitaciones.

DISCURSO DE PRESENTACIÓN

AC. ANA LUCÍA FREGA

La Academia Nacional de Educación se viste hoy de gala. Es importante destacar que esto se debe a que, por primera vez en sus ya 30 años de vida, nuestra corporación recibe a un miembro honorario, mecanismo previsto en nuestros estatutos y nunca utilizado hasta este momento. Confío en que, así, se inicie un camino para reconocimiento de figuras destacadísimas del mundo argentino de la educación que, por razones diversas no han sido integrados como miembros de número.

Naturalmente, este procedimiento, como he dicho, lo engalana la envergadura profesional de su primera beneficiaria; en realidad, la gala se debe a la historia profesional y humana de la beneficiaria de este reconocimiento de hoy, es decir, la gala tiene que ver con Alicia Wigdorovitz de Camilloni.

Por unanimidad, ha sido recibida en esta Academia como miembro honorario en agradecimiento por una trayectoria de tal magnitud que será desde ya imposible para mí dar cabida a detalles en mis palabras.

Debo destacar, antes de abordar la síntesis que ella misma me ha facilitado, el gran honor que significa haber generado su candidatura junto con otros colegas de esta corporación y hoy, aquí, con todos ustedes acompañándonos, disfrutar de esta recepción.

¿Quién no conoce a Alicia Camilloni? Trabajando quien les habla en facultades de Educación de habla hispana, en nuestra región latinoamericana y en España, siempre su nombre, su labor, sus contribuciones han sido puestos de relieve por más de un colega de notable significado local o internacional.

En lo personal, le debo el prólogo, con el que nos honrara, de la obra *Evaluación de aprendizajes musicales*¹, que aceptó muy generosamente escribir. Para hacerlo, abrevó en la producción de algunas de las más destacadas plumas de la especialidad, desde Fiske hasta Elliot Eisner, demostrando, una vez más, la seriedad con la que aborda sus compromisos, una vez libremente aceptados.

Afirma, por ejemplo, en dicho texto, en conceptos sencillos y claros:

... es necesario hacer notar que, si la evaluación es flexible, nunca podrá ser totalmente objetiva, ya que en lo que se refiere a las interpretaciones y las experiencias personales, la evaluación de calidad nunca puede responder a un único modelo (p. 7).

La sensatez de la idea, válida en el contexto de la obra señalada, me inspiró cuando preparé esta presentación. ¿Cómo hacerla, qué modelo usar —en palabras de Alicia— para enmarcar su currículo vital con seria brevedad, haciendo honor? Les ruego que acepten que, siguiendo la sugerencia de Alicia, sea yo breve, ya que —me ha dicho— se siente extraña cuando hablan de ella... y no deseo molestarla.

Por ese motivo, recurro a su CV breve, en realidad, brevíssimo, que ella me ha facilitado cuando le pregunté: ¿Qué no debo omitir durante tu presentación?

He aquí dicho texto al que simplemente agrego el énfasis de la lectura admirada que tanta seria labor inspira. Seguramente, ustedes aquí presentes, o quienes nos sigan en nuestro Canal Sarmiento, o quienes lean en el *BANE*, Boletín de la Academia Nacional de Educación, su ponencia y mis palabras, irán completando, desde lo personal, detalles de la experiencia propia profesional y humana de quien hoy se integra públicamente, como miembro honorario, a nuestra Academia.

¹ FREGA, A. L. y GONZÁLEZ, G. *Evaluación de aprendizajes musicales*. Buenos Aires: Editorial Bonun, 2010.

Alicia R. W. de Camilloni, es profesora emérita de la Universidad de Buenos Aires.

Cargos desempeñados en la Universidad de Buenos Aires y en otras instituciones universitarias

- Decana de Estudios de la Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas (CAECE). Titular (desde 1.2.1980 hasta 31.12.1980).
- Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires (desde 1.4.1986 hasta 15.5.2002: Res. CS N.º 4/1986; Res. CS N.º 15/90; Res. CS. N.º 5/94 y Res. CS N.º 8/98).
- Miembro del Consejo Académico del Centro de Altos Estudios Franco Argentino de la Universidad de Buenos Aires (Convenio Universidad de Buenos Aires - Embajada de Francia en la Argentina) hasta 15.5.2002.
- Presidente de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDE-BA SEM) desde 11.12.2001 hasta 28.6.2002.
- Miembro del Consejo Superior del Colegio de las Américas como representante de la Región Cono Sur. Organización Universitaria Interamericana (OUI) desde noviembre de 1997 hasta octubre de 2002. Anteriormente miembro del Comité Director, como representante argentina desde febrero de 1997.
- Vicerrectora de la Universidad de Palermo (desde setiembre de 2002 hasta mayo de 2006).

Es directora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Nacional de La Pampa.

Es profesora en los Doctorados en Arquitectura (UBA) y en Educación de la Universidad de Buenos Aires, de las Universidades Nacionales de Tres de Febrero, San Martín y Lanús (PIDE), y de Santiago del Estero, Villa María y en Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en maestrías y

carreras de especialización de diferentes universidades del país y del extranjero.

Ha sido investigadora categoría 1. Ha sido secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires entre 1986 y 2002.

Es autora de gran número de trabajos sobre Didáctica y Educación Superior. Ha dictado gran número de cursos y conferencias en el país y en el extranjero (Perú, Bolivia, Chile, Uruguay, Brasil, Venezuela, Cuba, Paraguay, Costa Rica, Colombia, España y Suiza), y ha participado como conferencista en numerosos congresos nacionales e internacionales.

Ha participado y participa en numerosos trabajos de diseño curricular en todos los niveles de la educación.

Ha realizado y realiza diversas actividades de evaluación en el país y en el extranjero para organismos nacionales y privados en el campo de la evaluación institucional, de currículos, de programas y proyectos pedagógicos, de proyectos e informes de investigación y de premios en el campo de la educación, entre otros.

Es coautora de *Pensar, descubrir y aprender; Corrientes didácticas contemporáneas; Didáctica de las Ciencias Sociales I y II; La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo; Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza; El saber didáctico y La evaluación significativa*, y es autora de gran cantidad de artículos de la especialidad.

Fue becaria de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) en 1971, y de la Fundación Fulbright en 1974. Recibió distinciones: Premio Konex (1986-1996) en la disciplina Educación; Grado de Caballero de la Orden de las Palmas Académicas, otorgado por el Gobierno de Francia (2001); **Primer Premio otorgado por la Fundación El Libro en el rubro Obra Teórica en Educación por el libro *El saber didáctico***, en el marco de la 34.^a Feria Internacional del Libro de Buenos Aires (2008).

Hasta aquí la lista corta que la profesora Camillioni me hizo llegar. Es un recorrido que, por el período al que se refiere, me ha

mostrado cuan coetáneas somos. Por eso, agrego brevemente que vivir, construir, transitar esta trayectoria no ha sido fácil. Conservar el ansia por la capacitación continua, por el estudio permanente, por el compromiso ante los más diversos y comprometidos desafíos profesionales, tarea nunca fácil para nadie, ha sido ardua en nuestra comunidad.

Por eso, me congratulo muy especialmente por contarla entre nosotros como la primera miembro honorario de esta Academia Nacional de Educación.

Y en testimonio de estas coincidencias existenciales que me honran, de Caballero a Caballero de la Orden de las Palmas Académicas Francesas, y como miembro de número de la Academia Nacional de Educación de nuestro país, es una placer, Alicia Wigdorovitz de Camilloni, darle la más cálida bienvenida a esta Institución, esperando los muchos aportes que sin duda hará de hoy en más, comenzando por su conferencia de incorporación, esta noche, acerca de “Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza”.

LAS DIFÍCILES RELACIONES ENTRE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Ac. ALICIA WIGDOROVITZ DE CAMILLONI

La innovación y el cambio en la enseñanza son procesos complejos porque son pluricausales y de resultado incierto. Están situados, tienen efectos directos e indirectos, así como consecuencias de naturaleza contradictoria, funcionales y disfuncionales, positivas y negativas, medibles y no medibles y, también, discrepantes en sus efectos en el corto, el mediano y el largo plazo. Si bien son intencionales y poseen, por tanto, propósitos explícitos, son imposibles de controlar en sus alcances, dada la naturaleza de la pléthora de acciones implicadas, en las que la creatividad de los actores constituye un rasgo esencial.

Filósofos y científicos de la educación, desde Durkheim y Dewey, se han preguntado si el desarrollo sistemático de los campos de conocimiento que pueden servir de sustento serio a las decisiones de políticos y administradores de la educación y practicantes de la enseñanza permitiría anticipar de manera más ajustada los efectos de esas decisiones. Las respuestas han sido muy optimistas, escépticas o pesimistas, dependiendo de la perspectiva teórica en que se colocaba su autor.

En las últimas décadas se ha puesto gran énfasis en la importancia muy significativa de la acción docente sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todos los niveles de la enseñanza. Se ha realizado un número importante de estudios, algunos de gran envergadura, sobre el papel relativo de los distintos determinantes de los aprendizajes y sobre la efectividad de los diversos procesos de formación de docentes que son empleados en países en los que planes y dispositivos diferentes se adoptaron, con apa-

rente éxito, con el fin de lograr un mejoramiento en los resultados de la educación formal.

Estos trabajos comparativos se centran en distintos ejes de la formación docente. Examinan la formación inicial y el desarrollo profesional continuo y estudian formas de acceso, reclutamiento, inducción, desarrollo y supervisión. Entre los distintos componentes de estos procesos formativos, nos ocuparemos acá de los formatos de inclusión de la investigación sobre la problemática de la enseñanza y su incidencia efectiva en la práctica de la enseñanza.

Las cuestiones que desarrollaré en esta exposición se encuentran colocadas entre signos de interrogación. Son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las relaciones entre investigación didáctica y práctica de la enseñanza? ¿Y entre investigadores, docentes, administradores y políticos de la educación?
2. ¿Es posible el establecimiento de puentes que permitan estrechar la distancia entre investigación y práctica?
3. ¿Cómo resolver la diseminación de los resultados de la investigación para que profesores, administradores y políticos de la educación conozcan, tengan en cuenta, empleen y tomen decisiones apropiadas sobre la base de los conocimientos producidos por la investigación?
4. ¿Es necesaria la formación de los profesores para que hagan uso de esos conocimientos y participen en investigaciones? ¿Cómo incluirla en la Formación Inicial y en el Desarrollo Profesional Continuo? ¿Qué condiciones deben generar administradores y políticos de la educación para hacerla posible?
5. ¿Cómo acentuar el valor otorgado a la investigación en educación y sus relaciones con la política educativa y la práctica de la enseñanza?

1. Las relaciones investigación-práctica de la enseñanza

La enseñanza, como la entendemos, no se limita a las tareas que se realizan en el aula. Incluye el trabajo institucional y no es ajena, tampoco, a las condiciones laborales del ejercicio de la profesión. Y, en lo que respecta a la investigación sobre la enseñanza, la conceptualizamos como investigación en el cuadrante de Pasteur, es decir, como una investigación básica inspirada en el uso (Stokes, 1997)¹: busca conocimiento fundamental y selecciona los interrogantes y los métodos por su relevancia potencial para resolver problemas de la vida real.

Desde este marco, señalamos algunos rasgos destacados de sus relaciones:

- Una característica saliente es que no hay una vinculación sistemática entre ambas, como sí la hay en otros campos de la actividad profesional, por ejemplo, en el dominio de las profesiones de la salud, en la ingeniería, en la producción animal y vegetal, en las comunicaciones y en la informática. En estos últimos, la dinámica del cambio de las prácticas es dependiente de los avances de la investigación que está atenta y, con frecuencia, es predictiva del surgimiento de nuevos problemas y de la necesidad de la creación de nuevas prácticas.
- Diversos estudios han hecho diagnósticos y análisis de posibles condicionantes de esta carencia de articulación. Un trabajo ya clásico, de Hattie y Marsh (1996)², de metaanálisis sobre las relaciones entre investigación disciplinaria de los profesores y su relación con la práctica de la enseñanza,

¹ Stokes, Donald E. (1997) *Basic Science and Technological Innovation*. Brookings Institution Press.

² Hattie J. y Marsh H. (1996) “The relationship between research and teaching: a meta-analysis”. *Review of Educational Research*, (66 84), pp. 507-542. Citado por Janet Robertson (1999) “What do academics value? Experiences of the relation between teaching and research”. *HERDSA Annual International Conference*, Melbourne, 12-15 de julio.

no halló vinculación entre ambas. Acá nos preguntamos específicamente sobre las relaciones entre investigación didáctica y práctica de la enseñanza. Encontramos los trabajos de Mary J. Kennedy (1997)³, Peter Mortimore (2000)⁴, Daniel Raffe (2002)⁵, Maurice Tardif y Ahmed Zouhlal (2005)⁶, Pamela Munn (2005, 2008)⁷, John Furlong et al. (2014)⁸, entre muchos otros. Estos autores concluyen, con solo algunas diferencias, que la vinculación se establece de manera muy débil o es inexistente y que la articulación entre investigación y práctica de la enseñanza no está planificada ni desde la investigación ni desde la práctica. Friedrich e Irina Buchberger (1999), por ejemplo, señalan la diferencia que se presenta entre el “estado del arte” y el “estado de la práctica”⁹. Y, al respecto de este desencuentro, hallamos una variada atribución de responsabilidades y culpas.

³ Kennedy, Mary M. (1997), cit. por Duit, Reinders; Treagust, David F. (2003) “Conceptual Change: a powerful framework for improving science teaching and learning”. *International Journal of Science Education*. Vol. 25, N.º 6 , 671-688 (pp. 681-682)

⁴ Mortimore, Peter (2000) “Does educational research matter?”, discurso presidencial ante la British Educational Research Association, pronunciado en la Conferencia Anual, septiembre de 1999, *British Educational Research Journal*. Vol. 6, N.º 1.

⁵ Raffe, David (2002) “Still Working Together? Reflections on the Interface Between Policy and Research”, trabajo presentado a *Lifelong Learning Policy and Research: Rhetoric and Reality 9th Scottish Forum on Lifelong Learning*, 8 de noviembre de 2002, Glasgow Caledonian University.

⁶ Tardif, Maurice; Zourhlal, Ahmed (2005) “Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l’enseignement entre les milieux scolaires et universitaires”. *Les Sciences de l’Education pour l’ère nouvelle*, N.º 4, Université de Caen, France, pp. 87-107

⁷ Munn, Pamela (2007) “Building research capacity collaboratively: can we take ownership of our future? British Education Research Association, www.bera.ac.uk/system/.../PamelaMunn_presidential_address; Munn, Pamela (2005) “Researching policy and policy research”. SCOTTISH EDUCATIONAL REVIEW, 37 (1) www.scoteredreview.org.uk/pdf/249.pdf.

⁸ *Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving education system* (2014). Londres, BERA.

⁹ Buchberger, Friedrich y Buchberger, Irina (1999) “Didaktik/fachdidaktik as integrative transformation science(-s) – a science/sciences of/for the teaching profes-

- Se espera que el rol activo en esta relación sea asumido por los docentes o por los investigadores. La perspectiva de quienes realizan los estudios sobre sus relaciones corresponde, por lo general, a uno solo de estos polos, al que se otorga la mayor responsabilidad y capacidad de decisión.

Por esta razón, en cuanto a las culpas, los reclamos son variados, ya que provienen de distintos sectores de la actividad.

- *Las culpas de los investigadores.* Se suele aducir que los temas, las prioridades, la selección de las líneas de investigación no coinciden con las prioridades de docentes, administradores y políticos de la educación y que el lenguaje empleado en los informes no es comprensible para los no iniciados en la jerga de la investigación. Según afirma Mortimore (2000), “no se trata con suficiente respeto a practicantes y alumnos”¹⁰. Los medios de difusión empleados, las revistas científicas, son inabordables para los que trabajan en el campo de la práctica de la enseñanza. Gerard Hugonie (2002)¹¹, por ejemplo, afirma que se observa que las investigaciones no modifican las prácticas educativas porque no son legibles para los profesores, sus temas no son los que les interesan y hay débil demanda por parte de administradores y políticos de la educación. Entre las causas de la distancia entre investigación y práctica, se añade, además, que la investigación que se hace está muy fragmentada y no ofrece fundamentos para su implementación en programas integrales.
- *Las culpas de los profesores.* Se sostiene que carecen de pensamiento sistemático y disciplinado, de profesionalidad en la

sion?”. *TNTee Publications*. Vol. 2, N.º 1, octubre, p. 70.

¹⁰ Mortimore, Peter, op. cit., p. 11.

¹¹ Hugonie, Gérard (2002) “Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires ?» Intervención en la IUFM de París. <http://aphg-caen.free.fr/chronique/hugonie.html/>.

toma de decisiones en la práctica, que sus acciones presentan un exceso de improvisación. Y que cuando sí se apoyan en investigaciones, hacen uso de resultados de investigaciones antiguas, por lo que hay un crónico desfasaje entre la investigación actual y la práctica de la educación. Algunos autores hablan de “distintas culturas” que se enfrentan edificando una barrera que es muy difícil de salvar para los profesores.

- *Las culpas de los administradores y de los políticos de la educación.* Se refieren tanto a las decisiones que toman en términos de administración y gestión de los sistemas y de las instituciones educativas, dado que no se apoyan en los resultados de investigaciones, cuanto, también, a lo que debieran ser sus acciones de promoción de la investigación educativa, las que no reciben recursos e incentivos suficientes ni cuentan con condiciones que las faciliten ni que procuren su acoplamiento a la práctica de la educación. Entre esas circunstancias, en las que se desenvuelven las tareas docentes, tiene fundamental importancia la carencia de tiempo de los profesores, abrumados por el trabajo cotidiano de enseñanza, problema atribuible no a decisiones personales de los profesores, sino a un régimen laboral que otorga reconocimiento de manera exclusiva a las tareas realizadas en el aula frente a alumnos. Se señala, igualmente, que políticos y administradores están urgidos por el corto plazo y, en consecuencia, por la adopción de medidas que no son suficientemente meditadas ni fundadas.
 - Las razones teóricas, a su vez, son de diversa naturaleza. Surgen de las distintas interpretaciones sobre el valor del conocimiento que es producto de la investigación y sus relaciones efectivas con la práctica. Estas interpretaciones se afirman en alguno de estos tres diferentes principios:a) “la investigación hace estudios parciales, situados en un contexto determinado, que no son, por tanto, generalizables”, o b) debe rechazarse el llamado “aplicacionismo”, porque

es expresión de una racionalidad técnico-instrumental que no contempla las cuestiones éticas y valorativas de la educación, o c) “la práctica nace de la acción y no de la teoría”. *Las razones teóricas (a).* La investigación didáctica no permite hallar soluciones universales que puedan funcionar en todos los contextos. Como recuerda Hanan Alexander (2006)¹², “no sirve la investigación desde ninguna parte”. El conocimiento didáctico siempre es conocimiento situado. Hay que estudiar impactos en distintos contextos para observar si los ámbitos de aplicación pueden ampliarse con los mismos resultados.

- *Las razones teóricas (b).* Aquello que, de acuerdo con una investigación en particular, es bueno o apropiado para una situación, depende para quién es bueno y apropiado y en qué circunstancia. Los fundamentos y propósitos de los grupos particulares de investigadores configuran el marco del diseño, la elección de la metodología y la interpretación de los resultados y esta es siempre relativa a sus intereses.
- *Las razones téoricas (c).* Se sostiene que la enseñanza es una acción práctica y no técnica, que lo que necesita es experiencia, juicio y conocimiento local. Los docentes tratan con la diversidad y no con la uniformidad. No es el conocimiento “objetivo” el que puede plantear los problemas y hallar soluciones. La praxis construye su propio conocimiento y no se funda en conocimiento presuntamente teórico, sino en las demandas que nacen de la acción y de la situación en la que la acción se realiza.

En síntesis, aunque desde distintos enfoques, hallamos acuerdo respecto de que no se trata de un simple proceso lineal de

¹² Alexander, Hanan (2006) “A View from Somewhere. Explaining the Paradigms of Educational Research”. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 40, N.º 2, pp. 205-221.

transmisión de investigadores hacia practicantes. La falta de uso del conocimiento generado por la investigación sobre la práctica de la enseñanza da lugar, como vemos, a acusaciones mutuas y hasta a la valoración negativa que unos hacen del trabajo que realizan los otros: “los docentes no son profesionales”, afirman unos; “la investigación académica no sirve”, aseveran otros.

Las relaciones son escasas y difíciles de predecir porque dependen de un conjunto variado y dinámico de factores que influyen sobre ellas. En un estudio sobre este tema, concluyen Ruben Vanderlinde y Johan van Braak (2010)¹³ que “los resultados indican que la brecha entre investigación sobre la enseñanza y práctica debería ser enfocada como un fenómeno complejo y diferenciado”.

En el entendimiento de que la articulación entre investigación y docencia debiera fortalecerse dado que la enseñanza es uno de los factores determinantes de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, se plantea la necesidad de encontrar el modo de construir puentes entre la investigación, por un lado, y la práctica de la enseñanza y la gestión de la educación, por el otro.

2 . El establecimiento de puentes entre investigación y práctica

En relación con este segundo tema, señalamos que ha preocupado a muchos estudiosos. Mencionaremos algunos. Según Philippe Perrenoud (1994)¹⁴, el pasaje de la investigación a las prácticas educativas no es ni simple ni automático. Son actividades que tienen, según él, finalidades y modos de pensar diferentes tratándose de investigadores, profesores, administradores y decisores de política educativa.

¹³ Vanderlinde, y Van Braak (2010) “The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers”, *British Educational Research Journal*. Vol. 36, N.^o 2, pp. 299-316.

¹⁴ Perrenoud, Philippe (1992) “La recherche en éducation et la formation des enseignants: le cas de Genève, en Suisse”. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 15, N.^o 1/2 pp. 96-106.

Jean-Pierre Astolfi (1993)¹⁵ diferenciaba las investigaciones según su propósito y concluía que no todas son praxeológicas. Algunas están destinadas, decía, solo a producir conocimiento y sus destinatarios son los académicos del campo.

Geoff Whitty (2005), igualmente, distingue la investigación educacional *para* la práctica, de la investigación *sobre* educación que se realiza para conocer y que es independiente de su empleo. Otros autores que efectúan esta misma categorización son Bassey (1995), Hargreaves (1996), Hammersley (2003), Elliott (2006) y Andrew Pollard (2006)¹⁶. Entre los estudiosos del campo, se observa un cierto consenso con respecto a la diferenciación en estas dos clases de investigación en educación, lo cual explicaría su diversa capacidad de penetración en la práctica de la enseñanza.

Otro autor que contribuye a dar respuesta a las preguntas relacionadas con las razones teóricas que mencionamos antes como obstáculo para la vinculación efectiva de investigación y práctica es Charles Clark (2011)¹⁷. Él nos ayuda a responder, de entre los diferentes modelos de investigación *sobre* educación, y de investigación *para* la educación, cuál es el que puede favorecer el establecimiento de puentes entre el conocimiento producido por los investigadores y el conocimiento usado por profesores, administradores y políticos. Clark examina tres modelos: primero, la investigación que continúa el modelo científico de las ciencias naturales; segundo, el modelo de la realidad social; y tercero, la ciencia educacional crítica.

El primer modelo es caracterizado por Clark como análogo en las ciencias sociales a la búsqueda desarrollada con modelo positivista por las ciencias naturales. Responde a la idea de que

¹⁵ Astolfi, Jean Pierre (1993) “Trois paradigmes pour les recherches en didactique”. *Revue Francaise de Pédagogie*, abril, mayo, junio.

¹⁶ Whitty, Geoff (2006) “Educational research and education policy making: is conflict inevitable?” *British Educational Research Journal*, 32 2, pp. 159-177.

¹⁷ Clark, Charles (2011) “Education research, Educational Policy Making and Practice”. *Journal of Philosophy of Education of Great Britain*. Vol. 45, N.º 1.

la buena investigación puede expresar en términos “científicos” la realidad social y, en esta, se incluye a la educación. Trabaja en el relevamiento de datos brutos verificables por los sentidos, con un concepto robusto de la causalidad. Y supone que existe un alto grado de generalización de sus hallazgos teóricos. Pero, reflexiona críticamente Clark, no tiene en cuenta que el sujeto de la educación es una persona. Las causas de sus acciones se encuentran, en verdad, enmarcadas en las condiciones de deseabilidad que les imprimen los actores. Valores y fines dan significado y difieren de individuo a individuo, sin que se niegue por esto la influencia de la presión de la comunidad que, más grande o más pequeña, juega un importante papel en el despliegue de las acciones de los individuos. La comprensión de las acciones, de sus causas y fines, no se agota en el registro sensorial, sino que exige siempre interpretación. Las acciones se pueden sostener o se pueden suprimir de acuerdo con las valoraciones del sujeto y de la comunidad. Pero la realidad social no está congelada. Es emergente. Las causas no son anteriores sino posteriores. Las causas son, como también afirmaba Jon Elster, los fines intencionales y no intencionales de la acción¹⁸.

De acuerdo con el segundo modelo de investigación, al que Clark denomina “de la realidad social”, la interpretación de una investigación ocurre en una situación contextualizada y en relación con un conjunto de intencionalidades y cogniciones. Es una y solo una de las historias que pueden ser contadas. El lenguaje, como parte de la situación, no es objetivo. Es, como vemos, un enfoque diferente del anterior, pero que tiene también limitaciones. Un ejemplo muy interesante de la influencia de las creencias de los docentes sobre la interpretación que hacen de las investigaciones que leen se encuentra en un trabajo de Mary M. Kennedy (1997), en el que la validación y la aceptación o rechazo de las conclusiones de los trabajos, así como su juicio acerca de si pueden ser em-

¹⁸ Elster, Jon (1990) *Tuercas y tornillos*. Barcelona: Gedisa.

pleadas en la práctica, dependen de las ideas y creencias previas de los docentes¹⁹.

Clark señala que este segundo modelo tiene también limitaciones. Según von Wright, el ambiente físico y la situación social son factores quasi causales. También hay situaciones sociales que enmarcan las situaciones investigadas que deben ser igualmente reconocidas, así como hay que aceptar la existencia de entidades no observables, tales como los factores personales. E, incluso, como observaba Hamlyn (1977)²⁰, cuando se valora algo, hasta pueden ser oscuras las razones para el propio sujeto.

Y, finalmente, presenta Clark el tercer modelo, el modelo “de la ciencia educacional crítica”. Para su construcción, recuerda que Carr y Kemmis realizaron una adaptación, para el campo educativo, de la ciencia social crítica. La investigación-acción se convierte en una modalidad de aproximación a lo real, trascendiendo en profundidad el carácter de una mera metodología empleada para recoger información. Análoga a la propuesta epistemológica de Uljens²¹, la investigación-acción construye una realidad en la que “ilustrados” los participantes, se encuentran en condiciones de “emanciparse”. Un movimiento que vale tanto para los alumnos como para los docentes. El modelo se desarrolla en un proceso de ciclo seriado de autorreflexión, planeamiento, actuación, observación y reflexión sobre la teoría y la práctica, en el que participan todos los implicados. Cabe, sin embargo, hacer algunas observaciones sobre la autorreflexión. Si tratamos de centrarnos en la praxis, en el sentido aristotélico del concepto, Wilfred Carr (2006)²² formula una pregunta básica: “¿qué es lo que guía la

¹⁹ Kennedy, Mary M. (1997) “How Teachers Connect Research and Practice”. *Midwestern Educational Researcher*. Vol. 10, N.^o1, pp. 25-29.

²⁰ Cit. por Charles Clark, *op. cit.*, p. 41.

²¹ ULIJENS, MICHAEL (1997) SCHOOL DIDACTICS AND LEARNING: A SCHOOL DIDACTIC MODEL FRAMING AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF LEARNING THEORY. EAST SUSSEX: TAYLOR AND FRANCIS GROUP.

²² Carr, Wilfred (2006) “Philosophy, Methodology and Action Research”. *Journal of Philosophy of Education of Great Britain*. Vol. 40, N.^o 4, pp. 421-435.

phronesis?”. La respuesta a este interrogante invita a la polémica. Esta se entabla entre Paul Hirst y el propio Wilfred Carr²³ acerca de cuál es la guía para la reflexión. La pregunta se plasma en la discusión en torno del siguiente interrogante: ¿cómo intervienen los pensamientos en la deliberación?

La reflexión, en su momento, fue interpretada por John Dewey (1933)²⁴ como un pensamiento de primer orden sobre lo que uno debe hacer (resolver un problema, por ejemplo). Esto es lo que Donald Schön denomina reflexión-en-la-acción y reflexión-sobre-la-acción²⁵. Sin embargo, hay que incluir en el análisis los pensamientos de segundo orden cuando se piensa sobre el pensamiento. Carr se ubica en el campo de los pensamientos de primer orden. Hirst en los de segundo orden y, desde esta posición, sostiene que sin valores y sin una filosofía de la educación no se pueden tomar decisiones en la praxis. La enseñanza, para Hirst, es una intervención normativa y la investigación en la que se apoya es relativa a una filosofía de la educación. Según este autor, la investigación educativa tiene un componente empírico y un componente de valor porque no hay investigaciones neutras. De los pensamientos de primer orden no se pueden inferir pautas para la educación. “Lo que hace que un evento sea una acción es que lo que está ocurriendo sea comprendido de alguna manera por el agente y que el resultado de ese juicio [...] y que esa comprensión [...] implique conceptos, creencias, reglas y principios generales”²⁶.

En el curso de la polémica Hirst-Carr, sobre los procesos de reflexión, este último afirma que la *phronesis* es un modo ético de razonar, un modo no teórico, un razonamiento situado, no me-

²³ Cit. por Charles Clark, *op. cit.*, p. 48; Hirst, Paul y Carr, Wilfred (2005) *Philosophy and Education—a Symposium. Journal of Philosophy of Education*, 39 (4), pp. 615–632; Hirst, Paul “The Theory-Practice relationship in Teacher Training”. En Booth, M., Furlong, J. J. y Smith, R. (eds.) *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. London: Kogan.

²⁴ Dewey, John (1989) *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

²⁵ Schön, Donald (1998) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

²⁶ Cit. por Charles Clark, *op. cit.*, p. 48.

todológico porque no está preocupado, tal como lo afirmaba Hans Gadamer, por la pericia técnica. La reflexión deliberativa requiere un modelo dialógico de las ciencias sociales. El rol de la razón práctica es la formación de buenos propósitos y fines sociales. Por este motivo, sostiene Carr, son necesarias varias acciones:

- En un principio, es preciso recuperar el sentido de la filosofía práctica y actualizarlo teniendo en cuenta que la comprensión y el conocimiento práctico solo pueden ser desarrollados por los practicantes, que se implican en un diálogo en el que los supuestos de sus acciones pueden ser transformados. La praxis, dice Carr, es la investigación del practicante. Tiene carácter histórico, está situada en un contexto, y en él el practicante pone a prueba sus supuestos.
- En consecuencia, la iniciativa y la participación de profesores, administradores y políticos en la investigación educativa es considerada indispensable, no solo para que la investigación influya realmente sobre la práctica, sino porque es la condición de base para que se pueda realizar investigación relacionada con las acciones en la educación.

Wilfred Carr concluye, de este modo, que hay que emprender una investigación que responda a la búsqueda de soluciones para estrechar la distancia entre investigación y práctica en la educación, como la que realizaron algunos investigadores que incorporaron docentes en el diseño y desarrollo de sus proyectos y que, una vez concluido su trabajo de investigación lo sometieron a practicantes que se interesaron en poner a prueba las conclusiones en circunstancias de la vida real. La investigación-acción es una vía que se abre para dar el rol de investigador al practicante (Kemmis y McTaggart, 1988)²⁷.

²⁷ Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Las posturas encontradas de Hirst y de Carr plantean soluciones también enfrentadas. ¿La formación del practicante de la enseñanza requiere o no una sólida base, fundamentada, en filosofía de la educación o es la capacidad de analizar la práctica propia y reflexionar sobre ella la que constituirá la clave del mejoramiento de sus acciones? Uno u otro enfoque tienen requerimientos y destinos diferentes.

Pero, más allá de estas oposiciones de enfoques, al igual que respecto de los otros dos modelos, también en este cabe hacer algunas observaciones. Nos preguntamos, por ejemplo, si se pretende mejorar la racionalidad y la justicia (Kemmis y McTaggart, 1988) de acciones sociales intencionales como la enseñanza, ¿cómo superar la autorreferencialidad del análisis limitado a las propias prácticas? ¿Cómo construir teoría que permita ampliar el campo de estudio, de reflexión y de acción? Pero también nos preguntamos si pueden los investigadores en educación no estar interesados en producir resultados prácticos. ¿Puede el propósito de la investigación limitarse a buscar comprender el significado de los hechos o de las acciones sin proponerse transformarlos para mejorarlos? Cuando se investiga sobre la enseñanza, ¿es posible adoptar la postura de búsqueda de un conocimiento no interesado en su uso en la práctica? La aplicación, el destino, la idea de la práctica parecen estar implicados necesariamente en el interés por conocer la naturaleza de los procesos educativos. Cuando el objeto de conocimiento es la enseñanza, ¿las investigaciones pueden no ser praxeológicas?

Podemos concluir que el modelo elegido para plantear la actividad de investigación, así como para comprender la acción práctica, contribuye facilitando u obstaculiza mediatisando el establecimiento de vínculos entre investigación y práctica.

Un problema asociado a los conceptos que hemos presentando, que tampoco puede soslayarse, es la disputa metodológica cuantitativa-cualitativa, la cual, además de fragmentar el campo de construcción del conocimiento, de alguna forma también lo

esteriliza, al quitar fuerza a las conclusiones a las que arriban los investigadores. Y se plantea en la forma de un demérito que se adjudica, por caso, a trabajos que no se ajustan al enfoque metodológico preferido, o que justifica la ignorancia de los conocimientos producidos por los que no piensan igual. Rupturas y oposiciones que impiden lo que Gadamer denomina “ fusión de horizontes”, y que constituye el objetivo del diálogo entre los que piensan desde perspectivas diferentes.

Con respecto a este problema, es interesante la observación de Abebayehu A. Tekleselassie (2006)²⁸ que señala que, si es cierto que antes no se utilizaban los resultados de la investigación cuantitativa, también es verdad que después tampoco se emplearon los de la investigación cualitativa. Este fenómeno también es observado por otros investigadores, entre ellos, Hanan Alexander (2006)²⁹, por ejemplo.

Las condiciones de validación de la investigación y, en consecuencia, del conocimiento producido, requieren la existencia de una comunidad de investigadores de comunidades de discurso. Entendemos por discurso el concepto desarrollado por Michel Foucault (1982), para quien el discurso es una noción más sustantiva que la de disciplina. Implica teoría, ideología, conceptos, pensamientos y expresiones que manifiestan ideas y valores.

McCarthy³⁰ (1982), con perspectiva habermasiana, decía que en la investigación “es necesario lograr comprensión y reconocimiento mutuo de la validez”. Así como sostiene David Bridges (2004)³¹ que

²⁸ Tekleselassie, Abebayehu A. (2006) “Crossing traditional boundaries: How do practitioners and university faculty describe their experience with educational research literature?” *Educational Research and Reviews*. Vol. 1, pp. 180-191.

²⁹ Alexander, Hannan A. (2006) “A View from somewhere. Explaining the Paradigms of Educational Research”. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 40, N.º 2, pp. 205-221.

³⁰ McCarthy, Thomas (1982) *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Técnicos.

³¹ Bridges, David (2004) “The disciplines and disciplines of Educational Research” *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 40, N.º 2, pp. 259-272.

en la investigación hay “reglas intelectuales y morales” y que, si bien no hay un libro escrito de reglas, es preciso establecer ciertos acuerdos respecto de nociones tales como validez, debate y discurso. Y, sobre todo, si el objetivo es lograr un cambio sostenible en un proceso de optimización de la educación. En ese mismo sendero se ubican Nora Sabelli y Chris Dede (2001)³², que, con claridad de objetivos, proponen construir un sistema integrado, sobre la base del co-desarrollo de investigadores y practicantes, que abarque:

- ✓ Investigación experimental diseñada intencionalmente con fines prácticos.
- ✓ Investigación sobre las relaciones teoría-práctica.
- ✓ Investigaciones planteadas localmente.

3. La diseminación de los resultados de la investigación

Nos preguntamos ahora cómo diseminar los resultados de las investigaciones de modo que profesores, administradores y políticos los conozcan y tomen decisiones sobre la base de ese conocimiento.

Encontramos diferentes modalidades de trabajo en las que, considerados los aspectos que hasta acá hemos mencionado, se procura crear las condiciones para que la investigación se vincule de manera efectiva con la práctica de la enseñanza.

Nos referiremos ahora a nueve trabajos que, de diversa manera, nos aproximan al encuentro de una solución que permita estrechar las difíciles relaciones entre investigación educativa y práctica educativa.

³² Sabelli, Nora y Dede, Chris (2001) “Integrating Educational Research and Practice. Reconceptualizing Goals and Policies: How to make what works, work for us?” National Science Foundation.

El primero es el trabajo iniciado en 1986 por K. Patricia Cross sobre investigación en clase³³. En este programa, el docente es quien investiga. “El propósito de la instalación de esta modalidad de investigación es la profesionalización de los docentes y de la actividad de enseñar. Con ese fin, se les provee de conocimientos y comprensión de modo de sensibilizarlos respecto de las dificultades de los alumnos para aprender”. Estas investigaciones, que se publican, son de naturaleza acotada y generalmente específica. Empleadas para resolver un problema determinado, pueden no tener un alcance mayor, pero sirven de experiencia de investigación en condiciones de rigor profesional y su comunicación a otros puede tener mucha utilidad y brindarles orientación para trabajar en situaciones similares.

El segundo trabajo que sirve de ejemplo es el realizado por algunos investigadores que, luego de publicar los resultados de sus trabajos empíricos o de desarrollar planteos teóricos, participan en su puesta en práctica con docentes, apoyándolos para su empleo en situaciones reales de enseñanza. Ejemplos de esta iniciativa encontramos en el grupo integrado por John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking (2000)³⁴, quienes pusieron en práctica posteriormente sus ideas en el campo de la enseñanza en general y en el de la enseñanza de disciplinas específicas, así como, también, en la producción de Paul Black y Dylan Wiliam (1998)³⁵, a partir de su estudio sobre la incidencia de la evaluación formativa en el aprendizaje. La práctica condujo a estos dos últimos autores a modificar alguna de las propuestas que habían nacido de sus investigaciones previas.

