

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 35

Buenos Aires, Octubre de 1998

CONTENIDOS

Pág.

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- Recibieron su distinción los ganadores del Premio "Domingo Faustino Sarmiento"..... 2
- Una nueva reunión sobre colegios universitarios 2
- Expresiones de los oradores durante la entrega del Premio "Domingo Faustino Sarmiento"..... 3
- Jornada sobre financiamiento de la educación 21

IDEAS Y TRABAJOS

- *"Relación entre memoria y aprendizaje"*,
por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**..... 8
- *"La educación en la Constitución reformada"*,
por el **Dr. Héctor Félix Bravo** 14

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Seminario sobre admisión a la universidad..... 22
- Dos propuestas del **CONES** 22

EDUCACION INTERNACIONAL

- Articulación y transferencia en la enseñanza superior norteamericana..... 25

VIDA ACADEMICA

- El **PEN Club** distinguió al académico **Weinberg**..... 13
- Cuatro académicos integran un jurado..... 13

Comisión Directiva:
Avelino J. PORTO
Presidente
Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Vice-Presidente 1º
Héctor Félix BRAVO
Vice-Presidente 2º
Alfredo Manuel van GELDEREN
Secretario
Gregorio WEINBERG
Pro-Secretario
Luis Ricardo SILVA
Tesorero
María Celia AGUDO DE CORSICO
Pro-Tesorerera
Rosa MOURE DE VICIEN
Alberto C. TAQUINI (h)
Fernando STORNI S.J.
Vocales

Miembros de Número:
Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
Dr. Juan Carlos AGULLA
Mons. Guillermo BLANCO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. Héctor Félix BRAVO
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI
Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG
Dr. Pedro J. FRIAS
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Prof. Jorge Cristian HANSEN
Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTTER
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Dr. Fernando MARTINEZ PAZ
Dr. Emilio Fermín MIGNONE
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Humberto PETREI
Padre Miguel PETTY S.J.
Dr. Avelino J. PORTO
Dr. Horacio RIMOLDI
Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Luis Ricardo SILVA
Ing. Marcelo SOBREVILA
Padre Fernando STORNI S.J.
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Gregorio WEINBERG

Académico Emérito:
Dr. Luis Antonio SANTALO

Académicos Correspondientes:
Dr. Gabriel BETANCOUR MEJIA, en Colombia
Dr. John BRADEMANS, en los EEUU
Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER, en España
Dr. Juan Carlos TEDESCO, en Suiza

(...) La Academia se propone, asimismo, funcionar como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa y como institución capaz de asumir la responsabilidad de una celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional (...) De los objetivos de la Academia de Educación

Recibieron su distinción los ganadores del Premio “Domingo Faustino Sarmiento”

El acto de entrega de los premios, realizado el 11 de septiembre, estuvo encabezado por la vicepresidenta de la corporación, Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest; el académico Dr. Héctor Félix Bravo habló en representación del jurado que evaluó los trabajos; y los autores José Güizzo y Augusto Barcaglioni se dirigieron a la audiencia que colmó el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación

El 11 de septiembre, al cumplirse los 110 años de la muerte de Domingo Faustino Sarmiento, se realizó la ceremonia pública de entrega de los premios correspondientes a la segunda convocatoria del concurso que lleva el nombre del ilustre educador sanjuanino. La vicepresidenta primera de la corporación, **Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest**, presidió el acto durante el cual los autores premiados recibieron sus diplomas y una colección completa de los 15 volúmenes aparecidos dentro de la serie «Estudios».

La profesora Romero Brest pronunció el discurso de apertura de la ceremonia, durante el cual dio la bienvenida a los presentes y señaló el interés despertado por el certamen, destacando que el jurado académico debió pronunciar su dictamen tras evaluar los veinte trabajos presentados. El vicepresidente segundo de la corporación,

Dr. Héctor Félix Bravo, fue el encargado de representar a sus colegas **Prof. Ana María Eichelbaum de Babini**, **Dr. Juan Carlos Agulla**, **Dr. Pedro José Frías** y **Padre Fernando Storni (SJ)**, con quienes formó el jurado encargado de dirimir el Premio «Domingo Faustino Sarmiento». En su discurso, el doctor Bravo expuso las virtudes de las obras premiadas y reseñó sus principales lineamientos.

Terminados ambos discursos, la profesora Romero Brest invitó a los ganadores a subir al estrado para recibir los diplomas que los acreditan como tales. A su turno, la vicepresidenta de la corporación solicitó a los académicos **Prof. Alfredo Manuel van Gelderen**, **Dr. Juan Carlos Agulla**, **Prof. Antonio Francisco Salonia** y **Dr. Horacio Rodríguez Castells** su colaboración en la entrega de los premios.

Para finalizar el acto, los

ganadores del primero y segundo premio —**José Güizzo** y **Augusto Barcaglioni**, respectivamente— manifestaron su agradecimiento a la **Academia Nacional de Educación** y expusieron brevemente los motivos centrales de sus trabajos. El desarrollo de la ceremonia fue seguido por una audiencia que sobrepasó la capacidad del salón de actos de la corporación.

Autores premiados

Como se señaló, se postularon veinte trabajos al Premio «Domingo Faustino Sarmiento», convocado para tratar el tema de «*La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina*». Cabe recordar que no se presentaron trabajos para la cuarta convocatoria del Premio «Academia Nacional de Educación», cuyo

tema fue «*La universidad del futuro y las nuevas tecnologías*».

En un dictamen unánime, el jurado otorgó el primer premio al trabajo del doctor **José A. H. Güizzo** y concedió el segundo premio al del licenciado **Augusto L. Barcaglioni**. Además, se repartieron cuatro menciones especiales. Una de ellas correspondió a la obra de las profesoras **María Angélica Fontán**, **Norma Martínez de Pérez**, **Claudina R. de Braga Menéndez** y **María Cristina Rodríguez**. Otra mención recayó sobre el trabajo de la licenciada **María del Carmen Fernández**. También obtuvo su mención la obra escrita por la licenciada **Gabriela Renault** y la profesora **Ana María Radrizzani Goñi**. Finalmente, se dio una mención al trabajo del doctor **Ariel Edgardo Bianchi**.

Una nueva reunión sobre colegios universitarios

El 14 de octubre se realizó el «*XIII Taller sobre Colegios Universitarios*», organizado por el doctor **Alberto C. Taquini (h)** y la **Asociación Argentina de Colegios Universitarios**. En la oportunidad el académico expuso sobre distintos aspectos

del desarrollo reciente de la enseñanza superior en la Argentina: el aumento del número de estudiantes, las alternativas institucionales contempladas por la legislación vigente, el proceso descentralizador y la función de los colegios universitarios.

El académico **Alfredo M.**

van Gelderen estuvo presente entre el público que siguió la ponencia de su colega en el salón de conferencias de la **Academia Nacional de Educación**. Cabe destacar que la concurrencia estuvo formada casi en su totalidad por directivos de establecimientos terciarios,

oficiales y privados, ubicados en la Capital Federal y en la provincia de Buenos Aires. En su participación, los asistentes presentaron distintos argumentos y expusieron puntos de vista a partir de los cuales se generó una etapa de debate y reflexión.

Expresiones de los oradores durante la entrega del Premio "Domingo Faustino Sarmiento"

Dijo la Prof. Gilda L. Lamarque de Romero Brest:

"Celebramos estas distinciones pero también esta reunión en sí misma, como manifestación de la comunicación deseada"

Como Vicepresidente primero y en reemplazo del presidente, Dr. Avelino Porto, ausente por motivos de salud, me cabe la responsabilidad de presidir este acto y la ceremonia de entrega del Premio "Domingo Faustino Sarmiento", correspondiente al año 1998.

Nuevamente hoy "día del maestro", nuestra corporación cumple con el ritual de rendir homenaje al prócer haciendo entrega de los premios que llevan su nombre.

De acuerdo con lo establecido en su estatuto, nuestra entidad pretende orientar sus quehaceres según el lema "pensar y repensar la educación". Y entendemos que para cumplir cabalmente con la consigna, y lograr avances significativos en tal emprendimiento, es preciso fijar los alcances y características del ámbito de reflexión e identificar también los agentes convocados para tal quehacer. Y al respecto creemos que el cumplimiento del compromiso institucional que marca el lema requiere instalar y mantener abierta y en operación una amplia y diversificada red de contacto y comunicación, destinada al permanente intercambio de ideas y propuestas, entre los académicos y los estudiosos, docentes, políticos y demás agentes e instituciones comprometidas con las cuestiones y quehaceres de la sociedad global, sus necesidades y propósitos.

Sobre estas bases de política institucional, las actividades y tareas de la Academia se diversifican en las siguientes vías principales de contacto y comunicación con la sociedad de pertenencia.

La primera vía se concreta mediante actos públicos mensuales donde los miembros de número y, en casos, sus invitados, exponen sus ideas, los productos de su reflexión y sus trabajos. El

primer lunes de cada mes nos reunimos a tal fin aquí, en esta sala, expositores e interesados en un mismo tema o asunto.

La segunda vía de contacto y de comunicación abierta se concreta mediante las publicaciones de la entidad. La Academia edita materiales de diversa índole. Por una parte, el "Boletín", de frecuencia bimestral, que difunde información acerca de las actividades de la entidad y de sus miembros e incluye, además, noticias e información de especial interés y actualidad.

Por otra parte, también se editan obras de producción colectiva de sus miembros y una ya importante serie denominada Estudios, que recoge la producción individual de los académicos. Por otra parte, se halla en proceso de edición una obra titulada "La formación docente en debate", que compila las intervenciones de los participantes –académicos e invitados– en las "Jornadas de Reflexión" sobre el tema, organizadas por nuestra institución en 1997.

La producción editorial incluye asimismo otros trabajos de los miembros de la entidad.

La tercera vía de relación y contacto se lleva a cabo anualmente a través de las "Jornadas de Reflexión" precedentemente mencionadas. Esa actividad reúne a los académicos y especialistas en determinado tema o quehacer. En estos encuentros el círculo de comunicación se amplía con el público asistente al intercambio de ideas y de información sobre el tema de cada Jornada. Señalamos más arriba que en 1997 las Jornadas abarcaron el tema de la formación docente; las del año en curso (1998) abarcarán el tema "Financiamiento de la educación".

Una cuarta vía de comunicación se

concreta a través del Centro de Información de la Academia (C.I.A.N.E.). El CIANE cuenta con una importante hemeroteca en la especialidad, obras de referencia y material informatizado en C.D.ROM que incluyen bases de datos y referencias bibliográficas. El material está al servicio de los académicos y del público profesional e investigadores.

El CIANE desarrolla asimismo un "Servicio de Información", a universidades y centros de estudios e investigación a los que suministra regularmente copia de los sumarios de las revistas que ingresan. También asiste en "búsquedas bibliográficas".

Naturalmente, la comunicación corriente del CIANE con investigadores y profesionales se realiza por "E-Mail" e Internet, donde posee "página" propia.

Y, finalmente, la Academia posee una quinta vía de apertura y comunicación con la sociedad a través de los premios. Por una parte, el premio "Domingo Faustino Sarmiento", a cuyos premiados del presente año entregaremos hoy sus credenciales. Y, por otra parte, el premio "Academia Nacional de Educación" declarado desierto este año.

Creemos que esta política de apertura, comunicación y contacto de la Academia con el entorno social conforma una idónea para establecer vínculos con altas posibilidades de interacción. Pensamos que, efectivamente, la política adoptada constituye recurso adecuado para acelerar la circulación de ideas, argumentos y propuestas destinadas a esclarecer cuestiones en debate, otorgando visibilidad social a las cuestiones clave. Creemos, asimismo, que también es recurso eficaz para acordar vías y formas de solución posible o deseable, a problemas concretos de la educación, cuestión que a todo ciudadano atañe e

incumbe.

La respuesta a nuestro llamado para competir por el premio "Domingo Faustino Sarmiento", este año focalizado sobre el tema "La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina", fue amplia y se concretó en la presentación de veinte trabajos. Y aquí están frente a nosotros los premia-

dos que recibirán las credenciales correspondientes; y en este acto celebramos a la vez sus logros y el encuentro que hoy nos aproxima.

Mas igualmente merece celebrarse la presencia de quienes llegaron para acompañarnos en este acto. Vuestra presencia adquiere para nosotros sentido de respuesta al empeño por tejer una

red de comunicación y vínculos en torno de los problemas de la educación. Por ello, en esta ceremonia, la academia celebra a quienes obtuvieron las distinciones del premio "Domingo Faustino Sarmiento" y celebra, a la vez, a la reunión en sí misma como manifestación de vínculo con la sociedad toda.

Dijo el Dr. Héctor Félix Bravo: "Resulta grato felicitar a todos los premiados por sus importantes contribuciones"

Al cumplirse ciento diez años de la muerte de Sarmiento - "Día del Maestro" - la Academia Nacional de Educación conmemora el acontecimiento entregando los premios establecidos en el concurso que ostenta su nombre. Lleva al terreno de la praxis, consecuentemente, uno de los objetivos fijados por el Estatuto, en cuanto dispone: "Se propondrá, asimismo, funcionar como ámbito de permanente reflexión de los problemas de nuestra educación y también como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa". En este último sentido, el concurso tiende a estimular a todos los investigadores del área educativa, sin limitación alguna.

Ahora bien, en nombre de mis colegas del Jurado y en el propio, empiezo por destacar que en los fundamentos del tema fijado para este concurso "La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina" se puso de resalto que, conforme al autor de "Educación popular" (1848), el desarrollo social y, "consiguientemente, el bienestar general devienen no sólo del grado de instrucción popular sino del desarrollo industrial, el régimen constitucional, las comunicaciones, la inmigración, el transporte, la legislación, etc. Al mismo tiempo subestimaba -con razón- la educación tradicionalista impartida en el país por considerarla errónea e inoperante a los fines antes expuestos".

Ante la convocatoria se presentaron veinte trabajos y tras su examen, por unanimidad, el Jurado acordó otorgar el primer premio al individualizado con el seudónimo "Tomás Albino Blanco" y el segundo premio al presentado con el seudónimo "Paideia". Del mismo modo se resolvió conceder las cuatro menciones a los que se enumeran por orden alfabético así: "Caminos", "María Migliora Blanco", "María y Lucía" y "Orbi".

En este estado procede enunciar un juicio sobre los trabajos premiados. Sea, pues, empezando por el de Tomás Albino Blanco, titulado "La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina". Al respecto se impone significar de entrada que el título, así como el texto en toda su extensión, responde cabalmente al tema del concurso. Por lo que hace a la estructura metodológica se verificó que los objetivos tenidos en mira están centrados en la formulación de una teoría del desarrollo plenamente lograda, con fundamentos en la economía -donde se advierte la influencia de W.W.Rostow- y también en la sociología. Ahora, si de los instrumentos empleados se trata, cabe destacar que el autor ha examinado con rigor y amplitud diversas corrientes en torno a dicha teoría, incluidas lúcidas anticipaciones del autor de "Educación popular", y coincidentemente expone, en forma relacionada, lo que considera un divorcio entre la escuela y la familia. Todavía en cuanto a la estructura metodológica viene a punto agregar que la realización, aunque un tanto descriptiva, alcanza un alto nivel, juzgándose, pues, plenamente lograda.

Ahora bien, en orden a la calidad en el desarrollo del contenido, empiezo por manifestar que el trabajo sobresale por la profundidad del análisis, mediante el cual se ha calado hondo, con muy buen resultado en la problemática "sub examine". Y, tras evaluar las fuentes, corresponde afirmar que todas son importantes, manejadas con amplitud de mira, en forma crítica. Ellas consisten en valiosos estudios nacionales y extranjeros, de plena actualidad, que abordan la materia desde diversos ángulos. Además, el trabajo contiene aportes de relativa novedad, presentados en forma crítica, que dicen de una concepción moderna de la educación, como instancia de mediación cultural y como instrumento

del desarrollo social, con énfasis en la realidad argentina.

Asimismo, al analizar la exposición del tema se impone sostener, que el autor ha sabido transmitir su pensamiento con rigor, precisión y claridad; y que el estilo guarda correspondencia con el carácter académico del concurso, destacándose, además, por ser preciso y elegante. Sumado a ello lucen las conclusiones, a la vez cuestionadoras y constructivas, siempre a la altura de la convocatoria formulada por la corporación. Dichas conclusiones pueden sintetizarse así: "El desarrollo es un conjunto de estrategias coherentes enderezadas a alcanzar el mejoramiento equitativo de una sociedad", en tanto "la educación es un proceso que tiene por objetivo promover el desarrollo personal, alcanzando toda la potencialidad que puede disponer cada uno de los educandos".

En cuanto al trabajo presentado con el seudónimo "Paideia" y cuyo título es "La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina. Resistencias al cambio y rol de la educación frente a entornos cambiantes", digo de entrada que, desde la teoría de los sistemas, la epistemología y la sociología, el autor ha llevado a efecto un enfoque amplio y logrado de la temática establecida para el concurso.

En lo que concierne a la estructura metodológica, corresponde destacar que los objetivos hállanse bien definidos desde un plano de actualidad. Y por lo que respecta a los instrumentos utilizados, éstos consisten en una información variada y de nivel, acorde con una orientación cuestionadora del orden socio-educativo vigente. Portodo ello la realización estimase ampliamente acertada.

Ahora, en lo tocante a la calidad en el desarrollo del tema, cabe subrayar, primero, cómo el autor ha sabido ahondar en el análisis, con muy buen resultado; luego,

que las fuentes empleadas -estudios nacionales y extranjeros de primera mano- abordan la materia con solvencia; además de señalar el acierto del trabajo en tanto contiene aportes reveladores de una concepción moderna de la educación. También con relación a la presentación de la obra, juzgo que ha sido bien concebida y expuesta conforme a la posición doctrinaria asumida (sin duda de avanzada), en tanto el estilo luce airoso y conciso.

Finalmente, con referencia a las conclusiones me atrevo a sintetizarlas así: Se impone "un proceso de reconversión mental para generar nuevas adaptaciones ante la movilidad del entorno", posibilitando de consuno que la educación se convierta en "motor del desarrollo social desde valores tendientes a crear una ilimitada paciencia y tolerancia hacia lo diverso, único modo de construir una sociedad con bases firmes para un desarrollo esencialmente orienta-

do a lo humano".