³³ *Classroom Research: Early Lessons from Success* (1991). Angelo, Thomas (ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publ.

³⁴ *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School* (2000) Bransford, John D.; Brown, Anne L. y Cocking, Rodney R. (eds.). Washington DC: National Academy Press.

³⁵ Black, Paul y Wiliam, Dylan (1998) “Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment”. *Phi Delta Kappa*, noviembre.

El tercer trabajo es el artículo de 1992 en el que Philippe Perrenoud describe la vinculación que existe entre investigación educativa y práctica educativa en el cantón de Ginebra (Suiza)³⁶. A través de esta presentación se puede comprender cómo, mediante el establecimiento de una red de interacciones sociales entre personas e instituciones, la investigación y la práctica en educación lograron relacionarse en forma estrecha y enriquecerse mutuamente.

El cuarto trabajo fue desarrollado a partir de 2005 en la Federación Valona-Bruselas por el Ministerio de Educación³⁷. En el marco del programa de mejoramiento de la articulación primaria-secundaria, se preparó una publicación que sintetiza la enseñanza de un tema, construida a partir del funcionamiento de un dispositivo de investigación donde se asocia, como colaboradores, a distintos participantes: maestros y directores de departamento disciplinar, e, indirectamente, a sus alumnos, profesores-investigadores que se desempeñan en establecimientos superiores, profesores de ciencias y de matemática, psicopedagogos y estudiantes de profesorado en formación. La publicación se propone ser una herramienta útil para los maestros de escuela primaria y para los profesores de los primeros años de secundaria. Con este fin ofrece herramientas concretas: no son soluciones tipo receta para actuar. Son herramientas abiertas. Los maestros las pueden cambiar e introducir lo que resulte necesario en el contexto en el que trabajan. Se pone el acento en la observación y el análisis de las tareas que realizan los alumnos para su empleo en las prácticas de evaluación formativa. Invitan a los maestros a reflexionar sobre su práctica y a suscitar la misma reflexión metacognitiva en sus alumnos.

³⁶ Perrenoud, Philippe (1992) “La recherche en education et la formation des enseignants: le cas de Genève, en Suisse”. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 15, N.º 1/2, pp. 96-106.

³⁷ “Recherches en éducation: réalisation et supervision d’expériences pilotes visant à renforcer l’articulation entre l’enseignement fondamental et l’enseignement secondaire dans le cadre du contrat pour l’Ecole”. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2706&do_check=/.

El quinto trabajo es el desarrollo del Foro Estratégico de Investigación en Educación de Escocia, iniciado en 2004, con participación central de las universidades que forman docentes. Está constituido sobre la base de redes con participantes que desempeñan diferentes roles en la educación y que tienen distintos grados de participación en el Foro. La red está formada por un primer anillo, más externo que los demás, con integrantes que reciben correos con las novedades y avisos, resúmenes y conclusiones de trabajos de investigación. El siguiente anillo está constituido por participantes que efectúan intercambios y comentarios sobre los conocimientos comunicados, un tercer anillo lo forman integrantes que dedican algún tiempo a tareas de investigación y, por último, en el centro, se encuentran los investigadores académicos y docentes investigadores que destinan un tiempo mayor a las tareas de investigación. Cada red está construida, entonces, sobre la base de la colaboración, con grados diversos de compromiso de sus miembros³⁸.

El sexto trabajo se publicó en 2008 y consiste en la investigación llevada a cabo por encargo del gobierno de Québec (Canadá)³⁹ a un grupo de investigadores de la Universidad Laval para la realización de un estudio sobre cómo reducir la brecha entre investigación y práctica educativa. Las preguntas de las que parte el trabajo son las siguientes: ¿cuáles son las principales etapas del proceso de transferencia de la investigación educativa a la práctica educativa?; ¿cuál es la naturaleza de los conocimientos que son transferidos?; ¿cuáles son los determinantes de la transferencia?; ¿cómo evaluar las repercusiones y el impacto de esa transferencia? El estudio muestra que entre investigación y práctica hay agentes de enlace que reciben conocimiento de los investigadores, lo adaptan y lo diseminan.

³⁸ Munn, Pamela. *op. cit.*

³⁹ “La recherche comment s'y retrouver? Revue systématique sur le transfert de connaissances en éducation” (2008) Landry, Réjean (dir.). Gouvernement du Québec.

Se analizan cuatro modelos de transferencia de los conocimientos.

1. Modelo de investigación-desarrollo-difusión: modelo lineal que corresponde aproximadamente al modo 1 de conocimiento de Michael Gibbons (1994)⁴⁰. La investigación no se preocupa por la utilización. En todo caso, es problema de otros hallar su aplicación.
2. Modelo de resolución de problemas: en este el usuario es el principal iniciador porque es el que identifica y define el problema, esto es, la necesidad que debe ser satisfecha. El investigador, como un técnico, trata de resolverlo. Pero la investigación se limita a las preocupaciones de los usuarios.
3. Modelo de enlaces: en él se pone el acento en el establecimiento de enlaces formales o institucionales entre investigación y práctica. Si bien permite solucionar problemas evitando la brecha entre ambas, el peligro es que pueden no generarse otros enlaces fuera de los formales.
4. Y, por último, el modelo de interacción social: este formato se inscribe en el modo 2 de conocimiento de Gibbons, en el que el usuario es considerado productor de conocimiento al igual que el investigador. Este modelo tiene la capacidad de integrar los anteriores: investigación-desarrollo, resolución de problemas y modo de enlaces.

Un séptimo trabajo que trata de establecer puentes entre investigadores y practicantes es el desarrollado por la organización Campbell Collaboration, creada en 2000, una de cuyas tareas consiste en la elaboración de reseñas sistemáticas de investigaciones, publicadas o no publicadas, evaluadas y sintetizadas con criterios explícitos y transparentes, con el fin de ponerlas a disposición de

⁴⁰ Gibbons, Michael; Limoges, Camille y Nowotny, Helga (1994) *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE.

los practicantes de la educación, así como también de otras áreas de las políticas públicas⁴¹.

Un octavo trabajo es el emprendido por el Teachers Network Leadership Institute (TNLI) en Estados Unidos, que se estableció a partir de 1996 con el propósito de mejorar el desempeño de los alumnos. La TNLI MetLife es una red muy amplia que cuenta con docentes con dedicación plena a la enseñanza, que intervienen en investigaciones que responden a la siguiente agenda: los docentes participantes trabajan de manera colaborativa. Formulan preguntas significativas sobre problemas de enseñanza en sus clases y escuelas. Leen investigación actualizada sobre esas cuestiones. Luego diseñan acciones apropiadas para tratar los problemas. Las ponen a prueba. Monitorean los efectos de esas acciones. Discuten y analizan los resultados de estas investigaciones. Publican y difunden las conclusiones de sus trabajos. Esto es, las hacen públicas y comparten las conclusiones. Las evaluaciones que se han realizado sobre estos procesos resultaron muy positivas⁴².

Finalmente, un noveno trabajo que ilustra el esfuerzo por cerrar la brecha entre investigación y práctica, es el que reseñan Anderson y Shattuck (2012)⁴³ y Reeves⁴⁴ sobre el diseño basado en la investigación. Es este un proceso de investigación aplicada que se sitúa en contextos reales. Se usa la investigación para estudiar intervenciones significativas que se ponen a prueba, se evalúan, se informa y mejora la práctica en el contexto en que se desarrolló el trabajo. Se ve, luego, si es posible emplearlas en otros contextos. El

⁴¹ The Campbell Collaboration. Dirección URL: http://www.campbellcollaboration.org/about_us/index.php/.

⁴² O'Connell Rust, Frances (2009) "Teacher Research and the Problem of Practice". *Teacher College Record*, Vol. 111 N.^o 8, pp. 1882-1893.

⁴³ Anderson, Terry y Shattuck, Susan (2012) "Design-Based Research; A Decade of Progress in Education Research". *Educational Researcher*. Vol. 41, N.^o1, AERA, pp. 16-25.

⁴⁴ Reeves, Thomas (2011) "Can Educational Research Be Both Rigorous and Relevant?". *Educational Designer. Journal of the International Society for Design and Development in Education*, N.^o 4, marzo, pp. 1-31.

diseño es una tarea colaborativa entre investigadores y docentes. Es menester señalar que no se trata de trabajos de investigación-acción. Hay colaboración y asociación de investigadores y practicantes. Pero se reconoce que el docente está muy ocupado y poco entrenado para hacer investigación. Y, asimismo, que el investigador no conoce las complejidades de la práctica, lo que es indispensable para crear y apreciar el impacto de la intervención. La vinculación se desarrolla sobre la base de una asociación entre ellos desde la identificación del problema en adelante. Un punto fundamental es la discusión de los principios que se ponen en juego para comprender el problema y decidir la intervención, así como para interpretar los resultados. Si bien se parte de un problema local, el objetivo es más amplio porque lo que interesa es examinar la posibilidad de generalizar las intervenciones. Lo que importa es progresar en la agenda teórica, descubrir, explorar y confirmar relaciones teóricas a partir de investigaciones modestas y evaluables.

Según los estudios que comentamos, los canales de intermediación son fundamentales. La presentación de resultados de investigación debe ser amigable para los usuarios. Requiere adaptación didáctica, accesible y atrayente, relacionada con temas y problemas de la práctica. Debe asumir un carácter dialógico en el que se presenten instancias de discusión con los usuarios.

Las instancias de diseminación de los conocimientos tienen que ser particularmente cuidadas. El usuario, si se interesa y comprende, los adopta y adapta a su realidad práctica. Esto requiere incentivos, recursos, tiempo, interacción con pares y especialistas; e investigadores dispuestos a escuchar, discutir y compartir, con conocimientos y experiencia en el trabajo con profesores.

La labor que realicen con este fin los formadores de profesores en las etapas de las formaciones inicial y continua es decisiva. Es necesario brindar información muy actualizada, construir diseños curriculares, libros de texto y materiales de difusión con formatos motivadores y, particularmente, superar el aislamiento

de los practicantes de la educación. Resulta de gran importancia, finalmente, la creación de una zona de interés común, de interés recíproco entre investigación educativa y práctica educativa.

En consecuencia, si el objetivo es reducir la brecha existente entre investigación y práctica es necesario estudiar el funcionamiento y los resultados de los programas que promueven el estrechamiento de la distancia entre ambas y generar nuevas ideas adecuadas a las condiciones locales.

Veamos, pues, nuestro cuarto tema.

4. ¿Cómo formar a los profesores para que participen y para que hagan uso de información actualizada del campo de la investigación?

La formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo constituyen en las últimas décadas un eje central de preocupación y debate en la definición de las políticas educativas⁴⁵. Se han realizado importantes estudios comparativos destinados a analizar las diferentes soluciones que aparecen asociadas a las diferenciales de logros educativos en distintos países. Ofrecen información de interés y son fuente de ideas e inquietudes⁴⁶.

Linda Darling-Hammond (2000)⁴⁷ nos dice que “los maestros deben estar preparados para desarrollar conocimiento local sobre sus alumnos como base para ejercer su juicio profesional”. Y John Hattie (2005)⁴⁸ argumenta que, dado que la mayor influencia sobre el aprendizaje del alumno es la ejercida por el profesor, es

⁴⁵ Camillon, Alicia W. de (2011) “La formación docente como política pública: consideraciones y debates”. *Revista de Educación* [en línea]. Año 2, N.º 3, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

⁴⁶ Schleicher, A. (ed.) (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.

⁴⁷ Darling-Hammond, Linda y Bransford, John (2005) *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass Publ., p. 18.

⁴⁸ Hattie, John. Trabajo presentado en *ACER Conference 2005*, Melbourne. Dirección URL:

<http://www.acer.edu.au/workshops/conferences.html>.

indispensable apoyar a los profesores para estimular la enseñanza y el aprendizaje.

Las discusiones actuales sobre la necesidad de profesionalización de los docentes exigen definir cuál es el modelo de profesional al que se aspira. Dada la naturaleza de las acciones de enseñanza, pensamos que es una profesión más acentuadamente configurativa, esto es, creadora, que preceptiva⁴⁹. Buchberger y Buchberger (1999)⁵⁰ sostienen que “si la enseñanza debe ser entendida como una profesión, es necesario clarificar qué ciencia es su referente y cómo debe ser desarrollada”, y Geoff Whitty (2006) afirma que, de manera integral, debe estar fundada sobre la investigación y que los estándares que eventualmente se definan deben reflejar esta característica⁵¹. John Furlong (2014), en el mismo sentido, sostiene que “profesores y estudiantes crecen en el tipo de escenarios que describimos como ricos en investigación, escuelas y universidades en las que se encuentra la mayor capacidad para la autoevaluación y el autoperfeccionamiento”⁵².

El conocimiento disponible en la actualidad sobre formación docente nos permite formular algunas conclusiones relacionadas, en especial, con el principio de que los profesores deben adquirir hábitos de consumo de investigaciones y desarrollar capacidad para investigar cuestiones asociadas con sus prácticas:

- Es menester introducir tempranamente la formación y la práctica de la investigación en la formación inicial y en el desarrollo profesional continuo, como es el caso de Finlandia, Canadá y

⁴⁹ Camilloni, Alicia W. de (2012) “Situaciones, experiencias y tareas de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas”. *Revista Actualidades Pedagógicas*. Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia).

⁵⁰ Buchberger y Buchberger (1999), *op. cit.*, p. 69.

⁵¹ Whitty, Geoff (2006) “Teacher professionalism in a new era”. Trabajo presentado ante el primer General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, marzo, p. 8.

⁵² Furlong, John (2014) ***Research and the Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-Improving Education System***. Informe final. Londres: BERA-RSA.

Singapur, por ejemplo, donde en cada uno de ellos de diferentes maneras, se procura crear una actitud de confianza en el valor del uso del conocimiento en el campo de la enseñanza y el aprendizaje así como en el de la administración, gestión y política educacional.

- Es necesario formar a los futuros y actuales profesores en los principios de una filosofía de la educación, de la filosofía práctica y de la epistemología, disciplinas que les permitirán analizar y revisar rigurosamente los supuestos de sus previsiones para la acción así como los de las actividades surgidas de la práctica misma.
- El currículo de formación docente debe desarrollar en los futuros profesores una gran curiosidad por conocer lo nuevo, sobre la base de un sólido conocimiento del estado del arte en materia de conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como la responsabilidad en la elección de los fundamentos de sus acciones, huyendo tanto del dogmatismo como de la improvisación y la rutina.
- La metodología de la formación debe contemplar la exigencia de desarrollo en un nivel superior de las habilidades para el manejo de la información, su selección, organización y evaluación; el conocimiento sobre las fuentes existentes de información y la capacidad para interpretar las situaciones en las que la información puede resultar útil para identificar y resolver problemas en el aula y en la institución escolar.
- Como contenido fundamental de la formación, debe crearse en los futuros docentes y en los actuales en servicio la capacidad de leer e interpretar sus prácticas y demandar investigaciones, proponerlas y llevarlas a cabo con o sin apoyo de especialistas.
- Un propósito central de la formación debe contemplar la necesidad de formar a los profesores de modo que puedan salvar la brecha entre formación general, información general, didáctica general y didácticas específicas, y entre teoría y práctica en

la multiplicidad de situaciones locales específicas en las que trabajan.

¿Cómo orientar a los administradores y a los decisores en materia de política educacional para que favorezcan la articulación Investigación sobre la enseñanza-práctica de la enseñanza? Entendemos que es menester:

- Promover programas de formación de administradores en el campo de la investigación educativa y en la gestión de instituciones educativas para que demanden investigación en los temas, problemas y casos en los que deban tomar decisiones de política y gestión al nivel de sistema, institución y enseñanza.
- Estimularlos para que las decisiones que toman ellos mismos estén fundamentadas en conocimiento validado.
- Instarlos a subsidiar, apoyar e incentivar el trabajo de investigación, en especial, de equipos de investigadores y profesores y de investigación que responde a preguntas surgidas de la práctica.
- Urgirlos para la creación de programas de comunicación sistemática de los hallazgos en el campo de la enseñanza, de modo que lleguen rápidamente a los institutos de formación inicial y desarrollo profesional continuo y a los establecimientos educativos con ayuda de canales de intermediación y agentes de enlace, siendo los comunicadores por excelencia, los formadores de formadores.
- Estimular la adopción de medidas orientadas a la generación de la práctica permanente del uso para el mejoramiento de la información obtenida por medio de una rigurosa evaluación cuantitativa y cualitativa de los procesos de enseñanza y de las innovaciones que se introducen.
- Establecer como principio ineludible que las decisiones de políticas educativas deben utilizar los conocimientos desarrollados por la investigación con el fin de iluminar lo que se discute y

no para justificar *ex post* las decisiones ya adoptadas como resultado de posiciones ideológicas predeterminadas.

Académicos, profesores, administradores y políticos se habrán de convertir en coproductores del conocimiento en el campo de la educación. Es esencial, para el logro de este objetivo, que las autoridades educativas se comprometan en el proceso de mejoramiento de la educación como un proyecto social de intervención basado sobre la confianza en el valor del conocimiento, el diálogo entre los actores y la consideración de las necesidades y aspiraciones de las mayorías de nuestra sociedad.

La investigación en educación, como afirma Geoff Whitty (2006), tiene como una de sus misiones fundamentales, alimentar el debate público sobre la educación.

Más que una cuestión técnico-metodológica, se trata de una cuestión de envergadura filosófica. Saber sobre la educación sin preocuparse por emplear el conocimiento para mejorarla llevaría implícita una contradicción esencial. Actuar en educación sin poner en obra el conocimiento disponible también constituye una contradicción esencial. Es posible resolverla convirtiendo las preocupaciones en acciones. Y, particularmente, en acciones colectivas.

LA EDUCACIÓN, HOY

LOS CONFLICTOS INTERNACIONALES Y LOS VALORES QUE INCIDEN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MUNDIAL*

AC. ADALBERTO RODRÍGUEZ GIAVARINI

De los innumerables conflictos existentes en el mundo que han motivado al papa Francisco a decir que estamos ante la Tercer Guerra Mundial, pocos han provocado tanta preocupación en Occidente como los desarrollados en Oriente Medio y, en particular, en sus últimas y violentas manifestaciones.

Causas de su aparición

Diversas fuentes ubican al nacimiento de la organización yihadista del Estado Islámico entre 1999 y 2004, bajo el nombre de la Comunidad del Monoteísmo y la Yihad. Más tarde, se consolidó en su combate contra la invasión de Estados Unidos a Irak en 2003. El Estado Islámico ha tenido frecuentes cambios de nombre: en 2004 pasa a ser la Organización de la Base de la Yihad en el País de los Dos Ríos (o al-Qaeda en Irak); en 2006 pasa a autodenominarse Estado Islámico de Irak¹; en 2013 pasan a ser el Estado Islámico de Irak y el Levante, reflejando su participación en la guerra civil siria; y finalmente en 2014 se autoproclama califato, con el nombre de Estado Islámico. Pero estos cambios no han sido solo cosméticos: representan las múltiples transformaciones

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 3 de noviembre de 2014.

¹ Algunos analistas cuestionan la precisión de esta traducción, afirmando que la verdadera traducción del árabe sería “Estado Islámico en Irak”, haciendo referencia a las futuras pretensiones territoriales que tendría la organización, estando circunscripta en ese momento solamente al territorio iraquí.

que el grupo ha experimentado y simbolizan su flexibilidad y adaptabilidad.

En la actualidad, el Estado Islámico no es la única organización yihadista activa. Además, este fenómeno no es algo exclusivo del convulsionado Medio Oriente.

En el sudeste asiático, los Luchadores por la Libertad Islámica del Bangsamoro, organización fundada en 2008, como desprendimiento del Frente Moro de Liberación Islámico (FMLI)², ha declarado su apoyo al Estado Islámico de Medio Oriente.

En África, Boko Haram (fundada en 2002) ha realizado conquistas territoriales en los últimos meses, incluyendo la ciudad de Barma al norte de Nigeria (ver Anexo 1). También, como el Estado Islámico, esta organización se autoproclamó como califato.

Boko Haram tomó una mayor presencia internacional por el secuestro de más de 200 estudiantes cristianas por su opinión militante en contra de la educación a las mujeres. Sin embargo, no se conocen vínculos entre ambas organizaciones.

El Estado Islámico, por su parte, controla entre el 20% y 30% de la población siria e iraquí, debilitando aún más la frágil situación de seguridad por la que atraviesan estos países (ver Anexo 2). ¿Cómo se puede explicar el éxito de esta organización? En primer lugar, a partir de la situación que generó la retirada de las tropas estadounidenses, el gobierno del primer ministro iraquí, Nuri al-Maliki, llevó a cabo una política basada en el sectarismo contra la población islamista sunita, que representa aproximadamente el 40% del total de los iraquíes y se concentra, en su mayoría, en la zona oeste del país. Los militantes del Estado Islámico son, justamente, de corte sunita. Por otro lado, la guerra civil en Siria, estado limítrofe con Irak, desatada en marzo de 2011, posibilitó la consolidación de diferentes grupos armados opuestos al gobierno local. Uno de ellos ha sido el Estado Islámico (EI). En tercer lugar,

² El FMLI abandonó las armas y firmó la paz con el gobierno filipino en marzo de 2014, dejando de lado sus pretensiones de formar un Estado Islámico en el sur de Filipinas.

la disminución del poderío de Al-Qaeda, la muerte de Bin Laden y la fractura del grupo en franquicias semiautónomas dejaron una nueva generación de yihadistas en busca de un hogar espiritual. El Estado Islámico logró proporcionar eso y generó una máquina propagandística habilidosa con producción de videos de alto impacto que son publicados en redes sociales. Estos elementos dotaron a EI de un contingente importante de militantes y su financiamiento se convirtió en autosostenible con la venta de petróleo y producción agrícola de los territorios conquistados. La matanza de cristianos, zoroátricos, musulmanes sunitas no fundamentalistas y shiítas fue una parte también de su política de terror.

Crisis de valores occidentales

También existe una dimensión cultural de la globalización en la cual los musulmanes sienten que algunos de los valores, ideales y nociones de vida que emanan de Occidente están comenzando a penetrar en sus sociedades, influyendo en sus jóvenes en particular, y esto es tomado como injurioso para su propia cultura e identidad.

A pesar del horror que generan en los medios de comunicación occidentales y de todo el mundo las actividades del Estado Islámico, la organización ha sido capaz de atraer a miles de combatientes. Actualmente, se considera que posee en sus filas entre 20.000 y 30.000 militantes. De ellos, 3000, o más del 10% son extranjeros, algunos de ellos han dejado a toda su familia para ir a pelear al lado de los yihadistas. Un número importante corresponde a turcos y saudíes, países de mayoría sunita. Empero, se estima que unos 800 franceses, 400 británicos, 300 estadounidenses y 150 australianos pelean en las filas del Estado Islámico.

En total, ciudadanos de 81 países han viajado a Siria o Irak para combatir. Así, es llamativa la presencia de ciudadanos de prácticamente todos los países desarrollados del mundo. La procedencia de estos militantes se muestra en el Anexo 3.

Pero, más allá de un mayor número de militantes reclutados de países extrarregionales, ¿qué desafío a la seguridad internacional pueden generar estos combatientes extranjeros? Los avances en la tecnología, comunicaciones, transporte y tácticas (a partir de una década de luchas en la región) permiten que un pequeño porcentaje de combatientes extranjeros que regresan puedan tener un gran impacto en sus países de origen. Así, un ciudadano francés, inglés o estadounidense que ha luchado al lado del Estado Islámico, puede regresar a su país con el fin de perpetrar actos terroristas.

Ante esto nos preguntamos: ¿qué ha llevado a la situación en la cual nacionales de países desarrollados prefieran luchar por una causa extremista como la del Estado Islámico pese a haber sido educados en sociedades con otra escala de valores? Como afirmó Aníbal Durán Hontou en un reciente artículo en *El País* de Uruguay, “existe mucha juventud que vive el presente sin las expectativas del mañana; no está preparada para los desafíos que impone el mundo globalizado”. Pareciera que tienen otras motivaciones, una mente angustiada.

Como se puede observar a partir de declaraciones de militantes del Estado Islámico, sus motivaciones tienen causas variadas: pertenencia, identidad, dominio, y varias de ellas relacionadas con el plano social y el personal. Así, es posible entender por qué, teniendo los aspectos materiales, en general, satisfechos, estos seres humanos se alistan en las filas del grupo yihadista. En este sentido, el hombre es un ser racional con una conciencia propia que lo lleva a valorar, apreciar o despreciar todo lo que hace, ve o siente. Así, un objeto, condición o acto es más valioso o digno que otro porque satisface más plenamente su escala de valores y la elección depende del valor relativo dentro de cada escala personal.

Valores aceptados o no aceptados por las sociedades en el mundo, de acuerdo a una reciente encuesta del Global Values Survey, del Pew Research Center, se muestran en el Anexo 4.

Se puede pensar en que los valores occidentales, que algunos llaman de tradición judeo-cristiana y en algún momento fueron

atractivos para el resto del mundo, en la actualidad entusiasman menos que en el pasado, o incluso han llegado a desilusionar. Los valores liberales como la democracia, los derechos humanos o la libertad de expresión han sido utilizados muchas veces con doble estándar: mientras se puntualiza su violación en algunos lugares, se hace silencio en otras situaciones o, incluso, son desconocidos por los propios promotores. La desilusión con el proceso democrático y la disminución de la confianza en las instituciones políticas en varias regiones del mundo han generado dudas sobre la existencia del triunfo absoluto de los valores democrático-liberales y de la visión de “Final de la Historia” del teórico Francis Fukuyama. Estas afirmaciones, en suma, llevan a varios sectores y sociedades a acusar a Occidente de hipocresía.

Por otro lado, ciertos aspectos de la vida de las personas han sido llevados a posiciones radicales a los ojos de las sociedades no occidentales, como la cosificación de la mujer, los planteos en torno a la vida y la muerte, el exceso de materialismo en las relaciones humanas y el dominio de una visión excluyentemente financiera de las necesidades humanas. Este vacío de valores, ante la falta de alternativas moderadas, es cubierto por posiciones radicales como las del Estado Islámico.

También es necesario conjurar el riesgo del etnocentrismo con la imposición universal de los propios valores, ideas y conceptos. Existe la tentación de pensar que el mayor despliegue de la razón tecnológica del mundo industrializado puede ser interpretado como muestra de superioridad general de razonamiento, confundiendo medios con fines.

Cabe destacar, también, que el propio papa Francisco no ha ahorrado críticas al actual paradigma filosófico, económico y social imperante.

Educación en valores como factor de promoción de la paz

Frente a este nuevo desafío al que se enfrenta el mundo, es necesario tener en cuenta que el Estado Islámico tiene una falla

constitutiva: su encarnación física lo hace vulnerable al ataque directo, a diferencia de al-Qaeda. Si se le quita el territorio a la organización y se expone su brutalidad y voracidad, se estaría desacreditando su primacía en estas ideas fundamentalistas.

En segundo lugar, muchas voces se alzan a favor de promover la desradicalización de los individuos. Algunas veces es una cuestión de circunstancias materiales (financieras, familiares o incentivos sociales). Algunos individuos deciden que los riesgos de involucrarse con conocidas redes terroristas son muy altos. Algunas veces es simplemente la desilusión con ciertos grupos o tácticas. Pero lo más importante es que no hay un enfoque que haya demostrado encajar en todos los casos exitosos de desvinculación. Sin embargo, lo que ha sido demostrado una y otra vez es que las estrategias de desradicalización que buscan desalojar creencias radicales han fallado o han sido irrelevantes en bloquear el terrorismo.

Por último, es importante no solamente desacreditar y fomentar la disolución del Estado Islámico, sino también generar, de nuevo, un paradigma de valores que sea atractivo a todo el mundo, en especial a las nuevas generaciones, para evitar en el futuro el surgimiento de estas organizaciones que se alimentan de la crisis de valores actual. Así, se podría construir un futuro de paz sostenible.

Valores compartidos

Es posible encontrar valores generales que son generalmente compartidos, por caso, el principio de tratar a los demás como uno mismo espera ser tratado, que, bajo distintas formulaciones, está presente en todas las civilizaciones. Confucio, el Mahabharata, el Budismo, el Antiguo Testamento, el Corán y el Talmud judío lo presentan, aunque por la vía negativa, instando a no hacer a los demás lo que uno no desea para sí: “Lo que es odioso para ti, no se lo hagas a tu prójimo. Esto es la totalidad del Torá; todo lo demás es comentario. Ve ahora y apréndelo”. En el Nuevo Testamento toman la fórmula afirmativa: “Amad a Dios sobre todas las cosas

y al prójimo como a ti mismo, incluyendo en el prójimo al diferente y aun al enemigo". El ideal que subyace es el de la igualdad y la reciprocidad, que nace de la creencia en que cada ser humano es único e irremplazable. Esta base compartida nos anima a considerar que las culturas no están tan alejadas en lo esencial: los valores fundamentales que inspiran los códigos de conducta y los principios básicos de la justicia.

A pesar de que existen distintos contextos interpretativos, valores como la libertad, igualdad, autonomía o dignidad son universales. Ninguna cultura valora la cobardía o la mentira. Este hecho no niega que exista una auténtica polifonía de valores en las sociedades complejas y plurales de hoy, pero sí permite albergar esperanzas de acercamientos entre ellas que permitan la mutua comprensión. Por "comprender" entendemos llegar a imaginar cómo piensan, sienten y viven los otros. Comprender no es sinónimo de compartir, pueden darse simultáneamente el rechazo y la simpatía, como nos demuestra continuamente la propia literatura. De modo que la incomprendición hacia una jerarquía de valores ajena no es incompatible con el respeto. Además, el diálogo, la cooperación, el rechazo a la tortura y tratos inhumanos son valores compartidos por toda la sociedad internacional. Esto puede apreciarse en las resoluciones de la Asamblea General aprobadas por unanimidad (RES/68/126, RES/68/127 y RES/68/156).

Finalmente, es necesario resaltar el rol de la familia por sobre las instituciones educativas en la formulación de estos valores. Las actitudes y creencias que apoyan las conductas dependen más del clima social y familiar que de la actuación del medio escolar. Este actúa como refuerzo o elemento corrector de las influencias permanentes que el niño recibe en el medio sociofamiliar, pero en ningún caso lo sustituye adecuadamente. La familia es el hábitat natural para la apropiación de los valores.

Los humanos nacemos con abundantes carencias y con casi todo por aprender. Actitudes, valores y hábitos de comportamiento constituyen el aprendizaje imprescindible para el crecimiento. Pero

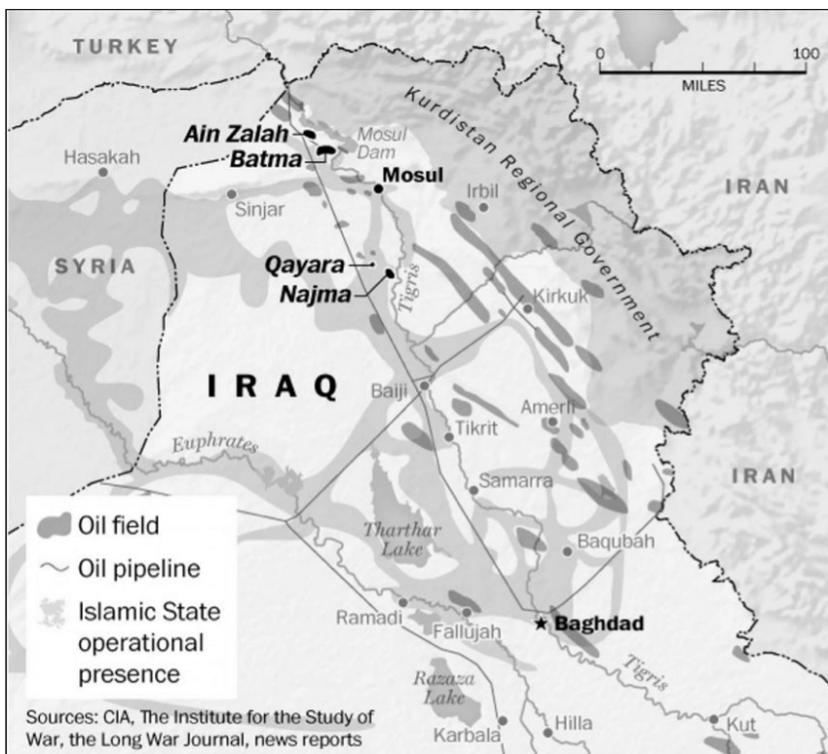
el aprendizaje de valores de naturaleza distinta del conocimiento exige la referencia inmediata a un modelo. Es decir, la experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la “exposición” de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada. Y esto se debe encontrar en la familia y en la escuela. Se trata, por tanto, de ofrecer a los hijos ambientes o climas en los que puedan tener habitualmente experiencias del valor; y que sea la realidad cotidiana de la vida familiar la que se convierta en referente principal, no exclusivo, de los valores para los hijos.

El sistema político democrático es lo mejor que se ha inventado para permitir que el hombre sea libre. El problema no está en la máquina, sino en los maquinistas. Citando nuevamente a Durán Hontou, “mejorar la vida no es solamente hacerla más confortable desde el punto de vista físico y material, sino hacerla más digna y humana en términos morales”.

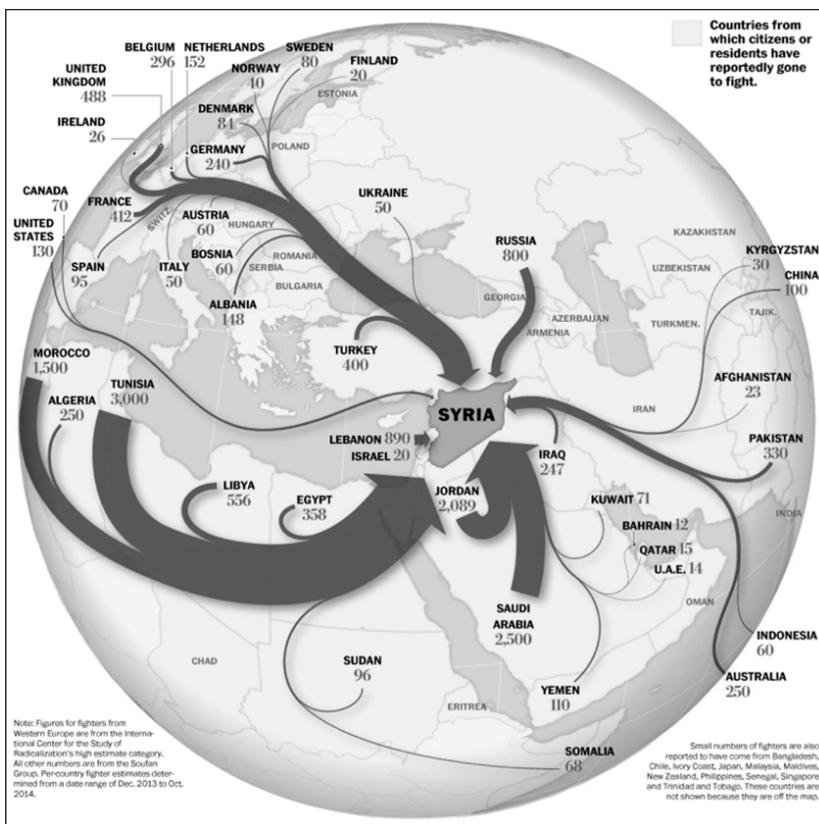
Las organizaciones que este año han tomado mayor relevancia mediática a partir de la brutalidad de sus acciones y las conquistas territoriales alcanzadas, no son nuevas, sino que llevan, en general, más de 10 años de actividad. La crisis de valores que ha causado el surgimiento de dichas organizaciones probablemente lleve muchas décadas más. Entonces, el problema de fondo no data de la anterior era unipolar, de los ciclos económicos, o los actuales problemas de la gobernanza mundial. Así también, su solución definitiva no dependerá del éxito de bombardeos o coaliciones militares internacionales. Para llevar paz y, a continuación, tranquilidad a las sociedades devastadas por los extremismos, es menester realizar una profunda reflexión sobre los actuales valores vigentes, las motivaciones individuales, materiales y sociales de los jóvenes de todo el mundo y de los canales a través de los cuales se transmiten esos valores, principalmente, la familia y la escuela. Todo lo expresado nos permite concluir que, en gran parte, la solución reside, precisamente, en la educación y su indudable potencialidad para constituirse en protagonista refundante de una civilización de la paz.

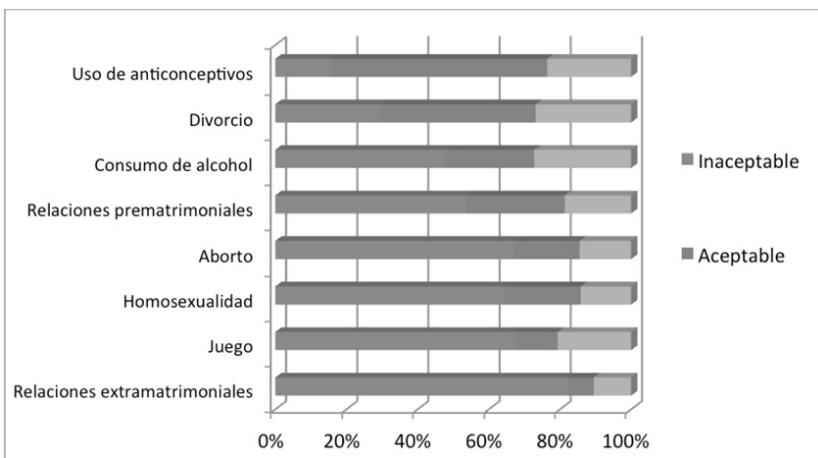
Anexo 1



Anexo 2

Anexo 3



Anexo 4

Fuente: Pew Research Center

EDUCACIÓN Y PREVENCIÓN DE LA DROGADICCIÓN¹

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Sencillamente: no a todo tipo de drogas.
Papa Francisco, 7.5.2014

En la relación entre los términos del título de mi exposición, al igual que en el resto de los campos en que se implica la droga y su tráfico ha habido sonoros cacareos, pero se han puesto muy pocos huevos, para decirlo coloquialmente.

Comienzo rescatando un par de frases de la carta que los curas villeros entregaron a la presidenta, el 1.^º de este mes, preocupados por el proyecto de despenalización de las drogas.² Dicen los curas villeros, con su indiscutible y natural autoridad moral de saber de lo que hablan y no hacerlo desde un escritorio: “No hay una política de educación y prevención de adicciones intensa, reiterativa, operativa”.

Si a esto le sumamos la afirmación contundente del presidente de la Suprema Corte, del 2 de este mes de octubre en Mar del Pla-

¹ Exposición en el Simposio “Cómo prevenir el avance del narcotráfico”. En el Teatro Santa María, el 27 de octubre de 2014, panel 3, “¿Cómo impacta la drogadicción en la salud y en la educación?”

² La despenalización, está probado, libera el camino franco para el negocio de productores y comerciantes. Son homicidas las falacias de la predica del “uso responsable de la droga”, “la fuerza del ‘yo prometo no reincidir’”, o “la fineza del producto asegura menos riesgo”.

Se puede ver el sintético y denso planteo de Lozano, Jorge Eduardo. “Antes de legalizar la droga, hagamos los deberes”, en *La Nación*, Buenos Aires, viernes 10 de octubre de 2014, p. 31. Y hacia el final, frente a los intentos de despenalización: “Nosotros nos preguntamos: ¿quién arma la agenda de prioridades? Porque si uno pregunta en los barrios, lo urgente es la creación de dispositivos preventivos y asistenciales”. Y reclaman: no debería haber 150 centros preventivos locales de las adicciones, como hay, sino 1500. Y no 60 casas educativas terapéuticas, sino 500.

ta, de que no hay políticas efectivas contra la drogadicción, queda claro el estado de la cuestión.

El problema es complejo y, como tal, no admite soluciones simples y menos simplistas. Sí, las exige de raíz. A ello responde la carta de los curas villeros a la presidenta.

Datos estadísticos³

El último informe oficial completo para nuestro interés figura en la Quinta Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media, correspondiente a la compulsa de 2011, publicada por el Observatorio Argentino de Drogas en abril de 2012⁴. El informe, general y provincia por provincia, fue realizado sobre la base de una encuesta a 90.450 jóvenes entre 13 y 17 años. Las conclusiones muestran que el alcohol es la droga de mayor consumo, con leve predominio de las mujeres sobre los varones. Casi el 50% (49,3) de los encuestados había tomado alcohol ese mes (cerveza, el 70%, bebidas fuertes o compuestas, el 63,6%, y vino, el 46%). Por lo demás, se sabe que el consumo de las drogas sube asociado al del alcohol y con él crece la vulnerabilidad del adolescente. En 2014, el consumo de alcohol entre estudiantes secundarios subió a 68%. Y conste que tenemos una Ley Nacional de Lucha contra el Alcoholismo, la 24.788, con la prohibición de vender alcohol a los menores de 18 años. Una vez más se da el caso de una constante grave de anomia, cáncer para una democracia: la inaplicación real de una buena ley. La peor anomia es la gubernamental.

³ Me apoyo en los datos suministrados por los organismos oficiales y en el agudo análisis que de ellos hace nuestro colega Alieto Guadagni; véase de él: “Necesitamos más graduados”, en *CEA*, Buenos Aires, UB, a. 1, N.º 5, diciembre de 2013 (un egreso promedio de 27% de egresados) y “Universidades nacionales: el 44% no aprueba más de una materia por año”, en *CEA*, Buenos Aires, UB, a. 3, N.º 27, septiembre de 2014.

⁴ *Quinta Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media, 2011*, Observatorio Argentino de Drogas, Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico, abril de 2012, 201 p. Los anteriores se hicieron en 2001, 2005, 2007 y 2009.

Los alumnos declaran haber usado drogas ilícitas en el último año en un 12,3% (marihuana, el 10,3; cocaína, 2,7; paco, 1; 2,6, inhalantes). La edad de iniciación es 14 años. Entre el 15% y el 17%, consumen en forma habitual.

Se ha acentuado el consumo de 2009 a 2011. Uno de los factores es la mayor disponibilidad de las drogas, otro es el de una baja expectativa de los adolescentes respecto de finalizar sus estudios secundarios y realizar proyectos personales (p. 7). Los mismos alumnos asocian el consumo de drogas a la repitencia, el ausentismo, la indisciplina y los problemas de comportamiento.

El entorno social del grupo facilita en un 35% el consumo. Reconoce un 22% haberse metido en problemas por el consumo y un 32% el no recordar qué hizo luego de drogarse⁵.

Lamentablemente estos datos precisos solo alcanzan hasta 2011, porque desde entonces se ha suspendido la encuesta que venía haciendo cada dos años. Es penoso que un buen instrumento haya sido abandonado por el Gobierno que supo manejarlo antes con eficacia.

En su discurso de ingreso a la Academia Nacional de Educación, “Educación y opinión pública”, María Teresa Carballo, aporta datos obtenidos de un relevamiento de Voices, especialmente preparado para esa exposición; dice: “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%)”. Y más adelante agrega:

Surge entre los educandos un tema no visualizado en su real dimensión por el mundo adulto: las drogas que se señalan como un problema que afecta la calidad de la educación, tanto en los cole-

⁵ La percepción de que la marihuana es el menor riesgo oscila alrededor del 30%.

gios públicos como privados; con mucha fuerza en el Gran Buenos Aires, 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 profundización del problema brindándoles algún tipo de ayuda⁶.

El drama y sus componentes: la droga, el adolescente y los contextos

Los componentes de este desgraciado drama son tres: droga, hombre y sociedad, nada menos. Dejo de lado la consideración de la droga porque ha sido y será objeto de tratamiento preferencial en esta jornada por autorizados especialistas. Me detendré en los otros dos componentes: persona y sociedad, y en esta, en dos de sus tres contextos asociados: familia y escuela⁷.

Desde nuestro foco de atención, *la persona es el adolescente*. Debemos partir de los rasgos identitarios de esta edad de la vida para entender la proclividad con que ellos pueden facilitar la atracción por la droga. Nuestro adolescente está sometido a cambios biológicos y psicológicos propios de su edad vital de tránsito hacia la adultez: padece de estrés vital y momentos depresivos, por su grave intolerancia a la frustración, que alterna con lo que los especialistas han llamado “grandiosidad”, que lo lleva a creer que lo puede todo, que es superior e invulnerable, que es merecedor de derechos y privilegios especiales; no se atiene a los límites que le marca la realidad, tiene una despierta curiosidad por nuevas experiencias, manifiesta cierta dificultad para las relaciones sociales,

⁶ Carballo, María Teresa. “Educación y opinión pública”. En *BANE*, Buenos Aires, ANE, 2014, N.^{os} 94-95, pp. 39-61.

⁷ Las prevenciones y enfoques dependen de la naturaleza de la droga (marihuana o heroína), del individuo que la consume (sus motivaciones), de un grupo a otro, de una cultura o subcultura a otra.

necesita pertenencia a grupos que le den estabilidad e integración, expresa grados de rebeldía contra los mayores, el orden, etc., como una forma de afirmar su identidad. Si se repasa con atención esta lista de motivaciones se advertirá que son las mismas que el consumo de la droga le promete superar con sus efectos, cosa más o menos. Es decir que la oferta viene como falso anillo al dedo de las necesidades adolescentes.

Si atendemos a la creciente adolescentización de la sociedad, y más cerrado el círculo, a la Argentina como país adolescente⁸, el marco de inducción se va estrechando anularmente sobre el muchacho o la chica. Ve en la sociedad espejadas sus aptitudes y actitudes en los mayores, y no una muestra de lo contrario a sus propias tendencias.

De allí que toda actitud educativa orientada a la prevención de la droga debe apoyarse en la clara conciencia de estas “necesidades” del adolescente y atenderlas como punto de apoyo educativo; caso contrario, las dejamos como potenciales puertas de acceso de la droga en él. El punto de vista del adolescente debe ser el punto de partida de toda tarea de prevención. Para la tarea preventiva, el docente debe tener una buena formación respecto de las notas etarias características del muchacho o la chica, más allá de los libros clásicos al uso, pues las tradicionales se han acentuado y anticipado en la edad, y han surgido otras nuevas, en relación muy directa con el mundo digital. La formación de los docentes en el conocimiento y detección de estos rasgos del actual adolescente abre las vías para superarlas u orientarlas, pero no es materia que se incluya en los currículos de estudio de maestros y profesores.

⁸ Marco Denevi, en *La República de Trapalanda* (Buenos Aires, Corregidor, 1989) expone su teoría del “adolescente colectivo argentino”. Dice que no somos un país joven sino un país adolescente, de una adolescencia alargada enfermizamente: no se sienten responsables de nada, sino que la culpa es de los otros, desconocen la virtud moral del trabajo, pretenden que el mundo los trate con consideración y los disculpe de sus errores, etc.

La empresa es difícil debido a la escasa o nula comunicación que el adolescente establece con los adultos y su natural tendencia a no confiar su intimidad⁹. El diálogo con él es arduo de iniciar y sostener, si no es a partir de las propias preguntas que formula el adolescente y de sus intereses. Esta dificultad se presenta como común para padres y docentes. Sin el difícil puente del diálogo, partiendo del cabezal de sus preocupaciones, no se avanzará en la tarea educativa preventiva. Ni padres ni docentes están preparados para la lectura preventiva de los signos reveladores. No han recibido formación para ello.

El adolescente vive simultáneamente en tres contextos: familia, escuela y grupo. Si se trata de mantener las drogas alejadas de la gente, se aplican la ley y la política. Si se trata de mantener alejada a la persona de la droga pesan la familia y la escuela. Es una labor integrada a la que deben sumarse los marcos legislativo, sanitario, familiar y escolar.

Los contextos ejercen un fuerte influjo de convencimiento y de condicionamiento para el adolescente. El tercer contexto es el grupo con su líder, exigencias y códigos. El grupo opera como potenciador de todo: sexo, droga, alcohol, música. Los grupos de subcultura son espacios en los que el adolescente halla iniciación en muchas cosas entre iguales. Es un ámbito real que ha ido sustituyendo al familiar y al escolar, al social amplio, incluso. Y que cumple un campo de tránsito hacia el mundo adulto.

Familia

Veamos los dos primeros contextos. La familia es el primer y más valioso espacio de contención, afecto y apoyo. Digamos mejor, y más verazmente, debería ser, porque es creciente el número de familias que renuncian o desertan con ligereza de sus

⁹ Elzo, Javier. *El silencio de los adolescentes. Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Temas de Hoy, 2000.

funciones básicas, que no saben o no quieren asumir y las delegan en la escuela, con palmaria irresponsabilidad y dejadez de su parte. Cada vez hay más hijos y menos padres. Comenzando con el padre-amigo que, al no tener los atributos necesarios para asumir su paternidad responsable que pide balancear la difícil proporción de autoridad y libertad, cambia de papel y juega al de amigo de su hijo. Es posible que, de seguir este tobogán, se instituirá a los hijos en padres de sus padres. A esto los griegos antiguos llamaban *adinata*: la oveja se come al león y el río sube por la pendiente, etc. *Cosas veredes, Sancho...*

El mayor mal de los argentinos, la anomia, se ha hecho ubícuo, y alcanzó a la familia instalándose en muchísimos hogares que ya no tienen criterios normativos claros y durativos. Los derechos ocupan todo el espacio y no queda margen para los deberes. El principio del facilismo se ha radicado en el seno familiar. Mala fariña para la educación del muchacho o la chica que habrá de adentrarse mañana en el vientre deglutor de la sociedad, que lo va a exigir, premiar, apremiar, promover, despedir, castigar; que lo obligará a competir duramente en cada paso que dé, en cada puesto de trabajo. Primero la familia y luego la escuela son simuladores de vuelo para la vida: si no le enseñan a volar solo, se aterrará, en el peor sentido etimológico del vocablo.

La prevención familiar es esencial y se consolida con un buen estilo educativo de los padres, con la calidad de los lazos afectivos, con el estilo de comunicación familiar, con una convivencia no conflictiva, con valores encarnados por padre y madre¹⁰. La encuesta oficial (2011), citada inicialmente, esclarecía como conclusión clave: **la atención preocupada de los padres ante los problemas de los hijos reduce a un 4% el consumo. La desatención paterna hace subir a un 57% dicho consumo.**

¹⁰ Al Alhabi Díaz, Susana; José Manuel Errasti et al. “El colegio y los factores de riesgo familiar en la asistencia de programas de prevención familiar del consumo de drogas”. En *Adicciones*, Madrid, 2009, vol. 21, N.º 1, pp. 39-48.

La mesa familiar era un espacio valioso para la relación intergeneracional familiar. En mi casa éramos siete hermanos, padre, madre, dos abuelas y dos tíos, sentados a la mesa del almuerzo. Era una puesta al día de las preocupaciones de cada uno. Todos podían ver el rostro de los demás y leer día a día, preocupaciones, distracciones, malestares, nerviosidades. Allí se hacían confesiones directas o indirectas. En fin, un notable conversatorio que articulaba la familia en varios planos: padres, abuelos, tíos. Todos aportaban lo suyo a la educación de los hijos.

Cada vez más familias incumplen sus roles. No cultivan el diálogo con sus hijos, y los lanzan al seno del grupo externo. No cultivan en ellos los actitudinales básicos: el orden, el respeto, la cortesía, el trato afable con aquellos con los que se convive, la responsabilidad en el cumplimiento de plazos y compromisos, y un largo etcétera. El papa Francisco dice que una familia se sostiene con tres palabras: *permiso, perdón y gracias*. Pero no solo se sostiene una familia, también una sociedad, una clase, una academia...

Hoy en día ni siquiera se avanza en el seno familiar en los pasos de la socialización. Todo se transfiere al jardín o al primario, cuando no hay inicial. La maestra ya no es la segunda madre: es la primera por deserción materna.

La paradoja inmoral se da cuando los padres reclaman a las autoridades de la escuela por las exigencias que se le aplican a su hijo para hacerlo responsable y laborioso, cualidades que los padres no supieron desarrollar. Y, es cotidiana, la subsecuente agresión física al docente¹¹. Y, finalmente, coronan la inmoralidad asombrándose del engendro expósito que egresa, producto, en gran medida, de sus reclamos ante las exigencias propuestas por la escuela.

¹¹ Es posible que, en el futuro, se deba abrir una línea de seguros por agresiones a docentes, dado lo habitual del destrato.

En fin, la salud afectiva y psicológica es seriamente afectada por padres ausentes y permisivos.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación no se han elaborado documentos para instrucción de los padres respecto del enfoque de la salud como prioritario, de la persona y sus valores y de los peligros de la drogadicción. síntomas reveladores, etc. En la proclamada e incumplida relación de continuidad estrecha entre familia y escuela, debería disponerse de instrumentos de orientación y asesoramiento manejables en las reuniones de padres. En la mayoría de los casos sería la única vía de acompañamiento a los padres en esta lucha.

Escuela

De la manera dicha, la carga pesante de la responsabilidad es volcada por la familia sobre el segundo contexto: la escuela. Y aquí se presenta una situación gravosa para que la atención preventiva se dé de manera fluida. La escuela tiene por función esencial enseñar. Pero, por situaciones económicas, sociales y políticas, se le han ido sumando funciones no naturales a su misión.

1. Se la ha convertido a la escuela en un contenedor a ultranza. La deseable inclusión de todos en la escuela, no obstante, no se logra con facilidad. El desgranamiento año tras año de 500.000 alumnos de la secundaria es grave. Solo la mitad, o menos, concluye el segundo nivel. Pero las autoridades educativas contradicen dicho principio incluyente, deseable y respaldable siempre, al incumplir con un par de leyes que establecen la obligatoriedad de recuperar los días de clase perdidos (deben ser 180) y al no haber generalizado el sistema de doble turno o, al menos, jornada extendida. Estas dos medidas concretas serían un aporte firme que ayudaría con eficacia a la declamada e incumplida inclusión, paso sólido para la prevención.

2. La escuela como comedor. Urgida por la pobreza creciente que alcanza a un 27,5% de la población, es decir, 10 millones de personas, se ha tomado a la escuela como ámbito para dar comida, al menos, a los niños, y con eso paliar muy parcialmente la situación familiar. El 60% de la población argentina no tiene cloacas y el 40% no tiene agua potable, lo que afecta la salud y, con ello, el rendimiento cognitivo de los alumnos.
3. La escuela se ha convertido en neutralizadora de la violencia, las agresiones y los destemibles emotivos de los chicos, que alcanzan, a veces, cuadros graves¹².

Estas situaciones se proponen al Ministerio de Educación, pero casi todas son problemáticas que se han generado en otros ámbitos ministeriales: en los Ministerios de Acción Social, de Salud, de Trabajo, de Economía. Pero allí está la escuela para equilibrar todos los malos efectos generados por esos ámbitos políticos. Y esta suma de nuevas obligaciones demora, dificulta, posterga y estorba la función esencial de la escuela: educar.

A esa escuela harto exigida, se le pide, además, que prevenga, detecte, oriente las situaciones de posible o real penetración de la droga en su población¹³.

Ahora bien, uno de los aspectos más problemáticos que marcan el deterioro actual de la enseñanza argentina es la formación docente¹⁴. Actualmente, no se lo forma al maestro y menos al docente secundario para la acción educativa preventiva frente a la

¹² Véase el informe estadístico del Ministerio de Educación de la Nación.

¹³ Lo que era el SUM (Salón de Usos Múltiples) en la reforma de la Ley Federal de Educación, ahora ya no es un espacio acotado, es toda la escuela. Pero se le pide aquello para lo que los docentes no han sido preparados.

¹⁴ Este deterioro ha sido gradual a lo largo de tres décadas. Véase Barcia, Pedro Luis. “Causas del deterioro educativo argentino y posibles vías de superación”. En *BANE*, Buenos Aires, ANE, junio de 2014, N.os 94-95, pp. 199-224.

droga. Y es grave, porque es cuestión que no puede estar en manos de improvisados de buena voluntad.

Si revisamos los documentos oficiales sobre los contenidos referidos al tema que nos ocupa, advertimos que, en el Plan Federal de Educación 2012-2016, se nos informa que está previsto que en ese quinquenio se incluya el contenido “Prevención del uso indebido de drogas” en el nivel Primario (Objetivo II, 11) y nivel Secundario (Objetivo II). No se precisa el alcance del contenido, pero está presente. Y que, además, se prevea la preparación de material de apoyo en ese terreno para docentes y estudiantes, como responsabilidad del Gobierno Nacional. Esto es plausible. Pero no se le ha dado comienzo aún. En ambos casos, Primario y Secundario, están esos contenidos previstos como saber transversal para fines del Plan, año 2016: “Todos los niveles desarrollan propuestas de enseñanza que manejen saberes transversales”.

Pero en este Plan, en lo referido a Formación Docente¹⁵ no figura el tema del uso indebido de drogas como contenido de aprendizaje para los docentes, ni se habla de aspectos didácticos de su tratamiento. De modo que malamente se podrán enseñar dichos contenidos de prevención en el uso indebido de drogas si no han sido objeto de la formación de los docentes encargados de enseñarlos.

Desplazar dichos contenidos sobre la prevención del uso de drogas a los cursos de actualización docente es un parche. Aun si alguna vez dichos cursos fueran productos de una sesuda programación, no dejarían de ser ocasionales. No está mal que se avance en ese plano, aleatorio, complementario, pero, con urgencia, deben incorporarse los contenidos dichos al currículo estable de la formación de maestros y profesores. ¿Usted cree que también se dará esta inclusión en el plano universitario en la formación de profesores? La profecía negativa es fácil, dada la casi impermeabi-

¹⁵ Véase *Normativas*. Plan Nacional de Formación Docente, Res. CDE 188/12. Buenos Aires: MEN, Nuestra Escuela, pp. 148-170.

lidad de las universidades —salvo escasísimas excepciones— para renovar, actualizar y adecuar con sentido de realismo pedagógico la formación de los futuros profesores en su seno.

En ninguno de los muchos documentos referidos a la Formación Docente producidos por el Consejo Federal de Educación o elaborados por el propio Instituto Nacional de Formación Docente hay la menor alusión al tema que nos ocupa.

Tampoco se nos dice nada acerca de la función potencial de *los tutores* en este campo ni de los *gabinetes de apoyo psicológico* o *psicopedagógico* de los centros educativos y su papel en este terreno. Con ello se están desatendiendo otras dos palancas básicas para la prevención¹⁶.

La ciencia médica, en especial la neurociencia, como acabamos de escuchar en la exposición del Dr. Ramón Leiguarda, ha precisado con rigor los deterioros cognitivos que generan los distintos tipos de drogas y, con ellos, las dificultades para el estudio, en dos aspectos: los condicionamientos en el aprendizaje y los efectos laterales permanentes en la vida cotidiana, como el estrés, la distracción y su correlativa imposibilidad de fijar la atención, el abandono de tareas que exigen cierto esfuerzo continuado, el aumento de la nerviosidad y de grados de reacciones violentas, inconductas emotivas, etc.¹⁷.

Vías de prevención en la escuela

En el caso hipotético, irreal por ahora, de que dispongamos de docentes, tutores y gabinetes debidamente formados para la tarea, y no hijos de la improvisación, las vías para abordar el resguardo de nuestros alumnos serían:

¹⁶ Lamentablemente, pese a mi insistente consulta a las fuentes responsables del Ministerio de Educación de la CABA, no he tenido la menor respuesta de información.

¹⁷ Algunos de estos rasgos negativos generados por la adicción se potencian con otra: la ciberadicción.

1. La educación para la salud y la vida sana y deportiva. Aplicables a los niveles inicial, primario y secundario.
2. La educación formadora de la persona y sus atributos, con proyectos que le den sentido a la vida y conciencia de solidaridad social. Aplicables a Inicial, Primario y Secundario.
3. La educación preventiva sobre la droga y sus efectos. Aplicables a Primario y Secundario.

Las tres vías deben ser contenidos específicos incorporados en la programación anual de las unidades temáticas. Pero, además, deben ser enfocadas como transversales en su aplicación en los niveles indicados del sistema. Esto supone que, en toda ocasión que se toque la cuestión o se lo haya programado, debe avanzarse en estos espacios. Como se sabe, el tratamiento transversal exige *una preparación remota* sólida en el docente que se actualiza en cada oportunidad apropiada. Pero dicha preparación hoy es inexistente. Lo transversal exige mayor capacitación del docente que lo previsto en una programación, porque es el avance sobre la situación dada, o comentada o a partir del disparador de la pregunta del alumno.

1. La educación para la salud y la vida deportiva. El derecho a la salud

La enseñanza del valor básico de preservar la salud propia y la de los demás es una forma de proponer un mundo en el que toda persona tiene derecho a la salud lo largo de su vida. Esta constante robustece la atención al propio bienestar y una estabilidad física y anímica que por su propio peso aleja de experiencias con drogas. *Mens sana in corpore sano*. La importancia de los mensajes positivos estimula a mantener el ánimo en buena sintonía. Igualmente,

la práctica sostenida de deportes facilita la preocupación por una vida saludable, al tiempo que se asocia a la integración en equipo¹⁸.

Un espacio que debe ser cultivado con programación debida es el de la participación activa de los alumnos en campañas de solidaridad social. La respuesta positiva a ellas es espontánea y generosa en el adolescente. Esta actividad contribuye a despertarle conciencia de las necesidades de otros, de la importancia de asistencia caritativa a los más necesitados, y hacerlos sentirse útiles con el prójimo.

2. La educación de la persona.

Motivar el proyecto de vida y su brújula

Este es un aspecto fundamental. La legislación educativa argentina insiste en la formación de un ciudadano democrático como principal objetivo de la acción docente. En rigor, deberá ser el segundo, pues el primero lo constituye la formación de la persona. Sin buena persona no hay buen ciudadano. La atención a la formación integral de la persona es la base de toda educación de calidad.

Defino la persona como un individuo dotado de naturaleza espiritual y de dignidad impar, en quien su realización plena supone libertad, pensamiento crítico, responsabilidad, sentido ético y estético, escala de valores, respeto y tolerancia por las otras personas, capacidad de diálogo y de solidaridad social, y una definida autonomía.

La prevención frente a las drogas no supone hablar de drogas. La educación ve el problema desde la perspectiva integral de la persona. Se basa en las notas definitorias de ella, de especial ma-

¹⁸ Es importante el aspecto de la legislación sobre la droga en el deporte, que pone en peligro la integridad de los atletas, pero, además, los descalifica. En 2003 se inició el proceso de búsqueda de pautas internacionales sobre la materia, con el Código Mundial Antidopaje.

nera en su autonomía y el pensamiento crítico, el autogobierno o inteligencia intrapersonal, como la denomina Howard Gardner; la capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades adecuadas a la edad, con entera libertad frente a situaciones problemáticas, es que se consolida en el o la adolescente; el rechazo de todo factor o elemento que mine, destruya u obstaculice el ejercicio de su persona autónoma, las perdida de control de sí, la confianza en sí mismo, el sentimiento de la propia valía. En lo interpersonal: las habilidades para establecer relaciones y para la comunicación y expresión natural; el desarrollo de capacidad asertiva, para sostener sus propias ideas con entereza y convicción; la resistencia frente a presiones indeseadas, la capacidad de decidir positivamente sobre el tiempo libre, etc.

Nos encontramos en nuestros días frente a los adolescentes más pretendidamente autónomos de la historia, pero que padecen de una fractura seria entre los valores finales a los que aspiran (la libertad, la autonomía, la solidaridad) y los valores instrumentales que los llevan a aquellos (como la responsabilidad, el compromiso y la disciplina del trabajo). De allí la necesaria educación en valores¹⁹.

Pero la educación no puede ser ni manipulación ni represión porque ambas atentan contra la autonomía. Estos dos aspectos negativos deben ser desterrados de la labor preventiva. El adolescente es hijo de Dios, de sus padres, de sus maestros y de sí mismo. Este último aspecto, por exceso de asistencialismo, se deja de lado en lo educativo. Lo que el adolescente logra con su esfuerzo lo cotiza doblemente.

La conducta adictiva genera una serie de alteraciones en la personalidad del adolescente y, con ello, una alteración del aprendizaje. En primer lugar, se instalan serias disfunciones cognitivas,

¹⁹ Barcia, Pedro Luis. "La educación en valores". En *Política educativa para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Santillana-Academia Nacional de Educación, 2008, pp. 217-234.

discapacidad creciente para aplicar la atención y, por lo tanto, para el estudio provechoso; se presentan rasgos de conducta agresiva que dificultan la convivencia escolar y que acentúan la indisciplina, con evidentes muestras de que no puede ejercer su autocontrol, que disfraza como decisión de autonomía.

El proyecto personal debe ser axial en la vida del adolescente. Que encuentre en un proyecto sentido a su vida, que se aplique a algo que le plenifique sus vacíos o huecos vitales, y le dé norte, rumbo. La palabra “sentido” tiene dos acepciones básicas: dirección y plenitud semántica. El proyecto carga de densidad el propio esfuerzo. Un documento de la Iglesia argentina dice: “El proyecto da vida a la vida”. El proyecto opera como brújula orientadora del hacer.

Otro aspecto educativo es la proposición de modelos imitables. No de bronce y mármol tomados de la historia, sino de carne y hueso, y de aquí y ahora, alcanzables, alguien que, por su misma humanidad, los atraiga y los imante. Sobreabundan entre nosotros²⁰. La idea de los modelos imitables de vida es básica para los adolescentes. Ellos encarnan jóvenes exitosos que han luchado contra adversidades, que se han empeñado con tesonera voluntad y capacidad de trabajo frente a muy diversas circunstancias que los condicionaron. Una galería de estos modelos vivos que, gracias a Dios y a nuestros honestos ciudadanos, abundan en la Argentina, son los que se proponen en programas como *Abanderados de la solidaridad*, de Canal 13. Y tantas ONG que promueven la heroicidad cotidiana que no requiere escenografía de exaltación. Gente humilde que ha vencido toda suerte de adversidades. Y

²⁰ Fue una enorme pifia la del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires cuando lanzó la campaña veraniega “Sol sin drogas”, cuyo protagonista era un adicto no recuperado, que padece incontinencia verbal, con probada agresividad, con varias causas por sus efectos, con escandalosos episodios de su vida personal ventilados a los cuatro vientos periodísticos, con manifestaciones verbales de gruesa grosería, en fin, todas limitaciones que debieron tenerse en cuenta a la hora de aquel lastimoso lanzamiento basado en un modelo nada imitable.

que ha podido imponerse finalmente, incluso frente a sus propias limitaciones²¹. La palabra seduce, pero el ejemplo arrastra. San Francisco de Asís dijo: “Predicar, incluso, si es necesario, con palabras”. Curiosa frase que encomia por sobre toda predica el testimonio de vida.

3. La educación preventiva explícita sobre las drogas

Así como al hablar de educación para la salud y la vida, y la educación de la persona autónoma, no debemos necesariamente hablar de drogas, sino de valores con los que se orienta la enseñanza para vigorizar todo lo positivo que radica en el ánimo del adolescente, llega un punto en que debe abordarse la cuestión. Hay dos vías básicas para ello: la información y la formación.

La información

La información es una de las vías educativas en el tema de la prevención. Las actividades informativas cubren un amplio campo desde los afiches hasta los cursos especializados, pasando por clases de personal capacitado (representantes de ONG y organizaciones que atienden el problema), videos, documentales y campañas públicas de prevención. Lo primero que se requiere es que, tanto en las clases especiales como en las campañas, los protagonistas sean fiables y de respетabilidad probada.

La formación sistemática

Algunos países, como España, han aplicado la inclusión de una materia específica en el currículo. Otros, incluyen ítems especiales; otros, optan por la transversalidad. En nuestra educación este

²¹ Sorprende gratamente ver arracimadas y convivientes tantas instituciones en torno a la solidaridad fraterna. El hojear los suplementos ocasionales del diario *La Nación* es una muestra clara de lo que se puede y que son modelos de acción.

procedimiento es un problema, pues lo que debe estar en todos los sitios y en todas las bocas concluye porque muy pocos lo asuman.

Una vía importante de información y formación a la vez radica en Internet, con su doble flanco: sitio de asiento de la globalización de la drogadicción y escuela para mercar, preparar cócteles o cultivar cannabis, y, al tiempo, espacio de orientación de latísimas conexiones con consejos y campañas contra la adicción.

El programa “Peddro”, de la Unesco²², es el de prevención y educación que se ha aplicado al rastreo y estudio de los sitios electrónicos sobre temas de prevención y asistencia sobre drogas. Ofrece una importante documentación sobre más de 500 sitios web confiables.

Es imprescindible la preparación de los docentes y agentes asociados (tutores y gabinete) en contenidos propios referidos a la drogadicción, por una parte, y, por otra, para la detección por lectura de síntomas de posible consumo en los alumnos: rasgos de agresividad y violencia, excitación, somnolencia, bajo rendimiento en los estudios, etc., y su correcto encauzamiento posterior. No puede dejarse a la improvisación personal de los docentes la tarea, sin una seria formación previa para el caso.

Disponemos de la Ley N.º 26.586 del 2007, que creó el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas en el ámbito del Ministerio de Educación, perteneciente a la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa²³. Pero dicha propuesta no se incluye como obligatoria en la formación de nuestros docentes, se la deja librada al interés personal²⁴. La fundamentación es precisa y cierta, pero no hay real

²² *Internet y las drogas: riesgos y desafíos. De la ciberdelincuencia a la educación preventiva. Peddro*, N.º 7. Unesco, Comisión Europea, 2003.

²³ El programa define la problemática del consumo de drogas desde una perspectiva transversal, trabajando con todos los niveles del sistema educativo, con el fin de promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el consumo problemático de drogas.

²⁴ “La escuela es un ámbito privilegiado para la prevención, el cuidado y la promoción de la salud en tanto es un espacio fundamental en el proceso de socialización

aplicabilidad segura, con bajada al currículo y menos, al aula. Como dicen los curas villeros: “No hay una política de educación y prevención de adicciones intensa, reiterativa, operativa”.

No basta, tampoco, con que el Ministerio diga en su ponderado Plan que existen vías de consulta y orientación para los docentes en el sitio www.educar.argentina.com.ar, que, en efecto, ofrece interesantes documentos para la formación docente de maestros primarios y profesores secundarios, por ejemplo: *Programa Escuela Segura. Formación de docentes de Educación Primaria*; o *Los temas transversales de la educación básica. Prevención de adicciones*; u *Orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas de educación básica. Guía de capacitación para profesores de Secundaria*. Todos de producción mexicana en pdf. México conoce lo que dice y hace.

Pero debo insistir en que dichos documentos deberían manejarse en la realidad de los contenidos apropiados destinados a la formación de los docentes en los cursos regulares de sus institutos y en cursos especiales, y no que quedaran como potestativos, para una eventual consulta de su parte²⁵. La verificación dada en muchos campos educativos es esta: la legislación es buena y aun excelente, su aplicación tardía, incompleta o insuficiente. En rigor, son exhortaciones y manifestaciones de buenos deseos no concretados en su aplicación real y aular de la enseñanza. Es una forma de contribuir a la anomia generalizada y muy riesgosa en un campo como el que nos preocupa.

de niños, niñas y adolescentes; en la transmisión de saberes, conocimientos y valores; en sus aulas los adultos se configuran como referentes muy importantes; es un lugar de encuentro con los otros, con sus pares, de fortalecimiento de los lazos sociales; es, en síntesis, un lugar propicio para que cada uno construya un proyecto de vida individual anudado a lo colectivo. Desde el programa pretendemos construir estrategias institucionales capaces de abordar la problemática del consumo de drogas en la escuela con el objetivo de que el mismo no se transforme en un obstáculo para el inicio, continuidad y finalización de las trayectorias escolares de ningún chico”.

²⁵ Una falencia en los programas de prevención es que no se les hace seguimiento evaluativo.

La voz prevención y su reducción semántica²⁶

Las palabras mutan con el tiempo y el uso: amplían o estrechan su carga semántica, se enriquecen o empobrecen con los cambios, los olvidos, las obsolescencias, las revitalizaciones. Uno de los ámbitos en que lo semántico padece cambios desvirtuadores es en el mundo burocrático que suele achaparrar los sentidos de las palabras y expresiones y reducirlas para un manejo más mecánico y adocenado. El uso burocrático procura que una voz signifique solo una cosa, y borra matices y segundas acepciones, y lo logra por reiteración machacona y unívoca de la voz o la frase. El procedimiento ideal del lenguaje burocrático es el lugar común, la expresión cliché, congelada y previsible. El manejo mecánico es pragmáticamente simplista

El verbo *prevenir* y el sustantivo *prevención*, en cuanto a su alcance referido a las actitudes que debemos adoptar frente al avance del narcotráfico, han ido, insensiblemente, perdiendo potencia y densidad semánticas en el uso habitual de documentos oficiales, y aun profesionales. La habitualidad ha simplificado y reducido el sentido de *prevención* a condición de mero sinónimo de “información”, “advertencia” o “aviso”, y poco más, respecto a situaciones de riesgo posible o evidente que enfrentamos. Estamos frente a un caso claro de vaciamiento de sentido, pues se les ha quitado a las voces sus dimensiones connotativas originales y se les han borrado los matices, convirtiéndolas en esmirriadas y escuálidas, desde el punto de vista semántico.

Estimo que es saludable retomar la verdad del origen —como enseña Aristóteles respecto del *ethymon*— y recordar que el verbo latino *praevenire* era de frecuente uso militar. Aludía a la acción, encargada a la tropa de vanguardia, de explorar el terreno, toman-

²⁶ Me detengo en estas consideraciones motivado por un señalamiento del Lic. José Luis Zamora (UFLO), en ocasión de una reunión del grupo que trabaja en las recomendaciones del Simposio, en la que advirtió agudamente que se estaba simplificando la acepción de esas palabras.

do la delantera al enemigo y frustrando con ello cualquier intento de sorpresa o ventaja del adversario: a este sector de las huestes se los llamaba *preventores*.

Este uso nos propone una primera toma de conciencia: estamos frente a un enemigo declarado, nuestra labor será de milicia y no de encuentro cordial. Los preventores que debemos ser los docentes, frente a esta cuestión del narcotráfico, no asumimos ni un paseo ni una excursión, sino una manera aguerrida de actuar. La idea de lucha, de campaña y de combate es la situación real con la que nos enfrentamos. Puede ser que a alguien le parezca excesivo este concepto “castrense” de la prevención²⁷, propio de la polemología, y ajeno al campo de la educación. Lo que importa en esto son las actitudes con que se debe corresponder a la actitud del otro: los narcotraficantes vienen por todo, conquerientemente, combativamente, aguerridamente, planificadamente. No parece lo apropiado salirles al paso con una flor en la mano, y proclamando el lema *hippie*: “Paz y amor”. “Contra malicia, milicia”, decía Gracián. Al paso marcial no se le responde con figuras de ballet. Claro está que esta conciencia de lucha no nos es grata en la vida cotidiana, pero sí es la habitual en la lucha por la vida.

Me refiero —y lo coloco en frase de parágrafo aparte para que no se desvirtúe el planteo— a la actitud frente a quienes comercian con la droga, obviamente no a los adictos.

La “prevención” es sinónimo de “pre-visión”, es decir de “vista anticipada”, de anticipación. La formación misma de la palabra, lo consolida en su prefijo *pre*, “antes que”. La prevención es, inicialmente, una forma de prognosis. Se conoce lo adveniente por lectura de los signos que revelan la aproximación, el avance, por grados, de una realidad aún no instalada. La prevención exige una lectura semiológica de la realidad. La lectura de los signos nos

²⁷ En la lengua subsiste, en el ámbito de las fuerzas de seguridad, el uso de “prevención” para designar: puestos de vigilancia, guardia de cuartel, fortificaciones, trincheras, defensas, etc.

advierte sobre lo que se aproxima. Y saberlo es el primer paso de la preparación para actuar. La idea es que aquello que avanza amenazante nos encuentre pertrechados, lo que, en el plano educativo supone: conocimiento del adversario y de sus instrumentos y tácticas, por un lado, y desarrollo en nosotros de competencias que nos hayan capacitado para alejarlo frenarlo, debilitarlo o enfrentarlo, y preparar lo necesario para la lucha y un proyecto elaborado de trabajo que nos oriente y de sentido de estrategias y de tácticas.

Es vano que solo se tracen diagnósticos precisos del estado de la cuestión: cómo ha avanzado el flagelo de la droga, sus vías, sus agentes; se nos den a conocer porcentajes, etc., si no estamos, más que alertados, formados para la confrontación; es vano que se exhiban estadísticas, por altamente valiosas que sean para despertar la conciencia de formación para la lucha; es vano todo esto si no va asociado estrechamente con la formación de educadores, con capacitación firme y fundada de los preventores, bien apercibidos para la tarea de enfrentar el flagelo. No se combate el cáncer exhibiendo la tomografía que lo delata.