Ahora, por lo que atañe a los cuatro trabajos distinguidos con menciones, cabe afirmar que, desde distintas perspectivas, también han enfocado el tema con acierto, partiendo de fuentes importantes y teniendo en la mira al "Maestro de América", para acreditar la función de la acción educadora como instrumento del desarrollo social.

En este estado corresponde anunciar que, al abrir los sobres con las circunstancias personales de los laureados resultó -como es ya de público y notorio conocimiento- que el 1er. premio corresponde al Dr. José Antonio Hugo Güizzo y el 2do. al Lic. Augusto Lorenzo Barcaglioni. En cuanto a las menciones me place informar que ellas han sido asignadas así: una a las profesoras María Angélica Fontán, Norma Martínez Pérez, Claudina R. de Braga Menéndez y María Cristina Rodríguez; otra

a la Lic. María del Carmen Fernández; una tercera a la Lic. Gabriela Renault y la Prof Ana María Radrizzani Goni; y la cuarta -sin que esto implique un juicio de valor- al Dr. Ariel Edgardo Bianchi.

Y bien, en nombre de la Academia y del Jurado me resulta grato felicitar a todos los premiados, por sus importantes contribuciones relacionadas esencialmente con la problemática educativa actual. Obviamente, en ésta se destaca -según el Informe Delors- la capacidad de los sistemas educativos para convertirse en un factor clave del desarrollo, en tanto la finalidad cumpla un triple papel: económico, científico y cultural.

Con tan alta perspectiva concluyo rindiendo homenaje a Sarmiento y a todos los docentes argentinos, quienes con su esfuerzo inteligente han contribuido y contribuyen al engrandecimiento del país.

Dijo el Dr. José Antonio H. Güizzo:

"La Academia ha recreado un espacio para debatir sobre esto, que creemos el tema fundamental de nuestra querida República"

Más allá del protocolo hay razones muy fuertes que nos obligan a poner en primer lugar un profundo agradecimiento. Por una parte, por la generosidad del jurado, pero también, a la propia Academia en la persona de todos los señores académicos que han recreado un espacio para debatir sobre esto que creemos es el tema fundamental de nuestra querida República.

Trataremos brevemente de explicarnos.

La sociedad argentina se encuentra conmovida por una verdadera cascada de cambios que algún escritor francés le llamó "la gran transformación". Tanto los impactos de las nuevas tecnologías como el de la globalización, trajeron consigo, junto a otros factores, efectos que todos conocemos: debilitamiento de la cohesión social, desigualdades estructurales y funcionales, desempleo y un descreimiento generalizado en las instituciones y en los líderes políticos.

Se comienza a repensar sobre la posibilidad de contrarrestar estos efectos negativos y aquí aparece la teoría de un desarrollo con un nuevo tratamiento, en donde ahora se admite la diversidad frente a un criterio unilineal y de seguimiento forzoso, de un sentido ahora integral frente a un criterio exclusivamente economicista. Es el momento, a partir de la década de los '80, en donde los propios economistas nos reclaman un puesto en el modelo, para la

educación. "Descubrieron" que sin este tratamiento en donde no es ya una variable residual o exógena, sino endógena y además, imprescindible en el modelo, sin ella no puede pensarse en una proyección del crecimiento de una sociedad.

Allí se acepta por estos teóricos, algo que aquí, en la Argentina, los sociólogos veníamos diciendo hace más de un tercio de siglo: y ahora la educación, en cualquiera de sus manifestaciones, dentro y fuera del sistema formal, de grado o postgrado, como capacitación, especialización o actualización, pasa a ser una energía de por vida necesaria, de la cual no podremos desprendernos so pena de entrar en el riesgo de ser excluido.

Ahora hay algo más que una instrucción pública como algo necesario, algo más que acompañar a un proyecto de sociedad nacional, hay la necesidad de una educación para la integración con el medio, con la sociedad, el mundo y con la realización de cada persona. Esta dimensión ética actual, que abarca toda una nueva dimensión antropológica, no es el resultado de una fuerza gubernamental o un esfuerzo privado. Es toda la sociedad que debe comprender, concientizarse que el nuevo papel que tiene la educación como instrumento de ese desarrollo integral, requiere un tratamiento diferente, separando entonces aquello que es importante de lo

urgente o coyuntural. Esto exige un consenso que, lo sabemos por la historia nacional, no es fácil de conseguir.

Recordando al gran maestro sanjuano, respetuosamente, quisiéramos remozar aquel subtítulo del "Facundo" y ahora decir "educación o estancamiento".

En momentos en que el fenómeno de la globalización somete a duras pruebas nuestras raíces que se nutren a su vez, de una rica tradición hispanoamericana, con la amplitud que hemos mostrado contra la xenofobia, creemos que ahora debemos fortificarnos con una energía como es la educación, que crea los suficientes anticuerpos, no solamente para defendernos sino para fijarnos nuevos objetivos. ¿Cómo debe ser esa educación? ¿Cuáles sus bases de lanzamiento?... Bueno, eso lo podrán conocer leyendo el libro...

Con este ensayo reflejamos, más que lo que sabemos, lo mucho que todavía no sabemos. No se trata de cerrar una línea de investigación ni un debate, sino, en la medida de lo posible, de señalar su necesidad y alentar su expansión.

Por esto vale agradecer a la Academia que nos permitió decir algo como epílogo de nuestros 35 años en las aulas. Por vuestra atención, por vuestra paciencia y tolerancia: un reconocimiento desde el corazón.

Dijo el Lic. Augusto L. Barcaglioni:

"Es necesario restablecer el valor de la inteligencia, con el objeto de asegurar a los jóvenes el despliegue de su talento creativo"

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a la Academia Nacional de Educación por otorgarme tan valioso premio y permitirme, en estos momentos, expresar aquellos conceptos, a mi entender fundamentales, con los que cualquier docente está comprometido desde ese quehacer pedagógico llevado a cabo en el lugar donde se decide, y tiene lugar, uno de los procesos más sutiles, generosos y gratificantes, que es el trabajo con la inteligencia: el ayudar a ser mejor, el ayudar a los jóvenes a pensar y a enfrentar la vida con más confianza y esperanza.

¿Qué docente, como artesano de la inteligencia, se resiste a semejantes propósitos?

Estos son los propósitos de la excelencia y de la calidad y a ello seguramente están encaminadas todas las intenciones y esfuerzos tanto institucionales, como grupales e individuales.

Quizás el contexto dentro del cual esta pregunta fundamental pueda tener su más plena resolución sea en el marco de otros interrogantes más prácticos y concretos:

¿Con qué paisajes mentales la juventud actual aborda su futuro?

¿Cuál es el estado mental que le ha de permitir encarar los proyectos y las acciones necesarias para integrar su vida de manera constructiva en el siglo XXI ?

Intentar aproximarnos a algunos criterios para facilitar posibles respuestas a tales interrogantes, fue el propósito del trabajo presentado a esta honorable institución, rectora y referente principal de la educación en el país.

La incertidumbre que enfrentamos, aun a escala planetaria, debida en parte a la evolución y cambios de los sistemas y de los nuevos modos de pensar de los individuos y grupos sociales, plantea a la educación demandas inusuales con características diferentes. Todos esperan de ella respuestas técnicas muy concretas, quizás todavía no ensayadas, pero que seguramente han de permitir abrir un campo de

investigación para un futuro que demandará mayor creatividad y flexibilidad para adaptarnos, de manera inteligente, a la constante fluctuación y movilidad de los sistemas y entornos y que convierte en transitorio lo que antes se consideraba estable y permanente.

Por su carácter adaptativo y abierto, la educación debe liderar este proceso de cambio y re-aprendizaje de los individuos y las organizaciones y formular metas claras para el desarrollo de nuevas competencias y habilidades en pro de la superación humana y la evolución social. Esto obliga a un debate inteligente acerca del problema de fondo de la educación, más allá de apreciaciones técnicas focalizadas a cuestiones de índole organizativa y administrativa.

Fue intención del trabajo abordar esta problemática a modo de "propedéutica de la acción", con la convicción de que la solución a cuestiones tan complejas exige un estudio profundo que facilite a los responsables y administradores de la educación concentrar sus esfuerzos, en estos momentos de incertidumbre, complejidad y cuestionamientos, que no admiten dilación de tiempo y despilfarro de recursos.

La reflexión sobre estos puntos tuvo el modesto propósito de plantear la necesidad de restablecer el valor de la inteligencia, con el objeto de asegurar a los jóvenes el despliegue de su talento creativo, de su capacidad para responder con autonomía, compromiso y precisión frente a lo que piensan, sienten, deciden y hacen. El enfoque propedéutico presentado intenta ser un aporte nuevo a los que se vienen ensayando y plantea, desde una visión diferente, la relación dinámica entre la educación y el desarrollo social.

Si la pedagogía se resuelve en su praxis y se cimenta en sus fundamentos epistemológicos en la formación del individuo como conciencia autónoma para configurar, al decir de Max Scheller, el "martirio escultórico de sí mismo", lógico es suponer que esto implica un proceso de autorrealización que permitirá al joven

actual ver el futuro con mayor esperanza y confianza.

Este es el propósito principal; sobre todo en momentos en que el ciudadano de cualquier condición social está asistiendo a una transformación en la percepción de su vida que, movida por las circunstancias, se ve urgida a desarrollar rápidamente nuevas habilidades y destrezas para establecer relaciones entre los hechos y asociarlos a eventos cada vez más complejos que no pueden ser interpretados desde un reduccionismo de simple causalidad lineal.

Por otra parte, la visión atomizada y fragmentaria del universo de la información, debido a una excesiva especialización, propicia en los jóvenes y adultos un modo de pensar que compromete su habilidad intelectual para la percepción de problemas cada vez más complejos e interrelacionados.

Si a algo nos conducen estas reflexiones, es al desarrollo de la inteligencia y a promover el talento con profesionalidad y equidad, a partir de una revalorización del papel decisivo que la educación tiene para formular estrategias de cambio y para aumentar el nivel de excelencia que exigen el crecimiento personal y el desarrollo social.

La tarea más importante de directivos y docentes será, entonces, crear las condiciones para que cada día prospere un clima de excelencia, de entusiasmo y de bienestar por aprender y enseñar en este proceso de dignificación del ser humano. Este será su genuino y auténtico compromiso para no generar tantos "desperdicios pedagógicos" y ofrecer, de esta manera, un aporte concreto para una verdadera "ecología" personal y social mediante el desarrollo del propio talento. Aquí radica la esencia de lo pedagógico y la garantía que ha de permitir a los jóvenes vivir su proceso formativo y de aprendizaje de manera grata, consciente y responsable.

Tal como lo escuché de un gran maestro, el verdadero educador es quien ejerce

el arte de enseñar con paciencia ilimitada, con tolerancia ilimitada, con una visión refinada para comprender las mentes y con un gran dominio de la "ciencia de esperar". Tal educador se convierte, por eso, en un genuino promotor de cultura, que ayudará a cada ciudadano a superarse y elevarse por sobre las causas y las condiciones de esa "epidemia silenciosa" del subdesarrollo. En esta artesanía de los procesos pedagógicos, que es artesanía de la inteligencia por derecho propio, todo docente creativo ejerce el acto de más alta generosidad y contenido ético que se pueda imaginar.

El sutil equilibrio entre la flexibilidad y la firmeza, entre la libertad y la respuesta con precisión, entre la disciplina y la creatividad, entre el pensar y el sentir, constituyen todo un programa de desarrollo social y humano que excede cualquier aspiración mediatizada y empañada por el egoísmo, el consumismo y la ambición.

Imaginando el futuro como una suerte de escenario en el que han de tener una amplia y generosa convergencia los resultados y beneficios de la evolución científica y tecnológica, seríamos ingratos y poco equitativos si desde el presente no instalamos, en nuestro sentir más profundo, una buena dosis de esperanza y optimismo. Nos toca a nosotros crear las condiciones favorables y saber esperar, como padres, docentes, directivos y administradores de la educación, para que la juventud de nuestros días sienta y perciba ese escenario como altamente promisorio.

Extrapolando datos elementales que hacen a la vida cotidiana, podríamos afirmar que el futuro aparece con relieves y perfiles de tal intensidad que, en temas como calidad de vida, participación creciente del individuo en los grupos e instituciones, aumento de la esperanza de vida, superación de los males que angustian y aquejan a la humanidad, como la masificación, la pobreza y el consumismo alienante, tal esperanza y optimismo no dejan de tener su asidero y fundamento real. Por lo menos, los datos de las investigaciones científicas y el avance cada vez más acelerado de las mismas, al compás de la universalización de la teleinformática y las comunicaciones, nos lo presentan con tal evidencia, que sería una gran necedad caer en los abismos de la desesperación y el pesimismo.

No deberían ser preocupantes ni el mundo que se ve ni el futuro que se aproxima. Esto resulta ser de tal envergadura, que tendría que conducir al deslumbramiento y estimular nuevos espacios para la osadía y la creatividad en los jóvenes actuales. No obstante, lo que aparece como inquietante y suscita una preocupación cada vez más intensa, tanto en los mismos jóvenes como en las instituciones educativas, culturales y sociales, no es la evolución del mundo y de los sistemas, sino la forma como cada uno se ve a sí mismo en medio de ese permanente acontecer.

Podríamos decir que, desde ese primer aspecto objetivo y tangible, nada es preocupante pedagógicamente hablando; pero sí lo es, si observamos la capacidad del joven para sostener y respaldar su propia vida con entereza, coherencia y creatividad en medio del vaivén inagotable de los cambios y de las fluctuaciones constantes que, en no pocos casos, aparecen como verdaderas mutaciones.

Esto, que ya está siendo advertido por no pocas organizaciones (educativas, sociales y laborales), está dando lugar en nuestro país y en el mundo a un fenómeno serio y conmovedor a la vez. Pues al mismo tiempo que la constante fluctuación afecta y pone en crisis el liderazgo en las organizaciones y conduce a una suerte de confusión generalizada, en el horizonte empiezan a aparecer una demanda sentida de transformación y una necesidad de cambiar el modo habitual de ver los problemas y de encarar las soluciones.

Preparar la mente para el futuro no es tarea simple ni habitual. La encarnizada adhesión del individuo a estructuras conceptuales, consideradas inamovibles y definitivas, traba su inteligencia, enredándola en laberintos intangibles de prejuicios, creencias y teorías. Sin percatarse de esto, el joven no podrá prever ni adaptarse fácilmente al cambio y, con la convicción de lo inamovible, pretenderá llegar infructuosamente al futuro.

Habrà que superar, entonces, esa suerte de inteligencia "envejecida", encerrada en una lógica rutinaria y simplista que, propiciando la ilusión de lo fijo y estable, atrofia la adaptabilidad creativa de la mente y le impide evolucionar y cambiar. Los

jóvenes son víctimas inconscientes de esta lógica y de ese determinismo causal, que hace corresponder a cada efecto una causa y sólo una.

Desde aquí será posible elaborar y aportar soluciones a los grandes problemas de la hora presente y, al mismo tiempo, preparar nuevos caminos para los jóvenes del futuro y para el futuro de los jóvenes. Aparece así, nítidamente configurado, el valor incuestionable de la educación como motor del desarrollo social, tendiente a crear una ilimitada paciencia y tolerancia hacia lo diverso, único modo de construir una sociedad con bases firmes para un crecimiento orientado a lo humano.

Los nuevos paradigmas que en nuestros días ocupan la mente del hombre de ciencia e influyen en la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos, todavía no han podido resolver la tan temida tendencia a la fragmentación, la incertidumbre ante el futuro y la resolución feliz del problema de la complejidad.

Por esta razón, hoy más que nunca la educación tendrá que redefinir y direccionar sus objetivos en orden al desarrollo de la inteligencia, mediante un método que permita mantenerla activa y disciplinada. Pues, sin método ni disciplina, aparece esa epidemia silenciosa del embotamiento mental y del caos interior.

Frente al caos de la información y de la explosión de los conocimientos, sólo el método y la adaptabilidad creativa del sujeto podrán resolver la paradoja de una educación fragmentada e insuficiente en un universo conceptual pretendidamente generalista y globalizado.

En virtud de que el método neutraliza la anarquía y permite interpretar el caos sin ser parte de él, quienes estamos en esta noble artesanía quizás podamos, algún día, sentir la potencia de ayudar a transformar el caos o, por lo menos, de hacerlo menos agresivo y hostil para las mentes en formación.

Siento que la Academia Nacional de Educación, al reconocer este trabajo, nos está estimulando para continuar en esta línea de estudio y acción. Agradezco esta oportunidad que, en lo personal, me brinda.

"RELACIÓN ENTRE MEMORIA Y APRENDIZAJE"

Por la Prof. María Celia Agudo de Córscico

Conferencia pronunciada el 4 de mayo de 1998 en reunión pública de la Academia Nacional de Educación

El título de esta disertación es relaciones entre memoria y aprendizaje. Pero dado que se halla impreso en singular, debemos aclarar que dicha relación es compleja, con ello intentamos recuperar el sentido plural de la cuestión.

Hay una primera y básica relación entre memoria y aprendizaje, que se impone como obvia. Si el aprendizaje es un cambio, más o menos permanente, en la conducta y en los procesos mentales de las personas, que se produce como resultado de la práctica o experiencia, debe postularse necesariamente, alguna forma de registro y conservación de la experiencia y de sus efectos y es a esta forma a la que denominamos memoria.

En educación el término aprendizaje posee una especie de legitimidad y de prestigio. Nadie pondría en duda la importancia del aprendizaje ni su necesaria interdependencia con la enseñanza, aunque lógica y empíricamente se los debe distinguir porque puede haber aprendizaje sin enseñanza y esta última puede darse sin alcanzar a promover ningún aprendizaje.

Pero con la memoria, al menos en nuestro tiempo, ocurre algo distinto. En ocasiones parece no disfrutar de tanto prestigio como su contraparte el aprendizaje. Es muy probable que esta actitud derive del poco valor que se asigna, muchas veces con justicia, al aprendizaje memorista o repetitivo; sobre todo cuando se lo compara con el aprendizaje de mayor jerarquía que es sin duda el significativo.

Pero esta desvalorización de la memoria puede inducir, y a menudo hemos observado que así ocurre, a que algunos docentes sigan la práctica desafortunada de arrojar al niño junto con el agua del baño. Así hemos llegado a escuchar, de boca de estudiantes universitarios por ejemplo que a.C. quiere decir "antes de Colón", que el Romanticismo era anterior al Renacimiento o que Nueva York es la capital de los EEUU.

En niveles iniciales de la educación formal, esta actitud antimemorista, ha llevado a minimizar la importancia del aprendizaje del código que permite representar la relación fonema-grafema y a descuidar la ortografía, con el argumento de que esos aprendizajes son memoristas y en consecuencia de inferior jerarquía intelectual.

Estas situaciones casi absurdas no tendrían lugar si se hubiera conocido y atendido a la prédica que con sólidos fundamentos teóricos y empíricos vienen ejercitando desde hace casi medio siglo, especialistas como Ausubel, entre otros, quien claramente distingue entre aprendizaje memorista y aprendizaje significativo, pero quien también reconoce, que en innumerables ocasiones, cuando nos enfrentamos con un material o tarea totalmente nuevos, nuestros primeros esfuerzos de retención son inevitablemente memoristas.

Aunque esta línea de ideas y cuestiones ofrece gran interés,

nuestro plan para la conversación de esta tarde es otro.

Las relaciones entre la memoria y el aprendizaje, son preocupación genuina de la Psicología Educativa. Están inscriptas en su campo disciplinar, de naturaleza aplicado. Si bien es lícito investigar en disciplinas aplicadas, también es sabido que ellas son tributarias del conocimiento que se origina en las ciencias básicas.

Atendiendo a estos principios, trataremos de recorrer las principales líneas de investigación básica, en torno de la memoria, para luego intentar algunas inferencias acerca de las implicaciones que el conocimiento actual sobre la memoria tiene para las concepciones vigentes del aprendizaje.

Nuestra intención es mostrar cómo la Ciencia Cognitiva trata en forma simultánea la memoria y el aprendizaje como dos caras de un mismo proceso y de qué manera, los avances en el conocimiento de la memoria dan las claves fundamentales para el conocimiento del aprendizaje.

Pero, antes haremos una fugaz recorrida histórica, ya que la historia, en opinión de los que saben, consiste en estudiar el presente, desde el pasado.

LAS TRES FUENTES LATINAS DEL ARTE CLÁSICO DE LA MEMORIA

(Nos basamos principalmente en *El Arte de la Memoria* de Francis A. Yates)

En un banquete ofrecido por un noble de Tesalia llamado Scopas, el poeta Simónides de Cos cantó un poema lírico en honor de su anfitrión pero incluyó un pasaje en alusión a Castor y Polux. Scopas le dijo entonces al poeta que le daría sólo la mitad de los honorarios convenidos, ya que a él se le había dedicado nada más que la mitad del poema. Poco después, llegó un mensaje a Simónides, diciéndole que dos jóvenes lo esperaban afuera pues tenían necesidad de hablar con él. Simónides se levantó de su sitio a la mesa, salió, pero afuera no encontró a nadie. En ese lapso, se derrumbó el techo del salón y aplastó a Scopas y a todos sus demás huéspedes, quienes perecieron entre las ruinas; los cuerpos estaban tan desfigurados que los parientes que vinieron en su busca para darles sepultura no pudieron identificarlos. Pero Simónides recordaba los lugares en que ellos habían estado sentados a la mesa y por lo tanto fue capaz de indicarles a los parientes quienes eran sus muertos. Los llamadores invisibles, Castor y Polux le habían pagado bellamente por la parte que ocupaban en el panegírico, haciendo que Simónides dejara el banquete pocos instantes antes del derrumbe. Y esta experiencia sugirió al poeta los principios del arte de la memoria, del que se dice fue su inventor.

Adviértase que fue a través de la memoria de los lugares en que estaban sentados los huéspedes el modo en que pudo identificar los cuerpos, y él comprendió que la disposición ordenada es esencial para la buena memoria.

Simónides infirió que las personas deseosas de entrenar su memoria deben seleccionar lugares y formar imágenes mentales de las cosas que se proponen recordar, y deben almacenar esas imágenes en los lugares, de modo que el orden de los lugares les permitirá preservar el orden de las cosas y las imágenes de las cosas las denotarán, en consecuencia podemos emplear los lugares y las imágenes respectivamente como una tablilla de cera para escribir y como las letras escritas en ella. Esto lo decía Cicerón en *De Oratore*.

La vívida historia de cómo Simónides inventó el arte de la memoria es contada por Cicerón en su obra *De Oratore* cuando analiza a la memoria como una de las cinco partes de la retórica; el relato introduce una breve descripción de la memoria de los lugares y de las imágenes, que fue usada por los retóricos romanos. Otras dos descripciones de la mnemónica clásica, además de la de Cicerón, han llegado hasta nosotros, también en sendos tratados sobre la retórica donde la memoria se examina como parte de la retórica; una es la que se presenta en el tratado anónimo *Ad C. Herennium*, libro IV; la otra es en las *Instituciones Oratorias* de Quintiliano.

El hecho básico que debe tener en cuenta quien procura estudiar la historia del arte clásico de la memoria, es que dicho arte pertenece a la retórica como una técnica mediante la cual el orador puede mejorar su memoria que le hará posible pronunciar largos discursos de memoria con infalible precisión. Y fue así como parte del arte de la retórica que el arte de la memoria viajó a lo largo de la tradición europea, de la cual nunca fue olvidada, al menos hasta tiempos comparativamente cercanos. No se había olvidado, que los antiguos, guías infalibles de las humanas actividades, habían establecido reglas y preceptos para mejorar la memoria.

Esos principios generales pueden resumirse así: El primer paso consiste en imprimir en la memoria una serie de lugares. Los más comunes, aunque no los únicos, eran los sistemas de lugares de tipo arquitectónico. La descripción más clara del proceso es la ofrecida por Quintiliano. Con el fin de formar una serie de lugares en la memoria, dice él, se debe recordar un edificio, tan especioso y variado como sea posible, con salas, dormitorios, antecámaras, patios, entre otros lugares, sin omitir las estatuas y otros ornamentos con que estén decorados los cuartos. Las imágenes mediante las cuales será posible recordar el discurso, dice Quintiliano, pueden ser un ancla o un arma, son entonces ubicadas, en la imaginación, en los lugares del edificio que han sido previamente memorizados. Hecho esto, tan pronto como se necesite reactivar, todos esos lugares son visitados uno a uno y se demandan de ellos las imágenes que alojan en custodia. Tenemos que pensar que el orador antiguo se movía en la imaginación a través del edificio memorizado, mientras desarrollaba su discurso, recorriendo los lugares y extrayendo de cada uno de ellos las respectivas imágenes. El método asegura que todos los puntos sean recordados en el orden correcto, dado que ese orden ha sido fijado a través de la secuencia de los lugares en el edificio. Los ejemplos de Quintiliano del ancla y del arma, como imágenes, sugieren que él tenía in mente un discurso, que en un pasaje se ocupaba de cuestiones navales y en otro de operaciones militares.

Aunque es importante reconocer que el arte clásico se basaba en principios de una mnemotecnia funcional, sería impropio despreciarlo porque se trataba de una mnemotecnia. Las fuentes clásicas parecen describir técnicas interiores que dependen de impresiones visuales de una intensidad casi increíble. Cicerón subrayaba que la invención de Simónides del arte de la memoria, se apoyaba no sólo en su descubrimiento de la importancia del orden, sino también en el descubrimiento de que el sentido de la vista es el más fuerte de todos los sentidos.

Un maestro de retórica, desconocido para las generaciones posteriores, quien ejercía en Roma, compiló entre los años 86 y 82 aC, aproximadamente, un texto muy útil para sus alumnos, y cuyo título ha inmortalizado no al autor sino a uno de sus discípulos. El tratado se denomina *Ad Herennium*. Entre numerosas e interesantes observaciones, el libro, al ocuparse de la memoria, sostiene que la hay de dos clases. La memoria natural es la que está incrustada en nuestras mentes y nace simultáneamente con el pensamiento. La otra memoria, la artificial, es la fortalecida o confirmada por el entrenamiento. Una buena memoria natural puede ser mejorada por esta disciplina, y personas menos dotadas pueden mejorar su memoria por medio de este arte.

Sin duda sobre la sección acerca de la memoria en *Ad Herennium*, gravita una inmensa carga histórica de la tradición griega. Es el único tratado latino que se ha conservado, porque los aportes de Cicerón y de Quintiliano no constituyen tratados completos. *Ad Herennium* ha desempeñado el papel de transmisor del arte clásico de la memoria, a la Edad Media y al Renacimiento.

La sección sobre la memoria de *Ad Herennium*, no es fácil de comprender; básicamente porque el maestro de retórica no se dirige a nosotros, a personas que nada sabemos acerca de la memoria artificial. El se dirige a sus alumnos de retórica, que lo rodeaban entre el 86 y el 82 a C. y que sabían de lo que él hablaba.

El arte de la memoria se establecía, como ya se dijo, a partir de lugares y de imágenes. Una persona con gran experiencia podía equiparse con numerosos lugares y generar las imágenes apropiadas, conducentes a la representación mental de los objetos a recordar. El tratado se vuelve sorprendente y curioso al referirse a las razones por las cuales deben elegirse ciertas imágenes, aquellas que puedan adherirse por más largo tiempo a la memoria. Dice: "la propia naturaleza nos indica qué hacer. Cuando vemos en la vida diaria cosas triviales, ordinarias o banales, generalmente no las recordamos, porque la mente no se siente atraída por algo nuevo o maravilloso. Pero si vemos u oímos algo excepcionalmente bajo, deshonesto, grande, increíble, ridículo, entonces es muy probable que lo recordemos por largo tiempo.

El autor había advertido claramente la idea de que los sentimientos que acompañan a los datos a ser recordados, ayudan a la memoria. Lo que es corroborado como se verá luego por las neurociencias actuales.

No podemos extendernos en el análisis de este curioso e influyente tratado, que por su valor fue erróneamente atribuido al gran Cicerón quien en verdad practicaba y recomendaba el arte de la memoria y al cual se refiere en su célebre *De Oratore*.

La Edad Media al preservar el esquema de las siete Artes Liberales, incluye a la retórica, y como parte de esta última, al arte de la memoria. Desde los tiempos de San Agustín, en adelante, pasando por Carlomagno y Alcuino, más tarde la escuela Boloñesa del *Ars Dictaminis* (arte de escribir cartas y del estilo apropiado para los procedimientos administrativos) y hasta Alberto Magno y Santo Tomás de Aquino (aunque estos dos últimos con referencia a la Ética), citaron y emplearon en sus obras, la fuente del *Ad Herennium*, aunque en muchas ocasiones la hayan atribuido a Cicerón.

Pero es durante el Renacimiento, en los siglos XV y XVI cuando se produce un verdadero estallido del tema y se escriben los más curiosos tratados sobre el arte de la memoria.

Los neoplatónicos como Marcilio Ficino y Pico de la Mirándola, y además Johannes Romberch, Giulio Camillo, Giordano Bruno, Raimundo Lulio, están fuertemente ligados a la gran tradición de los estudios sobre la memoria, en que lo místico, lo esotérico y lo oculto, desempeñaban llamativos papeles.

La extraordinaria difusión de la imprenta y de las artes gráficas y siglos después, especialmente en el nuestro, el extraordinario desa-

rollo científico y tecnológico de las comunicaciones, ha convertido al arte de la memoria en un objeto de interés histórico.

Razones de tiempo obligan a dar un salto de dos siglos.

EL ESTUDIO DE LA MEMORIA Y DEL APRENDIZAJE ENCARADOS POR LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA.

Existe una convención que permite datar el origen de la Psicología como disciplina científica y es 1874, fecha de la fundación del Laboratorio de Psicología Experimental de Wundt en Leipzig. Precisamente fue Hermann Ebbinghaus, discípulo de Wundt, pero que también había recibido otras influencias en Inglaterra, quien publicó en 1885, su célebre monografía titulada "SOBRE LA MEMORIA Una contribución a la Psicología Experimental". El propio Ebbinghaus emplea como epígrafe en latín, la siguiente oración: *Del tema más antiguo hacemos la ciencia más nueva*. Ebbinghaus vivió entre 1850 y 1909 y sin duda merece ser recordado como parte del puñado de personalidades que fundaron la Psicología de nuestro tiempo.

En este verdadero primer estudio sobre el aprendizaje y la memoria hizo al menos cuatro cosas, que aún hoy conservan validez:

(1) Dejó de apoyarse en el testimonio de la introspección para inclinarse a favor de evidencias objetivas acerca de la memoria, empleando el método del reaprendizaje y de los puntajes de ahorro para inferir la retención allí donde la repetición consciente no la podía encontrar.

(2) Inventó y calibró un material, las sílabas sin sentido, para proporcionar una nueva sustancia a ser memorizada.

(3) Criticó las leyes de asociación establecidas, particularmente las de la contigüidad y las de la sucesión inmediata, introduciendo un estudio cuantitativo de las asociaciones remotas.

(4) Empleó nociones estadísticas y matemáticas para poner a prueba la significación de sus hallazgos y para formular sus resultados de acuerdo con un modelo matemático.

Ebbinghaus debe ser considerado como el precursor del estudio experimental del aprendizaje.

En los años 30's, Frederik Bartlett, en contraposición al trabajo de Ebbinghaus, se ocupó de investigar la memoria en situaciones más próximas a la vida cotidiana. El material utilizado por Bartlett estaba constituido por narraciones y opuso al esquema estímulo-respuesta, la noción de un sujeto activo, poseedor de estructuras de conocimiento de alto nivel, introduciendo la noción de esquema. Su enfoque y la interpretación que dio a los resultados (subrayando el aporte constructivo del sujeto, en el recuerdo de los materiales significativos) permiten situarlo como un precursor de la psicología cognitiva en el estudio de la memoria.

El enfoque conductista que predominó hasta los años 50's, basado principalmente en asociaciones entre estímulos y respuestas concibió al recuerdo como un fortalecimiento de tales asociaciones. Sus estudios empleaban el aprendizaje serial y el de pares asociados, poniendo más énfasis en los factores del olvido que en los del recuerdo.

Cuáles eran las relaciones entre la memoria y el aprendizaje, hasta mediados de nuestro siglo.

En primer lugar, la memoria era un todo unitario, un gran almacén de recuerdos.

En el aprendizaje serial, el comienzo y el final de la serie eran retenidos mejor, a igual número de ensayos.

Para algunos pocos autores, bastaba la práctica, claro que mucho

más eficaz cuando era distribuida que cuando masiva. Para otros, aunque valía el principio de la eficacia de la práctica distribuida, era también decisivo el efecto de la práctica (éxito o fracaso), lo que Skinner denominó y elaboró genialmente, el refuerzo, o contingencia que acompaña a la ejecución y que aumenta su probabilidad de reiterarse.

Había dilatada y profusa investigación que mostraba limitaciones en la retención humana, en especial la interferencia, a la cual se atribuía un papel fundamental en el olvido, y en consecuencia era una antagonista del aprendizaje. Pero también resultaba evidente que el desuso (para algunos, la pérdida de la huella mnésica) era causal del deterioro del recuerdo y del olvido. Y también se habían estudiado a fondo los procesos de transferencia del aprendizaje (con una mayoría a favor de la transferencia de los elementos iguales).

Las grandes teorías del aprendizaje que se desarrollaron desde el fin de la Primera Guerra Mundial y cuyo auge se prolongó hasta mediados de la década de los años 50's, se apoyan básicamente en las nociones de condicionamiento clásico y condicionamiento operante y en las concepciones de la memoria a que acabamos de hacer referencia. Los conductistas, con su fe ilimitada en el poder del ambiente y de la experiencia, tendieron a suponer que todo era o podía ser aprendido y que en consecuencia sus teorías del aprendizaje podían explicar el comportamiento humano en su totalidad. Aunque no tuvieron éxito en ese intento, dejaron un legado de valor permanente, sobre todo en lo que refiere a las formas más elementales de aprendizaje.

Debe advertirse, que desde mucho tiempo antes al período que venimos considerando (1885-1955 aproximadamente) y en forma paralela a este período, en las Ciencias Médicas, sobre todo después de haberse transformado en rutina los ejercicios anatómo-clínicos desde el siglo XVIII, se fue haciendo evidente la relación entre el lenguaje, la memoria, la motricidad, la sensibilidad -tanto general como específica proveniente de analizadores especializados como los órganos de los sentidos - con el sistema nervioso, sobre todo con la corteza cerebral. Esto derivaba, en parte, de las relaciones entre las descripciones clínicas y las lesiones halladas en los estudios post mortem. Más aún, se llegó a conocer cómo en los casos de traumatismos cefálicos con conmoción cerebral, sin daño cortical focal, se producía un fenómeno particular. La pérdida de memoria, amnesia lacunar, durante el período de conmoción se extendía más atrás del momento en que se había producido el traumatismo y se propuso que este sector de amnesia se debía a que se requiere un tiempo para que la información sea procesada y almacenada en el Sistema Nervioso Central.

El enfoque cognitivo que se inicia a comienzo de los años 50's, en parte como una reacción contra el conductismo y en parte como su continuación, surge de un número de fuentes diversas. El fenómeno científico-cultural es complejo y hay decenas de libros, muchos de ellos de consulta obligada que han abordado los orígenes del cognitivismo en nuestro siglo. Además de su crítica al conductismo gravitaron los desarrollos en la lingüística, la teoría de la información, la ciencia de la comunicación, la revolución de los ordenadores y paralelamente los avances en neurociencias.

Durante los años 60's los estudios sobre la memoria se centran en la distinción de diversos tipos de almacenamiento, fundamentalmente entre los almacenes sensorial, a corto y largo plazo. Se hacía especial hincapié en las características de la retención temporal, en el modo en que se codifican, almacenan y estructuran los elementos presentados en una determinada situación. Pero el gran logro de la década consistió en dar por tierra con la idea imperante a lo largo de la historia en el tratamiento del tema, de que la memoria era unitaria, una especie de depósito único. La hipótesis, puesta a prueba en ingeniosas y prestigiosas investigaciones de laboratorio, es la de la multiplicidad de

los sistemas de memoria. Esta sólida idea se ha ido abriendo paso y encontrando confirmación en los otros niveles de tratamiento del tema, el neurofisiológico, el bioquímico y el de la tecnología de imágenes del funcionamiento del sistema nervioso.