Y es aquí donde se banaliza la situación, porque las autoridades suelen reducir a cuadros y tortas informativas y a papeles declarativos de buenas intenciones la lucha real. Es confundir el mapa con el campo de batalla.

En el terreno de la lucha contra las drogas hay legislación, sí, hay legislación que no se cumple, y, por incumplida, resulta ineficaz. Los gobiernos argentinos son anóemicos, no por falta de instrumentos legales, sino porque no se aplican a hacerlos cumplir²⁸.

En síntesis, la prevención no es la “información” y “advertencia” sobre algo. Es una actitud mucho más compleja y exigente, que implica:

²⁸ Otra de las formas de trivializar la cuestión es estimar que se pueden capacitar 30.000 personas en escasos meses como agentes de prevención. En el Simposio del 27.10.2014 escuchamos al delegado de la Sedronar afirmarlo con impasibilidad. Véase el sitio <https://oprenar.wordpress.com/2014/11/27/>.

- 1. Prever lo que se insinúa o aproxima, leyendo los síntomas reveladores y su gravedad.**
- 2. Documentar, con diagnósticos serios y estudios de campo fiables, la realidad que hemos de confrontar. Disponer de información confiable, actualizada y profesional nos evita el cálculo “a ojo de buen cubero” y el “masomenismo” que afecta la seriedad objetiva de las estimaciones de la realidad.**
- 3. Educar a los docentes en formación inicial en los IFD, incorporando a su currículo los contenidos necesarios para su desempeño preventivo, en el grado que le corresponde:**
 - a) Que se los dote de información veraz y segura sobre las drogas y sus efectos. Que se les presenten, con eficacia, los riesgos, peligros y afecciones que el consumo supone.
 - b) Que se los capacite en el desarrollo de competencias aptas para preparar a sus alumnos, vigorizando en ellos actitudes y concepciones vitales, consolidando la autonomía y valores de la persona, que hagan a los alumnos menos proclives a la seducción de la droga.
 - c) Que sepan despertar en sus alumnos el goce por la vida sana, deportiva, solidaria, y basada en la cultura del proyecto que dé sentido a la vida de cada uno.
 - d) Que sepan detectar los síntomas de consumo para delegar cada caso a agentes especializados.
 - e) Que cada docente comparta su detección con los restantes colegas y con las autoridades de la escuela, para que se proceda al puente con la familia.
 - f) Que se consolide la actitud de compromiso de lucha contra este flagelo.
- 4. Crear la conciencia firme de que esta lucha es incesante, ardua y ubicua, porque se da en todos los frentes.**

Todo lo propuesto se diluye y desvanece cuando prima en las autoridades la **improvisación**, madre de todos los extravíos argentinos. Y, si a ello se le suma, como es frecuentísimo, la **incompetencia** de la autoridad por **falta de profesionalidad** —el abogado multiuso, el médico polivalente, capaces de asumir cualquier ministerio o dirección disponibles—, el desgobierno está asegurado. En primer lugar, no tendrán proyecto serio, y, por lo tanto, no tendrán metas alcanzables. La frase senequista es definitiva: “No hay viento favorable para quien no sabe a qué puerto va”. El improvisado incompetente es cortoplacista, por natural defecto de visión. Es un discapacitado visual para prever más allá del día y de la hora en que vive.

La dura realidad que enfrentamos hoy en el país requiere gente capacitada profesionalmente, con responsabilidad y compromiso hondamente asumidos, con capacidad de proyecto realizable y voluntad férrea de realización.

Coda

Si aplicáramos a la educación en prevención los puntos que Jacques Delors expuso en su libro *La educación es un tesoro* (1996), podría sintetizarse:

Aprender a ser: defensa de la propia salud, de la propia vida y de la autonomía de la persona. Trazar su proyecto de vida adensado de ideales motorizadores.

Aprender a conocer: los efectos de la droga, los alcances de su uso, la generación de dependencia.

Aprender a convivir: en la familia, en la escuela, en los grupos que se eligen, para consolidar una convivencia sana y que coadyuve a la realización plena de la persona autónoma.

Cada uno debe asumir la cuota de responsabilidad que le cabe. Si no hay deserciones, se cumpliría el proverbio alemán: “Si todo el mundo barriera la vereda del frente de su casa, el mundo estaría limpio”.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DEL PAPA FRANCISCO*

AC. PEDRO LUIS BARCIA

*Apostar a la educación, todo.
La tarea educativa es clave, clave, clave.
Forjar entre todos un país educativo.
Papa Francisco (EEV, 106)*

El corpus de sus escritos

Las frases epigráficas del papa Francisco son categóricas en su misma brevedad casi aforística. Hablan de una apuesta absoluta a la educación, sitúan la tarea educativa como tema eje de preocupación, de deliberación y atención. La iteración de la voz “clave” ratifica la esencialidad de lo educativo. “Clave” vale tanto como “llave” para entrar al seno de una cuestión y como cuestión que cifra la solución de un problema; llegar al meollo de un problema, acceso a toda una realidad. Y propone la forja de *un país educativo*. Son lemas fuertes.

Por supuesto que el papa, desde que lo es, no ha hecho, aún, exposiciones específicas sobre la cuestión educativa. Para este trabajo me basaré en los documentos producidos por él, en la década anterior, en su carácter de cardenal primado de la Argentina, es decir, a partir de febrero de 2001, y en el tomo compilador de sus mensajes a lo largo del primer año de su papado¹. Si algo va quedando en claro en su hablar y actuar públicos como pontífice, es la sostenida coherencia que exhibe en lo que pensó, hizo y dijo como obispo y cardenal, y lo que piensa, dice y hace como papa.

* Conferencia en el XII Foro de Educación de la Vicaría del Arzobispado de Buenos Aires, el 5 de noviembre de 2014.

¹ Papa Francisco. *Una Iglesia de todos. Mis reflexiones para un tiempo nuevo*. Buenos Aires: Espasa, 2014, 624 p. Citaré como UIT con indicación de páginas.

Me apoyo, entonces, en un conjunto importante de escritos suyos recogidos en libros que los agavillan. De su etapa cardenalicia, datan mensajes y homilías desde 2003 a 2013. Todas las Pascuas de Resurrección, el prelado dirigió un mensaje a la comunidad educativa argentina, de particular manera a los docentes de escuelas e institutos católicos de gestión privada. Pero cabe advertir que casi todas las reflexiones son aplicables a escuelas cristianas y de otras confesiones, y a la mayoría de las escuelas de gestión oficial.

El corpus básico de escritos cardenalicios con reflexiones educativas está constituido por un conjunto de tres libros: el primero de ellos *Educar: elegir la vida. Propuestas para tiempos difíciles*². El tomito recoge los mensajes pascuales que el cardenal dirigió a los docentes, a razón de uno por año, desde 2003 a 2005. El segundo, titulado *Educar: testimonio de la verdad. Mensajes a los educadores*³, reúne los pascuales de 2006, 2007 y 2008, junto a otros textos breves pronunciados en el mes de abril de los 2009 a 2012. El tercer volumen se titula *Educar: exigencia y pasión. Desafíos para educadores*⁴. La composición de este tercer libro es diferente a la de los dos citados previamente. En primer lugar, es el primero que el cardenal destinó a los docentes y no recoge mensajes y homilías, con sus peculiares formas de apelación y allegamiento a los destinatarios, como es su estilo personal, sino que son reflexiones amplias, ensayos que abordan el estado de los tiempos, las principales corrientes ideológicas del mundo contemporáneo. Son de índole menos perlocutiva y más bien especulativa. Advierto que, aunque la materia es abordada desde una óptica que conjuga lo filosófico y lo teológico, el estilo nunca da en lo abstruso, sino que se expresa con esa naturalidad transida de oralidad que caracteriza el decir del autor. Y, respondiendo a una

² Buenos Aires: Editorial Claretiana, 1^a ed., 2005; segunda, corregida y aumentada, en 2013. Citaré como *EEV* con indicación de páginas.

³ Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2013. Citaré como *ETV* con indicación de páginas.

⁴ Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2006; 2.^a ed. 2013. Citaré como *EEP* con indicación de páginas.

intención suya de incardinarn su discurso con realidades terrenas concretas, de los cinco trabajos, el tercero y el cuarto se cierran con un capitolillo titulado “Invitaciones”, cuyo tono y actitud se aproximan al de sus mensajes pascuales, con su bajada a la realidad, y su puesta de pata en el suelo de la realidad cotidiana.

El quinto y último de los escritos de *Educar: exigencia y pasión* (pp. 141-185) es una personalísima exégesis de *El gaucho Martín Fierro*, de José Hernández, enderezada a la formación de la conciencia del hombre de su pueblo, desde la educación.

Si quisieramos completar este corpus estricto, podríamos abrir el juego hacia tres obras complementarias, en el sentido de que la atención a lo educativo subyace en ellas, aunque no sea su objetivo central: *La nación por construir. Utopía, pensamiento y compromiso*⁵, *Ponerse la Patria al hombro. Memoria y camino de esperanza*⁶, y *Nosotros como ciudadanos, nosotros como Pueblo. Hacia un bicentenario de justicia y solidaridad. 2010-2016*⁷. Esta tríada de libros es una propuesta para “construir ciudadanía”, pero más aún, una comunidad popular gracias a la refundación de los vínculos sociales⁸.

En rigor, la primera obra de esta segunda tríada, *La nación por construir*, sintetiza y reordena varios escritos del entonces arzobispo de Buenos Aires, homilías suyas que van de 1999 a 2004, a propósito de los tedeums del 25 de Mayo en la Catedral, o del Día de San Cayetano, en la parroquia, centro de peregrinación, que se recogen en la segunda de las obras: *Ponerse la Patria al*

⁵ Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2005; 2.^a ed. 2013; citaré como *LNPC* con indicación de páginas.

⁶ Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2004; 2.^a ed., corregida y aumentada, 2013; citaré como *PPH* con indicación de páginas.

⁷ Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2011; 2.^a ed. 2013; citaré como *NCC* con indicación de páginas.

⁸ El tomito *Escucha el clamor de tu pueblo. Mensajes al Pueblo*. Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2013, recoge los mensajes breves anuales dirigidos a los peregrinos el día de San Cayetano, entre los años 2005 y 2012. Los textos son confluientes en la idea reiterada como urgente y fundante de restaurar el tejido de la comunidad popular.

hombro (2004). Al prepararse la VIII Jornada de la Pastoral Social de la Arquidiócesis de Buenos Aires, un equipo de colaboradores, dirigido por el P. Carlos Accaputo, extrajo pasajes de dichos textos, los compuso y articuló en un documento extenso que el cardenal revisó y corrigió de propia mano, y es el librito editado en 2005, *La nación por construir*, dice la presentación:

Se prepara la VIII Jornada de 2005, bajo el lema que dio el título al libro que responde al imperativo de construir la nación, restaurando los vínculos sociales y creando un país incluyente para todos (*LNPC*, 8).

Este documento se apoyó en los varios escritos en los que el cardenal Bergoglio expresó sus preocupaciones por el tema de la construcción de la nación: las homilías de los tedeums de los 25 de mayo en la Catedral metropolitana, con ausencias oficiales, algunos de su mensajes anuales a la comunidad educativa y a los peregrinos a San Cayetano. El texto se constituyó en lo que Bergoglio llama “una antología organizada” (*LPPC*, 14).

Lo más valioso de su pensamiento es su condición de marco reflexivo en el que se sitúan las cuestiones cotidianas. No esperemos la propuesta de métodos de enseñanza, ni de técnicas de aprendizaje, ni dinámicas grupales, ni aplicaciones didácticas. No es lo que se propone el autor.

El aporte de este trabajo no es otro que el de articular conceptos, espiados del dicho corpus, en sus escritos diversos, ponerlos en cierto orden de desarrollo, según un plan elemental que he trazado, acompañados de breves comentarios y aplicaciones a la realidad cotidiana de la escuela y el aula.

El acostumbramiento

Una primera insistencia del prelado es el riesgo que supone para toda persona, institución o actividad el mal que denomina *acostumbramiento*:

¡Qué peligroso y qué dañino es este acostumbramiento que nos lleva a perder el asombro, la cautivación, el entusiasmo por vivir el Evangelio (*EG*,179).

Uno de los peligros que acecha a la sociedad es el acostumbramiento a males como la pobreza, la miseria, la violencia [...]. Nos acostumbramos al paisaje habitual de la pobreza y la miseria caminando por las calles de nuestra ciudad. Nos acostumbramos a la tracción a sangre de los chicos y las mujeres en las noches del centro cargando lo que otros tiran⁹.

El acostumbramiento anestesia, quita la sensibilidad, la capacidad de reacción. La frecuentación de lo malo o de lo valioso los hace invisibles. Borges dice: “Nadie percibe las bellezas de los habituales caminos”. Lo mismo pasa, pues, con las fealdades y maldades cotidianas. Los medios de comunicación son involuntarias máquinas de acostumbramiento; la rutina y la burocracia también. Preguntémonos qué acostumbramientos hemos asumido en la vida escolar, en la escuela, en las reuniones, en clase. El “siempre se hizo así”, lo habitual repetido es lo que hoy debemos, en cada jornada, revisar para superar el acostumbramiento.

El alumno percibe el *vibrato* vital del docente cuando habla de algo que le interesa. Y el efecto es, como dice Platón en el *Ión*: vibra el rapsoda al recitar el poema y con él, en consonancia, todo el público auditor. Pero también el público —los alumnos— percibe con facilidad si uno hace lo del sacristán: “Que si cantas lo que sabes, nunca sabes lo que cantas”. La repetición vacía de entusiasmo, mecánica genera hastío y desapego¹⁰.

Nadie atiende a los discursos de los actos patrióticos, porque están hechos de lugares comunes, que son el acostumbramiento

⁹ Homilía en la celebración del Miércoles de Ceniza, 20 de febrero de 2012.

¹⁰ El cuento de Mamerto Menapace lo ilustra en lo litúrgico: Un sacerdote está a punto de comenzar la misa y advierte que el sacristán, al pasar por detrás de él, ha enganchado el cable y desenchufado el micrófono, y dice a los fieles: “Estamos sin micrófono”. Y los asistentes responden a una: “Y con tu espíritu”.

verbal¹¹. El acostumbramiento adormece la creatividad y amortece con ello una de las palancas fundamentales para toda renovación pedagógica¹².

El docente efectivo asocia en su acto educativo tres potencias: el *logos*, es decir, el conocimiento específico, razonadamente expuesto; el *pathos*, esto es, la pasión y el entusiasmo al exponer, y el *ethos*, la responsabilidad moral. El maestro debe manejar grados de seducción y habilidades expositivas suyas que cautiven y atraigan al alumno. Bertold Brecht decía que la formación auténticamente profesional de un profesor debe complementarse con una formación sólida como actor¹³.

El docente “acostumbrado” pierde la mirada sabiamente discriminadora que atiende a la singularidad de cada alumno. El acostumbramiento uniformiza, homogeneiza el grupo a los ojos del maestro. Nos atrofia las antenas de percepción diferenciadora de signos, de necesidades; nos entorpece la iniciativa.

McLuhan habla del “ambientado”, el que se ha habituado a estar en un medio en el que ya no percibe nada críticamente porque es parte de él. “El pez no sabe lo que es el agua”. La educación tiene, como uno de sus objetivos, despertar en el alumno la mente crítica que le permite dar un paso al costado o mirar

¹¹ El escuchar la lectura del Evangelio y luego oír el recuento del mismo texto en boca del sacerdote inician el proceso de desatención. Dos espíritus tan disímiles como Oscar Wilde y Borges coinciden en señalar que la letra del Evangelio es tan precisa y esencial, que no se la puede sustituir ni remediar. Lo que se hace es una versión amplificada y machacona, muy inferior al texto original. Recuerdo una predicación del lamentado Pbro. Danilo Eterovic. Arrancó con un pasaje evangélico que decía: “Le acercaron a Jesús...”. Y eso bastó para que destinara el resto de la homilía a esos desconocidos que acercaron a un sufriente a Cristo. Recordemos que, en *Evangelii gaudium*, el papa Francisco destina didácticamente un largo espacio a la enseñanza de la preparación de la homilia (EG, 135-139). Lo hace porque lo advierte muy necesario. El capitolillo puede leerse como un modelo motivador para la preparación de clases, o comentario de textos...

¹² Estas jornadas están hechas para nosotros y no nosotros para las jornadas, como dice Cristo del sábado. Hay que hacerlas servir, pues.

¹³ Böhmk, Winfried. *Educar para ser persona*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2005, pp. 72-73.

desde arriba su medio y verlo con objetividad, libre del acostumbramiento. El objetivo es “desambientar” al alumno. Pero eso solo lo puede hacer un docente des-ambientado, des-acostumbrado. De allí la insistencia en que el docente, cada día, debe hacer su balance personal de lo actuado, que lo lleve a mirar críticamente lo hecho desacostumbrándose, quitándose de encima la telaraña del ambientado. La revisión cotidiana opera como un examen de conciencia docente¹⁴.

La formación de la persona

La educación es una tarea antropológica fundamental para el desarrollo de la persona humana. La persona es la medida de la educación. El hombre es una *creatura* —no decimos *criatura*, que alude a la alimentación¹⁵— dotada de una dignidad trascendente. Su dignidad proviene de ser hijo de Dios y redimido por Cristo quien se encarnó en la naturaleza humana. La *filiación divina* del hombre se articula y se proyecta en la *fraternidad* con el resto de los hombres, sus prójimos. Es trascendente porque va *más allá* de sí mismo. Trasciende (“va hacia”) la naturaleza, es decir, toda la creación, que para el hombre no es una mera cantera; el hombre debe vivir armónicamente con la naturaleza. Somos libres, pero no estamos disociados frente a ella. Es trascendente a los demás hombres, en la construcción de la fraternidad de la comunidad social, y hacia Dios. Sin ese fundamento divino, el hombre es un ser *intrascendente*. Una antropología intrascendente le quita al hombre toda su dignidad. Si esta es la concepción de base, se

¹⁴ “El hombre en camino es lo contrario del hombre *instalado* [...]. Los sistemas mundanos buscan ‘aquietar’ al hombre, anestesiarle el ansia de ponerse en camino, con propuestas de posesión y consumo” (*ETV*, 109).

¹⁵ La voz “creatura” ha sido gradualmente desplazada del uso. Póngala usted en un archivo de Word y verá que el corrector la sustituye automáticamente por “criatura”.

explican las actitudes de manipulación, descarte¹⁶ y cosificación con las que la sociedad actual procede frente a la persona humana.

La educación es un proceso hacia la consolidación de esa dignidad de seres inconclusos —necesitados de una atención de meses y años luego de nacido— y abiertos a una trascendencia humana y divina. La condición de incompletos nos lleva a la búsqueda y a la curiosidad esperanzada que pone en movimiento nuestro ánimo. La educación se apoya en la incompletitud de la persona¹⁷.

Nuestro objetivo no es solo formar individuos útiles a la sociedad, sino educar personas que puedan transformarla [...]. O somos capaces de formar hombres y mujeres con esta mentalidad, o habremos fracasado en nuestra misión (*EEV*, 5)¹⁸.

La formación de personas es el objetivo central de la educación. 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.

Dos observaciones. Es significativo que la voz “persona”, como base de la educación, figura escasamente en la legislación argentina. Ello ocurre porque se alza como primer objetivo de la educación generar ciudadanos democráticos. Lo que no está mal, pero va en un segundo plano. El primero lo ocupa la formación de la persona en libertad, con racionabilidad y capacidad comunicativa. Un ser autónomo, una base ideal para edificar un ciudadano de excelencia. Primero la formación de la persona y basada en ella la del ciudadano. Si se quiere, juntamente.

¹⁶ Una de las prédicas más insistentes del papa Francisco es contra “la cultura del descarte”, que afecta a los dos extremos de la vida: los jóvenes y los ancianos.

¹⁷ Lo desarrolla Paulo Freire en *El grito manso*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI, 2014, pp. 28 y ss.

¹⁸ ¡“Nuestro objetivo no es solo formar ciudadanos útiles a la sociedad sino educar personas que puedan transformarla”! (*EEV*, 92).

Un segundo señalamiento respecto de las palabras citadas es que hay un llamado a todos los hombres al ejercicio de una profesión común: la transformación de la sociedad y la redención de las estructuras y las realidades terrenas, aportando justicia, caridad y equidad. Esta “profesión” es humana general, y se ejerce desde todas las actividades, oficios o artes que encauzen las vocaciones de los hombres. Esa profesión humana debe estar, como decía Enrique Banchs, “como el cielo detrás de todos los paisajes” en que el hombre actúa.

El docente encarna dos profesiones asociadas: la general de todo hombre, como redentor de las estructuras humanas; y la profesión docente que incluye la anterior, y se aplica a la formación de la persona, y, a partir de ella, la modificación de las dichas estructuras¹⁹.

La tarea de ustedes como educadores, va a tener que *hacer punta* en este desafío. Crear colectivamente una realidad mejor, con los límites y posibilidades de la historia, *es un acto de esperanza*. No de certezas ni de meras apuestas: ni destino ni azar. Exige creencias y virtudes (EEV, 10).

Creatividad y esperanza. Novedad y continuidad

Un componente esencial de la dimensión activa de la esperanza es la creatividad [...]. Como educadores ya no pueden limitarse a “seguir haciendo lo de siempre” ni siquiera a “resistir” ante una realidad sumamente adversa: se trata de crear, de empezar a poner los ladrillos para un nuevo edificio en medio de la historia (EEV, 10).

La creatividad es la herramienta que arrasa con el acostumbramiento.

¹⁹ Desde mediados del siglo anterior se discute si la docencia es una profesión, una semiprofesión u otra realidad laboral.

Uno de los vocablos más meneados en el campo educativo (desde aplicarlo a cualquier manifestación elemental hasta llevarlo a lo mítico) es “creatividad”. Cuando las autoridades educativas de nuestro país usan la voz “creatividad”, la mayoría de las veces las motiva la falta de presupuesto o la ausencia de previsiones en la planificación. El recurso, para cubrir su ineeficacia, es echar sobre el docente la responsabilidad de aplicar “creatividad” para solucionar lo que las autoridades no supieron prever²⁰.

El poder creativo del hombre lo asemeja a Dios. “El poeta es un pequeño dios”, decía Vicente Huidobro. Y Dante afirmaba que “el arte es nieto de Dios”. Abundando en coincidencias de creadores sobre la creación, Francois Mauriac afirma: “El novelista es un mono de Dios”. Muy al gusto francés, con aplicación de frase ajena, pues es variante de la de San Agustín cuando define al hombre como *simio Dei*.

Muy concretamente, Francisco habla de: “Creatividad como característica de una esperanza activa” (EEV, 12). La expresión supone un distingo básico. Hay una esperanza pasiva que es una mera espera, sin sentido de salida, ni de futuro, ni de proyecto. No tiene tensión hacia un punto que imante. No hay conciencia de qué se aguarda en esa espera. Es el caso de Vladimir y Estragón en *Esperando a Godot*, de Samuel Beckett. Y la esperanza activa es aquella que está abierta a lo adveniente, expectante de lo que se insinúa, lectora del signo de los tiempos. “Ser creativos es pensar que siempre hay un camino abierto” (EEV, 28).

²⁰ Hoy se consagra toda expresión que se aparte de lo rutinario como creativa, confundiendo el espontaneísmo con lo creativo: el monigote de un infante o el balbuceo inarticulado de una mala letra de los Wachiturros, no son creación. Lo que realmente interesa es la creación valiosa. Y la originalidad es difícil de lograr sin educación que la anime. Por la falsa vía de que todo es creativo, una profesora de Castellano no corregía las redacciones de sus alumnos porque ello supondría “romper esa burbuja creativa que habían logrado”. Magnífica justificación de una irresponsabilidad y arrogancia. La creación supone plan y trabajo. Dios “necesitó” seis días para lo suyo... (Barcia, Pedro Luis. “Las letras de los Wachiturros”. *La Prensa*, Buenos Aires, lunes 14 de diciembre de 2011, p. 16).

La creatividad se apoya en lo precedente, en lo previo, en la historia de la persona, del tema, de la institución. Y va más lejos en su invención en la medida en que sepa apoyarse en lo que ya se ha dado, como trampolín firme. Bergson decía que es la lección del que salta en largo: retrocede muchos metros para tomar carrera y así, en su impulso, llega más lejos. La creatividad supone una tradición de base que debemos conocer para no estimar que no hay historia antes de nosotros.

El argentino opera adámicamente: como si fuera el primer hombre frente a toda realidad²¹. Sin embargo, casi nada comienza con nosotros. El porcentaje de lo que heredamos es enorme. Uno de los mayores expertos en la relación entre tradición cultural e innovación, Ramón Menéndez Pidal, establecía que la proporción es de 95 % de tradición y un 5 % de innovación para cada generación.

Nuestro hombre suele tener una de estas actitudes frente a lo que le precede: o lo desconsidera, por ignorarlo²², o lo desestima por pensarla como condicionante de su libertad creadora²³, o hace de lo previo *tabula rasa* y comienza de un supuesto cero, con actitud arrasadora. En el campo legislativo educacional, esta tercera actitud es la preponderante. Ninguna ley se suele apoyar en las previas: las descartan.

Es necesario aceptar lo que la realidad nos ofrece en su pasado y en su presente, que es pasado asimilado.

Movernos dentro de la tensión entre la novedad y la continuidad. Es decir, debemos dar lugar a lo nuevo a partir de lo ya conocido. Para la creatividad humana no hay ni creación de la nada ni idéntica repetición de lo mismo. Actuar creativamente implica

²¹ “El peor de los males: creer que todo comienza con nosotros” (*EVV*. 40), dice Bergoglio.

²² Esta primera actitud es adolescente.

²³ Esta necesidad es la del que no lee a Borges “para que no lo influya”. No saber qué se ha dicho antes de nosotros es correr el riesgo de descubrir el Mediterráneo. Borges, como todos los grandes creadores, han exaltado la memoria que les trae, como estímulo permanente, páginas, versos, citas de los grandes que le han precedido, y lo estimulan.

hacerse seriamente cargo de lo que hay, en toda su densidad, y encontrar el camino por el cual, a partir de allí, se manifieste algo nuevo (EEV, 12)²⁴.

“Hacerse cargo de lo que hay” es expresión de realismo arquitectónico. Se construye a partir de las bases y elementos de los que disponemos. No se repara suficientemente en que no hay facultades de demolición, pero sí de arquitectura. Cualquier orangután, al mando de una esas máquinas provistas de una enorme bola de acero, deshace un edificio.

La atención a lo real puede que no sea penetrativa, diría con adjetivo caro a santa Teresa. Puede que nos quedemos en lo aparente y no rompamos la costra de la superficie. Por eso advierte Francisco: “Lo que ves no es todo lo que hay, otro mundo, otro país, otra sociedad, otra escuela, otra familia es posible” (EVV, 29). Y la potencia que nos abre la visión y la agudiza es: “La creatividad que brota de la esperanza afirma que lo que ves... no es todo lo que hay” (LPPC, 61).²⁵

El ojo docente debe ver debajo de la apariencia la potencial realidad no manifiesta pero latente en cada alumno, en cada situación. Es como dice el Arcipreste de Hita: “En la pequeña chispa yace gran resplandor”. Y esa es la chispa que genera el incendio. El arte de mirar se aprende con aplicada paciencia y vocación de tolerante comprensión. Decía William Bake de la mirada poética: “Ver el desierto en un grano de arena: el mar, en una gota de agua”.

Realidad, utopía y proyecto

A partir de este planteo, Francisco propone la renovación de la realidad mediante el instrumento de la utopía. Utopía no es lo

²⁴ [Hay que buscar] “las claves para ubicar la relación entre novedad y continuidad que es justamente el punto crítico del pensamiento utópico y la clave de toda creatividad histórica” (EVV, 17).

²⁵ “Todo discurso cerrado, definido, encubre siempre muchos engaños; esconde lo que no debe ser visto” (EVV, 30).

irrealizable: es lo inexistente ahora, pero posible. La vida humana lograda es una suma articulada de utopías posibles realizadas. La mirada utópica no es aérea y divagante²⁶. Edifica a partir de bases existentes, robustece el trampolín que se apoya en lo existente, en un extremo, y, desde el otro, da el salto.

Es necesario proyectar utopías y al mismo tiempo es necesario hacerse cargo de lo que hay. No existe “el borrón y cuenta nueva”. Ser creativos no es tirar por la borda todo lo que constituye la realidad actual [...]. No hay futuro sin pasado y sin presente (*EVV*, 19).

La creencia de que el mundo es perfectible y de que la persona humana tiene recursos para alcanzar una vida más plena alimenta toda construcción utópica. Pero dicha creencia va de la mano con una búsqueda concreta de mediaciones para que ese ideal sea realizable (*EEV*, 14).

En este pasaje, la palabra clave es “mediaciones”: la vialidad que construye los caminos hacia la concreción del proyecto. La mediación abre camino a la utopía.

Una postulación de los fines sin una adecuada consideración de los medios para alcanzarlos está condenada a convertirse en una mera fantasía (*EVV*, 37)²⁷.

Para esta posibilidad de cambio educativo que la utopía postula, hay dos bases que son plataformas de acción que no pueden desconocerse sin desaciertos: la realidad histórica y el contexto.

Las utopías son frutos de la imaginación, la proyección hacia el futuro de una constelación de deseos y aspiraciones. La utopía

²⁶ Los italianos llaman *fantasticare* a una suerte de ensueño o duermevela en la que divaga el espíritu sin asidero en nada real, placiéndose en su propio jugueteo. No genera nada, no crea nada.

²⁷ Einstein decía: “Caracteriza a nuestra época la perfección de los medios y la confusión de los fines”.

toma su fuerza de dos elementos; por un lado, la disconformidad, la insatisfacción o malestar que genera la realidad actual; por el otro, la inquebrantable convicción de que otro mundo es posible. De ahí su fuerza movilizadora. Lejos de ser mero consuelo fantaseado o una alineación imaginaria, *la utopía es una forma que la esperanza toma en una concreta situación histórica*²⁸.

Uno de los nombres de la educación es “utopía”.

En este planteo, un defecto que debemos denunciar en la educación es la falta de realismo pedagógico: no se parte de lo dado, sino que se sobreponen a la realidad concepciones o teorías sin anclaje en lo real. Lo primero es ver lo que se nos pro-pone, lo que se nos pone por delante. El realismo exige adecuación y crítica previa de toda concepción o método que quiera aplicarse a una situación educativa. No se trata de sobreponer sino de integrar. El mayor fracaso del siglo xx argentino en materia educativa fue el trasplante de la Logse española a nuestra realidad, sin aclimatación ni adecuación ninguna²⁹.

En segundo lugar, cada problema que enfrentamos en la enseñanza exige la elaboración de un proyecto para superarlo. Un documento de la Iglesia dice: “El proyecto da vida a la vida”. El proyecto es una utopía, pequeña o grande, que, a partir de lo dado, levanta la vista y atisba posibilidades de horizonte y planifica llegar allá. En última instancia, toda clase se anima a partir de una concepción utópica de que es posible el cambio de lo dado, el acompañar al alumno al cambio.

²⁸ “La utopía tiene dos límites: el que predomine lo imaginario y no baje a lo pragmático; y el que, en su deseo de rechazar lo actual, imponga con autoritarismo lo nuevo” (*EVV*, 16). “Es criminal privar a un pueblo de la utopía porque nos lleva a privarlo de la esperanza” (*LPPC*, 36).

²⁹ La cultura del trasplante es neofílica, acrítica e inadecuada. Debemos bregar por la cultura del cultivo: traigamos la semilla y démosle nuestra tierra, aporque y riego, y el producto será nuestro. Es lo que hizo Echeverría con el romanticismo y no supo hacer Sarmiento con la cultura norteamericana.

El proyecto pide un programa de acción. “*Pro-grama*” significa “letra anticipada”. Es lo que hacemos cada día: avanzar paso a paso con esa letra como guía y propuesta. La utopía tiene concepción y lectura seminal de la realidad: lee en la semilla la posibilidad del árbol. El docente ve en este alumno, en el grupo, en su comunidad docente posibilidades en potencia latente sin desarrollo y se aplica a hacerlas manifiestas.

Cuando los simplificadores han hablado de la “muerte de las utopías” ignoran que el hombre es un ser vivíparo, ovíparo, ideológico, utópico y proyectual. El estimar a la utopía como una ensueñación aerófaga es gran torpeza. Es una potencia motivadora de las mejores realizaciones humanas.

Si no hay utopía, que genera el proyecto que orienta nuestra acción cotidiana, se vive sin perspectiva, prima lo coyuntural, lo tacticista, el cortoplacismo. El hombre privado de vista proyectual se basa, falsamente, en aquello de “a cada día su afán”. De acuerdo, pero completemos: “A cada día su afán, se marcha a partir de un plan”.

Comunidad escolar: fraternidad solidaria

“Una Comunidad Educativa es una pequeña Iglesia” (*EEP*, 31). Esta definición se las trae. Primero, porque supone una buena cabeza al frente; un conjunto de consagrados (docentes) y una grey (alumnos). Los integrantes suman una comunidad viva, trabajan por el bien común, se conocen todos y se complementan³⁰. Su ley básica es el PEI, principio de orden.

“Nuestras escuelas deben regirse por un criterio bien definido: el de la *fraternidad solidaria*” (*EVV*, 35). Sentirse hermanos como

³⁰ Conjunto de pastores y ovejas. Dice el papa Francisco: “El Señor quiere pastores, no peinadores de ovejas” (*UIT*, 328). El buen docente está atento a todos y cada uno de sus alumnos; sabe el nombre de cada uno y sus preferencias y tendencias, no los trata gregariamente; se preocupa por ellos, pero no se entretiene en labores ociosas o formales.

hijos del mismo Padre consolida la convivencia y exige la mutua comprensión. La comunidad educativa excluye toda forma de acepción de personas y segregación. “Combatamos desde nuestras escuelas toda forma de discriminación y de prejuicios” (*EVV*, 26). Su principio básico es la inclusión. “Es preciso crear una nueva mentalidad que piense en términos de comunidad solidaria, una sociedad incluyente y fraterna” (*EEV*, 103). “Y la vocación docente es un espacio privilegiado para llevar a cabo esta práctica [...]. Ser maestro es así, ante todo, una forma de *ejercer la humanidad*” (*ETV*, 33).

La inclusión es un trabajo arduo por nuestra natural tendencia a trabajar y atender a los alumnos regulares, con la media pacífica e integrada. El resto, el que no acompaña, va quedando desgajado en el camino. El espíritu inclusivo en el docente exige tolerancia, comprensión, caridad, paciencia e interés por la persona, como prójimo³¹.

La preocupación y el interés por el prójimo y la capacidad de hacerse prójimo destierran la indiferencia. El papa, en su exhortación apostólica primera denuncia: “Se ha desarrollado una globalización de la indiferencia” (*EG*, 54)³².

Esa atención preocupada por el otro debe hacer de la escuela un ámbito abierto, interesado en el medio en que se inserta, en el contexto social en que vive. “La escuela como búnker que protege de los errores de afuera; es la expresión caricaturizada de la tendencia a no tolerar la incertidumbre y los riesgos, reales o imaginarios, externos” (*EEP*, 76).

³¹ Un texto recurrente en las homilías del cardenal es el de la parábola del buen samaritano (Lucas, 10, 25-37). Se pone el herido al hombro. “El otro como prójimo ‘no me aporta nada’ particular: me constituye esencialmente como persona humana. [...] No se trata de reconocer al otro como semejante, sino de reconocernos a nosotros como capaces de ser semejantes” (*ETV*, 32). En la parábola del samaritano algunos se detienen en tratar de averiguar quiénes fueron los asaltantes, y se les muere el herido. Tendencia argentina.

³² “No tenemos derecho a la indiferencia” (*LPPC*, 77).

Mal puede preparar para la vida una escuela enquistada, encaracolada sobre sí misma. La educación o inserta con potencia creativa a los alumnos en el mundo real o no logra su objetivo³³.

El diálogo como camino del encuentro

Esta disposición abierta de la escuela supone una sostenida actitud de diálogo, que es el camino que posibilita el encuentro³⁴. El papa, desde su cardenalato, estimuló la cultura del encuentro, en varios ámbitos: la familia, la escuela, con los marginados (los pobres, los alienados, los drogadictos, etc.) y con las otras religiones deístas (los judíos, los islámicos, los protestantes). Predicó con el ejemplo y la palabra.

El primer espacio de encuentro es la familia, que posibilita el intergeneracional, al sentar a la mesa común a tres generaciones: abuelos, padres e hijos. La escuela es el segundo ámbito privilegiado del encuentro³⁵.

La familia está en crisis. Francisco dice: “Para sacar adelante una familia se necesitan tres palabras: permiso, perdón y gracias” (*UIT*, 562). Digamos que no solo para la familia, sino para la escuela, para el club, la academia, la sociedad. La enseñanza de los actitudinales, siempre postergados, debe comenzar en el seno

³³ Puede verse la escena de la caverna (*República*) en Platón como una imagen de la educación: llevar a los espectadores al mundo exterior, a ver la luz real.

³⁴ Barcia, Pedro Luis. “La cultura del encuentro: la enseñanza del diálogo y por el diálogo”. En *Treinta años de educación en democracia (1984-2014)*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación-Fundación Santiago del Estero, 2014, pp. 329-351.

³⁵ A la vez, señala que son dos las instituciones responsables de ese sentimiento de orfandad que padece el hombre contemporáneo: la familia y la escuela, revelado en dos aspectos: 1. Dimensión de desarraigó: espacial, existencial y espiritual; a. espacial: se ha roto la relación de hombre y espacio vital, con la presencia de los no lugares, y con su comunidad; b) existencial: se pierde el sentido de pertenencia a un lugar y a un grupo humano y sentido de herencia. Todo afecta la identidad del joven y a su proyecto personal, y c) espiritual; se pierden los horizontes de sentido que se nos abren a lo trascendente. 2) La caída de las certezas: alcanza a los fundamentos de la persona, de la familia. No hay certeza y campea el despotismo del relativismo (Benedicto XVI).

familiar. Recordemos otra frase dura pero certera del cardenal Bergoglio: “La maestra no podrá limitarse a ser la *segunda madre* que era en otras épocas, si no hubo antes una *primera*” (*EEV*, 123). La tarea actual de la maestra se echa al hombro la previa de la familia que el muchacho no tuvo, o no actuó como tal.