En los años 70's la atención de los psicólogos se vuelve hacia las estructuras y procesos implícitos en la retención permanente de la información. El interés se centra así en las estrategias utilizadas por el sujeto para organizar y recuperar la información por un lado, y en la organización y representación del conocimiento por otro. En los 80's mucho de estos esfuerzos tuvieron su continuidad, perfeccionándose las ideas de esquemas y prototipos y tratando de ofrecer una concepción más general e inclusiva del procesamiento de la información.

Luego de esta somera visión histórica, trataremos de situar la cuestión, la memoria y sus relaciones con el aprendizaje, dentro de una perspectiva de los diez últimos años, y en relación con los aportes efectuados desde algunas de las principales líneas de investigación.

En las últimas décadas, se prefiere hablar de ciencias cognitivas, integradas por Filosofía, Antropología, Psicología Lingüística y Neurociencias, abarcando estas últimas, entre otras, las siguientes ramas: neurofisiología, neurobiología celular, neurobiología molecular, cada vez más vinculada a la genética y neuro-psicofarmacología. De ese ya enorme repertorio de conocimientos, trataremos de extraer brevemente tan solo algunos de los innumerables aportes significativos.

ACORDÁNDONOS DE CICERÓN HAREMOS AHORA UN BREVE RECREO PARA OBSERVAR ALGUNAS IMÁGENES.

(La disertante presenta y comenta las siguientes ilustraciones: Un esquema de los sistemas de memoria y una imagen del funcionamiento cerebral obtenida mediante la tomografía por emisión de positrones).-

Cuando se habla hoy de la memoria, lo primero que se debe preguntar es: ¿Qué queremos significar exactamente con el término memoria? ¿Es recordar la primera vez que se vio al ser amado, o es recordar si se cerró la puerta de calle? ¿Es recordar si debe responderse a una llamada recibida en ausencia, o recordar cómo se anda en bicicleta, o el significado de 1789, o recordar la aventura de Don Quijote con los molinos de viento o la melodía de fondo de una buena película?

La memoria es todas esas cosas y más. La manera de entender a la memoria reside en la identificación de circuitos. La memoria no es como un gran almacén o galpón o un registro magnetofónico. La memoria está compuesta por diferentes sistemas y subsistemas interactuantes y hay muy diversas maneras de grabar en ellos.

Resulta extremadamente complicado en nuestros días, más que hace diez años, elaborar una simple definición de la memoria, debido a que los científicos han practicado sobre ella tantas disecciones hasta llegar a descomponerla en numerosas partes. Así se habla de una memoria semántica o de información específica, hay una memoria episódica (o de las experiencias pasadas), hay una memoria de imprimación (o recuerdo inconsciente de fugaces señales visuales o auditivas que luego pueden ser reconocidas), y hay memoria de destellos de acontecimientos específicos como la caída del muro de Berlín o el accidente de Laidy Di. Hay una memoria explícita (la memoria acerca de Qué) que tiene su localización en el hipocampo, que es el centro de procesamiento en el fondo del cerebro y hay una memoria implícita (la memoria acerca de Cómo), algunas de cuyas formas residen en la corteza motora y no parecen necesitar para nada de las funciones del hipocampo. Esto puede explicar por qué un enfermo de Alzheimer, estudiado por Schacter (Harvard U.) pueda recordar toda la mecánica de jugar al golf pero no cuántos golpes dio él para cada hoyo; a veces hasta se olvidaba de dónde había golpeado a la pelota.

Los problemas para analizar y comprender los circuitos de la memoria son inmensos. Se estima que los seres humanos poseemos un billón de neuronas, más 70 billones de conexiones sinápticas entre ellas, y todo resulta mucho más complicado que lo que sugieren las cifras. Una sola neurona puede tener 10.000 sinapsis, pero durante el proceso de la formación de la memoria quizás tan solo 12 sinapsis resulten fortalecidas mientras que otras 100 se vean debilitadas. La suma de estos cambios, multiplicados neurona por neurona crean el circuito que constituye la memoria.

El tema de los circuitos ha sido dejado de lado por algunos investigadores que prefieren el tratamiento molecular, de la manera más fundamental posible, en términos de bioquímica de los procesos neuronales. Mientras la mayoría de los neurocientíficos estudian el cerebro de la rata o de los primates, los biólogos más reduccionistas proponen que los animales con estructuras cerebrales más simples, y aún sin cerebro pueden revelar algunos aspectos aún ignorados acerca de cómo funciona la memoria.

El nombre más famoso entre los investigadores que se han dedicado a estudiar organismos elementales es el de Eric Kandel. La obra de Kandel me ha sido familiar desde hace muchos años, ya que podría citar el seminario dirigido por el Dr Rubén Córscico, en la UNLP, en 1984, titulado "Visitando a la aplysia". Nacido en Viena, Kandel emigró llevado por su familia a los EEUU a raíz de la ocupación nazi, en 1939; concurrió a la escuela secundaria en Brooklyn y cursó sus estudios universitarios en Harvard y decidió dedicarse a la neurobiología, alentado por la convicción de que dentro de los límites de su propia vida, la ciencia estaría en condiciones de analizar en profundidad los problemas de la memoria y del aprendizaje. Kandel empezó a buscar un organismo suficientemente simple que le permitiera analizar, de manera tangible, esos procesos. Quería adoptar un enfoque radicalmente reduccionista, ha declarado el propio Kandel. Entonces se decidió por la *Aplysia californica*, un molusco elemental, un caracol de mar.

El pequeño animal se adecuaba perfectamente a los propósitos de Kandel quien quería ver si podía identificar una conducta muy simple y detectar cambios en las células nerviosas del animal, mientras éste aprendía. La *Aplysia* tiene las células nerviosas más grandes del reino animal. Posee tan solo 20.000 neuronas (algunas de ellas convenientemente coloreadas por la naturaleza, haciendo por ello más fácil el seguimiento de los circuitos). A pesar de su humilde apariencia, la *Aplysia* es capaz de desarrollar conductas bastante complejas. Dice Kandel: Algo maravilloso que comenzamos a apreciar desde el principio es que esos benditos invertebrados podían aprender de todo. Por supuesto que no eran capaces de aprender a hablar francés pero sí todo aquello de que habían hablado Pavlov y los conductistas, lo que ahora llamamos formas de la memoria implícita o no declarativa; de esas formas de condicionamiento, los pequeños invertebrados podían aprender a montones.

La conducta siempre ha resultado un punto de partida crítico para los estudios de la memoria, desde los tiempos de Ebbinghaus. Ya sea que se trate de recordar para siempre que no se puede tocar una plancha enchufada después de una sola dolorosa experiencia, hasta cómo tocar el piano después de arduos y pacientes estudios, el aprendizaje es cambio en la conducta. La noción central de todas las investigaciones en neurociencias es que tales cambios pueden ser medidos a nivel de la sinapsis, la brecha entre las neuronas, el punto donde el impulso eléctrico que ha venido atravesando una vía, es traducido en un cambio de naturaleza química, mediante la producción de los neurotransmisores. Las células nerviosas se comportan como las glándulas de secreción interna, sólo que mientras estas últimas producen sustancias que transportan mensajes a larga distancia (ej. hipófisis a suprarrenales; hipófisis a gónadas) las neuronas producen sustancias que tienen acción a corta distancia, de neurona

a neurona, son los neurotransmisores. Esos neurotransmisores atraviesan el espacio sináptico y hacen pasar el impulso a la siguiente célula (Para tener una idea aproximada de los tamaños considérese que un milímetro cúbico de tejido cortical puede contener hasta mil millones de sinapsis). Por ello, para estudiar el proceso de la memoria se necesita encontrar un animal con una conducta que cambie y luego analizar las células involucradas en ese cambio conductal para buscar las huellas bioquímicas de esos cambios.

Kandel publicó su primer experimento sobre la *Aplysia* en 1963, con sus colegas de la Univ. de N.Y. (donde trabajó hasta 1974, luego en Columbia y ahora financiado por el Howard Hughes Medical Institute) y tomó la conducta simple del animal de retirarse de su caparazón y lo analizó con sorprendente prolijidad y detallismo. Kandel y sus colaboradores pudieron identificar las células que intervenían en la conducta, delimitar el circuito neural y mostrar que las sinapsis individuales cambiaban cuando el animal aprendía a reaccionar ante un leve toque después de haber estado expuesto a un estímulo relativamente intenso, un cambio en la conducta conocido como proceso de sensibilización.

Esta vía abierta a la investigación se amplió considerablemente durante las décadas de los 60 y los 70 cuando varios científicos llevaron a cabo muy interesantes observaciones. Si se suministra a los animales una droga que bloquea su habilidad para producir nuevas proteínas, repentinamente se vuelven incapaces de generar recuerdos destinados a perdurar en el largo plazo. Podían aprender, es decir cambiar su comportamiento, pero no podían convertir lo que habían aprendido en un recuerdo permanente. Las implicaciones de estos hallazgos fueron notables y profundas: dado que los genes deben intervenir para producir nuevas proteínas, los genes debían intervenir en la memoria a largo plazo.

Durante sus investigaciones en la U. de Columbia, Kandel y su grupo prosiguieron una vía minimalista, reduciendo la conducta simple de la *Aplysia* a tan solo dos células nerviosas; dos células que se hablaban la una a la otra, en el lenguaje bioquímico de la memoria, o en palabras de Kandel "algo así como la memoria". El grupo mostró que cuando la Célula 1 era alcanzada por un neurotransmisor llamado serotonina, como ocurre durante el proceso de sensibilización, se producía una reacción en cadena de las moléculas dentro de la célula. Como resultado de la actividad de estas moléculas, que forman un sistema de señalización conocido como la vía cíclica AMP (adenosin monofosfórico), la Célula 1 desarrolla nuevas conexiones sinápticas y por lo tanto se comunica más fácilmente con la Célula 2.

Los componentes bioquímicos de este proceso están perfectamente identificados y analizados. Se ha llegado a establecer que diferentes moléculas se corresponden con distintas etapas en la formación de la memoria. Si se bloquea una molécula el animal no puede aprender. Si se bloquea otra, el animal aprende pero no puede formar memoria a largo plazo del evento.

La última molécula de la cadena desempeña un papel especial. Cuando los investigadores siguieron las huellas de la molécula dentro de la célula nerviosa llegaron directamente a las puertas genéticas de la memoria: una pequeña porción de DNA en el núcleo de la célula nerviosa. La molécula se denominó CREB, la cual una vez que se liga al DNA, conecta a docenas de otros genes. En 1990, el grupo Kandel relacionó al CREB con la memoria. En sus investigaciones sobre las dos neuronas, ellos mostraron que bloqueando al CREB no se producían ninguno de los procesos asociados con la memoria a largo plazo, o sea la síntesis proteica, el incremento en la sinapsis y otros cambios. CREB fue la vía de acceso a los cambios que conducen a la memoria permanente. CREB fue la puerta de acceso a los genes de la memoria.

Aunque formidables y decisivas las investigaciones de Kandel y su grupo no mostraron los efectos que el CREB podría tener sobre un

animal intacto.

Esa labor ha sido iniciada hace tres años por dos biólogos, en el Laboratorio de Cold Spring Harbor, en Long Island. Ellos son Tim Tully y Jerry Yin, creadores de una mosca de la fruta que exhibe el equivalente de una memoria fotográfica. Llegaron a esta realización estimulando la actividad de un solo gen, el llamado CREB, que funciona como un interruptor maestro, que enciende por decirlo así, a docenas de otros genes. Estos genes liberados parecen llevar a cabo en las células nerviosas, la difícil tarea de convertir la experiencia reciente en memoria a largo plazo. "Cuando me siento que piso fuerte digo que el interruptor CREB y todo lo que él implica para los supresores y facilitadores de la memoria es a la mente, como la fórmula de la energía es a la física" dice Tully en una entrevista reciente, y agrega: "puede ser usado para la realización de grandes valores o para la destrucción, y depende de nosotros decidir acerca de su empleo".

Es probable que todavía estemos a 10 ó 15 años de las drogas basadas en la genética molecular de la memoria, pero la labor en esa dirección ya ha comenzado.

RELACIONES ENTRE EL APRENDIZAJE Y LA MEMORIA SEGUN LA NEUROCIENCIA ACTUAL

¿Cuáles son las principales lecciones ofrecidas por la Neurociencia de nuestros días respecto de las relaciones entre memoria y aprendizaje?

Seguiremos muy de cerca a Kandel, Schwartz y Jessell.

La primera lección es que las funciones mnésicas pueden localizarse en regiones específicas del encéfalo. Esto quiere decir que la memoria implica a muchas regiones del encéfalo. Sin embargo, hay diferentes tipos de memoria y ciertas regiones del encéfalo son mucho más importantes que otras, para determinados tipos de memoria. Además, estos últimos se almacenan en diferentes sistemas neurales.

La segunda lección señala que la memoria no es un fenómeno unitario y puede clasificarse, entre otras formas, en explícita o implícita, según cómo se almacene y se recuerde la información.

La memoria explícita codifica información sobre acontecimientos autobiográficos, así como sobre conocimientos de hechos. Su formación depende de procesos cognitivos tales como evaluación, comparación e inferencia. Las memorias explícitas pueden recordarse por un acto deliberado de evocación. A veces se establece con un solo ensayo o experiencia, y a menudo puede expresarse concisamente en enunciados declarativos tales como: "El verano pasado, visité a mi primo en su casa de campo" (acontecimiento autobiográfico) o "San Francisco del Valle de Oro es localidad de San Luis" (conocimiento de hechos). A su vez, el conocimiento autobiográfico y el conocimiento de hechos pueden implicar diferentes mecanismos cerebrales en el lóbulo temporal. Para que los aprendizajes explícitos pasen del corto plazo al largo plazo (y esto también ocurre con los implícitos), es necesaria la participación del hipocampo, es decir una participación del sistema límbico, que tiene también un papel imprescindible en nuestra vida emocional.

En cuanto a la memoria implícita, incluida también en lo que identificamos como segunda lección de las neurociencias, cabe afirmar que no requiere un recuerdo deliberado e implica varias vías perceptivas y reflejas. La memoria implícita es de carácter automático o reflejo y su formación y evocación no dependen por completo de la conciencia o de los procesos cognitivos. Este tipo de memoria se acumula lentamente mediante la repetición a lo largo de muchos ensayos, se manifiesta básicamente por un aumento del rendimiento y normalmente no puede expresarse en palabras. Ejemplos de memoria implícita son las habilidades perceptivas y motoras, así como el aprendizaje de ciertos tipos de procedimientos y reglas tales como los

de la gramática. El aprendizaje verbal que depende en gran medida de la repetición, como por ejemplo aprender de memoria la conjugación de verbos de una lengua extranjera, tiene las características de un aprendizaje implícito. Tal aprendizaje puede evocarse automáticamente sin un esfuerzo deliberado.

Una tercera lección es que el aprendizaje implícito puede ser de tipo asociativo o no asociativo.

El aprendizaje no asociativo se produce cuando el organismo es expuesto una o más veces a un mismo estímulo. Hay dos tipos de aprendizaje no asociativo que son muy frecuentes en la vida diaria: la habituación y la sensibilización. La habituación es un descenso en la respuesta a un estímulo moderado repetitivo. Por ejemplo, podemos habituarnos al tic tac de un reloj, que en principio nos parece demasiado ruidoso.

La sensibilización o pseudo condicionamiento, es un fortalecimiento de la respuesta a una amplia variedad de estímulos, que sigue a un estímulo intenso o nocivo. Por ejemplo, nos alarmó un estruendo seguido de un accidente grave y luego otros estímulos similares, aunque de menor intensidad, nos sobresaltan.

Pero, no todos los aprendizajes no asociativos son tan sencillos como la habituación y la sensibilización. Hay muchos tipos de aprendizaje más complejos que tienen un componente de asociación no obvio, como el aprendizaje latente. Estos tipos de aprendizaje incluyen al aprendizaje por imitación, fundamental para la adquisición del lenguaje y para gran parte del aprendizaje social.

En cuanto al aprendizaje implícito asociativo, se han descrito muchos tipos, cuyos paradigmas básicos son el condicionamiento clásico, pavloviano y el condicionamiento instrumental, skinneriano. Ambos tipos de procesos figuran entre los que más han contribuido a estimular la investigación experimental, a lo largo de casi 100 años, imposible de abarcar y resumir, para la que habla, por su inmensa riqueza y variedad y por el carácter multidisciplinario de los estudios. La permanente actualidad de estos paradigmas y sus proyecciones presentes no pueden negarse salvo desde la más absoluta necesidad e ignorancia.

La cuarta lección sería entonces que el condicionamiento clásico, que implica un aprendizaje de predicción de la relación entre dos estímulos, ha sido reelaborado en nuestros días destacando la importancia del procesamiento de la información.

La quinta lección consiste en confirmar que hay otro tipo de aprendizaje implícito asociativo, el operante, y que implica asociar

una conducta específica con un fenómeno subsiguiente reforzante. Aquí también es de importancia crucial la predicción, pues se aprende a predecir las consecuencias de la propia conducta.

La sexta lección es que existen relaciones entre los tipos implícito y explícito de memoria en el aprendizaje. Muchas experiencias de aprendizaje, que no podemos ejemplificar aquí, tienen componentes tanto de aprendizaje implícito como explícito. Sin embargo, la repetición constante, puede transformar la memoria explícita en la de tipo implícito. Por ejemplo, aprender a conducir un automóvil al principio implica una retentiva consciente, pero con el tiempo, conducir se convierte en una actividad motora no consciente.

La séptima lección indica que las bases neurales de la memoria pueden resumirse en dos principios generales, a saber (a) la memoria tiene fases y (b) la memoria se localiza a menudo en diferentes lugares del sistema nervioso.

Ya nos hemos referido a ambos principios. Las fases identificadas en la memoria son las ya caracterizadas como almacenamiento de las impresiones sensoriales, memoria a corto plazo o memoria de trabajo y memoria a largo plazo. Algunos especialistas agregan un sistema de búsqueda y recuperación que busca en los almacenes de la memoria y permite que se pueda disponer de información para tareas específicas.

Debe subrayarse una vez más que no todas las regiones del encéfalo participan por igual en el proceso de almacenamiento y recuperación de las memorias. El hipocampo y el cerebelo desempeñan un papel esencial en las memorias explícita e implícita, respectivamente. Resta mostrar aún hasta qué punto dichas estructuras almacenan la representación física de los recuerdos y hasta qué punto son necesarias para que pueda darse el almacenamiento o el desciframiento de los recuerdos almacenados en otras partes del encéfalo.

En esta exposición hemos intentado destacar la convergencia entre las neurociencias, la biología molecular, la genética y la psicología. La psicología cognitiva de las últimas décadas ha mostrado que el cerebro almacena una representación interna del mundo, mientras que la neurobiología ha mostrado que esta representación puede comprenderse y explicarse en términos de células nerviosas individuales y sus interconexiones. De esta convergencia ha surgido una nueva perspectiva de los procesos de memoria y aprendizaje que se va incorporando paulatinamente y con las necesarias adaptaciones al corpus de las disciplinas aplicadas de las que se nutren la ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza.

El PEN Club distinguió al académico Weinberg

El Centro Argentino del **PEN Club Internacional** otorgó el «Premio Buenos Aires» al doctor **Gregorio Weinberg**. Esta determinación estuvo fundada en el dictamen unánime que dio el jurado especial integrado por **María del Luján Ortiz Alcántara, Adolfo de Obieta, Luis Mario Lozzia, Jorge Cruz** y **José Isaacson**. Durante el acto de entrega del premio, realizado el 29 de septiembre, el académico Weinberg disertó sobre «*La inteligencia crítica*».

Cuatro académicos integran un jurado

La **Secretaría de Cultura de la Nación** designó, por resolución N° 2.257, del 10 de septiembre, a los académicos **Fernando Storni, Alfredo M. van Gelderen, Rosa Elvira Moure de Vicien** y **Juan Carlos Agulla** como jurados para dirimir los «**Premios Nacionales en Ciencias de la Educación**» correspondientes al período 1993-1996. El quinto miembro del jurado, la profesora **Lila Archideo**, compartirá con los cuatro miembros de la corporación la responsabilidad de adjudicar las distinciones, que se encuadran dentro del régimen de «**Premios a la Producción Científica, Artística y Literaria**» aplicado por esa repartición oficial.

"LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN REFORMADA"

Por el Dr. Héctor Félix Bravo

Conferencia pronunciada el 1 de junio de 1998 en reunión pública de la Academia Nacional de Educación

I. Introducción

La última reforma de la Constitución Nacional derivó del denominado "*Pacto de Olivos*", celebrado entre el Presidente de la República y el Presidente de la Unión Cívica Radical. Dicho pacto, que tuvo por nombre de origen "*Núcleo de coincidencias básicas*", estableció que solamente serían objeto de reforma las partes no dogmáticas de la carta fundamental. En consecuencia fue sancionada la ley N° 24.309/94, la que autorizó reformas parciales. He aquí como la Convención Nacional Constituyente sesionó en las ciudades de Santa Fe y Paraná, entre el 25 de mayo y el 24 de agosto de 1994, estableciendo como fecha de iniciación de la vigencia del nuevo texto el 11 de enero de 1995. A modo de introducción cabe agregar que, no obstante las fundadas críticas de que ha sido objeto, la nueva Constitución Nacional tiene legitimidad de origen.¹

En este estado valga una aclaración: hemos de referirnos no sólo a los contenidos referentes a la educación, sino también a cuanto concierne a cultura, ciencia y tecnología, dada la íntima vinculación existente entre estas finalidades. Más todavía: en el tratamiento de la materia seguiremos el orden de los artículos que han sido objeto de la reforma *sub examine*, según podrá advertirse a continuación.

II. Análisis de la Reforma

Art. 41.² Esta norma nueva atañe a los llamados "*derechos de pertenencia difusa*", que forman parte de una serie, aún no cerrada, de derechos denominados "*de la tercera generación*".³ El ambiente, al cual alude de modo prioritario, se relaciona con la atribución del Congreso de "*proveer lo conducente al desarrollo humano*" establecida en el art.75, inc.19. Por otra parte, lo referente a la "*información y educación ambientales*" se vincula con el deber de

(1)- Muchas y fundadas críticas suscitó la iniciativa de reforma durante el año 1993. Entre otras cabe destacar la expuesta por el Dr.P.González Bergez en "*La constitución y el intento de reforma*"(Marymar ediciones). Allí sostuvo que, como en 1949, "*cuestión principalísima y obsesiva en los planes de la actual administración verticalista es durar*", vale decir, la reelección. "*Un mandatario con vocación de vitalicio es la negación de la república, máxime cuando el ejercicio de la Presidencia asume formas autoritarias desorbitadas...y desde ellas se invaden campos que pertenecen definitivamente al Poder Legislativo*". En análogo sentido se expidió el Dip. R.F.Molinas al formular observaciones al dictamen de la Comisión de Asuntos Constitucionales contenido en el O.del D. N° 1626, referente al proyecto de la ley sobre reforma constitucional, el 9 de noviembre del mismo año, durante las sesiones de prórroga, y también en el discurso pronunciado durante el correspondiente debate realizado en la H.Cámara el 21 del mes posterior. Como síntesis de ambas intervenciones cabe afirmar que consistieron en la oposición a la reelección presidencial y la consolidación del sistema económico y social "*que viene soportando la República*". "*El trámite de esta manoseada reforma constitucional que concluyó en la celebración de un pacto clandestino entre el presidente de la Nación y el titular de la U.C.R. -dijo el Dip.Molinas en la segunda de las mencionadas intervenciones- es altamente antidemocrático en su fondo y en su forma*". Se consagrará así -agregó- "*el derecho de gobernar por decreto, al margen del Parlamento*", al tiempo que el P.E. "*se reserva, también, por el pacto, mantener su preeminencia sobre el Poder Judicial*".

Tales críticas continuaron en forma abundosa durante el año 1994. El ciudadano interesado en el tema podrá encontrar una síntesis acabada en el editorial publicado por el diario "La Nación" el 25 de agosto de ese año, con el título "*La constitución deformada*".

- En materia de educación- como han observado bien A.Puiggrós y S.Duluk- la preocupación de la Asamblea estuvo centrada en dos pares conceptuales: gratuidad- equidad y autonomía- autarquía. A esto se sumó la negativa a incluir el enunciado "*prescindencia religiosa*" junto al de "*no discriminación*"(Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX", cap.VII, Ariel, Bs.As, 1995).

(2) "*Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano.....y tienen el deber de preservarlo..... Las autoridades proveerán a...la preservación del patrimonio natural y cultural...y a la información y educación ambientales*".

"*Corresponde a la Nación dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección, y a las provincias, las necesarias para complementarlas, sin que aquellas alteren las jurisdicciones locales*".

(3) - Categoría que incluye la pretensión de vivir no sólo en un ambiente sano sino también agradable desde el punto de vista estético. Su origen hállese en la "*Conferencia del Medio Ambiente Humano*" realizada por las Naciones Unidas en Estocolmo el año 1972, donde se inicia la era ambiental. Este despertar de la conciencia universal en orden a los temas ecológicos se tradujo en la "*Declaración de Estocolmo*" y el "*Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Humano*".

- Estos derechos se integran con los derechos individuales, fundamentalmente civiles y políticos (igualdad y libertad), cuyo surgimiento se produjo a fines del siglo XVIII y principios del XIX - "*primera generación*"², así como con los derechos económicos y sociales (derecho a un salario digno, a la vivienda, a la sindicalización, etc.), que cobran vigencia entre las dos grandes guerras del presente siglo - "*segunda generación*"².

- Los "*derechos de pertenencia difusa*", son inherentes a una pretensión colectiva o supraindividual, al tiempo que -según Mosset Iturraspe- "*reposan en circunstancias meramente fácticas, frecuentemente genéricas, contingentes y mutables*".

las autoridades de proveer a su protección.⁴

Ahora bien: el deber de las autoridades en cuanto a la educación ambiental puede adquirir diversas manifestaciones, tales como campañas publicitarias y -preferentemente- la inclusión de contenidos específicos relativos a la temática ambiental en los contenidos básicos comunes, que le compete aprobar al Consejo Federal de Educación. Concurrentemente será válido el auxilio que el Estado preste a las instituciones que breguen por la protección ambiental.

Además, el art.41, en su párrafo tercero, dispone un reparto de competencias entre el Estado federal y las provincias. Al Estado federal, o sea a la Nación, le corresponde "*dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección (equivalentes a contenidos mínimos), y a las provincias las necesarias para complementarlas*". Esto último -como dice el párrafo- "*sin que aquellas alteren las jurisdicciones locales*". Lo expuesto importa, así, que el derecho ambiental constituye -según Bidart Campos- un espacio del mundo jurídico "*necesitado de un federalismo de concertación*". En otras palabras: el mínimo es de competencia federal, mientras que lo demás es competencia de las provincias, conforme al modelo que ofrecen otros países federales.

Pero el art.41, en su segundo párrafo, alude también "*a la preservación del patrimonio...cultural...*" (antes mencionó el "*natural*"). Y ello requiere un comentario específico. En efecto, cultura debe entenderse aquí -siguiendo a Zarini- como todo lo vinculado con las obras y desarrollos urbanísticos y arquitectónicos de valor estético e histórico que nos permiten seguir el desarrollo de la sociedad argentina. También los restos fósiles arqueológicos y antropológicos, según puede verse en el Diario de Sesiones de la Convención Constituyente (p.1608). Por cierto, las responsabilidades constitucionales del Estado no eximen de las obligaciones concurrentes a los habitantes del mismo y a las organizaciones intermedias (Diario de Sesiones, p.1608).

Más, todavía: como ha observado Castells, el derecho a la cultura se halla incorporado a la constitución histórica por medio de los siguientes institutos genérico-implícitos y específico-explicitos: a) el derecho genérico implícito, surge de los derechos no enumerados del art.33; b) los derechos culturales específico-explicitos están incorporados por medio de la libertad de expresión (art.14), la libertad de enseñar y aprender (también art.14) y la autonomía de las acciones privadas (art.19).

Procede agregar que la Convención Constituyente de 1994 agregó el derecho a "*la identidad y pluralidad cultural*" (art.75,

inc.19, párr.4º) y el derecho a preservar las particularidades provinciales y locales (art.75, inc.19, párr.3º).⁵ Con relación a esto resulta destacable que la mayoría de los convencionales admitió que la diversidad o pluralidad cultural debe ser considerada como un derecho fundamental de la persona y de las instituciones, válido siempre y en todo lugar. De ahora en más -ha sostenido el último autor citado- queda reconocido a todos los individuos el derecho positivo de actuar según los dictados de su cultura propia.

Art.42.⁶ Esta norma de orientación liberal-social, referida a los denominados "*derechos primarios fundamentales*",⁷ empieza por garantizar a los consumidores y usuarios de bienes y servicios el derecho a una capacitación que les permita reconocer el engaño y la seducción, de modo tal que sea posible distinguir entre lo verdadero y lo mañoso. Luego, en el párrafo segundo, se estatuye la educación para el consumo -equivalente a la educación para la vida en sociedad, para la subsistencia- como un deber de las autoridades que habilite a los consumidores para capacitarse adecuadamente con el fin de ejercer y exigir el cumplimiento de todos los derechos contemplados en este artículo, incluso mediante la constitución de asociaciones de consumidores y usuarios.⁸

Así la norma, que obviamente distingue entre consumidores de bienes y usuarios de servicios,^{8bis} mediante la protección constitucional garantiza en ambos supuestos el derecho a una información adecuada y veraz, lo cual significa que en la publicidad no se deben incluir datos inexactos.

Art.75.⁹ Integra la segunda parte de la Constitución Nacional, sobre "*Autoridades de la Nación*", y es el inicial del capítulo cuarto, referente a las "*Atribuciones del Congreso*". De este artículo nos interesan cinco incisos, a saber: el 17, sobre los "*pueblos indígenas argentinos*"; el 18, referente a los "*planes de instrucción general y universitaria*"; el 19, sobre "*el desarrollo humano*" y otros objetivos, incluida la sanción de leyes de organización y de base de la educación; el 22, relativo a los tratados internacionales; y el 23, sobre la legislación tendiente a garantizar el pleno goce y ejercicio de determinados derechos.

Inc. 17.¹⁰ Reemplaza al inc.15 del anterior art. 67 en cuanto éste disponía: "*Conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo*".

El nuevo texto significa, principalmente, que se impone mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas, promoviendo su integración, de modo igualitario, en el conjunto de la sociedad argentina, sin que deban renunciar a su idiosincrasia y a su cultura; en otras palabras, sin pérdida ni renuncia a su identidad.¹¹

En orden a la educación bilingüe e intercultural, resulta indubi-

(4) Según Natale en el debate de esta temática se originaron posiciones divergentes, llegándose por último a un criterio intermedio, donde buena parte de las disposiciones tienen un contenido declarativo y sólo algunas pocas incluyen normas de cumplimiento efectivo.

(5) Vid, los correspondientes textos más adelante.

(6) "*Los consumidores y usuarios de bienes y servicios tienen derecho, a una información adecuada y veraz, a las autoridades proveerán a la protección de esos derechos, a la educación para el consumo, y a la constitución de asociaciones de consumidores y usuarios*".

(7) Conciernen también a los "*derechos de pertenencia difusa*" ("*tercera generación*").

(8) Trátase, así, de una capacitación para resistir el "marketing" y la publicidad engañosa; vale decir, para saber cuál es la calidad que todo habitante debe exigir.

(8 bis) Aunque distintas desde el punto de vista terminológico, estas expresiones han sido asimiladas en su tratamiento por la legislación nacional. He aquí como el art.1º de la ley 24.240/93, s/defensa del consumidor, las define en forma unívoca, de modo tal que la figura del consumidor resulta equiparada con la del usuario. No obstante procede destacar que la misma ley, en el capítulo referente a los servicios públicos domiciliarios, utiliza exclusivamente la palabra usuario para aludir a los destinatarios de tales servicios.

(9) Corresponde al Congreso:

(10) "*Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; ... Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones*".

(11) - En el territorio argentino habitan 500.000 indígenas y las 40 etnias en las que ellos se integran.

- Bien ha dicho Quiroga Lavié: "*La etnia y la cultura es un hecho que no crea la Convención Constituyente, sino que existe desde siempre*".

table la decisión de alcanzar la integración social con mantenimiento de la lengua y la cultura vernácula, sin que ello importe una desavenencia con el resto de la comunidad. Así no es óbice que en las escuelas destinadas a indígenas se imparta a los alumnos una educación con el carácter antes expresado, comprensiva de la religión propia de estos pueblos, lo cual ha sido aceptado por la Iglesia Católica. Más, todavía: en la elaboración de los programas de estudios para estas comunidades las autoridades deberán dar participación a los respectivos representantes. Lo mismo procede afirmar en cuanto concierne a la designación de docentes, sobre todo en la enseñanza de las lenguas aborígenes.

Al finalizar el inciso admite una distribución de competencias sobre la materia entre el Estado nacional y las provincias, mejorando así la disposición afín contenida en el inc. 16 del art. 67 concerniente al anterior texto constitucional, el cual atribuía competencia exclusiva en la materia al Congreso de la Nación.

Por último, con relación a este tema cabe poner de resalto que el texto de referencia fue votado en forma unánime, al tiempo que aclamado de pie, por los doscientos cincuenta convencionales presentes (sesión del 11-VIII-94). ^{11 bis}

Inc. 18. ¹². Este inciso -conocido como cláusula de la prosperidad- reproduce el contenido del inc. 16 correspondiente al art. 67 de la constitución histórica. ¹³ Por cierto, trátase de un precepto altamente controvertido, cuyo esclarecimiento juzgamos haber alcanzado en nuestras *"Bases constitucionales de la educación argentina"*. A modo de síntesis y por aplicación del método dinámico de interpretación podemos afirmar que los *"planes de instrucción general y universitaria"* abarcan todos los niveles, modalidades, tipos y aspectos de la educación, sin exclusión alguna. En otras palabras, son las bases que le corresponde sancionar al Congreso para la organización de la enseñanza, orientadas en los principios de centralización normativa y descentralización ejecutiva, que coordinen el esfuerzo de las distintas jurisdicciones y favorezcan, entre otros objetivos, el desarrollo de la educación y la unidad nacional, sin mengua del federalismo.

Mas la atribución del Congreso en esta materia no se agota con

la sanción de normas referentes a la orientación, organización, dirección, supervisión y estímulo de la enseñanza, comprendiendo todos los ciclos y tipos. Los *"planes de instrucción"* implican, también, la promoción de esta actividad social mediante la realización de obras escolares, en la medida que se apliquen los principios de la política de prosperidad.

Inc. 19. ¹⁴ De este inciso nos interesan, por razón de la materia, los párrafos 1º, 3º y 4º. Los veremos seguidamente en ese orden, si bien destacamos ya que la correspondiente masa de competencias de la Nación resulta concurrente con la que mantienen las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, las que pueden perseguir análogos objetivos y emplear iguales medios dentro de las respectivas jurisdicciones locales.

El primer párrafo, inicialmente, tiende a promover un conjunto de condiciones sociales, económicas y culturales que favorezcan la capacitación y el desarrollo de todos los habitantes, ¹⁵ en un sentido similar al que antes se expresaba -con inspiración positivista- mediante la palabra *"progreso"*. En cuanto a la formación profesional de los trabajadores -demanda de las sociedades modernas- y a la investigación, unida esta última al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento -sostén fundamental del avance de los pueblos- apuntan a un compromiso del Estado en orden a la capacitación y el perfeccionamiento de la fuerza de trabajo, así como a la creación de condiciones favorables para el avance de la ciencia y la tecnología -incluido un fuerte sostenimiento financiero- en busca de una posición de punta, con sentido social.