Cómo no considerar nuestras escuelas como un lugar privilegiado de diálogo entre generaciones. No hablamos solo de “hacer reuniones de padres” para implicarlos a ellos en nuestra tarea docente o para contribuir a la resolución o contención de la problemática de sus hijos, sino de pensar nuevas formas de promover la conciencia de la historia común [...] de encontrar el modo de interesar a los más chicos y jóvenes en las inquietudes y deseos que los mayores (y los mayores de los mayores) han dejado como tarea abierta y facilite a los que recién empiezan los recursos para la prosecución creativa y hasta crítica, si es necesario, de aquellos sueños en marcha (*ETV*, 23)³⁶.

El diálogo debe tener doble presencia en la escuela. Es la vía y encauce de toda enseñanza, el método de encauce de toda relación y, al tiempo, debe ser contenido enseñable. Porque la educación para el diálogo de convivencia democrática se inicia en la escuela.

En el diálogo se confronta, pero no se arremete, se propone y no se impone. Dialogar es compartir el camino de la búsqueda de la verdad (*ETV*, 127).

La escuela que se juegue por responder a estos desafíos deberá entrar en una dinámica de diálogo y participación para resolver los nuevos problemas de modos nuevos, sabiendo que nadie tiene la suma del saber o de la inspiración (*EVV*, 38).

De ningún modo deben aspirar nuestras escuelas a formar un hegemónico ejército de cristianos que conocerán todas las res-

³⁶ “Nuestros colegios son ámbitos privilegiados de encuentros interhumanos” (*EEP*, 18). Hacia adentro y hacia afuera de la escuela.

puestas, sino que deben ser el lugar donde todas las preguntas son acogidas (*EVV*, 77)³⁷.

La formación intelectual del alumno supone el desarrollo de su capacidad cuestionante. La pregunta es el apoyo de todo diálogo socrático y, como dijo Alan Bloom: “La educación es socrática o no es”. Sin embargo, se nos ha impuesto gradualmente el amortecimiento de la pregunta en la boca del alumno después del jardín. Comienza ese amaestramiento del preguntón para convertirlo en un respondón. Una máquina de responder, no ya de fabricar preguntas, que es lo propio de una vida intelectual activa. La muerte de la pregunta no es una muerte anunciada: es una muerte cierta en nuestros niveles educativos. Esto es un enorme retroceso. Bien dijo el actual papa: “Saber que una pregunta del alumno vale por mil respuestas” (*EEV*, 89)³⁸.

La pregunta es la puerta del diálogo, tan difícil de entablar con nuestros adolescentes. Ante la pregunta del alumno debe parar toda la máquina educativa, deje de lado la planificación del día y concéntrese responsable (con capacidad de buscar respuestas), tómese el tiempo necesario, con calma y toda la explayación que el caso requiera.

Parte del esfuerzo del docente actual es regenerar la pregunta en boca del alumno. La base es retomar con fuerza la enseñanza y práctica de la oralidad, desatendida por la educación en forma creciente.

Tomar y dar la palabra, generando el espacio para que esa palabra, en labios de nuestros niños y jóvenes, crezca, se fortalezca, eche raíces, se eleve. Acogiendo esa palabra que, a veces, podrá

³⁷ “La gran exigencia es la renuncia a querer tener toda la razón” (*LPPC*,73).

³⁸ Recuerdo un caso, en clase de Teología. El profesor expone y un alumno le pregunta: “¿Podríamos hablar de la masturbación?”. Y el docente le responde: “Ese es el punto 4, de la Unidad Temática VI, cuando lleguemos allí, lo vemos”. La ocasión la pintan calva...

ser molesta, cuestionadora, quizás algunas veces hasta hiriente, pero también creativa, purificadora, nueva... (*ETV*, 96).

Canalizar las inquietudes de los alumnos hacia el diálogo con el docente y para la gestación de preguntas es esencial, pero trae sus complicaciones: la primera es cierto grado de desorden y comienzo de indisciplina que se motiva en esta tarea.

Lo disciplinar es un medio, un re-medio necesario al servicio de la educación integral, pero no puede convertirse en una mutilación del deseo, como lo entiende San Agustín: no como tendencia a la posesión, sino como lo que “se hace espacio”. Es una forma de la inquietud interior.

Para que la disciplina adquiera este sello de la libertad es necesario un docente que sepa leer la inquietud como lenguaje, desde la búsqueda que implica el movimiento físico, el no estarse nunca quieto, pasando por la del preguntar permanente, hasta la del adolescente que todo lo cuestiona y replica, inquieto por otra respuesta (*ETV*, 109).

¿Cómo cambiar que nuestros chicos pasen de la inquietud de la indisciplina a la inquietud de la búsqueda? (*ETV*, 111).

Encauzar la curiosidad, el interés, aperitivo de perspectivas y de concatenadas cuestiones que van tejiendo una marcha positiva.

Frutos y resultados³⁹

El texto *Educar: elegir la vida* (pp. 88 y ss.) establece una sugestiva y rica distinción entre *frutos* y *resultados*, **dar frutos y producir resultados**.

³⁹ Tempranamente, el colega Ricardo Moscato destinó atención y exposición a este distingo del entonces cardenal Bergoglio, en uno de los fructuosos encuentros anuales del Consudec.

Dar frutos: la idea apunta a un proceso interior de gestación que genera algo único, como en la naturaleza en que no hay dos duraznos iguales, porque los engendra un sujeto con identidad. El fruto es el resultado de la maduración de la persona y se asocian para generarla la creatividad y la libertad.

El frutecer es imagen propia de la naturaleza, en cambio “la metáfora de ‘la producción de resultados’ pertenece al ámbito de la industria, de la eficacia seriada y calculable. Un resultado se puede prever, planificar y medir. Implica un control sobre los pasos que se van dando” (*EEV*, 90).

La sociedad actual, de la producción y del consumo, prefiere resultados. “Necesita control, no puede dar lugar a la novedad. Prefiere que el otro sea completamente previsible” (*EEV*, 90). “Se trata de resolver ambas polaridades integrándolas entre sí: educar para el fruto y que este produzca resultados” (*EEV*, 92)⁴⁰.

En educación, “el maestro nunca se limitará a esperar algo predeterminado conformándose con que el sujeto se adecue a un molde considerado deseable”. “No descartará lo diferente y aun lo que pone en cuestión alguna de sus prácticas habituales” (*EEV*, 89).

La educación de la persona supone una situación *convinciente*: es decir que “venzan juntos” docente y alumno. No a la manipulación y sí al convencimiento. El docente estimula la expresión, la salida al exterior, el parto del espíritu. Sócrates tuvo un padre que era escultor: trabajaba y tallaba la realidad desde afuera, dándole forma; y una madre partera, que asistía a las mujeres a sacar a luz el hijo de sus entrañas. El docente Sócrates optó por la actividad de su madre.

⁴⁰ Los Informes PISA abordan solo resultados en tres áreas del conocimiento. No evalúan: procesos de aprendizaje, valores, actitudinales, inteligencias intrapersonal, interpersonal, kinésica, musical, estética; sentido solidario, creatividad, etc. Pero lo que avalúan, lo evalúan bien.

La formación integral

Si en nuestras escuelas no se gesta otra forma de ser humano, otra cultura y otra sociedad, estamos perdiendo el tiempo. Para avanzar en esa tarea les propuse el desafío de superar algunas antinomias que no nos permiten crecer⁴¹:

a) Provocar en nuestros jóvenes una transformación que dé frutos de libertad, autodeterminación y creatividad y, al mismo tiempo, se visualice en resultados de habilidades y conocimientos realmente operativos.

b) Gratuidad con eficiencia.

c) Superar la destructiva ética de la competencia de todos contra todos (*EVV*, 105)⁴².

Proponer testimonios y modelos concretos de vida (*EEV*, 47).

El testimonio es lo que unge “maestro” al educador y lo hace compañero de camino en la búsqueda de la verdad. El testigo, que con su ejemplo nos desafía, anima, acompaña, deja caminar, equivocarse, y aun repetir el error para crecer (*ETV*, 121).

Prima el discurso de la actitud, el argumento convincente de la acción. El modelo de vida antes que los enunciados de la doctrina. “Todo lo que hacemos, comunica”. La frase simple de San Francisco es sorpresiva en su enunciado: “Anunciad el Evangelio siempre y, si es necesario, con palabras”.

Queremos una escuela de sabiduría, como una especie de laboratorio existencial, ético y social, donde los chicos y jóvenes puedan experimentar qué cosas le permiten desarrollarse en plenitud

⁴¹ “Les propongo tres desafíos encadenados entre sí: tender a que nuestra tarea dé frutos sin descuidar los resultados; privilegiar el criterio de gratuidad sin perder eficiencia; y crear un espacio donde la excelencia no implique pérdida de solidaridad” (*EVV*, 87).

⁴² “Muchas instituciones promueven la formación de lobos, más que de hermanos; educan para la competencia y el éxito a costa de los otros, con apenas unas débiles normas de ética. [...] En muchas aulas se premia al fuerte y rápido, y se desprecia al débil y lento” (*RVV*, 86).

y construyan las habilidades necesarias para llevar adelante sus proyectos de vida (*EVV*, 67).

La sabiduría no solo implica la maduración en el orden de los contenidos y los valores, sino también en las habilidades (*EEV*, 91).

El espíritu es importante, pero también lo es la competencia profesional (*EEV*, 40).

Buenos médicos, buenos docentes, además de buenos cristianos.

Construir ciudadanía y restaurar vínculos

Cientos de páginas se han escrito para desarrollar la asignatura llamada “Construir ciudadanía”, con especioso desarrollo conceptual. El extenso documento de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires no contiene ninguna apelación ni a la Constitución Provincial ni a la Constitución Nacional. ¿Para qué realidad se forman ciudadanos? Por lo demás, el diálogo como contenido no está supuesto en el trabajo. La palabra “república” aparece tres veces: “la República de Cromañón”, “República Dominicana” y “República Argentina”, en una nota.

Bastaría mostrar cómo se construye nuestro país con la tarea cotidiana de todos aquellos que vamos día a día a cumplir con nuestras obligaciones, que ya es una forma firme de la solidaridad.

La tarea diaria del docente es un caso probado, porque no solo encarna la conciencia del trabajo sino que, en su labor específica, va formando las personas que serán ciudadanos autónomos, razonantes y comunicativos.

Educar es un gesto de amor. La educación es una genuina expresión de amor social. Se da en la misión del maestro una verdadera paradoja: cuanto más atento está al detalle, a lo pequeño, a lo singular de cada chico y a lo contingente de cada día, más se enlaza su acción con lo común, con lo grande, con lo que hace al pueblo y a la nación. Para un docente no hace falta buscar la

participación en la cosa pública muy lejos de lo que hace todos los días. Al contrario, el trabajo de ir todos los días a la escuela y encarar una vez más, sin aflojar nunca, el desafío de enseñar, educar y socializar a niños y jóvenes, es una empresa cuya relevancia social nunca será suficientemente resaltada (*ETV*, 39).

La educación entraña la tarea de promover libertades responsables que opten en la encrucijada con sentido e inteligencia, o personas que comprendan sin retaceos que su vida y la de su comunidad está en sus manos y que esa libertad es un don infinito [...]. Eso es lo que está en juego cuando ustedes van todo los días a sus colegios y encaran ahí sus tareas cotidianas (*ETV*, 58).

La función de la escuela incluye un fundamental elemento de socialización: de creación del lazo social que hace que cada persona constituya también una comunidad, un pueblo, una nación. La misión de la escuela no se agota en la trasmisión de conocimientos ni tampoco solo en la educación de valores, sino que estas dimensiones están íntimamente ligadas a lo que ponía de relieve en primer término; porque *pueblo* no es ni una masa, ni de súbditos ni de consumidores, ni de clientes, ni de ciudadanos emisores de un voto. El segundo motivo que me impulsa a tomar esta cuestión como tema de reflexión en este año es justamente la necesidad de fortalecer o incluso refundar esa red o lazo social. En tiempos de globalización, posmodernidad y neoliberalismo, los vínculos tienden a aflojarse [...] y se alimenta un círculo vicioso en el cual la degradación del lazo social genera más anomia, indiferencia y aislamiento (*ETV*, 12-13).

La voz “socialización” es clave. La insularidad no es condición del ser humano⁴³.

Porque la tarea a la cual ustedes están consagrados construye sin duda la ciudad terrena, al formar hombres y mujeres, ciudadanos y ciudadanos del país [...]. Pero, como además ustedes viven esta

⁴³ Recordemos la respuesta de Chesterton a quien le preguntó qué libros llevaría a una isla desierta: “Un manual para construir botes”, respondió. Manifestaba con ello la voluntad de reintegrarse a la sociedad humana, naturalmente.

misión como la forma concreta de llevar adelante la vocación cristiana de renovar el mundo con la fuerza del Evangelio, al construir la ciudad terrena también están sembrando la semilla de la Jerusalén celestial, como colaboradores de la obra definitiva de Dios [...]. Esta misteriosa imbricación de lo terreno y lo celestial es la que fundamenta la presencia de la Iglesia en el campo de la educación, más allá de cualquier impulso humanitario o altruista. Ese es, precisamente, el sentido último de la misión educativa de la Iglesia, el que motiva estos mensajes que todos los años preparo para ustedes (*ETV*, 10-11).

Habitar juntos el espacio: abrir los ojos a lo que nos rodea en el ámbito de lo cotidiano. Recuperar la vecindad, el cuidado, el saludo [...]. No hay lazo social sin esta primera dimensión cotidiana, casi microscópica: el estar juntos en la vecindad [...]. Y un punto especial de reflexión para nosotros, la escuela en el barrio, contribuyendo activamente a vincular, a crear identidad, a valorar los espacios compartidos. La escuela que relaciona a las familias entre sí, y con la comunidad mayor del barrio, con las instituciones, con las redes que dan forma a la vida de la ciudad. [...] Una escuela bien inserta en su realidad y no una isla atenta solo a sus problemáticas intramuros (*ETV*, 20-21).

La escuela es la bisagra de articulación de las dos aulas: la académica, o aular⁴⁴, y la sin muros, de la que nos habla McLuhan.

[La construcción de la nación] es una tarea también dolorosa, pues los argentinos llevamos una larga historia de intolerancias mutuas. Hasta la enseñanza escolar que hemos recibido se articulaba en torno al derramamiento de sangre entre compatriotas, en cualquiera de las versiones por turno *oficiales* de la historia del siglo XIX. Con este trasfondo en el relato escolar que consideraba a la Organización Nacional como la superación de aquellas antinomias, entramos como pueblo en el siglo XX, pero para

⁴⁴ Se está usando, en los medios, y, en algunos especialistas en educación la voz “áulica” para referirse al aula escolar, con un desajuste absoluto del sentido de esa voz; “áulico” es lo perteneciente a la corte o al palacio.

seguir excluyéndonos, prohibiéndonos, asesinándonos, bombardeándonos, fusilándonos, reprimiéndonos y desapareciéndonos mutuamente. Los que somos capaces de recordar sabremos que el uso de estos verbos que acabo de escoger no es precisamente metafórico (*LPPC*, 13-14).

Plantea la educación para la convivencia y la necesaria *alfabetización emocional* del docente.

Educar en esperanza son estas tres cosas: memoria del patrimonio recibido y asumido; conocimiento de la realidad en la que estamos insertos y proyección a través de las utopías y los sueños hacia el futuro (*ETV*, 149).

Se vuelve necesaria una educación que enseñe a pensar críticamente y que ofrezca un camino de maduración en valores (*EG*, 64).

Una democracia sin valores no tiene brújula política: “El quehacer político es una forma elevada de la caridad” (*LPPC*, 66).

[El proceso de secularización] Además, al negar toda trascendencia, ha producido una creciente deformación ética, un debilitamiento del sentido del pecado personal y social, y un progresivo aumento del relativismo que ocasionan una desorientación generalizada, especialmente en la etapa de la adolescencia y la juventud, tan vulnerable a los cambios (*EG*, 64)⁴⁵.

Si vamos a tratar de aportar algo a nuestra patria no podemos perder de vista ambos polos: el utópico y el realista, porque ambos son parte integrante de la creatividad histórica. Debemos animarnos a lo nuevo, pero sin tirar a la basura lo que otros (e incluso nosotros mismos) han construido con esfuerzo (*LPPC*, 78).

Todos debemos estar sentados a la mesa⁴⁶.

⁴⁵ “Las dos cosas: saber conducir a la armonía, saber *alfarerear* el corazón joven entre los límites y los horizontes” (*ETV*, 167).

⁴⁶ “Solo se puede nombrar al *pueblo* desde el compromiso, desde la participación [...] Más que una palabra es una llamada, una convocatoria a salir del encierro individualista, del interés propio y acotado, de la lagunita personal” (*ETV*, 16).

La acedia y el habriaqueísmo

No a la acedia egoísta [...]. No se trata de un cansancio feliz, sino tenso, pesado, insatisfecho, y, en definitiva, no aceptado. [...] Algunos caen en ella (en la acedia) por sostener proyectos irrealizables, y no vivir con ganas lo que realmente podrían hacer. Otros, por no aceptar la costosa evolución de los procesos y querer que todo caiga del cielo. Otros, por apegarse a algunos proyectos o sueños de éxitos imaginados por su vanidad. Otros, por perder el contacto real con el pueblo (*EG*, 81-82).

El pecado de la acedia hoy casi no es considerado por los moralistas contemporáneos. Dante lo castiga en el *Infierno*. Es recordable aquella escena en que una pareja viene de vuelo, con una actitud de abatimiento y a la pregunta del vate por la razón de su condena, le responden: “Tristi fummo nel aere dolce que del sol s’allegra...” (Fuimos tristes en el aire dulce que se alegra del sol). La acedia es la madre de la depresión.

Parte del llamado “malestar docente” y del mal clima del aula, que nos ubica en el puesto 65 de PISA en este tema, se debe, en gran medida a la pérdida de la autoestima del enseñante, a la deteriorada imagen pública de su profesión. Esto ensombrece el ánimo del docente y tal vez le contamine algo del *accidoso fummo*, del que habla Dante, y del que debemos rescatarlo.

Es interesante advertir que, en su exhortación *Evangelii gaudium*, el papa condena un pecado que no entra en los manuales de moral: “El pecado del «habríaqueísmo»” (*EG*, 96). Una tendencia natural en mucha gente que solo es capaz de señalar a otros aquello que debería hacerse, sin asumir la responsabilidad de la acción que lo logre. Los que hemos dirigido o dirigimos instituciones o corporaciones escuchamos todos los días la generosa espontaneidad de los inútiles que nos regalan verbosas sugerencias, si no imposiciones, de todo aquello que serían incapaces de asumir, pero que con su enunciado nos hacen destinatarios de la exigencia de

su realización. Esta laya de gente es frecuente en todos los planos de la realidad nacional y, por ende, sólitos en nuestras escuelas, direcciones y ministerios. La solución es: el que propone, hace.

La galaxia digital y la globalización

Abordaré ahora un aspecto de la realidad del mundo contemporáneo que afecta hondamente a la vida escolar toda y a los procesos de la educación, en todos los planos. Me refiero al mundo digital y sus improntas de cambios profundos. Un primer factor es el de la aceleración de todos los procesos facilitados por la velocidad de lo electrónico en sus procederes y efectos. Esa celeridad contagia a todo cuanto entra en contacto con ella imponiendo una dinámica uniformante. De allí la advertencia de Francisco referida a los procesos educativos que piden paso propio, como toda maduración, y no admiten presiones ni urgencias.

Aplicamos la velocidad digital a todos los ámbitos de la vida [...]. Las cosas realmente importantes requieren tiempo [...]. Hay cosas que no se pueden apurar en el aula, cada chico tiene su tiempo; cada grupo tiene su ritmo (*EEV*, 131-132).

El ritmo del aula sin muros —como llamaba McLuhan a la realidad del contexto ciudadano en que la escuela está inserta— no es el del aula escolar, que pide su paso apropiado y adecuado a los procesos cognitivos, de asimilación y maduración. “Una cultura inédita late y se elabora en la ciudad” (*EG*, 73). Y debemos estar atentos a sus manifestaciones varias y cambiantes. Y en la acción de redimir las realidades terrenas y cristianizar las estructuras, apuntar al meollo de la cuestión, y no ya solo a sus efectos. De allí su señalamiento: “Es necesario llegar hasta donde se gestan los nuevos relatos y paradigmas [...]. No hay que olvidar que la ciudad es un ámbito multicultural” (*EG*, 74); y “el desafío de una prédica inculturada está en evangelizar la síntesis, no ideas o valores sueltos. Donde está tu síntesis, allí está tu corazón” (*EG*,

143). La inculturación supone dos movimientos en quien la asume: el primero, el conocimiento profundo de la realidad por evangelizar, el manejo diestro de su lengua, sus figuras, sus realidades. El segundo es un proceso doble: potenciar y acercar a lo evangélico los valores positivos de la nueva cultura y amortecer y disuadir los antivalores que ella contiene.

En la cultura predominante el primer lugar está ocupado por lo exterior, lo inmediato, lo visible, lo rápido, lo superficial, lo provisorio. Lo cual cede el lugar a la apariencia. En muchos países, la globalización ha significado un acelerado deterioro de las raíces culturales con la invasión de tendencias pertenecientes a otras culturas, económicamente desarrolladas, pero éticamente debilitadas (*EG*, 62).

La confrontación áspera producida entre las identidades culturales nacionales o regionales y la voluntad conqueriente de la globalización han generado reacciones saludables frente al avance férreo o aceitoso de lo global en todos los campos. La globalización supone una homogeneización en todo: formas y significados. Y con ello, la muerte de las peculiaridades, las singularidades, los rasgos identitarios de las culturas.

No existe una cultura global, lo que se quiere es imponer una cultura globalizada, la norteamericana, básicamente. La globalización supone una subordinación cultural que uniformiza lo que toca. Esta globalización se expresa y seduce por medio de una lengua propia, una suerte de coiné que anticipa por las denominaciones las realidades que procuran anclar entre nosotros.

Es reiterativa la imagen de *la esfera de la globalización*, en la que todo está a igual distancia del centro y de manera indefenciada. El entonces cardenal Bergoglio propuso otra imagen geométrica: la del *poliedro*.

Ni la esfera global que anula ni la parcialidad aislada que castra. Ninguna de las dos. En la esfera global que anula, todos son

iguales, cada punto es equidistante del centro de la esfera. Esa globalización no deja crecer. ¿Cuál es el modelo? ¿Recluirnos en lo local y cerrarnos a lo global? No, porque se va a otro punto de la tensión bipolar. El modelo es el poliedro. El poliedro que es la unión de todas las parcialidades, que en la unidad conserva la originalidad de su parcialidad (*NCNP*, 59-60).

Reitera, como papa, su propuesta en su exhortación: “El modelo no es la esfera, es el poliedro” (*EG*, 236). En el poliedro, cada cultura mantiene definido su espacio con sus peculiaridades y notas distintivas. No se funde en una masa común, convive, con sus diferencias con las demás culturas en una existencia simultánea y diversa. La imagen a la que recurre en más de una ocasión el papa es la del episodio de los Hechos de los Apóstoles en el que estos predicaban y todos son escuchados en su propia lengua: “El Espíritu Santo da unidad plurifacética”⁴⁷.

En el avance de la globalización, hay juegos de círculos concéntricos: uno es el sabido de la aspiración mundial⁴⁸. Otro es el círculo de las globalizaciones regionales, que pueden ser un interesante espacio intermedio entre lo nacional y lo mundial, que equilibra fuerzas y presiones mundiales abusivas. Y un tercero es el de la “globalización” nacional. Esta última es una matriz paradigmática en cuya versión doméstica figura una *globalización bonsái*. Ella se puede dar en todos los campos o en algunos de la vida cultural y política de un país, según intenciones y perfiles de los gobiernos. En el terreno educativo, procede por medio de la imposición hegemónica, desde lo legal, de estructuras, planes, currículos, modalidades, minuciosa especificación de contenidos y hasta las horas destinadas a cada uno, etc., que avanzan sobre toda originalidad o individuación e imponen, con rigor uniforman-

⁴⁷ Lo común de la comunidad del pueblo solo puede ser *de todos* si al mismo tiempo es de *cada uno*. Simbólicamente podemos decir que *no hay lengua única*, sino la capacidad inédita de entendernos cada uno.

⁴⁸ El galicismo *mundialización* (de *mondialisation*) fue previo en el uso de las disciplinas sociológicas al anglicismo “globalización”, y que acabó por imponerse.

te, su inflexible lecho de Procusto. Esta “globalización” nacional puede ser una simple radicación casera de enfoques mundiales o el avance de una voluntad política unificadora nacional del gobierno de turno, con su raíz ideológica operativa. A su vez, esta versión “globalizadora” doméstica puede responder a dos razones que pueden darse aisladas o asociadas. Una busca ordenar la compleja diversidad que le propone la realidad para darle normas de coherencia y unidad básica, lo que es saludable si deja márgenes para la creatividad y la sana diversidad. La otra responde a una intención más totalitaria que totalizadora, que impone uniformidad barriendo toda diversidad, desconociendo derechos y libertades universalmente aceptados.

En rigor, todo proyecto unificador y globalizante toma su modelo de experimentaciones nacionales o regionales y opera luego con pantógrafo para el dibujo del plano mundial. Así la Hélade, el Imperio Romano hasta el Tercer Reich o el Nuevo Orden Mundial.

“Poner todo en clave misionera” (EG, 33)

Las escuelas católicas, que intentan siempre conjugar la tarea educativa con el anuncio explícito del Evangelio constituyen un aporte muy valioso a la evangelización de la cultura (EG, 134).

Cada vez que intentamos leer en la realidad actual los signos de los tiempos es conveniente escuchar a los jóvenes y a los ancianos (EG, 108).

Una vez más la semiología visual e inteligente. El esfuerzo que se nos pide de leer los signos de los tiempos. “Cuando la higuera larga sus brotes, está cerca el verano...”. Ir de los textos a la realidad y vuelta.

Lo aprendí sin advertirlo de mi maestra de segundo grado, Blanca Joray de Grané. Yo era buen lector en voz alta, pero ella me advertía una y otra vez: “Pedrito, cuando llegue a un punto, levante la vista y mire al frente”.

Durante mucho tiempo creí que se trataba de una norma de consideración social para con el auditorio. Con el tiempo, advertí que la lección que me daba era otra y mucho más vasta y profunda. Me estaba diciendo: hay que pasar del mundo del texto al texto del mundo, y volver del mundo al texto. De la teoría a la realidad objetiva de lo existente, ida y vuelta. De la literatura a la realidad. Del aula académica al aula sin muros. Que el texto nos ayude a ver el macrotexto y que este nos asista en la comprensión honda de la vida. En última instancia, poner toda la potencia educativa —las teorías, los métodos, las miradas— en la redención de las realidades terrenas.

SUBSIDIOS A ESCUELAS PRIVADAS*

Análisis de los aportes de la Ciudad a las escuelas públicas de gestión privada para el nivel primario

DRA. SILVIA MONTOYA

I. Introducción

El presente trabajo analiza las características del sistema de aportes estatales a las escuelas públicas de gestión privada del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

Según el Decreto Nacional N.º 2542/91, el objetivo de los aportes es "... asegurar la opción de los padres de elegir la escuela para sus hijos, en el marco de la libertad de enseñar y aprender que garantiza la Constitución Nacional..." (artículo 1). Para ello, actualmente la Ciudad de Buenos Aires financia a las escuelas de gestión privada con el fin de facilitar el acceso a la educación que los padres consideren adecuada para sus hijos. Dicha asistencia, debe estar focalizada en la población con menores ingresos, para la cual la educación arancelada sería inviable.

En la Ciudad de Buenos Aires, el esquema de aportes está distribuido de modo que favorece a las zonas más vulnerables. Relacionando el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS)¹ con las características de los aportes de la Ciudad a establecimientos educativos de gestión privada de nivel primario común, este trabajo

* Equipo de trabajo: Dirección: Silvia Montoya, profesora e investigadora de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA); Diego Gonzalez Bonorino; María Marta Coria; Víctor Volman; María Laura Frugoni, Dirección General de Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires.

¹ El IVS es un indicador desarrollado por la DGECE que asigna a cada hogar un puntaje relacionado con sus características demográficas, económicas, habitacionales y de acceso a la educación y salud. A mayor IVS, mayor es la vulnerabilidad social. Para más información: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf.

muestra que las comunas socioeconómicamente más vulnerables cuentan con una mayor proporción de establecimientos subsidiados, mientras que las comunas en una mejor posición tienen la mayor proporción de escuelas que no reciben aporte estatal.

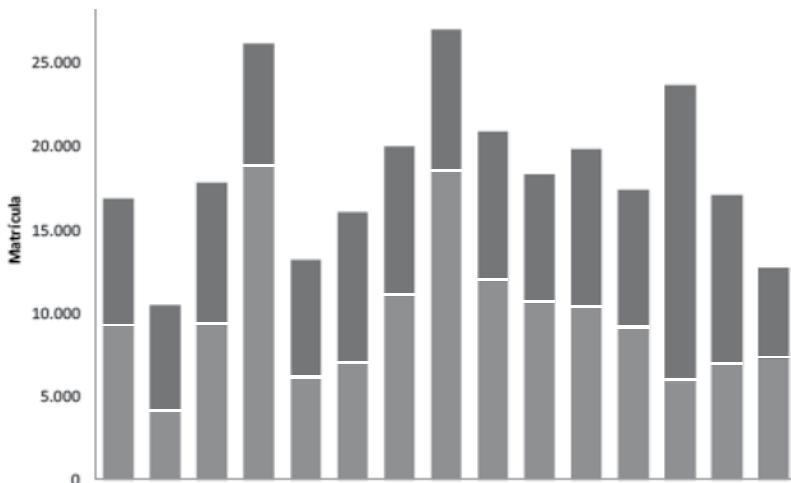
Del total de ingreso que perciben las escuelas subsidiadas, por alumno, en las zonas más vulnerables, al menos un 40% corresponde a aportes estatales, mientras que en las comunas menos vulnerables la proporción apenas supera los 20 puntos porcentuales.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En la primera y segunda sección se analizan la distribución de la matrícula y la distribución de docentes por tipo de gestión (estatal y privada), respectivamente. El trabajo continúa en la tercera sección con la descripción de las normativas que regulan el sistema de aportes a las escuelas de gestión privada. En la cuarta y la quinta sección se analizan las características del sistema de aportes. En la última sección se presentan las conclusiones. El trabajo incluye dos anexos: uno con el resumen detallado de las normativas vinculadas con el tema y otro con el análisis histórico del sistema de aportes.

II. Distribución de la matrícula de gestión estatal y privada

En el 2012, la Ciudad de Buenos Aires contaba con más de 278 000 alumnos en el nivel primario común. Como se puede ver en el gráfico 1, las comunas con mayor matrícula eran la 8, la 4 y la 13 con 27 000, 26 000 y 23 000 alumnos, respectivamente. Las que menos alumnos tenían eran las comunas 2, 15 y 5 con aproximadamente 10 000, 12 000 y 13 000, respectivamente.

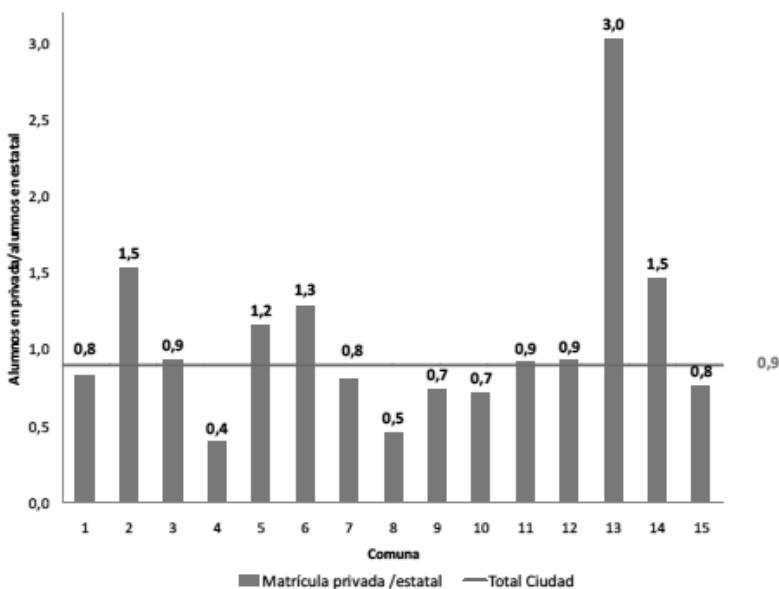
Gráfico 1.
Alumnos según tipo de gestión, por comuna. Año 2012



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada y el Relevamiento Anual 2012 de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa – MEGC.

En el gráfico 2 se observa la relación entre la cantidad de alumnos de escuelas privadas por cada alumno de escuela estatal según la comuna. Se pueden visualizar tres grupos de comunas según la comparación de sus relaciones de alumnos de privada sobre alumnos estatales con respecto al ratio de la Ciudad. En un primer grupo están las comunas 2, 5, 6, 13 y 14, quienes tenían más alumnos en escuelas de gestión privada que en escuelas de gestión estatal. Por cada alumno que asistía a una escuela de gestión estatal, en la comuna 13 había tres alumnos en una de gestión privada; siendo esta la mayor relación de todas las comunas, triplicando la de la Ciudad. La siguen en magnitud de proporción las comunas 2 y 14.

Gráfico 2. Cantidad de alumnos en escuelas de gestión privada por cada alumno en escuelas de gestión estatal, por comuna. Año 2012



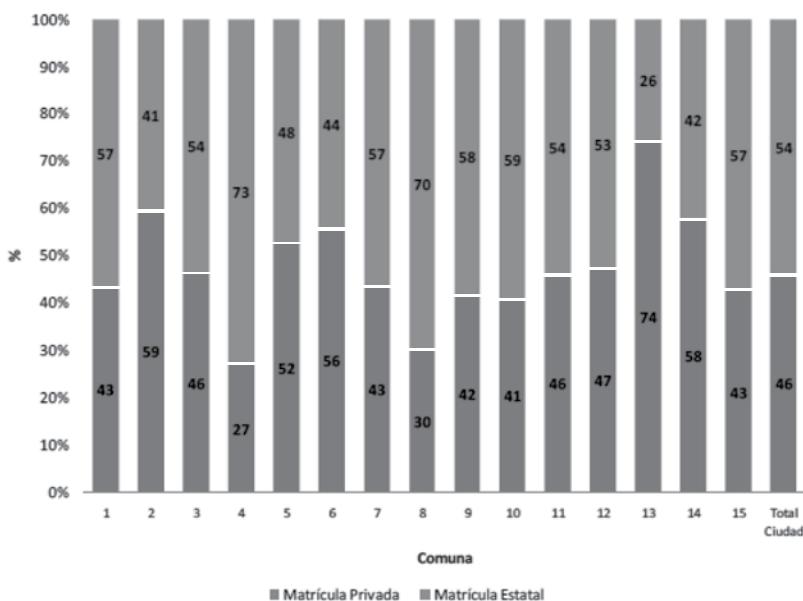
Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada y el Relevamiento Anual 2012 de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa – MEGC.

Las comunas 1, 3, 7, 11, 12 y 15 se sitúan con números cercanos al promedio de la Ciudad mientras que, entre las que tienen ratios considerablemente inferiores al de la Ciudad, están las comunas 4, 8, 9 y 10. Dentro de este último grupo de comunas, se destacan la comuna 4 y 8 para las cuales por cada alumno que asiste a un establecimiento de educación primaria de gestión privada, hay dos que asisten a uno de gestión estatal.

En el gráfico 3 se observa la distribución por comuna de los alumnos de primaria según al tipo de gestión de la escuela a la cual asisten, cada 100 alumnos de primaria. Para la comuna 8 y

4, el 70% de dicho alumnado asiste a establecimientos de gestión estatal. En cambio, para la comuna 13, la proporción es del 25%.

Gráfico 3. Cantidad de alumnos de escuela de gestión privada y estatal cada 100 alumnos, por comuna. Año 2012



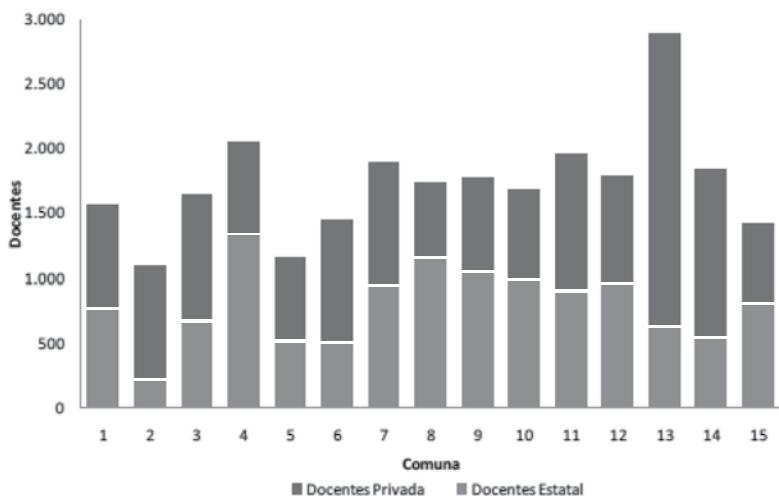
Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada y el Relevamiento Anual 2012 de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa – MEGC.

III. Distribución de los docentes de escuelas de gestión pública y privada

El gráfico 4 muestra la cantidad de docentes del nivel primario por comuna y tipo de gestión. La comuna 13 cuenta con la mayor cantidad de docentes (2892), mientras que las comunas 2 y 5 son las que menos docentes tienen. Sin embargo, y en compara-

ción con la distribución de la cantidad de alumnos por comuna, no hay grandes diferencias de cantidad de docentes entre comunas, a excepción de los casos recién mencionados.