Por lo que respecta al tercer párrafo del inc. 19, sobre sanción de *"leyes de organización y de base de la educación"* cabe afirmar de entrada que se trata de una extensión del precepto constitutivo del inciso anterior, ¹⁸ en tanto establece: *"proveer lo conducente a la prosperidad del país, ..., dictando planes de instrucción general y universitaria, ... por leyes protectoras de estos fines..."*. Efectivamente, el párrafo ahora comentado dispone: *"Sancionar leyes de organización y de base de la educación"* ¹⁶ que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales,

(11 bis) En coincidencia con esta norma resulta pertinente hacer referencia a la recomendación N° 20 aprobada por la *"Séptima Conferencia de Ministros de Educación de América latina y el Caribe"*, reunida en Kingston, Jamaica, entre los días 13 y 17 de Mayo de 1996. Dice así: *"Asegurar a las poblaciones indígenas una adecuada atención educativa para lograr la equidad, la democracia y la conformación de identidades nacionales asentadas en la pluralidad étnica y cultural. Los gobiernos deberán enfrentar el doble reto de extender servicios educativos con eficiencia, adaptando su organización a las distintas formas de vida y de trabajo de las poblaciones indígenas, y al mismo tiempo creando una flexibilidad curricular que permita incorporar las lenguas maternas y contenidos que corresponden a la cultura, las necesidades y las aspiraciones de los pueblos primigenios..."*

(12) *"Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, ... por leyes protectoras de estos fines..."*

(13) Un derivado de esta norma representa el decreto del P.E.N. n°1.276/96, reglamentario del art. 53, inc. c, de la *"ley federal de educación"* (n°24.195/93), sobre validez nacional de títulos y certificados de estudios con intervención del Ministerio de Educación.

(14) *"Proveer lo conducente al desarrollo humano..., a la formación profesional de los trabajadores, ... a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento"*.

"...Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales".

"Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor, el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales".

(15) Aquí, específicamente, procede remitirse al preámbulo en cuanto expresa: *"promover el bienestar general"*, como uno de los grandes objetivos nacionales.

(16) - Las leyes de base constituyen la legislación marco dictada por el Congreso, complementada por las leyes que dicten las distintas jurisdicciones conforme a las constituciones locales.

- Actualmente rigen, de modo fundamental, la ley N° 24.049/92, sobre transferencia de los servicios educativos existentes en la jurisdicción nacional a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; la N° 24.195/93, denominada "Ley federal de educación", y la N° 24.521/95, de "educación superior".

- Las *"leyes de organización y de base"* contempladas en este párrafo no pueden ser objeto de delegación en el Poder Ejecutivo, conforme lo establecido por el art. 76. En consecuencia la fijación de la política educativa por el ministro del ramo, como lo permite la ley federal de educación n° 24.195/93, constituye una demasía que excede, incluso, las facultades del presidente de la república.

que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal¹⁷ y la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales¹⁸. Se trata, así, de un conjunto de principios normativos que empieza por una afirmación de nuestro federalismo, orientado a la consolidación de la unidad nacional, con resguardo de la autonomía de las provincias y las particularidades regionales y municipales.¹⁸ Continúa afirmando la responsabilidad del Estado, de la cual no debe desentenderse, en orden al sostenimiento de la finalidad, mediante la acción directa, con el suministro de recursos materiales y humanos que posibiliten a todos los habitantes -en igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna, con promoción de los valores democráticos-¹⁹ el ejercicio efectivo del derecho a la educación.²⁰ No descuida, por cierto, la participación de la familia y de la sociedad, con lo cual acentúa el carácter democrático de la educación y favorece el desarrollo de los establecimientos particulares o privados, bajo el control oficial, con el subsidio de la hacienda pública.²¹

Tal núcleo preceptivo también compromete la responsabilidad financiera del Estado -en su acepción amplia (Nación, provincias y comunas)-, en cuanto establece que la legislación nacional debe garantizar la gratuidad y equidad de la educación pública u oficial (a la que denomina peyorativamente "*estatal*"), facilitando así el acceso igualitario a los establecimientos de su dependencia.²²

Por cierto, en la Convención Constituyente se discutió en forma extensa si la educación pública u oficial será gratuita en todos los niveles o si el concepto de equidad podría atenuar el de gratuidad, sin que pueda afirmarse cuál fue la corriente ideológica prevale-

ciente. Mas la inclusión del término "*equidad*" reconoce hoy, una inspiración neoconservadora conforme a la política de FIEL y el Banco Mundial. (22 bis) Y valga la insistencia: la mención de la equidad después de la gratuidad contribuye a oscurecer el sentido de la frase.

En efecto, el término equidad puede dar lugar a interpretaciones que lleguen hasta equiparlo con arancelamiento. Y ésta parece ser hoy la posición oficial, en el orden nacional.²³

Por nuestra parte consideramos que el principio de equidad consiste en que la real igualdad de oportunidades para grupos con muy distintos capitales culturales requiere asignar más recursos y prestar una atención especial a los grupos cultural y socialmente más pobres del país. En otras palabras: cuando la gratuidad no basta para garantizar la igualdad de oportunidades en el tránsito del alumno a lo largo del sistema, el Estado (Nación y jurisdicciones locales) debe proveer a aquellos que lo necesiten medios suficientes para acceder a la educación y permanecer en ella, transitando satisfactoriamente los distintos niveles.

Queda dicho, pues, que la Constitución Nacional prohíbe el arancelamiento de los estudios, aun en el nivel superior.²⁴ En cambio sería admisible cierta contribución de los graduados en este nivel, con relación a sus ingresos profesionales, conforme al proyecto de ley presentado por el Diputado de la Nación L. Patlis el año 1964.²⁵

Más, todavía: en razón de la equidad resulta justo que los estudiantes carentes de recursos, por encima de la gratuidad, reciban becas para poder costear los estudios con regularidad y eficiencia. Así quedará superada la discriminación económica en el acceso y la permanencia en los distintos niveles del sistema educativo, con garantía de calidad.

Ahora bien, el tercer párrafo del inciso que estamos consideran-

(17) Sobre el malicioso uso de este vocablo puede verse el artículo titulado "*Luchas de palabras: enseñanza estatal*"; publicado en nuestra obra "*La transformación educacional. Propuestas progresistas*", IV Comentarios críticos, 24, Corregidor; Buenos Aires, 1992.

(18) Estos principios deben ser tenidos en cuenta, principalmente, en el proceso de aplicación de la ley federal de educación.

(19) La "*promoción de los valores democráticos*" importa la obligación de que la legislación específica establezca este objetivo tanto en los planes de estudio como en la organización escolar.

(20) Ello supone la afirmación de la principalidad del Estado (Nación, provincias y municipios) como agente de la educación pública u oficial, sin desconocer la acción subsidiaria de la enseñanza particular o privada. Al respecto vid nuestras "*Bases constitucionales de la educación argentina*", cap. II, parágr. 7; además, siempre de nuestra autoría, "*Educación Popular*", I, 1, 3 y 6, Biblioteca Política Argentina, n° 42, CEAL, Buenos Aires, 1983; también "*Reflexiones sobre Política Educativa*", I, págs. 57/9, Biblioteca Política Argentina, n° 181, CEAL, Buenos Aires, 1987.

(21) - Como bien ha sostenido Quiroga Lavié, la participación de la familia y la sociedad estará presente en los cuerpos colegiados que se creen para la mejor administración del servicio educativo. Asimismo, en caso de inobservancia de este derecho procederá una acción de amparo (C.N., art. 43), "*siempre que no exista otro medio judicial más idóneo*".

- La participación de la familia y la sociedad -como ha observado L.R. Silva- ha sido reglada en la ley federal de educación.

(22) - Los principios de equidad y gratuidad correspondientes a la educación pública u oficial hallanse expresamente establecidos en art. 6°, in.g, y 39, respectivamente, de la "*Ley Federal de Educación*" (n° 24.195/93) y, de modo genérico, en el art. 59, inc.c, de la "*Ley de Educación Superior*" (n° 24.521/95).

- La equidad es un principio que debe gobernar la política educacional, como todas las políticas sociales, pero cuando se coloca equidad al lado de gratuidad lo que se pretende es condicionar y limitar los alcances de ésta.

- Sin embargo, este precepto debe interpretarse a tono con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) -que tiene jerarquía constitucional en virtud del art. 75, inc. 22- en cuanto establece que el Estado adherente debe dirigirse progresivamente a la gratuidad de la enseñanza superior.

(22 bis) Obviamente, el término equidad no nace con el neoconservadurismo, aunque con esta corriente ideológica adquiere un nuevo significado.

(23) La ley de educación superior n° 24.521/95, en el art. 59, inc.c, faculta a las Universidades Nacionales para generar recursos adicionales provenientes de las "*contribuciones o tasas por los estudios de grado*", admitiendo así futuros arancelamientos. Coincidentemente, el decreto del P.E.N. n° 499/95, en el art. 19, admite el pago de derechos o tasas por dichos estudios.

- Posiciones opuestas acerca de esta temática pueden verse en los trabajos mencionados seguidamente:

1) Nagata, J., "*El principio de gratuidad y equidad en la universidad estatal*", Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires 1996.

2) Gil Domínguez, A. "*Dimensión Constitucional de la ley de educación superior y el decreto reglamentario 499/95*". Trabajo publicado en la revista "El Derecho", T. 165, págs. 1336-1340.

(24) He aquí por qué, según Quiroga Lavié, la gratuidad podrá ser reclamada, mediante una acción de amparo, por quien no tenga dinero para pagar una escuela privada y no consiga un banco en la escuela pública.

(25) Al respecto puede verse nuestro trabajo titulado "*Nuevas formas de financiamiento para las Universidades Nacionales*". En "*La transformación educacional. Propuestas progresistas*", III En torno al financiamiento de la educación, 14. Corregidor, Buenos Aires, 1992.

do finaliza disponiendo que las "leyes de organización y de base de la educación" garantizarán, además, "la autonomía y autarquía de las universidades nacionales".

Aquí corresponde precisar que en la Convención Constituyente el tratamiento del tema mencionado dio lugar a la presentación de dos despachos. El de la minoría proponía la supresión del término "autarquía", por estimar que su inclusión imponía a las Universidades Nacionales contar con recursos propios para el cumplimiento pleno de sus funciones, al tiempo que posibilitaba la injerencia del Poder Ejecutivo en la vida de estas instituciones. Finalmente, por 171 votos contra 53, se impuso el despacho que acogía ambos términos.

Así la Constitución ha ratificado la competencia del Congreso en materia universitaria, el cual debe garantizar la autonomía y autarquía de dichas instituciones, sin perjuicio de una razonable regulación. Ello significa que su funcionamiento autónomo desde el ángulo académico se compadece con una autarquía enmarcada en las previsiones de la legislación universitaria. He aquí como la ley orgánica de las Universidades Nacionales deberá ser necesariamente de base, dejando las modalidades de su aplicación a dichas casas de altos estudios. Asimismo, dada la autonomía no es necesario que el Congreso ratifique los estatutos universitarios dictados con arreglo a la ley para que tengan validez. Obviamente, una ley del Congreso podrá adecuarlos a la legislación de base si estima que ha habido extralimitación. Y algo también muy importante: la justicia federal no podrá conocer en caso de producirse tal exceso. Sin embargo las Universidades están sujetas a un tipo de contralor de la jurisdicción o legalidad de los actos de sus órganos de gobierno.²⁶

Esto sentado cabe agregar que la interpretación del significado y alcance de la autarquía -como ha observado bien J.L. Cantini- no origina mayores problemas, dado que la legislación, la doctrina jurídica y la jurisprudencia la han caracterizado técnicamente como el tipo de descentralización administrativa que otorga a un ente del Estado personalidad jurídica propia con capacidad para adquirir derechos, contraer obligaciones y administrarse a sí mismo, además de competencia específica para gestionar un determinado fin público u oficial dentro del marco normativo de su creación.²⁷

En suma, sólo el Congreso puede controlar e intervenir a las Universidades Nacionales. Y -conforme Quiroga Lavié- "sólo el Poder Judicial puede conocer en sede jurisdiccional de las demandas que se presenten contra las resoluciones finales de los

organismos universitarios".

Cabe concluir, pues, que cuanto acabamos de exponer significa tanto como asegurar la independencia en el funcionamiento de dichas casas de altos estudios, preservándolas de un avance ilegítimo por parte de los gobiernos de turno, sin mengua de los recursos financieros que debe aportar el Estado para su sostenimiento con eficacia y calidad.²⁸

El cuarto y último párrafo del inc.19, correspondiente al art.75, sobre "Atribuciones del Congreso" dispone: "Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor, el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales". Y bien, su contenido ampara la libre expresión en el vasto mundo de la cultura, así como la propiedad intelectual, al margen de toda forma de censura y proscripción. En cuanto a lo concerniente al "patrimonio artístico y los espacios culturales" cabe significar que ello corresponde al orden de los llamados "intereses difusos", los cuales, como derechos de "la tercera generación" (fundamentalmente, derechos de la solidaridad), integran el ambiente y han sido previstos -según vimos- en el art. 41. Ahora, por lo que hace a los espacios audiovisuales", la norma *sub examine* comprende a la radio y la televisión, medios que generan un gran impacto en la formación cultural de la sociedad argentina. En definitiva, se trata de normas que, dentro de la parte orgánica, extienden el sistema de derechos emergentes de la parte dogmática (arts.14, 17, 20, 25 y 33).

Inc.22.²⁹ Este inciso relativo a los tratados y concordatos, que guarda correspondencia con el inc. 19 del art.67 de la constitución histórica, contiene disposiciones atinentes a las finalidades *sub examine*: educación, cultura, ciencia y tecnología.

En primer término corresponde mencionar la **Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre** (1948)³⁰ que, en lo específico, ha reconocido el derecho a la libertad de investigación, opinión, expresión y difusión; el derecho a la educación, incluida la gratuidad de la enseñanza primaria, por lo menos; y el derecho a los beneficios de la cultura. Coincidentemente, el deber de los padres de educar a sus hijos, y el deber de toda persona de adquirir a lo menos la instrucción primaria. El mismo año, la **Declaración Universal de Derechos Humanos**,³¹ la cual reconoce el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art.18); el derecho a la libertad de opinión y de expresión (art.19), el derecho a la educación, que debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental (art.26, inc.1). Otras disposiciones de este artículo,

(26) - Aquí precisa tener en cuenta que aun la aplicación de las leyes del Congreso está sometida al control de su constitucionalidad por parte del Poder Judicial. - Por ello el art.32 de la ley n° 24.521 (de "educación superior") establece: "Contra las resoluciones definitivas de las instituciones universitarias nacionales impugnadas con fundamento en las leyes de la Nación, los estatutos y demás normas internas, sólo podrá interponerse recurso de apelación ante la Cámara Federal de apelaciones con competencia en el lugar donde tiene su sede principal la institución universitaria".

(27) He aquí como el art.59 de la ley n° 24.521 (de "educación superior") dispone: "Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económico-financiera, la que ejercerán dentro del régimen de la ley 24.156 de Administración Financiera y Sistemas de Control del Sector Público Nacional ...".

(28) - Acerca de esta temática puede verse, de nuestra autoría, "La autonomía universitaria en la encrucijada" en la obra titulada "Política educacional. Estudios críticos", EUDEBA, Buenos Aires, 1998.

- También de J.L. Cantini, "La autonomía y la autarquía de las Universidades Nacionales". Academia Nacional de Educación. "Estudios", N° 11, Buenos Aires, 1997.

(29) "Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes".

- "La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; ..., la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; ...; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos..."

(30) Aprobada en la "Novena Conferencia Internacional Americana" (OEA, Bogotá, Colombia, 1948).

(31) Adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 10-XII-1948.

más el art.27, inc.1, establecen coincidentes derechos.

Luego -siguiendo el orden observado por el art.75, inc.22, de la Constitución Nacional-, procede hacer referencia a la **Convención Americana sobre Derechos Humanos**,³² que estatuyó sobre la libertad de conciencia y de religión (art.12), así como la libertad de pensamiento y de expresión (art.13), seguida de la progresiva efectividad de los derechos derivados de las normas sobre educación, ciencia y cultura contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires (art.26). Tres años antes se habían sancionado dos Pactos Internacionales. Uno, el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**,³³ cuyo art. 13, apart. 2, entre otras disposiciones referentes a la enseñanza en sus diferentes niveles y modalidades, establece: "*c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en parte por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita*".³⁴ El otro, el **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos**,³⁵ que en el art.18 reconoce el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, incluso en la enseñanza (ap.1), así como la libertad de los padres...para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (el mismo art., ap.4) .

El texto constitucional que venimos examinando incluye tres tratados más que contemplan la materia objeto de nuestra consideración. Así la **Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial**,³⁶ incluida la esfera cultural (art.1, ap.1), con garantía específica del derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art.5, d, vii); el derecho a la libertad de opinión y de expresión (*id.*,viii); y los derechos ...sociales y culturales, en particular:...el derecho a la educación y la formación profesional (art.5, e),v). Luego la **Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la la Mujer**,³⁷ tendiente a garantizar la educación familiar, inclusiva del "*reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación...de sus hijos...*" (art.5, inc.b), así como asegura a la mujer igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación, en los distintos niveles, modalidades y programas; también, en la esfera de la actuación profesional y, aún antes, en lo concerniente a becas

y subvenciones, sin descuidar lo relativo al deporte y la educación física (art.10).

Por último, la **Convención sobre los Derechos del Niño**,³⁸ que tutela la correspondiente libertad de expresión (art.13-1); la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 14-1); el acceso a la información (art.17); más el acceso efectivo a la educación y la capacitación, en orden a las necesidades especiales del niño impedido (art.23-3); el derecho general a la educación en todos los niveles y modalidades por cuantos medios sean apropiados (art.28-1, 2 y 3); *idem*, en orden a determinados objetivos (art.29-1 y 2); y, finalmente, donde existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena - junto al derecho que les corresponda como miembros de una Nación-, el derecho "*a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma*"(art.30).

Acerca de esta temática corresponde poner de relieve que, conforme al inc.22, el Congreso aprueba o desecha (también puede aprobar parcialmente) los tratados concluidos con las demás naciones o cualquier organismo internacional, así como los concordatos con la Santa Sede.³⁹ Enseguida cabe destacar que a partir de la reforma, según ese inciso, las declaraciones y los tratados internacionales que menciona tienen jerarquía constitucional, con lo cual procede interpretar que sus cláusulas prevalecen sobre las leyes ordinarias; pero no derogan artículo alguno de la primera parte de la Constitución, al tiempo que "*deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos*". Tal el régimen general. Como excepción, los tratados y las declaraciones sobre derechos humanos enumerados en el inc.22 tienen un régimen específico, caracterizado fundamentalmente por gozar de jerarquía constitucional.⁴⁰

Ahora bien: los instrumentos internacionales del inc.22 antes mencionados no forman parte de la Constitución. Lo que hace la Constitución -como ha observado Bidart Campos- es depararles idéntica jerarquía que la de la Constitución, integrando el llamado bloque de la constitucionalidad federal. Más, todavía: la expresión "*en las condiciones de su vigencia...*" significa que deben tenerse en cuenta las reservas y aclaraciones formuladas en el instrumento de ratificación o adhesión internacional de cada uno de los textos enunciados. "*En segundo lugar*-sostiene este tratadista- *hay que atender a las condiciones en que se hallaban vigentes*

(32) Suscrita en S.J. de Costa Rica, el 22-XI-1969, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos (OEA), y entrada en vigor el 18-VII-1978.

(33) Adoptado por la Asamblea General de la ONU, en su resolución 2200 A (XXI), del 16-XII-1966, entrando en vigor el 3-I-1976.

(34) - El subrayado nos pertenece.

- También los apartados 1,3 y 4 de este artículo, así como el art.14, contienen disposiciones referentes a la educación.

(35) Adoptado por la Asamblea General de la ONU en su resolución 2.200 A (XXI), del 16-XII-1966, entrando en vigor el 23-III-1976.

(36) Adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 21-XII-1965, y entrada en vigor el 4-I-1969.

(37) Adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 18-XII-1979, y entrada en vigor el 3-IX-1981.

(38) - Adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 20-XI-1989.

- A los efectos de esta Convención se "*entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad*"(art.1°). Pero, con relación a este artículo la República Argentina ha declarado que el mismo debe interpretarse en el sentido que se entiende por niño todo ser humano desde el momento de su concepción y hasta los dieciocho años de edad.

- El texto íntegro de los ocho tratados que hemos venido considerando puede consultarse en la obra titulada "*Constitución de la Nación Argentina. Tratados Internacionales con Jerarquía Constitucional*", EUDEBA, Buenos Aires, 1997. Introducción general y supervisión de los textos constitucionales y tratados internacionales al cuidado de la Dra. Hebe Leonardi de Herbón.

(39) Quede en claro que recién después de la aprobación por el Congreso el Poder Ejecutivo está habilitado para ratificar y canjear o depositar, según corresponda, el instrumento de ratificación del tratado concluido en debida forma.

(40) - En la misma dirección ya se orientaba la doctrina jurisprudencial, vale decir, la supremacía de los tratados internacionales respecto de las leyes ordinarias cuando todavía el art.31 colocaba los tratados en un rango similar al de las leyes.

- Tal doctrina era congruente con la Convención de Viena sobre tratados, ratificada por la República Argentina y confirmada en los últimos tiempos por la Corte Suprema.

internacionalmente en el momento de la reforma constitucional, o sea, cuando adquirieron rango constitucional". Y en tercer lugar - agrega- *"la alusión a las 'condiciones de su vigencia' se proyecta hacia el futuro, para apuntar a las condiciones en que subsiste -o no- cada uno de esos instrumentos en el ámbito del derecho internacional".*

Por último -en orden al tema examinado- cabe admitir la posibilidad de que otros tratados y convenciones sobre derechos humanos, no comprendidos en la enumeración, alcancen también la misma jerarquía constitucional; mas ello demandará el voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara (art.75, inc.22, **in fine**).

Inc.23⁴¹ Del art.75 de la Constitución Nacional, en lo que respecta a la temática examinada, queda el inc.23, el cual -en el primer apartado- prevé medidas legislativas tendientes a garantizar una plena igualdad de oportunidades y de trato, así como el mismo rango en el goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución y los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, con énfasis en lo que respecta a los niños, las mujeres, los ancianos y los discapacitados.

Acerca de este texto sólo cabe manifestar que la idea de la igualdad de oportunidades y posibilidades se ha impuesto en el ámbito normativo, por constituir un principio de justicia, lo que comprende la realización de acciones positivas, que el legislador debe llevar a cabo para complementar los derechos individuales establecidos en el art.14.

Para dar cima al objetivo que nos habíamos propuesto restan sólo dos artículos. Los consideraremos seguidamente.

Art.99⁴² De su texto interesa aquí el tercer párrafo del inc.3, relativo al dictado de decretos de necesidad y urgencia. Pues bien, la pertinente atribución del titular del Poder Ejecutivo debe interpretarse restrictivamente. Sin embargo, las estadísticas demuestran que desde 1989 hasta 1994 -año este último en que se incorporó dicha cláusula a la Constitución Nacional-, los decretos de necesidad y urgencia -designados así o de otro modo- dictados por el actual presidente de la República son muchos más que los emitidos durante el lapso que va desde 1853/60 hasta 1989. Alguien -un investigador, no un *quidam*- podrá determinar, alguna vez, el número y la proporción de estos actos correspondientes a las finalidades *sub examine*.^{42 bis}

Art.125⁴³ De este artículo interesa aquí el párrafo segundo, en cuanto suscita dos reflexiones. La primera es que la facultad de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en orden a la promoción del desarrollo humano, la educación, la cultura, la

ciencia y la tecnología, garantiza el proceso de descentralización dispuesto por la ley n°24.049/92. La segunda reflexión consiste en que este texto de la Constitución Nacional reformada no hace más que confirmar la gestión desarrollada por las provincias y la Ciudad Autónoma en orden a la dación de constituciones inclusivas de disposiciones modernas concernientes a las finalidades que han sido objeto de este estudio.

III. Conclusiones

En este estado juzgamos procedente formular algunas conclusiones. Hélas aquí.

1ª. Como es de público y notorio, el proceso preconstituyente mereció objeciones, extendidas luego a cierto aspecto de la reforma en trámite, tanto que uno de los más importantes diarios del país, el día siguiente de terminada la tarea de la Convención Nacional Constituyente publicó un editorial con el título *"La Constitución deformada"*.

2ª. Sin duda la reforma resultó extensa. El texto de 1853, con las reformas de 1860, 1866, 1898 y 1957 -las introducidas en 1949 y en 1972 quedaron sin efecto-, contenía ciento diez artículos, breves y concisos; mientras que el nuevo texto se extendió hasta alcanzar ciento veintinueve artículos, caracterizados por una redacción más larga, además de diecisiete disposiciones transitorias. En lo que respecta específicamente a educación el texto anterior constaba de tres artículos, configurativos de lo que dimos en llamar -con vasta aceptación- *"el triángulo constitucional"*, formado por los artículos 5°, 14 y 67, inc.16; mientras que el nuevo texto comprende seis artículos, pero uno de ellos (75) aborda el tema en cuatro incisos.

3ª. El nuevo texto constitucional tiene muchas palabras ambiguas⁴⁴ y algunos conceptos jurídicos insuficientemente determinados. Cabe admitir, sin embargo, que dicho defecto puede generar una riqueza dinámica en el derecho constitucional, al tiempo que demanda especificación mediante leyes reglamentarias.

4ª. No obstante los reparos formulados inicialmente cabe reconocer que la Constitución resultó enriquecida con la incorporación de valores fundamentales, como la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, junto con la solidaridad; también nuevas finalidades del área que nos ocupa, o sea la cultura, la ciencia y la tecnología; además de nuevas modalidades como la educación ambiental, la educación para el consumo, la educación de los pueblos indígenas y, destacadamente, la formación profesional de los trabajadores, que demandan las sociedades modernas, de suma trascendencia por constituir una condición necesaria para el pleno empleo.

5ª. El modelo sociocultural adoptado por los constituyentes es el del *"Welfare State"* o Estado de Bienestar.

6ª. Los postulados de las tres generaciones de derechos (libertad,

(41) *"Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad"*.

(42) *El presidente de la Nación* tiene las siguientes atribuciones:

"El Poder Ejecutivo no podrá en ningún caso bajo pena de nulidad absoluta e insanable emitir disposiciones de carácter legislativo".

"Solamente cuando circunstancias excepcionales hicieran imposible seguir los trámites ordinarios previstos por esta Constitución para la sanción de las leyes, y no se trate de normas que regulen materia penal, tributaria, electoral o el régimen de los partidos políticos, podrá dictar decretos por razones de necesidad y urgencia, los que serán decididos en acuerdo general de ministros, que deberán refrendarlos conjuntamente con el Jefe de Gabinete de Ministros..."

(42 bis) R.Gil Lavedra ha observado que a los dos años de sancionada la Constitución de 1853 se dictó el primer decreto de necesidad y urgencia, llegándose a veintiocho, aproximadamente, el año 1989. El desborde -dice este autor- se produjo a partir de julio de 1989, en cuanto el presidente de la República dictó hasta diciembre de 1993 trescientos ocho decretos de necesidad y urgencia. De esta cantidad menos del 1% fue convalidada por el Congreso; en cuanto el resto, casi más de la mitad ni siquiera le fueron comunicados.

(43) *"Las provincias y la ciudad de Buenos Aires pueden...; y promover... el desarrollo humano,.... la educación, la ciencia, el conocimiento y la cultura"*.

(44) También excesivas repeticiones de palabras, según lo ha denunciado M.Manacorda de Rosetti, en *"Pautas programáticas y sintácticas para redactar una ley"* (Bs.As.1997). Por vía de ejemplo cabe señalar que en el artículo 41 se repite diecinueve veces la preposición *"de"* y en el siguiente la misma repetición llega a veintidós.

igualdad y solidaridad) inspiran las políticas del Estado en orden al ejercicio efectivo de los derechos que hemos examinado. En el caso particular de la educación, lejos del principio economicista de eficiencia, dado que no se la concibe como un gasto sino como una inversión social.

7^a. La "cláusula de la prosperidad" (art.75,inc.18), de inequívoca inspiración alberdiana, garantiza el derecho a la educación, extensivo a todos los niveles, modalidades, tipos y aspectos del sistema, sin exclusión alguna.

8^a. El texto siguiente (art.75,inc.19) -en parte redundante-, incluye una masa de competencias concurrentes con las que tienen las provincias, vinculadas con el desarrollo humano y el crecimiento de la República, tendientes a la consolidación de una sociedad justa y democrática, en tanto el Estado asume una responsabilidad indelegable, con participación de la familia y la sociedad.

9^a. Abundante literatura ha generado este cambio en nuestro país. Sin embargo, pocas obras -en forma total o parcial- han sido dedicadas al análisis de las finalidades contempladas en el presente trabajo.

10^a. Varias de las nuevas instituciones de la constitución reformada -especialmente, el modo de presentarlas- son resultado de transacciones.

11^a. Dado el poco tiempo transcurrido desde la vigencia del nuevo texto constitucional no han existido suficientes oportunidades para apreciar cómo funcionan las nuevas instituciones en la práctica cotidiana.

Bibliografía

- **Bidart Campos, G.J.**, "Tratado Elemental de Derecho Constitucional Argentino", t.VI. EDIAR, Bs.As., 1997.
- **Bidart Campos, G.J.**, y **Sandler, H.R.**, "Estudios sobre la Reforma Constitucional de 1994", Depalma, Bs.As., 1995.
- **Bravo, H.F.**, "Bases constitucionales de la educación argentina", CEAL, Bs.As., 1988.
- **Carrió, M.E.; Dromi R.; Frías P.J.; Gil Lavedra, R. y Quiroga Lavié, H.**, "Interpretando la Constitución", Ediciones Ciudad Argentina, Bs.As., 1995.
- **Castells, A.**, "El derecho de las culturas en la nueva Constitución Nacional". En la obra colectiva del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Dr.A.L.Gioja", "Estudios sobre la Reforma Constitucional de 1994". Bidart Campos y Sandler (compiladores). Depalma, Bs.As., 1995.
- **Dromi, R. y Menem E.**, "La Constitución Reformada, Interpretada y Concordada", Ediciones Ciudad Argentina, Bs.As., 1994.
- **Natale, A.**, "Comentarios sobre la Constitución. La reforma de 1994. Depalma, Bs.As., 1995.
- **Puiggrós, A.**, "Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX". Ariel, Bs.As., 1995.
- **Quiroga Lavié, H.**, "Constitución de la Nación Argentina Comentada", Zavalía, Bs.As. 1996.
- **Rosatti, H.D.; Barra, R.C.; García Lema, A.; Masnatta, H.; Paixao, E. y Quiroga Lavié, H.**, "La reforma de la Constitución". Rubinzal-Culzoni, Bs.As., 1994.
- **Sagües, N.P.**, "Constitución de la Nación Argentina". Astrea, Bs.As., 1996.
- **Zarini, H.J.**, "Constitución Argentina". Astrea, Bs.As., 1996.

NOTICIAS DE LA CORPORACION

Jornada sobre Financiamiento de la Educación Argentina

Se desarrolló el 22 de septiembre y estuvo coordinada por los doctores Héctor Félix Bravo y José Luis Cantini; numerosos especialistas expusieron trabajos sobre distintos aspectos de la economía de la educación

En el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación, durante el 22 de septiembre se realizó la "Jornada sobre Financiamiento de la Educación Argentina: Situación actual, perspectivas, propuestas". El encuentro, que convocó a diversos expertos en economía de la educación, estuvo organizado por los doctores Héctor Félix Bravo y José Luis Cantini. Los académicos coordinaron los cuatro paneles en que se dividieron las exposiciones encargadas a diferentes expertos y las opiniones formuladas por los comentaristas invitados.

La jornada despertó un gran interés entre los asistentes, quienes siguieron con atención las exposiciones realizadas. Según se anunció, durante el próximo año la Academia Nacional de Educación publicará un volumen con los trabajos presentados en la ocasión.

Expositores y temas

El primer panel contó con las intervenciones de la licenciada **Ana María García de Fanelli**, quien se refirió a «Los mecanismos de financiamiento universitarios en los años noventa: nuevas demandas para la gestión», del doctor **Horacio L. P. Piffano**, quien expuso sobre «La universidad, su financiamiento y la agenda en debate», y del doctor **Juan Carlos Hidalgo**, quien presentó su trabajo sobre «El financiamiento de las universidades nacionales: El conocimiento como base imponible, carácter del aporte estatal, la equidad social».

En el segundo panel expusieron los doctores **Víctor Elías**, quien presentó su ponencia sobre «El capital humano en la Argentina: su composición por edad y nivel educativo y sus implicancias económicas», y **José A. Delfino**, quien se refirió a «La gestión financiera de la educación superior en la Argentina».

El tercer panel de la jornada se formó con las exposiciones del doctor **Héctor R. Gertel**, quien se refirió al tema del «Financiamiento de la educación superior técnica en la Argentina: análisis comparativo de la situación actual, perspectivas y propuestas», de la licenciada **Graciela C. Riquelme**, quien trató sobre «Asignación y distribución del gasto en educación y formación técnico-profesional: construcción de políticas e indicadores alternativos», y de la licenciada **María Luz Bertoni**, quien presentó su trabajo referido a las «Relaciones entre el financiamiento y la evaluación de la educación».

En el cuarto panel, finalmente, intervinieron los licenciados **Enrique A. Bour**, quien presentó su ponencia titulada «Privatizando la educación: que los mercados funcionen», y **Cristina Vargas de Flood**, quien se refirió al tema «Financiamiento y gasto del sector educativo».

Seminario sobre admisión a la universidad

En el Seminario Internacional «Sistemas de Admisión a la Universidad», organizado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, distintos panelistas nacionales y extranjeros expusieron sobre el ingreso de estudiantes a las universidades; del encuentro, que se desarrolló en la ciudad de Buenos Aires entre el 13 y el 14 de agosto, participó el académico José Luis Cantini en su condición de presidente del Consejo Nacional de Educación Superior

La diversidad latinoamericana

Cuando se analizan las alternativas que, en materia de ingreso universitario, se observan en los distintos sistemas de educación superior de América latina se debe destacar la existencia de elementos comunes y diferentes. Entre los temas señalados como aspectos diferenciadores se encuentran los siguientes: **la variedad de los exámenes** (exámenes nacionales únicos o exámenes propios de las universidades); **la generalidad de las pruebas de conocimiento o de aptitud** (exámenes generales o exámenes particulares); **la aplicación de evaluaciones psicométricas**; y **la consideración del desempeño en el nivel medio**. Para ilustrar las diferencias que se presentan en distintos países latinoamericanos, **Jorge Hernández Orralde (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL, México)** se refirió a los casos de **Colombia, Chile, Costa Rica, Panamá, Venezuela y México**.

En Colombia, las tradicionales pruebas de ingreso a la educación superior se convirtieron, a partir de 1980, en "*exámenes de estado*". Desde entonces estas pruebas obligatorias y oficiales están formadas por exámenes académicos destinados a comprobar el nivel de conocimientos y aptitudes mínimos sobre distintos temas, más una prueba específica por área de estudio. Para ingresar el aspirante debe superar un puntaje mínimo, que se fija en función de la oferta y la demanda de cada instituto superior.

El sistema de ingreso que se aplica en Chile es nacional y uniforme para todo el país y está formado por el desempeño en los estudios secundarios, la "*Prueba de Aptitud Académica*", pruebas generales y pruebas particulares por carreras. También en **Costa Rica** se evalúan distintos requisitos: el promedio en el bachillerato, el examen de bachillerato (una prueba común y nacional) y el examen de admisión o de aptitud académica (una prueba que toma cada institución).

En el caso de **Panamá** no hay exámenes nacionales ya que cada institución presenta

sus propias pruebas de ingreso. En **Venezuela**, en cambio, existe una "*Prueba de Aptitud Académica*", de carácter nacional, a la que se suma una prueba interna de cada universidad.

El ingreso en las universidades oficiales de **México** no se encuentra sujeto a exámenes. Se producen "*concursos de selección*", en cambio, entre quienes aspiran a continuar con la educación media superior (el ciclo que sigue a la enseñanza obligatoria) y entre quienes se postulan para seguir programas de licenciatura en instituciones privadas. Para las licenciaturas hay una prueba general y

una prueba específica por programa de estudio. La selección por concursos se realiza mediante una convocatoria pública que puede ser formulada por una institución, un grupo de instituciones o una autoridad oficial y su alcance puede ser local, regional, nacional o internacional. En estos concursos se tiene en cuenta la oferta educativa de la institución convocante y se explicitan las políticas de admisión.