**Gráfico 4. Docentes de nivel primario según tipo de gestión, por comuna.
Año 2012**

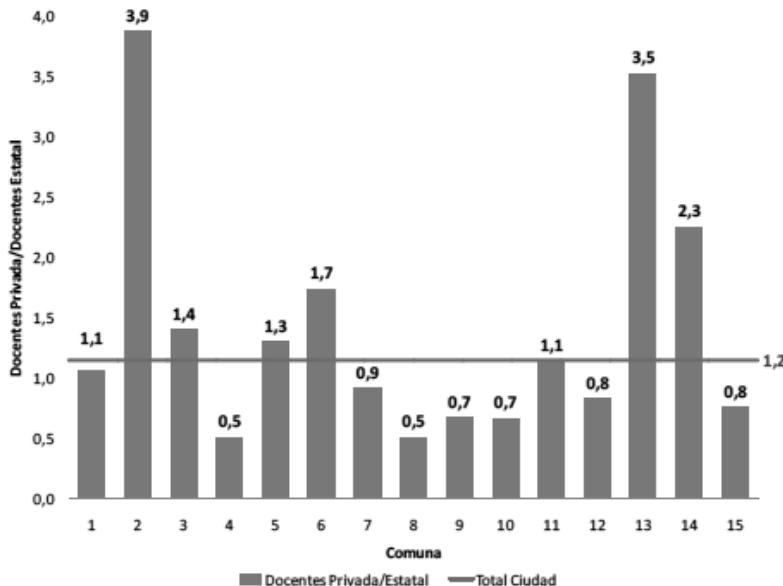


Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada y la Dirección General de Tecnología Educativa – MEGC.

El gráfico 5 muestra la cantidad de docentes de escuelas de gestión privada por cada docente de escuela de gestión estatal. Las comunas 2 y 13 vuelven a diferenciarse del resto con proporciones que triplican la relación docentes de privada por docente de estatal de la Ciudad y las comunas 4 y 8 se destacan por presentar los menores ratios.

Gráfico 5. Cantidad de docentes de escuela de gestión privada por cada docente de escuela de gestión estatal, por comuna.

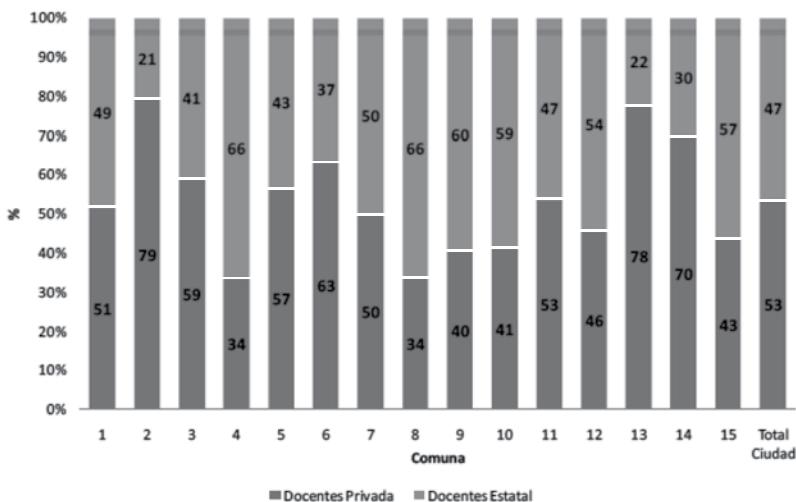
Año 2012



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada y la Dirección General de Tecnología Educativa – MEGC.

Como se puede ver en el gráfico 6, un 80% de los docentes, tanto de las comuna 2 como de la 14, trabajan en un establecimiento de gestión privada. En cambio, en las comunas 4 y 8 esta proporción es del 35%.

Gráfico 6. Cantidad de docentes de escuela de gestión privada y estatal cada 100 docentes, por comuna. Año 2012



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada y la Dirección General de Tecnología Educativa – MEGC.

IV. Aportes a escuelas de gestión privada

El sistema de aportes a escuelas públicas de gestión privada fue por primera vez sistematizado y regularizado con la Ley N.^o 13.047 de 1947 denominada “Estatuto para el personal docente de los establecimientos de enseñanza privada”. Además de garantizar los derechos a la estabilidad de los docentes, los salarios mínimos y la bonificación por antigüedad, estableció ciertos criterios para el otorgamiento de las subvenciones.

En 1958, a través de la Ley N.^o 14.473, los salarios de los docentes privados se igualaron a los de sus pares estatales, lo cual implicó un aumento en los aportes estatales a los establecimientos educativos privados. En ese mismo año, tanto los docentes

auxiliares como el personal directivo fueron incorporados como destinatarios de las subvenciones estatales, mediante el Decreto N.º 10.900.

A pesar de la reglamentación precedente, recién en 1964 y a través del Decreto N.º 15 del Poder Ejecutivo Nacional, se establecieron reglas y parámetros objetivos para la asignación y fiscalización de los aportes a escuelas de gestión privada. El Decreto determinó la máxima cantidad de personal subvencionable de una escuela, la cual no es otra cosa que el límite máximo de maestros de grado, personal de dirección, etc., que pueden incorporar los establecimientos para una matrícula dada. Hoy en día, dicha cantidad de personal es conocida como la Planta Orgánica Funcional (POF).

En 1991, el Decreto N.º 15 de 1964 fue derogado por el Decreto N.º 2542, el cual benefició a las escuelas públicas de gestión privada, principalmente porque el Decreto N.º 2542 establece que el objetivo de los aportes estatales a los establecimientos privados es asegurar la libertad de elección de educación, permitiendo a las instituciones financieramente solventes que puedan solicitar dichos subsidios.

Luego, por la Ley N.º 24.049 de 1992 sobre “Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos”, y bajo el artículo 25 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Ciudad se encarga de cumplir con el Decreto N.º 2542/91 a través de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP).

El aporte consiste en la financiación de un porcentaje del total de los sueldos (incluidas las cargas patronales) de la POF programática. Esta está compuesta por todo el personal directivo junto con los docentes y docentes auxiliares que enseñen materias dentro del plan oficial del Ministerio de Educación de la Ciudad.

A los efectos de determinar el aporte, el Decreto N.º 2542/91 considera tres tipos de aranceles, refiriéndose a tres tipos de pagos que realizan las familias de los alumnos del establecimiento:

- **Arancel por Enseñanza Programática:** todos los pagos que estén en relación directa con la enseñanza impartida según los programas oficiales aprobados por el Ministerio de Educación de la Ciudad.
- **Arancel por Enseñanza Etraprogramática:** todos los pagos que correspondan a la extensión del horario escolar o enseñanza que se imparte en horarios diferentes de las materias que integran el plan oficial. Un ejemplo sería si el instituto ofrece cursos de artes marciales, una enseñanza que no está integrada en el plan de enseñanza oficial.
- **Aranceles por otro concepto:** prestaciones de servicios no educativos (comedor, transporte, etc.), siempre que la contratación y la percepción esté a cargo de los institutos, como podría ser el pago por seguridad, comedor o asistencia médica.

Los institutos que solicitan aportes se clasifican en dos grupos: los que cobran aranceles y los que no cobran aranceles.

En los establecimientos que no cobran aranceles, la contribución alcanzará el total de los sueldos del personal directivo, docentes y docentes auxiliares, incluidas las cargas patronales. Dichos institutos, que no deben perseguir fines de lucro ni pertenecer exclusivamente a entidades de bien público, deberán ser reconocidos como gratuitos por la DGEGP.

Para ello, el artículo 7 del Decreto N.º 2542/91, establece que la asignación del porcentaje de financiamiento a un instituto que percibe aranceles se debe realizar sobre la base de:

- Las características económicas de la zona y de la población escolar; las escuelas en zonas más vulnerables recibirán mayor porcentaje con respecto a las demás.
- El nivel educativo (inicial, primario, medio, superior no universitaria) del establecimiento y su modalidad (común, jornada completa, etc.).

- Los resultados del estudio de un balance que refleje la situación financiera del instituto.
- Las necesidades del establecimiento como unidad escolar en su zona de influencia.
- La categoría (nivel de porcentaje de salario docente subvencionado) en que solicite ser incluido el instituto, así como el monto del arancel que determine el establecimiento y los aranceles máximos fijados para cada tramo por la DGEGP para el ciclo lectivo en que se conceda la contribución estatal.

Las instituciones que cobran aranceles podrán seguir cobrándolos si reciben aporte estatal, siempre que respeten los límites máximos a los aranceles programáticos establecidos por la DGEGP, según el porcentaje de subsidio que reciben.

Además, lo recaudado por aranceles tiene que ser utilizado para solventar los gastos generados por el personal docente no alcanzado por el aporte, del personal extraprogramático, administrativo, maestranza y también para las inversiones en mantenimiento general, servicios e insumos necesarios para el funcionamiento. El valor tanto del arancel extraprogramático como de mantenimiento no puede superar al programático.

Los límites arancelarios vigentes para la Ciudad fueron definidos por la Disposición N.º 300-DGEGP/09, que tuvo en cuenta, según afirma la disposición, las declaraciones juradas de los costos no cubiertos por el aporte gubernamental. Dichos límites son actualizados, por aumentos salariales a los docentes, anualmente por la Comisión Asesora honoraria, la cual fue creada por el artículo 13 del Decreto N.º 2542/91².

La Tabla 1 muestra los límites a los aranceles programáticos para el ciclo lectivo 2012. Se ve, por ejemplo, que si una escuela recibe un aporte del 80% para su nivel inicial de jornada simple,

² Los miembros duran un año en su cargo y son designados mediante disposición de la DGEGP.

puede, como máximo, percibir un arancel mensual de \$290,59. Si la jornada fuese completa, podría cobrar hasta un 50% más, es decir, \$435,89.

**Tabla 1. Aranceles programáticos y máximos (en pesos)
de la Ciudad para abril de 2012**

% de Aporte	NIVEL				
	Inicial-Primario	Medio	Medio Técnico	Superior	
	Jornada Simple (1)	Hasta 40 hs. semanales (2)	Hasta 40 hs. semanales (2)	Docente	Técnico
100	164,85	181,83	209,64	237,41	288,28
80	290,59	313,89	361,64	395,73	492,48
70	370,28	432,04	497,78	505,67	562,67
60	539,77	621,16	715,67	324,58	632,84
50	639,54	679,52	782,91	697,98	707,17
40	686,30	847,98	977,00	871,02	948,67

- 1) Para Inicial y Primaria con Jornada Completa, el límite se incrementa hasta un 50 % más.
- 2) Medio común o técnico de más de 40 h, el límite se incrementa hasta un 30 % más.

Fuente: Anexo I de la Disposición DI-2012-145-DGEGP.

Los últimos requisitos vigentes para la asignación de los aportes a los institutos educativos de gestión privada fueron constituidos en el 2003 a través de la Resolución N.º 163 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, la resolución establece que, para solicitar la contribución de la Ciudad, los establecimientos deben estar reconocidos oficialmente como entes educativos y cumplir con las cantidades de alumnos por nivel de enseñanza según determina el Decreto N.º 2542/91. El artículo 3 del Anexo I de la normativa citada establece que, a los efectos de asignar la

contribución estatal, la Secretaría de Educación, a través de la Dirección General de Educación de Gestión Privada, evaluará toda la documentación presentada.

La resolución determina que los institutos deberán presentar:

- a) Declaración jurada de cursos, grados y/o divisiones en actividad, indicando cantidad de alumnos, en el momento de solicitarse el aporte.
- b) Declaración jurada de aranceles a cobrar, en caso de otorgarse el aporte, por los conceptos de enseñanza programática, extraprogramática, y otros conceptos (comedor, transporte e internados).
- c) Declaración jurada de sueldos pagados a los directivos, docentes y docentes auxiliares, sus correspondientes aportes y contribuciones sociales.
- d) Último balance (excepto institutos de la Iglesia Católica y congregaciones religiosas).

Para ser considerado el aporte, además de evaluarse los datos requeridos, se considerará lo siguiente:

- Que el Instituto se encuentre previamente incorporado a la enseñanza oficial.
- Su evaluación pedagógica, en la que un supervisor verifica el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Decreto N.º 2542/91.
- El orden de antigüedad de la solicitud del aporte. El orden de prioridad de inversión de aporte es:
 - 1) Institutos que solicitaron anteriormente la contribución y no la recibieron.
 - 2) Institutos que perciben arancel y que solicitan ser reconocidos como gratuitos.
 - 3) Institutos que, percibiendo aranceles, son autorizados a pasar de una categoría inferior a una superior.
 - 4) Institutos que solicitan por primera vez el aporte.
 - Disponibilidad de fondos en las partidas presupuestarias.

Si se aprueba la solicitud de aporte, la DGEGP le transfiere el monto correspondiente a la escuela, que luego es utilizado para liquidar los sueldos de sus docentes. En caso de haber un excedente, la escuela debe devolverlo, pero, si hay un faltante, se compensa en el próximo pago.

Los establecimientos educativos que reciben asistencia anualmente deben rendir cuentas de las contribuciones recibidas por la Ciudad, las inversiones de dicha contribución, las devoluciones en caso de excedentes en los aportes y las cuotas percibidas durante el ciclo lectivo (por todo concepto).

Por la misma normativa, las escuelas rinden mensualmente ante la DGEGP en planillas especiales que incluyen la firma de los docentes beneficiados por los aportes recibidos y el formulario 931 de la Administración Fiscal de Ingresos Públicos (AFIP) por el correspondiente depósito de las cargas sociales.

A su vez, tienen cinco días corridos contados desde la recepción del aporte para depositar en cuentas gubernamentales el excedente si lo hay, y 15 días corridos para presentar las mencionadas planillas de rendición más el formulario de AFIP.

Los institutos podrán efectuar, de conformidad con las reglamentaciones vigentes, los reajustes de cursos, divisiones, grados, grupos (de la enseñanza especial) y cargos debidamente autorizados de acuerdo con las necesidades funcionales, al comienzo del año escolar y dentro del límite del monto de la contribución acordada, previa autorización de la Dirección General de Educación de Gestión Privada.

En síntesis, el sistema del Gobierno de la Ciudad de aportes a escuelas públicas de gestión privada busca incrementar las condiciones de equidad y calidad del sistema educativo jurisdiccional. En ese sentido, subsidia a las escuelas de gestión privada para facilitar el acceso de las personas más vulnerables a la educación que crean pertinente.

La idea de financiar las escuelas públicas de gestión privada no nace del Gobierno de la Ciudad, sino que fue por primera vez regularizada en 1947 por el Estado Nacional, quien se hizo cargo de los subsidios hasta el año 1992 con la Ley N.^o 24.049 sobre “Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos”. A partir de ese entonces, la Ciudad es responsable de cumplir con lo establecido por el Decreto N.^o 2542 de 1991.

Actualmente, para recibir el subsidio por parte de la Ciudad, la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGE-GP) evalúa a las escuelas que solicitan financiamiento, teniendo en cuenta sus condiciones socioeconómicas y la zona donde se ubican.

El aporte otorgado se trata de un porcentaje determinado por la DGEGP del total de los salarios del personal de Planta Orgánica Funcional (POF) —que es el límite máximo de maestros de grado, personal de dirección, etc., que pueden incorporar los establecimientos para una matrícula dada— e implica responsabilidades sobre los beneficiarios.

Por un lado, tendrán un tope máximo sobre los aranceles que perciban, límite establecido por la DGEGP (actualmente de manera semestral), según el nivel y el porcentaje del aporte.

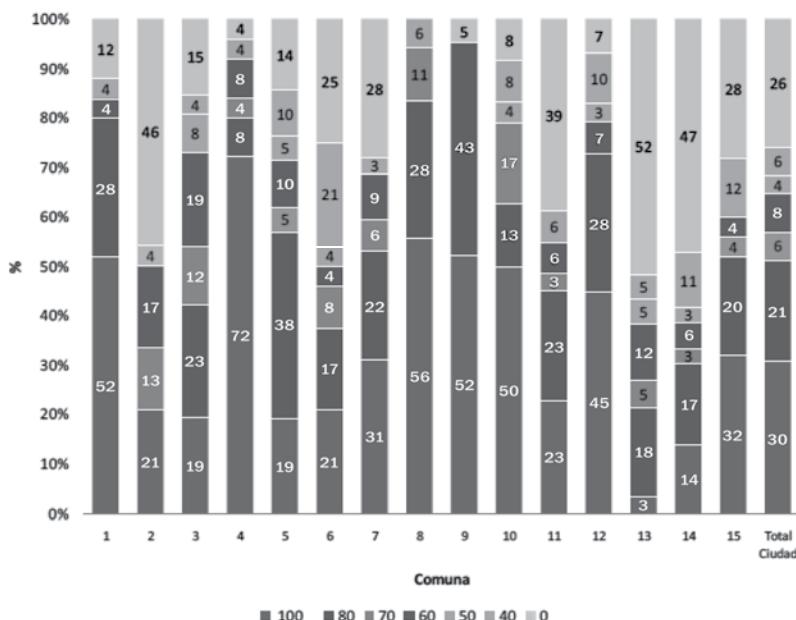
Por el otro lado, las escuelas que reciban financiamiento estatal, deberán rendir cuentas sobre sus aranceles percibidos, la matrícula de la unidad educativa, la cantidad de docentes dentro de la POF, entre otros.

V. Características de los aportes estatales a escuelas privadas

A continuación se describen las características del sistema de aportes estatales a las escuelas de gestión privada.

En el gráfico 7 se muestra la distribución de establecimientos cada cien, según el porcentaje de aporte que reciben.

Gráfico 7. Distribución de establecimientos cada 100 de acuerdo con el porcentaje de aporte que reciben, por comuna. Año 2012



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada – MECG.

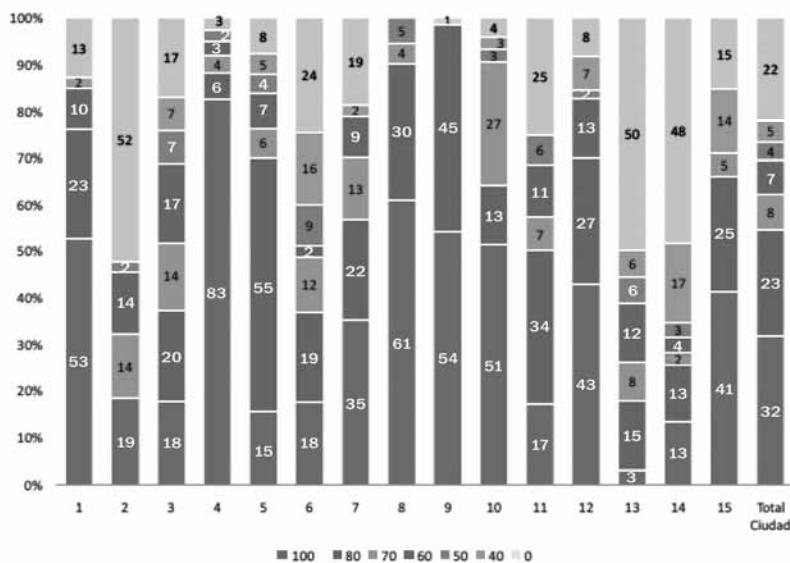
Tal como se observa en el gráfico 7, las comunas 1, 4, 8 y 9 contaban, en el año 2012, con las mayores proporciones de establecimientos que recibían un aporte del 80 o del 100 %. Al mismo tiempo, de todas las comunas, la comuna 4 —con 72 establecimientos cada 100— es la que tenía mayor proporción de establecimientos que recibía aportes del 100 %.

En contraposición, las comunas 2, 13 y 14 tenían la mayor cantidad de establecimientos cada 100 que no recibían aporte alguno, para las cuales dicha proporción era de un 46, 52 y 47 %, respectivamente.

Al estudiar la distribución de los alumnos de escuela de gestión privada de nivel primario según el porcentaje de aporte que recibía la escuela a la que asistían, se puede ver cómo las comunas 1, 4, 8 y 9 son las que tenían la mayor cantidad de alumnos cada 100 que asistían a escuelas que recibían aportes del 100 y el 80 % (gráfico 8).

En contraposición, para las comunas 2, 13 y 14, de cada cien alumnos que asistían a una escuela de nivel primario de gestión privada, la mitad asistía a establecimientos que no recibían aporte.

Gráfico 8. Distribución de alumnos de escuela de gestión privada cada 100, según el porcentaje de aporte, por comuna. Año 2012



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada – MEGC.

La tabla 2 muestra el arancel promedio de todos los establecimientos que recibían, en el año 2012, aporte de la Ciudad, por comuna y de la Ciudad.

Tabla 2
Distribución del arancel medio total (Arancel Mensual Medio=100) de escuelas que reciben aporte estatal, por tipo de concepto. Año 2012.
En pesos corrientes

Comuna	Arancel Mensual Medio	Enseñanza Programática	Enseñanza Extraprogramática	Mantenimiento Mensual	Matrícula Mensual	Otros	Seguridad	Transporte	Comedor	Asistencia Médica	Bonif. Enseñanza Extraprogramática	Bonif. Enseñanza Programática
1	641	44	31	5	9	2	0	1	2	5	1	0
2	856	38	36	4	12	0	0	5	4	0	0	0
3	890	44	38	6	8	3	0	0	2	3	1	-3
4	479	49	35	5	8	-3	0	1	0	6	1	-1
5	892	41	36	5	9	5	0	0	0	3	1	0
6	884	50	37	5	8	1	1	1	3	0	1	-4
7	715	41	33	4	11	5	1	1	2	4	1	-1
8	449	54	35	3	9	1	1	0	0	0	1	-1
9	470	47	38	4	9	2	1	1	0	0	1	-2
10	693	42	37	5	10	4	1	0	0	1	1	-1
11	814	40	37	5	11	4	0	1	0	0	1	0
12	791	43	33	4	7	5	0	1	2	7	1	-2
13	1.133	44	33	5	10	5	1	0	2	0	1	-1
14	1.060	41	38	4	10	0	1	1	1	6	1	-1
15	789	42	37	6	11	1	1	1	1	1	0	0
TOTAL	774	43	35	5	9	3	0	1	1	3	1	-1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada – MEGC.

Las comunas 4, 8 y 9 contaban con los aranceles medios más bajos de la Ciudad, mientras que las comunas 13 y 14 tenían los aranceles medios más altos, con valores de 1133 y 1060, respectivamente.

Tal como puede observarse en la tabla 2, en general, del arancel medio mensual el 45% correspondía al concepto de arancel programático y un 35 por ciento estaba explicado por el arancel extraprogramático.

Para estudiar la incidencia de los aportes en los ingresos de las escuelas que reciben aporte, es interesante ver el aporte estatal medio mensual por alumno que se muestra en la tabla 3 y como afecta, en promedio, los ingresos de las escuelas. Al sumar estas dos variables se obtiene el ingreso mensual medio para los establecimientos privados de nivel primario que reciben aportes. La tabla 3 muestra el resultado.

A primera vista, la variabilidad entre comunas del ingreso mensual medio por alumno ($A+B$) era menor que la variabilidad de los aranceles medios. Esto significaría que los aportes achicaban la brecha de ingresos de las escuelas por comuna. En forma más concreta, la diferencia porcentual entre el máximo y el mínimo arancel medio de las comunas era aproximadamente 60 puntos porcentuales mayor que la diferencia entre el ingreso medio máximo y el mínimo.

Tabla 3. Ingresos mensuales medios por alumno que percibe una escuela subsidiada, según comuna. Año 2012

Comuna	Arancel Mensual Medio por Alumno (A)	Aporte Estatal Medio Mensual por Alumno (B)	Ingreso Medio Mensual por Alumno (A+B)
1	641	461	1.102
2	856	430	1.286
3	890	311	1.201
4	479	439	918
5	892	303	1.195
6	884	289	1.173
7	715	390	1.105
8	449	341	789
9	470	377	847
10	693	379	1.072
11	814	336	1.150
12	791	367	1.158
13	1.133	343	1.476
14	1.060	370	1.431
15	789	437	1.226
TOTAL	774	367	1.141
Máximo	1.133		1.476
Mínimo	449		789
Diferencia(%)	253%		187%

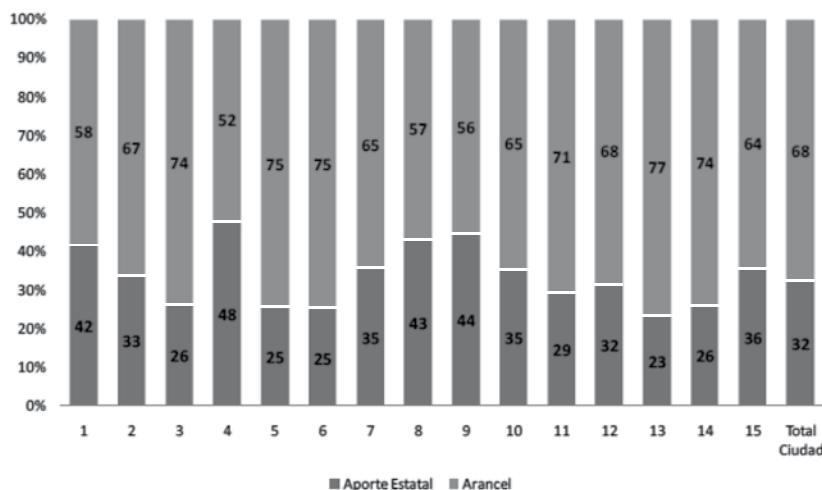
Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada.

Nota: Se excluyen los ingresos por contribuciones o donaciones.

En el gráfico 9 se presenta la distribución del ingreso medio mensual cada 100 pesos, por comuna. Los ingresos medios de las comunas 1, 4, 8 y 9 son los que más dependían de aportes estatales (de 100 pesos, 40 provenían de allí). Para la comuna 13, 23 de cada

100 pesos del ingreso medio venían de aporte estatal, casi la mitad que las comunas 1, 4, 8 y 9.

Gráfico 9. Composición de ingresos medios mensuales por alumno, cada 100 pesos de las escuelas privadas, por comuna. Año 2012



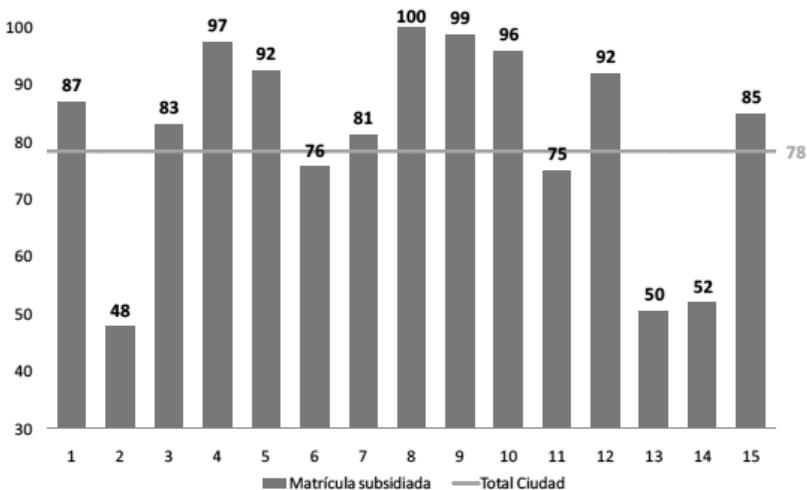
Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada – MECG.

Nota: Se excluyen los ingresos por contribuciones o donaciones.

A continuación se presentan dos gráficos que muestran la cantidad de alumnos y docentes de escuelas de gestión privada de nivel primario que reciben aportes, sobre el total de escuelas privadas de nivel primario.

Tal como muestra el gráfico 10, en las comunas 4, 5, 8, 9, 10 y 12, la matrícula estaba mayormente concentrada en las escuelas que recibían aportes estatales. En cambio, en las comunas 2, 13 y 14, la mitad de los alumnos de nivel primario de escuelas de gestión privada asistían a establecimientos que no recibían aportes estatales.

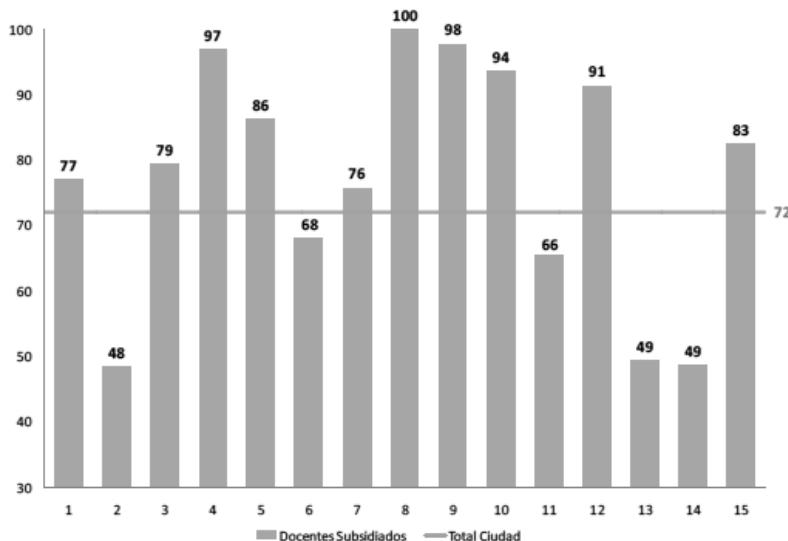
Gráfico 10. Cantidad de alumnos de escuelas de gestión privada que reciben aportes cada cien alumnos de escuela de gestión privada, por comuna. Año 2012



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada – MECG.

En relación con la cantidad de docentes de instituciones que recibían aportes sobre el total (gráfico 11), en las comunas 4, 8, 9, 10 y 12, más del 90 % de los docentes trabajaban en escuelas que recibían aportes. En contraposición, las comunas 2, 13 y 14 contaban con más de la mitad de los docentes trabajando para establecimientos que no recibían aportes.

Gráfico 11. Cantidad de docentes de escuelas privadas que reciben aportes cada 100 docentes de escuela de gestión privada, por comuna.
Año 2012



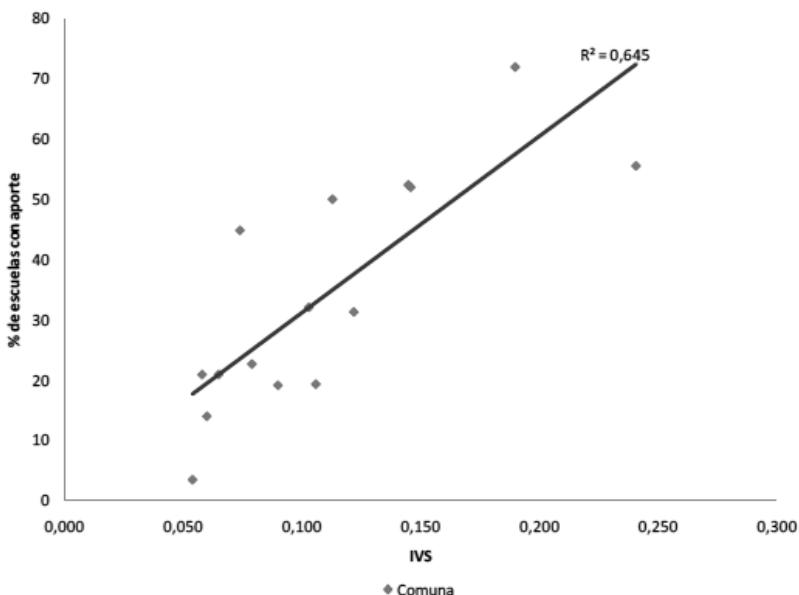
Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada – MECG.

VI. El sistema de aportes en el contexto socioeducativo

En esta sección se describen las relaciones entre el sistema de aportes estatales a escuelas de gestión privada de nivel primario y algunos indicadores del contexto socioeducativo de las comunas, en particular.

Como indicador de la situación social, se utilizó el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) que asigna a cada hogar un puntaje relacionado con sus características demográficas, económicas, habitacionales y de acceso a la educación y salud. A mayor IVS, mayor es la vulnerabilidad social.

Gráfico 12. Relación entre el IVS y el porcentaje de escuelas que reciben aportes del 100 %, para cada comuna. Año 2012



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada.

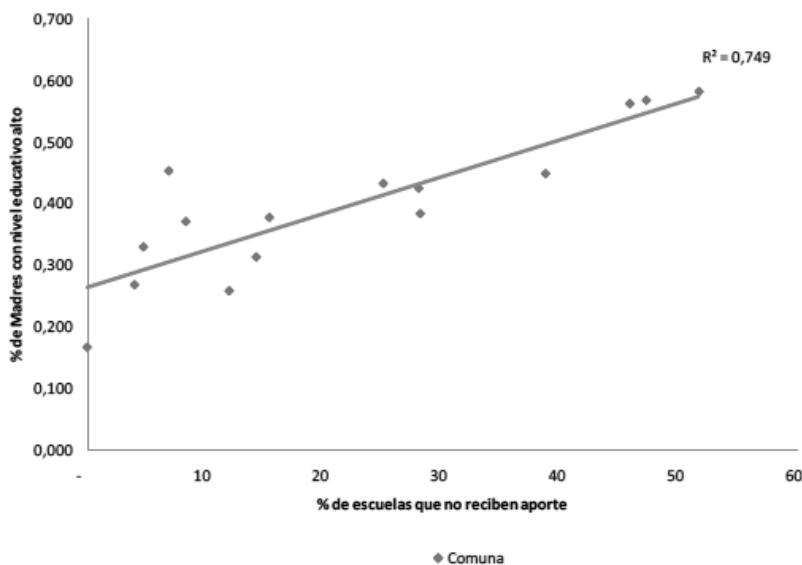
Nota: IVS es el Indicador de Vulnerabilidad Social desarrollado por la DGECE.

El gráfico 13 muestra una relación positiva entre el Índice de Vulnerabilidad Social de cada comuna y el porcentaje de escuelas que reciben aportes en la misma. Este resultado sustenta la noción de que la asistencia financiera a establecimientos educativos de gestión privada está focalizada en aquellos sectores con menor poder adquisitivo de la Ciudad.

El gráfico 14 muestra la relación entre el porcentaje de escuelas que no reciben aportes de cada comuna y el porcentaje de madres con nivel educativo alto. Utilizamos la educación de las madres de los alumnos que asisten a la escuela por comuna, ya que es un ídi-

ce que predice muy bien el desempeño de sus hijos en las escuelas. Para ello, se consideran madres con nivel educativo alto aquellas con universitario completo como máximo nivel alcanzado.

Gráfico 13. Relación entre el porcentaje de madres con nivel educativo alto (universitario completo) y el porcentaje de escuelas que no reciben aportes. Año 2012



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Dirección General de Educación de Gestión Privada.

Nota: Los porcentajes de los niveles de educación de la madre por comuna fueron obtenidos de la evaluación FESBA 2011.

Como puede observarse en el gráfico anterior, en las comunas con mayor concentración de madres de nivel educativo alto, la cantidad de escuelas que reciben aportes es menor con respecto a las comunas donde dicho porcentaje es muy bajo.

VII. Comentarios finales

El sistema de aportes estatales a las escuelas públicas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires abarca a todos los establecimientos que cumplen con ciertos requisitos. Los institutos que solicitan aportes se clasifican en dos grupos: los que cobran aranceles y los que no. En los establecimientos que no cobran aranceles, la contribución alcanza el total de los sueldos del personal directivo, docentes y docentes auxiliares, incluidas las cargas patronales. Las instituciones que cobran aranceles podrán seguir cobrándolos si reciben aporte estatal, siempre que respeten los límites máximos a cobrar por aranceles programáticos establecidos por la DGEGP, según el porcentaje de subsidio que reciben.

Del análisis de los aportes realizados, se concluye que en la Ciudad de Buenos Aires, las comunas socioeconómicamente más vulnerables cuentan con una mayor proporción de establecimientos subsidiados, mientras que las comunas en una mejor posición tienen la mayor proporción de escuelas que no reciben aporte estatal. Así, del total de ingreso que perciben las escuelas subsidiadas, por alumno, en las zonas más vulnerables, al menos un 40% corresponde a aportes estatales, mientras que en las comunas menos vulnerables la proporción apenas supera los 20 puntos porcentuales.

En particular, se observa una relación positiva entre el Índice de Vulnerabilidad Social de cada comuna y el porcentaje de escuelas que reciben aportes en la misma. Este resultado sustenta la noción de que la asistencia financiera a establecimientos educativos de gestión privada está focalizada en aquellos sectores con menor poder adquisitivo de la Ciudad.

En síntesis, el sistema del Gobierno de la Ciudad de aportes a escuelas públicas de gestión privada busca mejorar las condiciones de equidad y calidad del sistema educativo jurisdiccional. En ese sentido, subsidia a las escuelas de gestión privada para facilitar el acceso de las personas más vulnerables a la educación que crean pertinente.

Anexo - Resumen de normativa

Normativa Nacional	Descripción
Ley N° 934/1878	LIBERTAD DE ENSEÑANZA. LOS ALUMNOS DE LOS COLEGIOS PARTICULARES TENDRAN DERECHO DE PRESENTARSE A EXAMEN PARCIAL O GENERAL DE LAS MATERIAS QUE COMPRENDE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LOS COLEGIOS NACIONALES ANTE CUALQUIERA DE ESTOS, CON TAL DE QUE ACREDITEN CON CERTIFICADOS DE SUS DIRECTORES, HABER SEGUIDO CURSOS REGULARES Y SIEMPRE QUE LOS COLEGIOS DE QUE PROCEDAN, LLENEN LAS CONDICIONES QUE SE ESTABLECEN EN LA PRESENTE LEY.
Ley N° 1.420/1884	PRINCIPIOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS. EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA, LAICA Y GRATUITA.
Ley N° 13.047/47	ESTATUTO DEL PERSONAL DOCENTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA PRIVADA.
Ley N° 13.343/48	SE AMPLÍA EL UNIVERSO DE BENEFICIARIOS POTENCIALES DE SUBVENCIÓN. SE ELEVAN LOS PORCENTAJES DE SUBVENCIONES ESTABLECIDAS.
Ley N° 14.395/53	PRESUPUESTO GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL PARA EL EJERCICIO 1955 Y 1956.
Ley N° 14.473/58	ESTATUTO DEL DOCENTE
Decreto N° 10.900/58	APRUEBA NORMAS PARA LA DISTRIBUCIÓN DEL CRÉDITO PRESUPUESTARIO PARA LOS APORTES A LOS ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS.
Decreto N° 15/64	REGLAMENTA LA ASIGNACIÓN Y FISCALIZACIÓN DE LOS SUBSIDIOS MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE CRITERIOS Y PARÁMETROS ESTANDARIZADOS.
Decreto N° 2.542/91	SISTEMA DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA DE GESTIÓN PRIVADA. DEROGA EL DECRETO N° 15/64 INTRODUCIENDO ALGUNAS MODIFICACIONES A LOS CRITERIOS, PARÁMETROS Y REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS AL SECTOR PRIVADO.
Ley N° 24.049/92	LEY DE TRANSFERENCIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS. TRANSFERENCIA A LAS PROVINCIAS Y A LA MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS.
Ley N° 24.195/93	LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

Normativa Nacional	Descripción
Decreto N° 2.417/93	NORMAS GENERALES PARA INSTITUTOS DE ENSEÑANZA PRIVADA NO COMPRENDIDOS EN EL DECRETO 2542/91.
Resolución N° 163/03	ESTABLECE PAUTAS PARA EL OTORGAMIENTO DEL APORTE ESTATAL A INSTITUTOS INCORPORADOS A LA ENSEÑANZA OFICIAL, CONFORME LO DISPUESTO POR EL DECRETO N° 2.542/PEN/91.
Disposición N° 300/09	SE FIJAN LOS ARANCELES MÁXIMOS POR CATEGORÍA DE ESTABLECIMIENTOS, NIVELES, REGÍMENES Y MODALIDADES PARA ESCUELAS PÚBLICAS DE GESTIÓN PRIVADA.

Anexo - Análisis histórico

Período	Norma Número/Año	Aspecto Legislativo				
		Habilitación	Sueldo	Condición laboral	Escuelas	Alumno
Colonial (periodización aproximada)	"Real Patronato Indiano"				Autorización/Inspe- ción	Validz
1547-1620	Obligados				Escuelas Religiosas suspendidas por Cabildos Eclesiásticos	
hasta 1767	Misiones Jesuíticas					Recibían terrenos de la Adm. Colonial y Donaciones particulares
Hasta 1817	Escuela de 1785 Lemas				En algunos casos habilitaba locales para el objetivo de la enseñanza y se les asignaba el área del que podían cobrar	Solo pagaban los niños de las familias acomodadas / Cabildos iban subiendo a los que acogían a los niños que no podían pagar arrendamiento
1767 - 1810	Escuelas del Rey				"Diputados de las Escuelas": reino entre Cabildos y miembros	Diputación del Cabildo de Buenos Aires
Independencia	Decreto año 1821 - UBA					Se permitía el ingreso a la Universidad con sólo rendir el examen reglamentario aunque los estudios se hubiesen cursado en colegios particulares.

Período	Norma Número/Año	Aspecto Legalizado				
		Docentes	Habilitación	Sueldo	Condición laboral	Escuelas
					Suspensión de todas las partidas destinadas a la enseñanza.	Subsidio
Rosas	1828-1852	Permiso del Gobierno con carta de ciudadano, y acreditación ante él de su virtud, moralidad ejemplar, profesión de Fé Católica, adhesión firme a la Causa de la Confederación Argentina, capacidad e instrucción suficientes.				
Consolidación Estado Nacional ¹ 1852-1860	Ley 514 de 1878	Ley de Educación Común 1875 y Ley 1884 (informe: Sarmiento)	Concejo nombra y separa maestros		A cargo de Consejo General de Educación y los Consejos Escolares de Distrito	Alto número de asistencia a establecimientos privados por sobre los establecidos debido a la calidad superior de la enseñanza
	Ley 1420 de 1884				Ministerio de Instrucción Pública	Reconoce el derecho de los alumnos de los colegios particulares de presentarse anualmente a examen ante las mesas de los colegios nacionales.
		el Consejo Nacional de Educación tenía la facultad de "expedir título de maestro, previo examen y demás requisitos de capacidad legal, a los particulares que desearen dedicarse a la enseñanza			dels Consejos de Distrito acreditando su capacidad legal para ejercer el magisterio, condiciones del edificio y enseñanza que se proponían dar	la obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños

Período	Norma Número/Año	Aspecto Legislado				
		Docentes	Sueldo	Condición laboral	Autorización/Inspe- ción	Alumno
Principios S. XX	Decreto N°118 de 1938	Habilitación a cargo de "Inspección General de Escuelas Particulares"		Mejora en la estabilidad docente de los institutos de enseñanza particulares	Proceso de consolidación de la libertad de enseñanza	Equiparación de los títulos de algunos colegios privados religiosos como válidos para nivel nacional
Peronismo	13.047/47 - "Estatuto para el personal docente de los establecimientos de enseñanza privada"	"Doble aprobación" - Aprobación de organismos oficiales independiente para confirmar la designación	No inferiores al 160 del de los docentes estatales	Estabilidad Docente, antigüedad, inamovilida- d	"Función social" de los establecimientos subvencionados	Hasta 60% de subsidio total para gratuitos - Inicio del co- financiamiento sistemático por parte del Estado al sector de gestión privada
	Ley 13.343/48				Se amplió el universo de los beneficiarios potenciales	Se elevó el porcentaje de subsidio a 3/4 de los sueldos mínimos: 45% para financiados / 100% para gratuitos
	Ley 14.395/53 - Presupuesto					Alto grado de discrecionalidad del PE en la otorgación de subsidios

Periodo	Norma Número/Año	Aspecto Legislado					Subsidio
		Docentes	Habilitación	Sueldo	Condición laboral	Estructuras	
Ley 14.473/58 - Estatuto del Docente.	Equiparación de la validez de los antecedentes vinculados a la carrera profesional docente de ambos estatutos	Derecho a gozar de una remuneración inferior a la de docentes estatales					incremento del 6.7% en el porcentaje máximo de subvención de sueldos del personal de los establecimientos privados: 75% para arancelados / 100% para no arancelados
Revolución Libertadora	Decreto 10.900/58						Hasta 84.6% del costo salarial anual del personal docente, directivo y docente auxiliar para los que cobran aranceles / Hasta 100% para los que no cobran aranceles
Afrika	Decreto Nro. 15/64					estableció una clasificación en función las características económicas de la zona y de la población escolar, el tipo de enseñanza impartida, los resultados del estudio del balance y la necesidad del establecimiento como unidad escolar en su zona de influencia	regulamentó la arianación y fiscalización de los subsidios; determinó el planteamiento mismo de personal subvençionable - (POF) tres categorías con los siguientes límites máximos de comodación estatal:
Menem	Decreto Nro. 2547/91					• Categoría A: hasta el 80%; • Categoría B: hasta el 60%; • Categoría C: hasta el 40%; se mantuvieron las tres categorías establecidas en el Dto. 15/64 pero se modificó la contrapartida del Estado para los S.A.C. y los dos maestros del año en los cuales los establecimientos no podían cobrar aranceles	Cambió la justificación del financiamiento estatal a "libre elección de los padres para la educación de sus hijos"

Período	Norma Número/Año	Aspecto Legislado			Alumno Validez	Subsidio
		Habilitación	Sueldo	Condición laboral		
	Ley 24.049/92 - Transferencia de Servicios Educativos a las Provincias					

DECLARACIONES

DECLARACIÓN RESPECTO DE LA CREACIÓN DE LA UNIDAD DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA EN CABA

Buenos Aires, octubre de 2014

La Academia Nacional de Educación considera acertada y oportuna, por necesaria, la creación de la Unidad de Evaluación y Equidad Educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como entidad descentralizada, en el ámbito del Ministerio de Educación, con el objeto de diseñar, desarrollar y coordinar la evaluación integral del sistema educativo de la Ciudad.

Es prioritario consolidar en el país una “cultura evaluativa” del sistema educativo en su conjunto, superar ciertas desconfianzas e innecesarias cargas ideológicas y políticas, para contar con diagnósticos adecuados y objetivos que nos permitan mejorar y potenciar lo que se hace bien; y para basar la toma de decisiones en todos los planos, de preferencia en lo que respecta a la formación docente inicial y en servicio. La creación de esta Unidad revela una ponderable madurez en lo político y en lo gremial y una decisión imitable.

Por el Pleno

Dr. Jorge Adolfo Ratto
Académico Secretario

Dr. Pedro Luis Barcia
Académico Presidente

DECLARACIÓN A PROPÓSITO DE LA RESOLUCIÓN N.º 1057/14 DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS

Buenos Aires, octubre de 2014.

La Resolución N.º 1057/2014, de la Dirección General de Escuelas, dada a conocer el Día del Maestro del corriente año, es un documento extenso y abarcador, que requiere una consideración aplicada y matizada. Y así lo está haciendo nuestra Academia.

Es nuestra sostenida preocupación que en los empeños y trabajos gubernamentales, bien adelantados en los niveles nacional y provinciales, por recuperar nuestra educación del estado de deterioro que hoy padece, generado a lo largo de tres décadas, se equilibren sensatamente la primera e imprescindible razón cuantitativa de la inclusión de todos dentro del sistema educativo, con una búsqueda creciente y responsable de lo cualitativo.

Hay dos palancas firmes, iniciales y posibles de implementar para facilitar la inclusión: el cumplimiento de los 180 días de clase anuales y la jornada extendida o completa, ambos dispuestos por leyes. La primera de las aspiraciones ha padecido y padece manifiesto incumplimiento de la ley año tras año, situación que en algunas provincias llega a niveles alarmantes. La ANE dio a conocer una declaración pública al respecto (abril de 2014). No se han adoptado medidas de cambio desde entonces. Y ya no se recuperarán los días de clase perdidos, una vez más.

La segunda necesidad ha alcanzado exiguos logros, muy lejos de los propósitos enunciados en el texto de la ley. El diagnóstico preocupante que las estadísticas del Ministerio de Educación de la Nación vienen revelando desde hace dos décadas impone aplicar todo el esfuerzo posible para revertir el estado de cosas.

El horizonte de la calidad, complejo de alcanzar de por sí, se logra solo con la exigencia y la responsabilidad en todos los terrenos, y por parte de todos los agentes del sistema o asociados

a él: padres, alumnos, docentes, directivos, Estado. El facilismo, las medidas coyunturales y cosméticas no solucionan los problemas: los saltan, los disfrazan, pero ellos vuelven con persistencia inexorable.

Dr. Jorge Adolfo Ratto
Académico Secretario

Dr. Pedro Luis Barcia
Académico Presidente

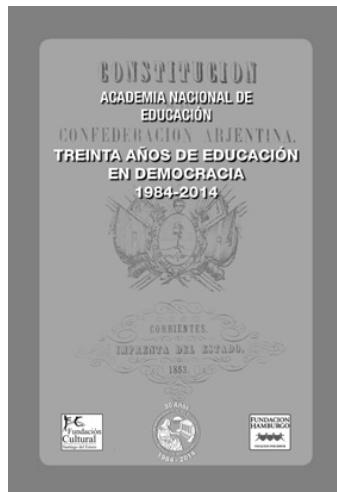
PRESENTACIÓN DE PUBLICACIONES DE LA ACADEMIA

TREINTA AÑOS DE EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA ECOS

El lunes 8 de septiembre se presentó el libro institucional *Treinta años de educación en democracia. 1984-2014*, editado por la Academia Nacional de Educación, con motivo de sus primeros 30 años de vida. Esta obra conmemorativa recibió el apoyo económico de las Fundaciones Hamburgo y Cultural Santiago del Estero, que preside el Dr. Néstor Ick.

En el acto, desarrollado en el salón de conferencias de la academia, el presidente de la institución, Dr. Pedro Luis Barcia, se refirió al contenido del libro y agradeció el respaldo monetario brindado por las fundaciones para la edición de la obra. A su vez, describió las actividades que viene desarrollando exitosamente la Academia y las próximas publicaciones de la institución.

Posteriormente, el Dr. Néstor Ick, además de remarcar las importantes funciones culturales y ciudadanas que sus fundaciones cumplen, destacó lo significativo del respaldo dado: “No dudamos en financiar la impresión por la importancia que su contenido ofrece y la jerarquía intelectual de quienes aportaron sus diferentes escritos. También entendemos que, para esta Academia y nuestras fundaciones, en estas tareas no bastan los apoyos ocasionales o de mero compromiso, sino que ello debe constituir un trabajo permanente que se prolongue en el tiempo”. El libro se encuentra disponible en formato digital en el sitio electrónico www.acaedu.edu.ar, y su descarga es gratuita.



En los siguientes enlaces encontraran notas publicadas por el diario *El Liberal*:

<http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=151496>

<http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=151495>

<http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=151497>

MAPA DE SITIOS ELECTRÓNICOS CONFIABLES



El lector tiene en sus manos una brújula para orientarse con seguridad en sus navegaciones exploratorias en búsqueda de información cierta sobre diversidad de campos y temas. Es un auxiliar eficaz para alumnos, maestros, profesores, bibliotecarios y lectores comunes. La materia explorable está ordenada por ámbitos y disciplinas, y cada sitio está caracterizado para su mejor elección por parte del visitante.

Frente a la perplejidad del arranque (“¿Por dónde empezar?”) o la indicación vaga e imprecisa (“Averigüe el sentido del mito de Narciso”), esta obra le ofrece una hoja de ruta para andar derroteros firmes hacia el objetivo de su interés.

La Red de Redes es una oferta vastísima de material informativo de primer nivel junto a refritos y copias de copias, que extravían al cibernauta que procura rastrear un tema. Es nuestro interés darle puertos firmes y de buen calado para que su viaje sea más fluido y productivo.

Índice: Estudio preliminar, Descripción técnica, Índice de sitios (Sitios de sitios, Portales educativos, Fuentes de consulta rápida, SisDisciplinas, Bibliotecas, Museos, Recursos TIC, Organizaciones), Apéndice.

PUBLICACIONES DE LOS ACADÉMICOS

IDEALES: AQUELLOS JÓVENES QUE BUSCABAN A SUS MAESTROS

Editorial La Colmena incluye este nuevo libro en su Colección Educativa, escrito por dos grandes académicos e investigadores María Celia Agudo de Córsico y Hugo Raúl Satas. Ambos autores son egresados de la Universidad Nacional de La Plata y han tenido la responsabilidad de la formación e instrucción de numerosas camadas de jóvenes.

La profesora Agudo de Córsico, vicepresidente de la Academia Nacional de Educación y docente en la Universidad, considera que este libro, según ella menciona, puede dar “elementos a quienes se interesan en estudiar los comportamientos juveniles”.

Con esa autoridad que dan el saber y la experiencia, nos acerca hoy este texto que involucra a la Historia, la Educación, la Política y la Sociología con, como ella dice, “sentimientos positivos”.

La lectura de este libro nos hará reflexionar sobre una época histórica de nuestro país: 1945- 1955, sobre valores y ejemplaridad, sobre los jóvenes y sus ideales, y sobre “los maestros”.

¿Y quiénes eran esos maestros con que estos jóvenes se relacionaban? ¿Qué experiencias con ellos compartieron? ¿Qué significaron con el paso del tiempo luego, en la literatura argentina? Conoceremos sobre sus relaciones con personajes como Vicente Fatone, Jorge Luis Borges y Carlos Mastronardi.

Los entonces jóvenes Rubén Córsico, Saúl Yurkevich, Arnaldo Calveyra o Rodolfo Walsh se transformaron con los años



en personalidades sobresalientes. Ellos crearon, también en esa época, el Cine Club de la ciudad de La Plata y la revista *Fénix*, entre otros “bienes culturales”. Se relacionaron muy bien con los libreros de esa ciudad y leeremos testimonios de algunos.

A través del relato, los autores pretenden rescatar y ofrecer a la sociedad la alegría y el vigor de los jóvenes, su necesidad de descubrir el mundo y querer cambiarlo, a veces su ingenuidad, y los rumbos que tomaron para incluirse en la sociedad. Como dice María Celia, “como para dejar testimonio de la continuidad de sus ideales y aspiraciones juveniles”.

SENDEROS DE LA TECNOLOGÍA

Por Horacio C. Reggini, Buenos Aires, Edic. Galápago, 2014, 160 p. 17 x 24 cm.



Los sucesos cotidianos han sido siempre disparadores de narraciones. En esta obra aparecen mezclados con ideas, escritos e imágenes que publiqué en algunos de mis anteriores libros y notas. Ahora, algo revisados, encuentran en esta edición una nueva morada. El título *Senderos de la tecnología*, similar al de una obra anterior, *Los caminos de la palabra* (1996), ha intentado relacionar a las letras y las imágenes con la ciencia y la técnica.

El *quid* de la cuestión en este libro radicó en cómo llevarlo a cabo, bajo qué formas me fue posible moldear las palabras y ordenar los pensamientos. Tal ha sido mi meta a lo largo de último año: hacerlo con estilo breve, conciso, con conceptos de implacable actualidad, para captar la esencia de los temas y cerrarlos sin devaneos.

NUEVAS UNIVERSIDADES PARA UN NUEVO PAÍS

Por Alberto C. Taquini (h), Buenos Aires, Editorial Dunken, 2014, 160 p. 17 x 24 cm.

Nuevas universidades para un nuevo país, de 1972. La reedición describe la propuesta inicial de 1968 sobre el plan de nuevas universidades.

Relata la evolución histórica de la universidad en el mundo, las creaciones de universidades nacionales desde la de Córdoba hasta las de Río Cuarto y Comahue, que pusieron en marcha, a nivel académico, social y político, la necesidad de creación de nuevas universidades en todo el territorio para promover el desarrollo científico local vinculándolo con la demanda productiva y erradicar la migración interna de jóvenes que determinaba el empobrecimiento del capital humano local.

Esta reedición incluye el análisis del período 1972-2014 del autor y la visión sobre el impacto de los logros del plan de nuevas universidades del Lic. Ernesto Villanueva, rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche; el Dr. René Nicoletti, vicerrector de la Universidad Nacional de La Matanza; y el Dr. Juan Carlos Pugliese, exsecretario de Políticas Universitarias y exrector de la Universidad Nacional del Centro.



NUEVA AGENDA POR EL LIBRO Y LA LECTURA: RECOMENDACIONES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EN IBEROAMÉRICA



En tiempos de cambio e imprevisibilidad, la *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica* ofrece una mirada ponderada de lo que, por ahora, es solo un paradigma de transición en el ecosistema del libro, pero que podría, quizás, resultar comparable con la aparición de la imprenta. Sin ánimo conclusivo ni condescendencia con el imperativo tecnológico, este estudio da cuenta de las transformaciones que introduce la trans-

sición de lo analógico a lo digital en las formas expresivas y creadoras, en la edición y la distribución de contenidos y en las formas de mediación, así como en las prácticas de lectura en contextos de transmedialidad, en los que se entrecruzan múltiples narraciones y narradores, estéticas y tecnologías. La *Nueva agenda por el libro y la lectura*, elaborada por Roberto Igarza para el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC/Unesco) constituye un aporte para la toma de decisiones de los gobiernos de la región a la hora de impulsar la construcción de políticas públicas. Es también un sugerente documento de consulta que invita a la reflexión a todo aquel interesado en identificar sentidos de dirección en estas corrientes de cambio que atraviesan los paradigmas tradicionales de la cultura.

Contenido

Presentación. La agenda del futuro. Contexto global y regional: su caracterización, De la crisis a la transición. Competitividades, Conocimiento abierto y cultura 2.0, Sobreproducción y visibilidad, Flexibilidad y precio. **Entorno tecnológico,** La evolución del entorno, Internet como un derecho fundamental, La era de la ubicuidad, El nomadismo tecnologizado, Tecnología y programas de inclusión digital, Los nuevos jugadores. **Lectura y escritura como herramientas para la democracia,** Nuevas formas de producción y consumo cultural, La promoción de las lecturas en contexto, Transmedialidad, Los entornos de lectura, De los consumos tradicionales a la hibridez, Los cambios en las formas de leer: interactuar en lugar de contemplar. **Los mediadores,** Las transiciones en las formas de conocer, Al rescate de las mediaciones, El rol de las bibliotecas, Retos para las bibliotecas públicas y escolares, La resignificación de los bibliotecarios, El sistema educativo y el rol de los docentes. **La cadena de valor,** La potencialidad del cambio, Los recorridos de la legitimación, Despues de la teoría de la larga cola, La relación con los nuevos actores sociales, Las librerías y la exploración de nuevas alternativas, El valor de la creación, La gestión de derechos. **Los roles del Estado,** Nuevos y viejos roles, La relevancia de las lenguas originarias, Las compras gubernamentales, Hacer visible lo que no lo es, Los programas de inclusión digital, Los indicadores de lectura. **Recomendaciones para políticas públicas,** Contexto global y regional: su caracterización, Entorno tecnológico, Lectura y escritura como herramientas para la democracia, Los mediadores, La cadena de valor, Los roles del Estado.

PERSONALISMO IGNACIANO



Por Miguel Petty, S. J. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2012.

Este libro propone una alternativa a la educación actual, fundada sobre una base filosófica positivista y ya superada. Estructura la educación sobre una filosofía personalista y, como sostiene Mounier, “está orientada hacia el desarrollo como personas, es decir, ejerciendo la mayor iniciativa posible, responsabilidad y vida espiritual”. Se reconoce que los verdaderos cambios en todo sistema educativo son generacionales, porque

todo docente enseña como aprende. Por ello, este librito está prioritariamente dirigido a jóvenes, varones y mujeres que están estudiando para ser docentes. La pedagogía ignaciana, expresada en dos documentos modernos, “Las características de la pedagogía ignaciana” y la “Pedagogía práctica”, supone un diálogo entre fe y cultura, una visión del hombre y su misión. Este segundo texto, abarca los famosos cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, evaluación y acción. Es una pedagogía orientada a la acción.

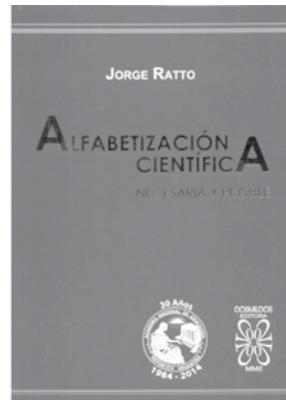
ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA: NECESARIA Y POSIBLE

Por Jorge Ratto, Dosmildos editora, 2014.

El propósito del libro es ofrecer algunas ideas y aportes para potenciar la reflexión didáctica y la formación de criterios destinados a fortalecer la enseñanza de la ciencia y promover su aprendizaje para el desarrollo pleno de las personas.

En el texto se hace referencia al aprendizaje significativo de la ciencia, el enfoque epistemológico y antropológico en el proceso de alfabetización científica en relación con el conocimiento y la comprensión de los hechos específicos de la ciencia, la aplicación de estrategias, el desarrollo de actitudes y la vinculación de los contenidos con otras áreas del conocimiento.

El libro está destinado a los docentes de los distintos niveles del sistema educativo, a los estudiantes del nivel superior que se preparan para ejercer la docencia y a todos aquellos vinculados con el quehacer educativo.



Contenido

NOTA DEL EDITOR; PRÓLOGO; PRESENTACIÓN; CAPÍTULO 1, Necesidades socioeconómicas y alfabetización científica; **CAPÍTULO 2,** El proceso de alfabetización científica; **CAPÍTULO 3,** Reflexiones y estrategias para el desarrollo del pensamiento ético; **CAPÍTULO 4,** Obstáculos epistemológicos y estrategias cognitivas para el proceso de alfabetización científica; **CAPÍTULO 5,** El aprendizaje significativo en Ciencias Naturales influencia de las ideas previas de los alumnos; **CAPÍTULO 6,** Organización y representación de contenidos científicos en mapas conceptuales; **CAPÍTULO 7,** El diseño de investigaciones escolares en Ciencias Naturales; **CAPÍTULO 8,** Procedimiento y técnicas interacciones en el proceso de alfabetización; **CAPÍTULO 9,** Conclusiones desafíos y propuestas; **APÉNDICE.**

SIMPOSIOS Y CONGRESOS
XII ENCUENTRO FEDERAL DE ESCUELAS PÚBLICAS
DE GESTIÓN PRIVADA – COORDIEP
LA MEJORA ESCOLAR CONTINUA
CONFERENCIA INAUGURAL
NEUROCIENCIAS Y EDUCACIÓN
ACADÉMICO DR. RAMÓN LEIGUARDAA
PRESENTACIÓN

AC. JORGE A. RATTO

Es un honor estar en esta presentación de la conferencia inaugural “Neurociencias y educación”, que estará a cargo del Ac. Dr. Ramón Leiguarda. Quiero expresar mi agradecimiento personal a las autoridades de Coordiep y transmitirles el afectuoso saludo de todos y cada uno de los miembros de la Academia Nacional de Educación con los augurios de éxitos para este duodécimo Encuentro Federal de Escuelas Públicas de Gestión Privada que, con el lema “la mejora escolar continúa”, estamos iniciando.

La preocupación y el esfuerzo de Coordiep y, particularmente, de quienes integramos la Comisión Pedagógica, es tratar de presentar en estos encuentros temas innovadores, no solo de información, sino que promuevan la reflexión y que posibiliten poner una mirada de enriquecimiento progresivo en el proyecto educativo de cada una de nuestras instituciones, en este esfuerzo renovado por seguir prestigiando la educación pública de gestión privada y sus principios básicos de libertad y autonomía de gestión para la formación integral de los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo.

Por eso, una conferencia como la que escucharemos hoy, “Neurociencias y educación”, en palabras del Ac. Dr. Ramón Leiguarda, se vuelve indispensable y es un acierto de Coordiep haberla puesto como conferencia inaugural.

Ciertamente, para quienes estamos vinculados con el quehacer educativo, es apasionante, diría inquietante, escuchar hoy a

Leiguarda y reflexionar sobre cómo se va modelando el cerebro, cómo se activan las redes neuronales, los circuitos cerebrales frente a determinadas situaciones cotidianas prácticas, emocionales, en los distintos ámbitos donde nos encontramos, ya sea en la niñez, en la juventud, y en la vida adulta. Cómo de esa estructura tan compleja como es el cerebro dependen prácticamente todas nuestras acciones, aprendizajes, sentimientos, emociones, decisiones... cómo se articula el sonido de la palabra con la idea que ella representa, cómo surge la conciencia, cómo se almacenan los conocimientos y los recuerdos, cómo son nuestros comportamientos morales.

Dice Leiguarda: “El cerebro se modela con la moral y la moral se modela con el cerebro; con lo cual es posible que incorporemos estos conceptos a los programas educativos de los argentinos desde su niñez”.

En los últimos años, las neurociencias emergieron como una nueva herramienta interdisciplinaria de investigación y aplicación para intentar comprender estos y otros enigmas. Sin lugar a dudas, la investigación y los logros obtenidos en neurociencias son innovadores y apasionantes; y, más allá de sus alcances, se han logrado progresos y descubrimientos que deberían permitir enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y hasta la calidad de vida de muchas personas.

Es posible que las investigaciones, las aplicaciones y los avances que se están logrando en las neurociencias nos hagan redefinir las propuestas pedagógicas en Matemáticas, Lengua, Ciencias, Artes... Y, por consiguiente, desarrollar mejor aquellas capacidades que nuestros alumnos necesitarán para el futuro: resolver, articular, relacionar, analizar, sintetizar.

Murray Gell-Mann, físico norteamericano, premio Nobel 1969, afirmó que las mentes máspreciadas en el siglo XXI iban a ser aquellas capaces de sintetizar mejor. Howard Gardner nos propone en *Las mentes del futuro* el desarrollo de mentes disciplinadas, sintéticas, creativas, respetuosas de la diversidad y éticas.

Es por eso que, por tratarse de una disciplina tan importante, ligada a preguntas e interrogantes vitales en materia educativa, es fundamental que su trabajo y sus logros no queden atrapados en el laboratorio, sino que sean conocidos y compartidos por todos y cada uno de nosotros, especialmente aquellos vinculados con la educación.

El Dr. Ramón Leiguarda es una autoridad en el tema, uno de los neurólogos más destacados de la Argentina. Con graduaciones en Estados Unidos, donde trabajó en la Chicago Medical School, y en Inglaterra, en el Regional Neurological Center, es miembro de la Academia Nacional de Educación, de la Academia Nacional de Medicina y maestro de la Medicina en nuestro país. Es miembro de la American Neurological Association y de la American Academy of Neurology, entre otras instituciones. Ha obtenido varias distinciones y premios, y ha publicado más de 160 trabajos científicos en revistas extranjeras y varias decenas de capítulos en libros sobre su especialidad. Actualmente es consultor general de Neurología de FLENI y fue presidente de esta institución durante 25 años.

Muchas gracias, Dr. Leiguarda, por acompañarnos, le agradecemos y valoramos su presencia. Lo escuchamos.

PREVENCIÓN DEL NARCOTRÁFICO

El lunes 27 de octubre se llevó a cabo el Simposio “¿Cómo prevenir el avance del narcotráfico?”. Se realizó en el Teatro Santa María y, debido a la cantidad de inscriptos, en dos sedes más.

La Universidad Argentina de la Empresa (UADE), con la organización del Ac. Héctor Masoero, secundado por un equipo coordinado por el Lic. Andrés Cuesta, pergeñó la idea y la llevó a concreción exitosa.

En la jornada del Simposio tuvieron participación como expositores los Ac. Ramón Leiguarda y Pedro Luis Barcia, en la mesa: “Drogadicción y Educación”, y el Ac. Avelino Porto, como orador del acto de cierre del encuentro.

Fueron entidades integrantes y participantes del Simposio dos Academias: la de Educación y la de Ciencias Empresariales; 18 universidades privadas, la Coordiep y el Consudec, y el Sindicato Argentino de Obreros y Empleados de la Enseñanza Privada. Se puede acceder, para su conocimiento, al conjunto de conclusiones y compromiso, en una primera versión, que ya ha comenzado a ser ampliada y explicitada, con detalles y aplicaciones concretas y bajadas a la realidad en distintos planos.

PROGRAMA

27 de octubre de 2014

09:00 - 09:30

Apertura - Bienvenida

- Mario Fera, Consejo de la Magistratura del Poder Judicial de la Nación
- Pbro. Alberto Bustamante, presidente del Consudec
- Juan Carlos Mena, presidente del CRUP
- Norberto Baloirá, secretario ejecutivo de Coordiep

09:30 - 10:15

Expositor internacional

- Charles Intriago, destacado experto mundial en delitos financieros y lavado de dinero. Ex-fiscal federal de Estados Unidos. Editor de la publicación “Alerta de lavado de dinero”.
- Moderador / relator: Héctor Masoero, presidente de UADE

10:15 - 11:45

Panel 1: ¿Cómo combatir el narcotráfico desde las Fuerzas de Seguridad y la Justicia?

- Sergio Berni, secretario de Seguridad de la Nación
- Alejandro Amor, defensor del Pueblo, CABA
- Claudio Gutiérrez de la Cárcova, camarista Federal
- Ariel Lijo, juez federal
- Moderador / relator: Guillermo Marconi, secretario general de SAEOP

11:45 - 12:00

Intervalo - Café

12:00 - 13:00

Panel 2: ¿Cómo prevenir la drogodependencia?

- Flavio Cuoco, director nacional de Prevención de las Adicciones
- Padre Pepe Di Paola, coordinador de la Comisión Nacional de Drogadependencia del Episcopado Argentino
- Wilbur Grimson, presidente de la Fundación de Prevención Social
- Moderador/relator: Daniel Alejandro Herrera, decano de la Facultad de Derecho, UCA

13:00 - 14:00

Almuerzo

14:00 - 15:30

Panel 3: ¿Cómo impacta la drogadicción en la salud y la educación?

- Ramón Leiguarda, consultor de Neurología del Instituto FLENI, miembro de la Academia Nacional de Educación y de la Academia Nacional de Medicina
- Pedro Barcia, presidente de la Academia Nacional de Educación
- Horacio Reyser, vicerrector de la Universidad de San Isidro
- Moderador / relator: Jorge Aufiero, presidente de Medicus

15:30 - 17:00

Panel 4: ¿Cuál es el aporte de los medios de comunicación para prevenir el avance del narcotráfico?

- Paulo Kablan, C5N
- Virginia Messi, *Clarín*
- Gustavo Carabajal, *La Nación*
- Moderadores/relatores: Pbro. Guillermo Marcó y Guillermo Marconi

17:00 - 17:30

Intervalo - Café

17:30 - 19:00

Panel 5: ¿Cómo se previene el lavado de activos provenientes del narcotráfico?

- Francisco D'Albora, presidente de la Fundación Argentina para la Prevención de Lavado de Activos
- Agustín Morello, auditor funcional de la Procuración General de la Nación

- Bernardo Mihura de Estrada, vicepresidente del Colegio de Escribanos de CABA
- Alejandro Vanoli, presidente del Banco Central de la República Argentina
- Moderador/relator: Jorge Luis Rodríguez, decano de la Facultad de Ciencias Económicas, UADE

19:00 - 19:30

Cierre

- Avelino Porto, presidente de la Universidad de Belgrano
- Eduardo De Zavalía, presidente de la Academia Nacional de Ciencias de la Empresa

CONCLUSIONES Y COMPROMISO (BORRADOR SUJETO A DISCUSIÓN)

- **Convocatoria y participación**
 - Organizado por 24 instituciones
 - 30 oradores
 - 1020 inscriptos
 - Transmitido en vivo a 23 universidades y colegios nacionales y del exterior (entre las cuales se puede mencionar a la Florida International University de Estados Unidos, la Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico, la Universidad del Pacífico de Paraguay, y varias universidades del interior de la República Argentina).
- **Principales conclusiones**

Después de diez horas de debate e intercambio de opiniones, puede sintetizarse que existe cierto nivel de consenso en que las siguientes son las principales acciones para prevenir el avance del narcotráfico:

1. Modificar las leyes vigentes para facilitar la confiscación de bienes provenientes del narcotráfico y hacer viables las condenas por lavado de dinero (adecuar la legislación vigente). Esta confiscación no solo se debería aplicar a los narcotraficantes, sino también a sus familiares.
2. Capacitar a jueces y fiscales en la operatoria delictiva financiera, a fin de que cuenten con las herramientas necesarias para que puedan dictarse más condenas en firme (en más de una década hay solo 4). Los expositores resaltaron enfáticamente la falta de capacitación de los funcionarios del Poder Judicial en estos temas.
3. Asegurar un Ministerio Público independiente (fiscales), capacitado, y que pueda investigar libremente.
4. Capacitar a las Fuerzas de Seguridad en la investigación e inteligencia para desbaratar a las organizaciones criminales. Los oradores resaltaron la necesidad de capacitación de la fuerza pública.
5. Redefinir los recursos del Poder Judicial para desarrollar investigaciones más largas y complejas que permitan desbaratar las organizaciones criminales. Los mismos jueces que participaron como oradores señalaron este inconveniente que debe ser subsanado para obtener mejores resultados.
6. Incrementar la cooperación internacional para combatir a las organizaciones criminales en su accionar delictivo y en el lavado de dinero.
7. Mejorar los controles fronterizos.
8. Asegurar mayor presencia del Estado en las villas de emergencia (el espacio que deja el Estado ausente lo ocupa el narcotráfico).
9. Incorporar a la formación docente contenidos vinculados a la prevención de la drogadicción y su abordaje temprano (se les exige a los docentes esta tarea, pero no se los ha formado para llevarla a cabo).

10. Trabajar con campañas tendientes a fortalecer los vínculos familiares y de convivencia, teniendo en cuenta que estos espacios afectivos y ricos en valores permiten abordar la prevención de manera integral.

Auspiciantes

- Arcor, Medicus, Hotel Meliá
- Starbucks
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- Medios de comunicación:
 - Tiempo Argentino
 - La Nación
 - Clarín
 - Perfil

• Propuestas

1. Observatorio de la Lucha contra el Narcotráfico

Se propone que las instituciones organizadoras del Simposio conformen un Observatorio de la Lucha contra el Narcotráfico que:

- 1) Verifique las principales conclusiones del Simposio (expuestas previamente).
- 2) Desarrolle propuestas concretas para encauzar las acciones reconocidas como necesarias para prevenir el avance del narcotráfico e identifique a los responsables públicos de implementarlas.
- 3) Establezca metas y verifique periódicamente su cumplimiento.
- 4) Emite un informe mensual (o de periodicidad a convenir) sobre el estado de situación y el avance en cada una de las problemáticas planteadas.

A fin de avanzar en esta propuesta, se propone la conformación de cuatro comisiones por parte de las instituciones organizadoras:

- Políticas de prevención social de la drogadicción.
- Políticas de seguridad.
- Políticas de prevención, detección y sanción de lavado de dinero y otros delitos financieros.
- Fortalecimiento del Poder Judicial en pos de este objetivo.

2. Compromiso de las Universidades

Se compromete a las universidades organizadoras del evento a avanzar en propuestas vinculadas a prevenir el avance del narcotráfico desde las diferentes aristas abordadas en el Simposio (perspectivas económica, de la justicia, de la seguridad, de las políticas de prevención, de la educación y de la salud) a través de iniciativas asentadas en las tres funciones sustantivas de la universidad:

- Docencia
- Investigación
- Extensión

- **Avances a la fecha**

1. Financiamiento Observatorio de la Lucha contra el Narcotráfico

Se enviaron pedidos de colaboración para el financiamiento del futuro Observatorio de la Lucha contra el Narcotráfico a:

- ABA (a través de Enrique Cristofani)
- ADEBA (a través de Enrique Eskenazi)
- Bolsa de Comercio de Buenos Aires (a través de Adelmo Gabbi)
- BID (a través de Bernardo Guillamón)

Se prevé la constitución de un fondo que nuclee todos los aportes y que sea auditado por alguna de las cuatro grandes compañías del sector (Deloitte, PwC, EY o KPMG). Esto permitirá a asociaciones empresariales, cámaras y organismos nacionales o internacionales contribuir con la causa de manera transparente y avalada por una de las “big four”.

2. Programa de Prevención de Delitos Financieros

Se está avanzando en las conversaciones con el Dr. Charles Intriago para desarrollar un Programa Virtual de Capacitación en la Prevención de Delitos Financieros, de 12 semanas de duración, a fin de cubrir el área de vacancia en la capacitación local sobre estos temas.

SITIALES ERNESTO NELSON

AC. JUAN ALBERTO TORRELLA

La educación es un empeño que se despliega tanto sincrónicamente como diacrónicamente. La educación, como el bien común, lo es del conjunto a la vez que de cada uno. Por eso, deseo recordar particularmente, en esta familia grande de la educación argentina, a la académica profesora Rosa Elvira Moure de Vicien que me precediera actuando en este sitial. Asociadamente con su dedicación en literatura y lenguas, en especial la inglesa, desarrolló diversos proyectos precursores en nuestro país de tecnología educativa, procurando en su actuación académica vincular la educación, la comunicación y el respeto desde la diversidad de idiomas y culturas.

Ciertamente, el puente de la memoria se extiende desde este lugar, al titular del sitial que ocuparé: don Ernesto Nelson. Apasionado por la renovación pedagógica, ya a principios del siglo pasado supo discernir —con espíritu, tanto crítico como práctico y creativo— los desafíos de la educación secundaria. Fue pionero en atender al desgranamiento excesivo del nivel medio e implementó en su Colegio Nacional de la Universidad de La Plata estrategias efectivas que ofrecieran actividades prácticas, formación de grupos de estudio, trabajo cooperativo, implementación de laboratorios de experiencias y el trabajo manual, vinculando la teoría en directa relación con la práctica. También, apoyando la acción cultural más amplia, introdujo el fútbol, el cine, el diario, los viajes, como medios educativos.

Ernesto Nelson entendía que la universalidad cultural ofrecía a los alumnos una nueva realidad que les permitía formarse como sujetos en libertad, enseñándoles a elegir y a construir su propio camino de vida. Nelson no fue condescendiente con la uniformidad de una estructura prescriptiva, sino que supo ejercer el deber de la imaginación curricular capaz de proyectar —y plas-

mar concretamente— una nueva escuela secundaria, una escuela distinta y de calidad. Asimismo fue propulsor, en plena Reforma, de una efectiva autonomía universitaria, sosteniendo también la libertad de iniciativas de gestión privada.

Sus propuestas e innovaciones implementadas son un estímulo y un compromiso, tan actuales y tan urgentes, que constituyen también una rigurosa exhortación para nuestro hoy signado por un intenso cambio sociocultural. Mientras que muchos de sus proyectos fueron disueltos en la opaca lógica del sistema, hoy seguimos cavilando largamente alrededor de cuestiones semejantes, sin siquiera atisbar respuestas, a mi entender, que estén a la altura del desafío. En esto podemos reconocernos interpelados.

BARTOLOMÉ MITRE

Ac. ABEL POSSE

Saludo también a mis cercanos predecesores. Al ingeniero Marcelo Sobrevila, especializado en técnicas educativas en su disciplina profesional, y que dejó un recuerdo de eficiencia y respeto en esta casa. Su predecesor hasta 1989, el doctor Mario Justo López, fue un maestro de la Ciencia Política (en la que me especialicé en Francia y me llevó a ingresar en la cátedra del Dr. Carlos S. Fayt). En la Teoría del Estado, Derecho Constitucional y Ciencia Política descolló como un talento comprometido con esa “zona de falla” de la Argentina, que es la de haber preferido casi endémicamente la inconstitucionalidad sin derecho. En Mario Justo López saludo a un demócrata admirable, tenaz.

Ocupo el abrumador sitio de don Bartolomé Mitre. Uno de los superhombres fundadores de esta Argentina. ¿Realmente existieron esos seres conjurados en crear una gran Nación? ¿Y fueron guerreros, poetas, apasionados patriotas, historiadores, periodistas? Ojalá la educación, que nos agrupa en esta Academia, pueda

ser la clave del retorno al honor y la grandeza que necesitamos. (No es poco: ellos en cuatro décadas nos sacaron del desierto y nos llevaron a la modernidad).

NECROLÓGICAS

CRISTINA FRITZSCHE

La Ac. Cristina Elvira Fritzsché falleció el 21 de junio de 2014. Fue incorporada como miembro de número de la ANE el 6 de octubre de 2003. Fue maestra normal nacional y profesora nacional de Jardín de Infantes. Se desempeñó, entre otros, en los siguientes cargos públicos: organizadora y jefe del Primer Centro de Investigaciones Psicopedagógicas de la Dirección Preescolar del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires; vocal titular del Comité Argentino de OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar); supervisora general pedagógica del Consejo Nacional de Educación. En el año 2001, fue distinguida por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por su trayectoria. En septiembre del 2013 fue designada académica emérita de nuestra Casa.

ADIÓS A MARÍA CELIA AGUDO DE CÓRSICO

Palabras del Ac. Pedro Luis Barcia, presidente de la ANE

Hemos perdido a una colega de alta calidad intelectual y humana. Más allá de su acreditado currículo y su reconocido *cursus honorum*, lo que rescatamos y permanece vivo en nosotros es su persona. Una mujer de notable calidez para acercarse a todos con afabilidad y abierta actitud de comprensión, con una natural bondad que la precedía a manera de espontánea presentación. Sabía acudir generosa con una estimulante palabra a cada fruto logrado por sus colegas.

Cuando tomaba la palabra, lo hacía con una envidiable fluidez verbal de calibrada y decantada precisión. Con firme manejo de los resortes de lo profesional, iba estableciendo distingos conceptuales con nitidez cartesiana que, al cabo, reunía con *callida iunctura* en una síntesis meridiana. A este espíritu de geometría le sumaba el ingrediente de la fineza, en la sutil ironía con que solía transir sus frases, para evitar la dureza del desacuerdo. Todo su discurso estaba oreado de voluntad de allegamiento, de intención pontonera entre las personas y las actitudes.

Siento la alegría de haberla conocido y haber gozado como un regalo de su trato en permanente comunicación hasta sus últimos días. Y siento, a la vez, la pena de no haberla conocido antes.

En ella halló esta presidencia y toda la Comisión Directiva una consejera sabia, amortecedora de tensiones y diferencias, que distendía con sus siempre medidas reflexiones, que ayudaban a situar el fiel de la balanza en el sano equilibrio estimativo frente temas y problemas.

Tengo la certeza cordial de que su figura aumentará en nuestro recuerdo con el paso del tiempo, invirtiendo la perspectiva del olvido. Cada día la tendremos más presente por el hueco que ha dejado en medio de nosotros.

Dile a Dios el descanso merecido y la vida que no tiene fin. Y a sus hijos, sus nietos, sus amigos y colegas nos dé consolación para sobrellevar su ausencia.

Síntesis de su biografía

La académica profesora María Celia Mercedes Agudo de Córscico falleció el miércoles 12 de noviembre de 2014. La académica se incorporó como miembro de número el 2 de septiembre de 1985 y ocupó hasta su fallecimiento el sitial Joaquín V. González. Integraba la actual Comisión Directiva de la ANE en el cargo de vicepresidente segunda.

La Ac. Agudo de Córscico era profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (1957). En sus estudios de magisterio, recibió la Medalla de Oro. Realizó estudios de posgrado en las Universidades de Londres y de Chicago, especializándose en el área de la Psicología Educacional.

Ejerció la docencia en institutos terciarios de la provincia de Buenos Aires y organizó y dirigió el Gabinete Psicopedagógico del Liceo “Víctor Mercante” (UNLP). Se desempeñó como profesora titular ordinaria en la Universidad de Buenos Aires hasta 1966 cuando renunció, y a la que fue reincorporada en 1984, ejerciendo la docencia hasta 1988. Fue titular ordinaria de la Universidad Nacional de La Plata entre 1961 y 1976, y desde 1984.

En la Universidad Nacional de La Plata, se desempeñó como directora de Departamento, consejera académica y miembro de la Junta Departamental. En 1984, ejerció la Secretaría Académica.

Fue investigadora del Centro de Investigaciones en Ciencias de La Educación (CICE-I. T. Di Tella) desde su creación en 1967. Fue directora del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) de la UNLP desde 1986. Sus numerosos trabajos de investigación en la intersección de teorías del aprendizaje, el lenguaje y la cognición, la llevaron a ser reconocida internacionalmente como una de las figuras más destacadas en la disciplina. Fue consultora de

la Unesco (1983), se desempeñó en la Universidad de Minnesota (Estados Unidos, 1976-77), y dictó cursos y seminarios de posgrado en numerosas instituciones de Latinoamérica.

Publicó más de un centenar de artículos. Fue autora de capítulos de libros publicados en el exterior y de varios libros editados en la Argentina.

Bibliografía Ac. María Celia Agudo de Córsico que se encuentra en el CIANE

Documentos del CICE

Agudo de Córsico, María Celia, et. al. Construcción de una prueba objetiva de aprovechamiento de lenguaje para el séptimo grado. Buenos Aires: CICE/DT, 1968.

Agudo de Córsico, María Celia; Mastrogiovanni, María M. de; Tricárico, Hugo Roberto. Esquema para el desarrollo de un currículum de física con referencia especial a su evaluación. Buenos Aires: Instituto Nacional para el Mejoramiento de las Ciencias, 1972.

Agudo de Córsico, María Celia; Manacorda de Rosetti, Mabel. Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires: CICE/DT, 1974.

Agudo de Córsico, María Celia; Lamarque de Romero Brest, Gilda; Bermejo Hurtado, Haydée. Evaluación del Proyecto ENE: ciclo básico, Universidad Nacional del Sur. Buenos Aires: CICE/DT, 1994.

Documentos del CIANE

Agudo de Córsico, María Celia; Moraschi, Marta. *Las dificultades ortográficas. Su diagnóstico y tratamiento*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1992.

Agudo de Córsmico, María Celia; Manacorda de Rosetti, Mabel. *Interacción lingüística entre maestros y alumnos*. Buenos Aires: A-Z, 1994.

Capítulos de libros editados por la ANE

Agudo de Córsmico, María Celia. “La calidad de la educación”. En: *Pensar y repensar la educación: incorporaciones, presentaciones y patronos 1984-1990*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1984, pp. 161-182.

—. “La investigación educacional: su naturaleza y su relación con la innovación y con el cambio”. En: *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1989, pp. 421-425.

—. “La formación de los evaluadores educacionales”. En: *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 263-272.

—. “Mabel Manacorda de Rosetti”. En: *20 años: pensamiento crítico y vocación constructiva*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2004, pp. 163-168.

—. “La formación docente”. En: *Política educativa para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Santillana, 2005, pp. 35-45.

—. “Gilda Lamarque de Romero Brest: alguna de sus muchas contribuciones a la educación”. En: *Treinta años de educación en democracia 1984-2014*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2014, pp. 43-53.

—. “Héctor Félix Bravo”. En: *Treinta años de educación en democracia 1984-2014*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2014, pp. 103-110.

Bibliografía de la Ac. María Celia Agudo de Córsico, extraída del BANE

- Agudo de Córsico, María Celia. “La calidad de la educación”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 3 (1987), pp. 3-5.
- . “Primer Operativo Nacional de Evaluación”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 13 (1994), pp. 11-14.
- . “Joaquín V. González”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 14 (1994), pp. 27-28.
- . “El lector y su texto”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 22 (1996), pp. 4-9.
- . “El aprovechamiento escolar. Conceptos y factores asociados”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 25 (1996), pp. 9-14.
- . “Homenaje a Jean Piaget”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 25 (1996), pp. 21-22.
- . “La enseñanza: algunos principios y propuestas”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 33 (1998), pp. 11-19.
- . “Relación entre memoria y aprendizaje”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 35 (1998), pp. 8-13.
- . “Autoestima y aprendizaje”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 40 (1999), pp. 3-13.
- . “El lector independiente”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 46 (2000), pp. 16-20.
- . “Naturaleza, crianza y educación”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 50 (2001), pp. 11-15.
- . “Dislexia evolutiva: su naturaleza e impacto sobre algunas formas de la deficiencia en la lectura y la escritura”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 51 (2002), pp. 15-20.
- . “Inteligencia y creatividad”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 54 (2003), pp. 3-8.

- . “La memoria implícita y sus relaciones con el aprendizaje”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 58 (2004), pp. 12-16.
- . “Introducción al Seminario sobre Educación y Psicología, 2004”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 59 (2004), pp. 14-15.
- . “La enseñanza efectiva”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 63 (2005), pp. 6-11.
- . “Homenaje a la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 64 (2006), pp. 32-34.
- . “El método tutorial”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 69 (2007), pp. 16-20.
- . “Mabel Manacorda de Rosetti, su fallecimiento”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 75 (2008), p. 31.
- . “El aprendizaje autorregulado. Su importancia para la educación”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 83 (2010), pp. 9-15.
- . “Evaluación educativa en la Argentina: algunos comentarios”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.ºs 90/91 (2013), pp. 137-158.
- . “Opiniones acerca de la naturaleza y la importancia de la evaluación educacional en la formación docente”. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.ºs 92/93 (2013), pp. 49-68.

NOTICIAS

NUEVO MIEMBRO CORRESPONDIENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA

La Academia Nacional de Educación, en su sesión del 3 de noviembre de 2014, ha designado por unanimidad al Dr. Patricio Colombo Murua como miembro correspondiente en la provincia de Salta, quien se incorporará formalmente a la Academia Nacional de Educación en fecha por establecer. Se trata de una distinguida personalidad con una notable trayectoria en el ámbito educativo.

CICLO DE DIÁLOGO CON LOS PARTIDOS POLÍTICOS. TREINTA AÑOS DE EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA

La Academia Nacional de Educación inició, con la presencia del diputado Sergio Massa, un ciclo de diálogos con los principales referentes políticos argentinos de la actualidad sobre las cuestiones esenciales de nuestra educación. La sugerencia es que el invitado presente sus propuestas y proyectos en el área de educación en el ámbito nacional. A la exposición inicial de ayer, le siguió un dinámico diálogo con los miembros de la Academia Nacional de Educación y de asociaciones afines, en este marco de un acercamiento y contacto con los máximos dirigentes de la vida política argentina. La asistencia es por estricta invitación personal.

La iniciativa de la Academia es poder escuchar reflexiones de los más representativos líderes políticos del país y, a través de un intercambio de opiniones, colaborar en su gestión actual y futura. El ciclo se mantendrá los primeros lunes de cada mes.

Puede ver el video de la visita del diputado nacional Ing. Julio Cobos en: <https://www.youtube.com/watch?v=-YtxraWoPhM/>.

Puede ver el video de la visita del jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ing. Mauricio Macri, en:

<https://www.youtube.com/watch?v=DXrzC3uPoYM/>.

Artículos de prensa sobre la visita del Senador Ernesto Sanz:
<http://www.ucr.org.ar/notas/notas-de-prensa/hay-que-recuperar-el-estimulo-a-los-docentes/>.

Artículos de prensa sobre la visita del Dip. Sergio Massa:
<http://www.lanoticia1.com/noticia/massa-diserto-en-la-academia-nacional-de-educacion-52306.html/>;

<http://www.elcomercionline.com.ar/articulos/50062239-Sergio-Massa-visito-la-Academia-Nacional-de-Educacion.html/>;

<http://ultimahoradiario.com.ar/?p=30000/>.

VISITA DE LA LIC. GRACIELA PERRONE

El lunes 2 de junio, en sesión privada, la directora de la Biblioteca Nacional de Maestros, Lic. Graciela Perrone, expuso sobre los proyectos y actividades que está desempeñando la Biblioteca. También destacó su misión en cuanto a sostener, profundizar y actualizar las acciones que posicionan a la Biblioteca como institución generadora de políticas públicas en gestión y preservación de la información y el conocimiento, para la comunidad educativa y ciudadana en general.

EXPOSICIÓN DE LA DRA. DESIRÉE POINTER-MACE

El lunes 7 de julio, especialmente invitada a la sesión plenaria, la Dra. Desirée Pointer-Mace, PhD, expuso sobre “El enfoque por

aptitudes, una apuesta por la renovación de la formación docente". En su exposición relató sus experiencias en el Alverno College sobre formación docente, para superar el enciclopedismo clásico y reordenar todo su accionar en función del perfil humanista y profesional que buscaban para sus graduados. De esta forma lograron combinar la tradición institucional y sus valores, una formación destinada a consolidar aptitudes y competencias en el estudiante, los procesos de evaluación reflexivos e integrados en el aprendizaje, una nueva ética de la responsabilidad del equipo docente y la inclusión de sectores desfavorecidos. También, la Dra. Desirée Pointer Mace señaló las ocho aptitudes (competencias que desean lograr en los estudiantes) que caracterizan el enfoque: comunicación, análisis, interacción social, resolución de problemas, perspectiva global, valoración para la toma de decisiones, ciudadanía participativa y sensibilidad estética. En cuanto a la preparación disciplinar de los docentes destacó las siguientes aptitudes: comunicación, diagnosis, coordinación de espacios y recursos, conceptualización e integración. Finalmente, se extendió en los distintos niveles de evaluación y validación: nivel 1-individual; nivel 2-grupal, nivel 3-disciplinar; nivel 4-sociedad. La disertación mereció el elogio de los académicos presentes y motivó un rico intercambio de reflexiones y aportes con la invitada.

EMBAJADORA DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR, DRA. GLORIA PIEDAD VIDAL ILLINGWORTH

El plenario recibió la visita de la embajadora de la República del Ecuador, Dra. Gloria Piedad Vidal Illingworth. Las palabras de bienvenida fueron pronunciadas por el Ac. vicepresidente Adalberto Rodríguez Giavarini.

Concluida la exposición, el presidente abrió el diálogo con la invitada, que resultó sumamente ilustrativo e interesante.

JORNADA DE ARTE 2014: “INVESTIGACIÓN EN ARTE A NIVEL DE POSGRADO”

El lunes 11 de agosto, se realizó en la sede de la Academia la Jornada de Arte y Educación 2014 sobre “Investigación en arte a nivel de posgrado”, con la coordinación de la Ac. Dra. Ana Lucía Frega y la participación de los siguientes especialistas: Prof. Rodolfo Agüero (decano director del Departamento de Artes Visuales dellIUNA), Dra. Marita Soto (directora del Área de Crítica de Artes dellIUNA), Lic. Mag. Yamila Volnovich (secretaria de Asuntos Académicos del IUNA) y María Beatriz Cardoso, integrante invitada de la Comisión de Arte y Educación de la ANE.

Acceda a los videos de esta conferencia desde el Canal Sar-miento (Plataforma YouTube):

https://www.youtube.com/watch?v=nv6FGSO_bIQ/.

MESA REDONDA: DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE

El lunes 15 de septiembre, en el marco del trigésimo aniver-sario de la ANE, se realizó en la sede de la Academia una mesa redonda sobre “Desafíos en la enseñanza del arte”, con la coordi-nación de la Ac. Dra. Ana Lucía Frega y la participación del Lic. Mag. Néstor Ciravolo (director del Departamento de Música del Consudec).

Acceda a los videos de esta conferencia desde el Canal Sar-miento (Plataforma YouTube):

<https://www.youtube.com/watch?v=sHNLC0PuAEo/>.

MESA REDONDA: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GLOBALIZACIÓN. NUEVOS DESAFÍOS, TRADICIÓN Y RENOVACIÓN

El jueves 3 de octubre, en el marco del trigésimo aniversario de la ANE, se realizó en la sede de la Academia una mesa redonda sobre “La enseñanza de la historia y la globalización. Nuevos desafíos, tradición y renovación”, con la coordinación de la Ac. Lic. María Sáenz Quesada y la participación de los profesores Aurora Ravina, Gonzalo de Amezola y Alejandro Cristofori.

Acceda a los videos de esta conferencia desde el Canal Sarmiento (Plataforma YouTube):

<https://www.youtube.com/watch?v=8WMQQNpyZdE/>.

ENTREGA DEL PREMIO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO 2013

El lunes 28 de julio se realizó en el Salón Blanco de la Casa de Gobierno de la Provincia de La Rioja, el acto de entrega del Premio Domingo Faustino Sarmiento (2013), que anualmente establece la Academia Nacional de Educación. En esta edición 2013, se otorgó el segundo premio a María Elena Olmedo Parco por su trabajo sobre el tema “La pedagogía frente a las pantallas”. En representación de la ANE y del jurado asistió el Ac. Roberto Igazza. También, la ceremonia contó con la presencia del ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de La Rioja, Lic. Walter Flores.

AUSPICIO DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

La civilización chaco-santiagueña, obra magna de los hermanos franceses Emilio y Duncan Wagner, tendrá una edición ilustrada con más de 100 láminas y fotos que será producida por

la Fundación Santiago del Estero y contará con el auspicio de la Academia Nacional de Educación, la Academia Argentina de Letras y la Embajada de Francia.

PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIONES ACADÉMICAS

El martes 9 de diciembre, en el Salón Eva Perón de la Legislatura, se realizó el acto público de entrega de la distinción que, como “Personalidad Destacada en el ámbito de la Educación”, le ha otorgado la Legislatura de la Ciudad al Ac. Antonio Battro.

El jueves 27 de noviembre a las 19.30 h se realizó un acto en celebración de los 50 años en la docencia del Ac. Jorge Ratto. Este se llevó a cabo en el Patio Mitre de la Escuela Argentina Modelo, sita en Riobamba 1059. Se ofició una Misa de Acción de Gracias y se le entregó al académico una medalla recordatoria.

El viernes 21 de noviembre, en el marco de las celebraciones por el 25 Aniversario de la Universidad FASTA en Mar del Plata, el Ac. Abel Albino fue designado doctor *honoris causa* de esa universidad. En dicho acto pronunció una conferencia sobre “Pan y cerebro”.

El miércoles 19 de noviembre el Ac. Horacio Reggini disertó sobre “Carreras entre tambores” en el panel “Las tecnologías en la enseñanza universitaria: Nuevos escenarios, nuevos desafíos”, organizado por la Secretaría Académica de la UBA.

El martes 18 de noviembre se realizó el acto de presentación del libro *Nuevas universidades para un nuevo país*, del Ac. Alberto Taquini (h). Se refirieron a la obra los siguientes invitados: Dr. René Nicoletti (vicerrector de la Universidad Nacional de La

Matanza), Dr. Juan C. Pugliese (exsecretario de Políticas Universitarias), Lic. Ernesto Villanueva (rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche), Dr. Martín Gill (diputado nacional), Dr. Ruperto E. Godoy, (senador nacional), Dr. José L. Riccardo (diputado nacional) y Mons. Dr. Eduardo M. Taussig (presidente de la Comisión de Pastoral Universitaria del Arzobispado de Buenos Aires).

El martes 11 de noviembre el Ac. Roberto Igarza disertó en el auditorio central de la Biblioteca Nacional de Colombia sobre “Las bibliotecas públicas en el entorno digital”, invitado por el Ministerio de Cultura de ese país.

El martes 28 de octubre el Ac. presidente Pedro Barcia disertó sobre “El sistema educativo y la formación docente” en el marco del Tercer Encuentro del Programa “Los desafíos de la calidad educativa en la Argentina”, que se desarrolló en el Salón Montevideo de la Legislatura Porteña.

El jueves 23 de octubre el Ac. presidente Pedro Barcia dictó la conferencia inaugural “La palabra: ¿escalada de violencia o puente dialógico?” de las V Jornadas sobre Gestión y Educación de Instituciones Educativas, realizadas por la Escuela de Educación de la Universidad Austral.

El martes 21 de octubre se realizó la Sesión Pública Extraordinaria con motivo de la incorporación del académico Dr. Abel Albino como miembro correspondiente nacional de la Academia Nacional de Medicina. El recipiendario expuso sobre “Los cinco pasos para una gran Nación”. La sesión de incorporación fue presentada por el Ac. Leonardo Mc Lean.

El martes 14 de octubre, el Ac. presidente Pedro Barcia dictó una conferencia sobre “Los rasgos de identidad de los argentinos”, en la ciudad de San Rafael, Mendoza. En el marco de la Feria

del Libro de Mendoza, el jueves 16 presentó el *Diccionario de gentilicios de Mendoza* —elaborado a partir de su proyecto de un diccionario de gentilicios argentinos— junto a Liliana Cubo de Severino y Marta Castellino.

Pedro Luis Barcia fue nombrado Ciudadano Ilustre de la Ciudad de Buenos Aires

A instancia de un proyecto presentado por la diputada Victoria Morales Gorleri, presidenta de la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología, la Legislatura porteña entregó el diploma de Ciudadano Ilustre al doctor Pedro Luis Barcia, presidente de la Academia Nacional de Educación.

En un emotivo acto, Barcia recibió la distinción entre anécdotas, risas y recuerdos de su infancia. Muy especialmente recordó “la mesa familiar, como escuela para medir la palabra justa”.

La legisladora Morales Gorleri destacó: “Estoy convencida de que el ciudadano ilustre tiene que ser aquella persona que sea un modelo social, apostando a aquellos valores que hoy la Argentina tiene que distinguir. En el doctor Barcia encontramos los valores que como Patria tenemos que seguir, un modelo real para nuestros hijos y nietos. Es el espadachín de las letras y la educación y es en sí mismo un valioso aporte a la cultura argentina. Tiene especial consideración por los valores que debemos recibir, entre ellos la disciplina y el esfuerzo, esenciales para un buen aprendizaje. Promulga la formación docente, eternamente dispuesto a formar a formadores y muestra una especial preocupación por aquellos alumnos más postergados”.

A continuación, la Dra. Olga Fernández Latour de Botas, académica de las corporaciones de Letras e Historia, tuvo a su cargo la presentación. Trazó una completa revisión de la producción investigativa, crítica y docente del homenajeado.

Durante el acto estuvieron presentes miembros de la Academia Nacional de Educación, Academia Argentina de Letras, Real Academia Española, Academia Nacional de Medicina, Academia Nacional de Historia, Instituto Nacional San Martiniano, entre otras reconocidas instituciones.

El Ac. Horacio Reggini, el 11 de septiembre en la sede de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, pronunció una conferencia sobre “La obsesión educativa de Sarmiento”, en conmemoración del aniversario de la muerte del ilustre prócer. A su vez, el 19 de septiembre disertó en la Biblioteca Popular Sarmiento de la ciudad de Chascomús, Provincia de Buenos Aires, sobre “Sarmiento y senderos de la Tecnología”.

La Ac. Ana Lucía Frega disertó el 11 de septiembre sobre “La enseñanza como tema del ‘Carlos López Buchardo’: maestros, enfoques, contenidos”, en el marco de las celebraciones por los 90 años del Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo”, antecedente institucional del Departamento de Artes Musicales del Instituto Universitario Nacional del Arte.

El 9 de septiembre se realizó en la Facultad de Derecho de la UBA el VI Foro de Calidad Educativa organizado por Educar 2050, bajo el lema “Por el derecho de enseñar y aprender”. Disertaron en este foro los académicos Pedro Luis Barcia, Abel Albino, Guillermo Jaim Etcheverry y Juan Llach. El Ac. presidente se refirió a “Lo incumplido de las leyes de educación”.

Del 8 al 10 de septiembre el Ac. Roberto Igarza coordinó el Foro de Expertos sobre Indicadores de Lectura que organizó la Oficina Regional por el Libro y la Lectura de la Unesco en la ciudad de México. Asimismo, el 11 de septiembre, invitado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de ese país, integró

la mesa de debate que se realizó acerca de la nueva metodología de medición de la lectura en México.

El Ac. presidente Pedro Luis Barcia dictó la conferencia inaugural de las Terceras Jornadas Nacionales de Educación: “Recuperar la palabra como generadora de vínculos en las instituciones educativas”, organizadas por la Fundación Fraternitas, en la ciudad de Rosario, el día 4 de septiembre a las 10 h. La disertación versó sobre el tema: “El pensamiento educativo del papa Francisco”.

El 1, 2 y 3 de septiembre en la provincia de Salta se realizó el XII Encuentro Federal de Escuelas Pública de Gestión Privada que organiza la Coordiep. En este encuentro el Ac. Ramón Leiguarda disertó sobre “Neurociencia y Educación” y la presentación estuvo a cargo del Ac. Jorge Ratto.

El martes 26 de agosto los académicos Horacio Sanguinetti y Ramón Leiguarda participaron de una mesa de debate sobre el flagelo de la drogadicción, organizada por las academias nacionales de Medicina, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Morales y Políticas y Periodismo.

El Ac. presidente Pedro Luis Barcia dictó una conferencia sobre “Las competencias lingüísticas y los medios digitales de comunicación”, en la AMIA, con motivo de los 120 años de la entidad, el día 27 de agosto a las 15 h.

El Ac. presidente Pedro Luis Barcia dictó una conferencia en la reunión de Vistage, para 10 CEO de empresas argentinas, en la sede de Coca Cola sobre: “Los rasgos identitarios del argentino y su proyección en la realidad del país”, el día 27 de agosto a las 10 h.

El 21 de agosto próximo pasado, la Ac. Ana Lucía Frega brindó una conferencia sobre “La música que Jorge Luis Borges escuchaba”, organizada por el Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI) y el Comité de Promoción de la Cultura Argentina.

El jueves 3 de julio, el Ac. Horacio C. Reggini presentó su nuevo libro *Senderos de la tecnología*, en el Salón del Consejo de la Facultad de Ingeniería, Av. Paseo Colón 850, a las 18.30. Se refirieron a la obra el Dr. Alberto E. Barbieri, rector de la Universidad de Buenos Aires; el Ing. Horacio Salgado, decano de la Facultad de Ingeniería de la UBA; el Dr. Roberto Cignoli, presidente de la Academia Nac. Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; el Dr. José Luis Moure, presidente de la Academia Argentina de Letras; y el Dr. Antonio M. Battro, miembro de la Pontificia Academia de Ciencias del Vaticano y de la Academia Nacional de Educación.

Distinción de la Legislatura de la Ciudad al Ac. Abel Albino

La Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires declaró al Ac. Abel Albino como “personalidad destacada de la ciencia”. La propuesta de la distinción fue hecha por el legislador Federico Salvai, quien destacó “la trayectoria académica y también el trabajo social y de servicio” del académico, creador y conductor de la Fundación CONIN, dedicada a luchar contra la desnutrición infantil en Argentina.

El acto de declaración se realizó el 25 de junio en la Sala Eva Perón del Palacio Legislativo.

Doctorado *honoris causa* al Ac. Hugo Juri

El viernes 6 de junio, la Universidad Nacional de La Rioja otorgó el grado y título de “doctor *honoris causa*” al Ac. Hugo

Oscar Juri, por su destacada trayectoria, méritos excepcionales alcanzados y sus incommensurables aportes a la vida institucional de la provincia de La Rioja.

El Ac. Hugo Juri expresó palabras de agradecimiento al rector de la UNLAR, Lic. Fabián Calderón, y a las demás autoridades presentes y disertó sobre “Políticas Públicas en la Educación Básica. Rol de las Universidades”.

El Gobierno de Brasil, a través de una junta evaluadora de la Universidad de San Pablo, eligió *Cercanía joven: Manual de lengua española como segunda lengua*, dirigido por el Ac. presidente Pedro Luis Barcia, como texto escolar para la enseñanza media oficial que tiene el español como materia obligatoria.

Presentación del libro *Bibliotecas y Archivos de Corrientes*

Se presentó el libro *Bibliotecas y Archivos de Corrientes*, de la Ac. Catalina Méndez de Medina Lareu, en la legislatura de la provincia de Corrientes. El acto tuvo el acompañamiento de la Honorable Cámara de Diputados de Corrientes (Declaración 245/14) y del Concejo Deliberante de la Municipalidad de la Ciudad de Corrientes (Declaración 60/14).

A su vez, la Ac. Medina Lareu fue designada, por Decreto N.º 1356 del 15 de mayo de 2014, miembro del Órgano Asesor Colegiado (OAC) como parte del Sistema Provincial de Planificación (SPP), ejecutor de la cláusula constitucional que dispone la formulación del Pacto Correntino para el Crecimiento Económico y el Desarrollo Social, y cuya función es de consulta y asesoramiento con competencia para sugerir líneas de acción sectoriales y globales. Con el mismo carácter de asesoramiento, fue invitada por el grupo de legisladores provinciales que integran el Consejo Consultivo encargado de redactar y someter a trámite parlamentario un proyecto de Ley Provincial de Educación.

El lunes 28 de abril, en la Sala Alfonsina Storni, se presentó el libro *Ideales: Aquellos jóvenes que buscaban a sus maestros*, de la Ac. María Celia Agudo de Córscico y Hugo Satas, de Editorial La Colmena. Dicha presentación se realizó en el marco de la 40 Feria del Libro.

El Ac. Horacio C. Reggini ha sido designado director del Centro de Estudios para la Ingeniería del Siglo XXI de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires.

***NORMAS EDITORIALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS
DESTINADOS AL BANE**

Los artículos propuestos (originales e inéditos) se enviarán al director del *Boletín* (Pedro Luis Barcia – Pacheco de Melo 2084 – C1126A- AF – Buenos Aires – CABA) en una copia en papel (tamaño A4) a dos espacios y en soporte informático (cedé). Se incluirá, además, el nombre del autor (o autores), dirección postal y correo electrónico, situación académica y nombre de la institución científica a la cual pertenece(n).

1. No se aceptarán colaboraciones espontáneas, si no han sido solicitadas por el director del *Boletín*. Los artículos serán sometidos a una evaluación (interna y/o externa) por el Consejo Asesor de Referato.
2. El Consejo Asesor de Referato se reservará los siguientes derechos:
 - pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno;
 - rechazar colaboraciones por razones de índole académica;
 - establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados;
 - rechazar (o enviar para su corrección) los trabajos que no se atengan a las normas editoriales del Boletín.
3. Los artículos enviados deben ser presentados en procesador de textos para PC, preferentemente, en programa Word para Windows.
4. Los autores de los trabajos deberán reconocer su responsabilidad intelectual sobre los contenidos de las colaboraciones y la precisión de las fuentes bibliográficas consultadas. También serán responsables del correcto estilo de sus trabajos.
5. Cláusula de garantía: Las opiniones de los autores no expresarán necesariamente el pensamiento de la Academia Nacional de Educación.
6. El (los) nombre (s) del (los) autor (es) se señalarán en versalita, y se opta por el orden de entrada siguiente: apellido, nombre (GÜIRAL-DES, RICARDO).
7. La lengua de publicación es el español; eventualmente, se aceptarán artículos en portugués.

8. El artículo propuesto no sobrepasará las veinte (20) páginas de extensión. En casos particulares, se podrán admitir contribuciones de extensión superior.
9. En caso de ilustraciones, gráficos e imágenes, tanto en papel como en soporte informático, es necesario comunicarse previamente con el Consejo Asesor del *BANE*.
10. La letra *bastardilla* (cursiva o itálica) se empleará en los casos siguientes:
 - a) para los títulos de libros, revistas y periódicos;
 - b) para citar formas lingüísticas (p. ej.: la palabra mesa; de la expresión de vez en cuando; del alemán Aktionsart; el sufijo -ón);
11. Las comillas dobles (inglesas o altas) se emplearán para citar capítulos de libros, artículos de revistas, contribuciones presentadas en congresos y colaboraciones editadas en periódicos.
12. Los títulos de libros se escribirán entre comillas dobles españolas o latinas (angulares) en los casos siguientes:
 - a) cuando estén incluidos en un texto compuesto en cursiva (p. ej.: en las citas bibliográficas de libros);
 - b) cuando se encuentren citados en artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias de congresos y colaboraciones en periódicos. (p. ej.: BORELLO, RODOLFO A. «Situación, prehistoria y fuentes medievales: “El Aleph” de Borges». En Boletín de la Academia Argentina de Letras. Tomo 57, n.º 223-224 (1992), pp. 31-48.
 - o Las comillas dobles (altas o inglesas) también se utilizarán para las citas de textos que se incluyen en el renglón (p. ej.: el autor señala constantemente el papel de “la mirada creadora” en ámbitos diversos).
 - o Las citas de mayor extensión (cuando pasen los tres renglones) deberán colocarse fuera del renglón, con sangría y sin comillas. Para comentar el texto citado, se emplearán, en todos los casos, corchetes ([]). La eliminación de una parte de un texto se indicará mediante puntos suspensivos encerrados entre corchetes ([...]).
 - o Las notas bibliográficas al pie de página se escribirán con número arábigo volado.
 - o Para expresar agradecimientos u otras notas aclaratorias acerca del trabajo, se utilizará una nota encabezada por asterisco,

la que precederá a las otras notas. Dicho asterisco figurará al final del título.

- o En el texto de las notas bibliográficas, se evitará el empleo de locuciones latinas para abreviar las referencias (tales como op. cit., ibid., etc.). Se recomienda, por su claridad, repetir la(s) primera(s) palabra(s) del título seguida(s) de puntos suspensivos (p. ej.: ARCE, JOAQUÍN. Tasso..., p. 23).
- o La bibliografía consultada se redactará al final del trabajo, según los criterios expresados a continuación.

Ejemplos de las notas bibliográficas y la bibliografía consultada

Libros (un autor):

QUEVEDO, FRANCISCO DE. *Poemas escogidos*. Edición, introducción y notas de José Manuel Blecua. Madrid: Castalia, 1974. 382 p. (Clásicos Castalia; 60).

Con subtítulo:

ARCE, JOAQUÍN. *Tasso y la poesía española: repercusión literaria y confrontación lingüística*. Barcelona: Planeta, 1973. 347 p. (Ensayos/ Planeta).

Nueva edición, colaboradores y volúmenes:

CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Edición y notas por Celina Sabor de Cortazar e Isaías Lerner; prólogo de Marcos A. Morínigo. 2.^a ed. correg. y actual. Buenos Aires: Huemul, 1983. 2 v. (Clásicos Huemul; 71).

Dos autores:

PICHOIS, CLAUDE y 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. *Epistemología da Biblioteconomia*. Sao Paulo: PUC-SP, 1985, 300 p. Tesis de doctorado.

Congreso:

Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, 626 p.

Artículo de congreso:

BATTISTESSA, ÁNGEL J. “La lengua y las letras en la República Argentina”. En: Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, pp. 540-546.

Artículo de periódico:

LOUBET, JORGELINA. “La estrella fugaz”. *La Gaceta. Suplemento Literario*. Tucumán, 21 de febrero de 1993, p. 4.

Reseña:

HWANGPO, CECILIA P. Reseña de *Análisis lingüístico del género chico andaluz y rioplatense (1870-1920)* / Miguel Calderón Campos. Granada: Universidad de Granada, 1998. 545 p. En *Hispanic Review*. Vol. 69, n.º 3 (2001), pp. 381-382.

Documentos en Internet:

Artículo de revista:

HAMMERSLEY, MARTYN y ROGER GOMM. “Bias in Social Research” [en línea]. En *Sociological Research Online*, vol. 2, n.º 1 (1997).

<http://www.socresonline.org.uk/socreonline/2/1/2.html> [Consulta: 29 abril 2002].

Periódico:

CUERDA, JOSÉ LUIS. “Para abrir los ojos” [en línea]. *El País Digital*. 9 mayo 1997, n.º 371. <http://www.elpais.es/p/19970509/cultura> [Consulta: 18 junio 1998].

Otros:

WALKER, JANICE R. *MLA-style Citations of Electronic Sources* [en línea]. Endorsed by the Alliance for Computer and Writing. Ver. 1.1. Tampa, Florida: University of South Florida, 1996. <http://www.cas.usf.edu/english/walker/mla.html> [Consulta: 12 marzo 1999].

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE:

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirla, inscríbase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Marzo de 2015