Según **Carlos Serpa de Oliveira (Fundación CESGRANRIO, Brasil)**, se puede caracterizar a **Brasil** como el país del "*vestibular*". Aplicado desde hace décadas, este examen que constituye la antesala de los estudios universitarios ha variado en sus formas, exigencias y contenidos. Desde 1996 el examen de ingreso dejó de ser eliminatorio y volvió a tener un sentido clasificatorio; las materias evaluadas, por su parte, perdieron su carácter de obligatorias y pasaron a ser definidas por las universidades, de manera que en muchos exámenes se comenzaron a introducir pruebas de aptitud como el "*Sapiens*". Como novedad, hace tres años se empezó a evaluar a los graduados universitarios como manera de evaluar a la institución.

Dos propuestas del CONES

El académico **José Luis Cantini**, presidente del **Consejo Nacional de Educación Superior (CONES)**, un organismo consultivo del **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación** creado para emitir dictámenes y recomendaciones sobre distintos aspectos vinculados con ese nivel de enseñanza, presentó dos propuestas aprobadas por ese cuerpo.

Una de ellas atañe en forma directa a la enseñanza superior. La propuesta consiste en otorgar un certificado optativo para los estudiantes que finalizan el polimodal. Este certificado, adicional al título polimodal obtenido, podría ser solicitado por las universidades para el ingreso.

La otra propuesta del CONES se relaciona con la anterior. En efecto, el cuerpo planteó la conveniencia de establecer una prueba preliminar obligatoria al promediar el último año de la Educación General Básica, es decir, al finalizar la obligatoriedad escolar. Tal propuesta se fundamenta en la necesidad de poseer diagnósticos que permitan detectar y corregir, durante el nivel polimodal, los problemas observados en el ciclo escolar anterior.

La experiencia europea

En los países de la **Unión Europea** hay un desajuste entre la demanda de estudios superiores y el número de plazas disponibles en las universidades, diferencia que se explica por la generalización de la enseñanza media. En consecuencia, los sistemas universitarios deben recurrir a distintas modalidades evaluativas para cubrir las vacantes con los más capacitados; la función selectiva se suma, así, a la razón de ser tradicional de los exámenes: la comprobación de madurez.

Irene Arrimadas Gómez (Ministerio de Educación de España), autora de un estudio comparativo de los modos de acceso a los sistemas de enseñanza superior europeos, trazó un panorama general sobre la cuestión.

En Europa la enseñanza media se cumple entre los 12 y los 18 o 19 años de edad y

se divide en dos etapas: la inferior (obligatoria, hasta los 16 años) y la superior (no obligatoria, de dos o tres años de duración), que suele tener una rama técnica y una rama académica. Para ingresar al sistema de educación superior suele haber dos tipos de centros: universitarios y no universitarios. En general, se pide como requisito un certificado de estudios secundarios superiores; los exámenes o cursos que cada institución aplica varían por prestigio, nivel, demanda y otras características del establecimiento.

La prueba general para acceder al título de enseñanza secundaria superior ("*Abitur*", "*Baccalauréat*", "*Maturità*") se toma antes de obtenerlo; en **España**, en cambio, esta prueba se toma después de obtener el título secundario. En cuanto a las competencias que tienen los estados nacionales en estas pruebas, se pueden dividir en tres categorías: **centralizadas** (Francia y otros países), **intermedias** (Inglaterra y España) y **descentralizadas** (Alemania Federal). Las pruebas de titulación media superior se pueden dar una vez por curso en todos los países europeos, menos en España, donde hay dos convocatorias anuales. En algunos países hay limitaciones en el número de veces que un estudiante se puede presentar a estos exámenes.

Las pruebas de acceso a la enseñanza superior tienen distintas características. En algunos casos los exámenes dependen de la modalidad o rama de los estudios secundarios y superiores realizados. También se observan diferencias según las carreras que se estudian. En otros casos las pruebas

varían por las materias que componen los exámenes, cuyas autoridades de aplicación suelen ser las universitarias. En algunos países (Dinamarca, Francia, Italia y Portugal) la competencia en la elaboración de las pruebas es del estado nacional (el Ministerio nacional); en otros (Alemania y España) corresponde a las autoridades regionales (en el caso de España, además, son las propias universidades). En cuanto a los tipos de evaluación, hay pruebas escritas en todos los países, a las que se suman, en algunos casos, las pruebas orales o los ejercicios prácticos.

El expositor del caso alemán, **Jürgen Luttje (Universidad de Hamburgo, Alemania Federal)**, destacó que el acceso a la educación superior es abierto para todos los que poseen el "*Abitur*"; el examen de secundario selectivo que equivale a un bachillerato superior más un curso de orientación universitaria. La escuela secundaria superior, cuyos tres años equivalen a los dos primeros años de los "*undergraduate studies*" de las universidades norteamericanas, debe formar a los alumnos para los estudios universitarios: es la escuela la que determina si el alumno sigue una carrera universitaria.

Se puede decir que la universidad no elige al alumno: es el alumno el que elige la universidad o escuela superior técnica. Pese a la no existencia de exámenes de ingreso selectivos, el acceso está garantizado para el 75 por ciento de las vacantes; el 25 por ciento restante está restringido: si el número de solicitudes supera el de vacantes, la universidad es la que selecciona, fundamentalmente en función de las notas obtenidas en

el secundario y del tiempo de espera (para resolver estos casos se encuentra el Organismo Central de Concesión de Vacantes).

En Francia, según lo señalado por **Daniel Thoulouze (Ministerio de la Educación Nacional, la Investigación y la Tecnología de Francia)**, la admisión a la enseñanza superior se vincula con la obtención del "*Baccalauréat*", título que el año pasado fue otorgado a unos 500 mil estudiantes. Así, el número de estudiantes que se inscriben en la enseñanza superior representa el 80 por ciento de los que obtienen el Bachillerato y se distribuyen de la siguiente manera: el 60 por ciento va a las universidades (que tienen un ingreso no selectivo), el 16 por ciento a la enseñanza superior técnica, el 10 por ciento a las "*grandes écoles*" y el 12 por ciento a las carreras médicas y sociales.

Los casos argentinos

Aun cuando, como lo señaló **Víctor Sigal** en su exposición, en las universidades nacionales predominan las políticas de ingreso irrestricto, algunas instituciones universitarias oficiales han comenzado a apartarse de esa tendencia general. Para presentar algunas de las variantes selectivas existentes en el país participaron **Clara Bertotto (Universidad Nacional de Cuyo)**, **Rodolfo Hernández** (Decano de la **Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata**), **Enrique Otero (Universidad Nacional de La Matanza)** y **Alejandro Villar (Universidad Nacional de Quilmes)**.

En la **Universidad Nacional de Cuyo**, tras la experiencia del ingreso irrestricto (1985-1989), se impulsaron las primeras medidas orientadas hacia un ingreso selectivo. El sistema de ingreso estuvo sometido a permanentes evaluaciones y mejoras y como consecuencia de ello en 1993 quedó establecido el sistema que rige actualmente. El ingreso en la **Universidad Nacional de Cuyo** consta de tres etapas: una etapa de información,

Algunas apreciaciones de los expertos

- «*Suprimir las evaluaciones, el ingreso irrestricto, no soluciona los problemas sociales. Por el contrario, al no tomarlas, se evita conocer los problemas que tiene el sistema educativo*» (**Jorge Hernández Orralde, CENEVAL, México**).
- «*A partir de este año se va a aplicar un test de salida de la enseñanza media, que va a tener dos funciones: otorgar un certificado ante el mercado laboral y brindar la posibilidad de que las universidades, si así lo desean en función de su autonomía, lo usen en sus sistemas de ingreso*» (**Carlos Serpa de Oliveira, Fundación CESGRANRIO, Brasil**).
- «*En España, el Curso de Orientación Universitario (COU) va a desaparecer cuando se termine de implementar en el año 2000 la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE), sancionada en 1990*» (**Irene Arrimadas Gómez, Ministerio de Educación de España**).
- «*Las limitaciones al acceso libre se deben a la insuficiencia de plazas en las carreras de mayor demanda. Gratuidad y no limitación de la duración de la carrera son los elementos que favorecen la alta demanda por estudios universitarios*» (**Jürgen Luttje, Universidad de Hamburgo, Alemania Federal**).
- «*El desgranamiento en el primer ciclo universitario es muy alto y llega al 30 por ciento. De las grandes écoles y de medicina, como tienen sistemas de ingreso difíciles, egresan casi todos*» (**Daniel Thoulouze, Ministerio de la Educación Nacional, la Investigación y la Tecnología de Francia**).

Se difiere un encuentro para el año próximo

La "*Jornada de Reflexión Académica*" sobre «*El acceso a la universidad, situación actual en la Argentina y causas del fracaso estudiantil*» —programada originalmente para el 19 de octubre— ha sido trasladada al mes de mayo de 1999. La organización del encuentro está a cargo de las académicas **María Celia Agudo de Córscico** y **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest**.

durante la que se desarrolla la feria de la oferta educativa terciaria (se juntan todas las universidades y los terciarios de la región en un predio donde presentan sus planes de estudio y carreras) y el "Día de la Universidad Abierta" (los aspirantes pueden visitar la facultad elegida para ver las tareas que se desarrollan en ella); una etapa de confrontación vocacional, que sirve para que el aspirante aclare el perfil profesional y curricular de la carrera elegida; y la etapa de nivelación, que consta de un curso cuya modalidad, duración y contenidos define cada facultad. Prácticamente en todas las facultades los cursos de nivelación son selectivos.

De acuerdo con el estatuto de la **Universidad Nacional de La Plata**, los cupos están prohibidos y las condiciones de admisibilidad deben ser establecidas por las unidades académicas. En 1991, la Facultad de Medicina aprobó el plan de admisibilidad donde se estableció un régimen de ingreso selectivo. En consecuencia, a partir de 1992 se han venido desarrollando un curso de admisibilidad que va de febrero o marzo a junio y concluye con un examen. El curso consta de tres asignaturas, matemática, física y química, e ingresan a la carrera quienes aprueban los exámenes correspondientes (hay una instancia de recuperación para los que aprueban dos materias).

Pese a su corta vida institucional, los mecanismos de admisión a la **Universidad Nacional de La Matanza** se fueron modificando con el tiempo. En 1991 y 1992 el ingreso fue irrestricto; en 1993 se introdujo un curso de nivelación, sin evaluación del desempeño de los ingresantes; en 1994 y 1995 el curso de nivelación incorporó una evaluación no vinculante (no selectiva); y en 1996 el curso de nivelación incorporó un examen de admisión por orden de mérito (selectivo). Como consecuencia de los cambios introducidos a lo largo de estos años, el actual ciclo de ingreso consta de tres materias cuyos exámenes se ponderan con el desempeño del aspirante en la escuela media.

También es selectivo el ingreso en la **Universidad Nacional de Quilmes**. A partir de 1992, en efecto, se implementó un curso de ingreso con una duración de un cuatrimestre y con dos ejes temáticos comunes a todas las carreras (el lógico-matemático y el de lengua). Como el objetivo del curso es nivelar las capacidades de los aspirantes respecto de tales asignaturas, éste debe estar aprobado para poder comenzar la carrera. El acceso a la Universidad Nacional de Quilmes se completa con una modalidad de ingreso directo, que favorece a los que tienen más de seis materias aprobadas en otras universidades y a los egresados de los profesores.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

- "Ideas y Propuestas para la Educación Argentina". ⁽¹⁾
- "Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)". ⁽²⁾
- "Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)". ⁽¹⁾

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽³⁾

- AGULLA, J.C. "Una nueva educación para una sociedad posible".
- GIBAJA, R.E. "El trabajo intelectual en la escuela".
- SOBREVILA, M.A. "La educación técnica argentina".
- EICHELBAUM DE BABINI, A.M. "La medición de la educación de las unidades sociales".
- STORNI S.J., F. "Educación, democracia y trascendencia".
- TAQUINI (h), A.C. "Colegios universitarios: Una estrategia para la educación superior".
- BRAVO, H.F. "Derecho de huelga vs. derecho de aprender".
- VAN GELDEREN, A.M. "La Ley Federal de Educación de la República Argentina".
- MANACORDA DE ROSETTI, M. "La teoría de los polisistemas en el área educativa".

• SALONIA, A.F. "Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".

• CANTINI, J.L. "La autonomía y autarquía de las universidades nacionales".

• AGULLA, J.C. "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".

• WEINBERG, G. "Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".

• LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E. "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".

• MARTINEZ PAZ, F. "Política educativa: Fundamentos y dimensiones".

COEDICION

• FILMUS, D. "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos".

CD-ROM ⁽⁴⁾

• "Legislación Educativa Nacional Argentina (LENA)" Leyes, Decretos y Resoluciones dictadas hasta 1992.

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁵⁾

• "Boletín de la Academia Nacional de Educación". Aparece cada dos meses.

Precios: (1), \$20 / (2), \$25 / (3), \$10 / (4), \$110 / (5), suscripción por cinco ejemplares, \$15.

Pacheco de Melo 2084 - 1126 Buenos Aires - R. Argentina
Tel/Fax: 806-2818/8817 - Correo-e: info@acaedu.edu.ar

Articulación y transferencia en la enseñanza superior norteamericana

La transferencia de estudiantes terciarios a las universidades constituye uno de los puntos de apoyo del sistema de colegios universitarios en los Estados Unidos de América; en esta nota se señalan los factores estructurales de base institucional que ayudan a explicar las observaciones formuladas por los críticos del sistema de colegios universitarios

El factor institucional

El contrapunto entre detractores y defensores de los colegios universitarios resulta de interés porque, pese a que estos establecimientos terciarios tienen un fuerte compromiso con la «*educación ocupacional, reparadora, comunitaria y de adultos, todavía captan a muchos estudiantes que buscan obtener un título de Bachiller*» (Dougherty). En efecto, según las fuentes que se utilicen, el 30 o el 40 por ciento de quienes acceden a los colegios universitarios declaran su preferencia por ese título de cuatro años. (Se debe destacar que las aspiraciones de los ingresantes a los colegios universitarios pueden no ser reales: debido a la misma encuesta, en efecto, los estudiantes podrían elevar artificialmente sus aspiraciones para dar las respuestas que se espera que den).

Frente a tales aspiraciones, las cifras muestran la amplia brecha que media entre los ingresantes terciarios y los universitarios al momento de obtener un título superior de Bachiller: mientras que el 70 por ciento de los que ingresaron directamente a las universidades obtuvieron ese título universitario en un período de tiempo que se ubica entre los 4 y los 14 años, sólo el 26 por ciento de quienes ingresaron en los colegios universitarios oficiales alcanzaron ese mismo título en idéntico período de tiempo (Dougherty).

Las diferencias recién apuntadas no reciben mayor tratamiento cuando los defensores del sistema de colegios universitarios señalan que no deben sorprender debido a la existencia de factores socioculturales que inciden en el menor rendimiento educativo de sus alumnos. En efecto, si bien es cierto que «*los estudiantes de los colegios universitarios son más pobres,*

muchos de ellos no son blancos, tienen menos aptitudes académicas y menores expectativas y se encuentran menos orientados a estudios de tiempo completo que los estudiantes de las universidades» (Dougherty), la suma de todas estas características no alcanza a explicar la brecha ya señalada en la obtención de un título de Bachiller. Dicha separación, en efecto, se mantiene cuando se analiza el comportamiento de estudiantes terciarios y universitarios controlando las variables sociales indicadas. La conclusión derivada por el autor es que existen, en la naturaleza institucional misma de los colegios universitarios, elementos que influyen en el desempeño académico de sus estudiantes.

Los obstáculos institucionales

Si en su conclusión acerca del impacto negativo de los colegios universitarios Dougherty da la razón a los críticos de tales establecimientos, en su propuesta de análisis se separa de ellos. En efecto, el autor propone examinar los distintos obstáculos institucionales que encuentran los estudiantes de los colegios universitarios, de manera que se puedan establecer soluciones a ellos. Para ordenar su exposición, divide los problemas institucionales que tienen los estudiantes terciarios en tres niveles diferentes: supervivencia en los colegios universitarios, transferencia a las universidades y permanencia en la universidad.

La supervivencia en los colegios universitarios

Respecto de los problemas de supervivencia de los estudiantes en los colegios universitarios, el autor señala que si bien las características personales inciden en su mayor deser-

ción, existe un factor institucional que ayuda a explicarla: los colegios universitarios tienen menos capacidad para «*integrar a sus estudiantes dentro de la vida académica y social de la institución*» (Dougherty). En particular, esta poca integración social y académica que brindan los terciarios tiene diversos aspectos.

° **Baja integración social.** La escasa participación de los estudiantes terciarios «*en las actividades extracurriculares y en el contacto con profesores y pares*» puede explicarse por las características de los estudiantes. Sin embargo, existe un factor institucional de peso: las pocas posibilidades que brindan los colegios universitarios a sus estudiantes para que «*vivan en el campus*». Esta observación tiene un valor significativo en el contexto de la educación superior norteamericana. Según se ha probado, la vida en el *campus* universitario contribuye a la integración social porque facilita el contacto entre profesores y alumnos y la participación en actividades extracurriculares. Además, la vida en el «*campus*» debilita las obligaciones familiares y sociales extrauniversitarias, elementos que «*frecuentemente restan tiempo y energías al trabajo académico*».

° **Baja integración académica.** La clave institucional que explica este fenómeno está dada en la poca selectividad de los colegios universitarios, derivada de la política de admisión amplia que aplican. Este factor incide de manera negativa en tres planos diferentes: la educación impartida tiene bajos retornos, de donde los estudiantes disponen de menores incentivos para terminar sus estudios; los estudiantes más interesados en la carrera universitaria se encuentran rodeados de colegas que tienen mucho menos interés en ella y los docentes tienen bajas expectativas respecto del rendimiento académico de sus estudiantes.

SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

NOMBRE Y APELLIDO..... INSTITUCION.....
 CALLE..... Nº..... LOCALIDAD.....
 C.P. Nº..... PROVINCIA..... PAIS.....

Envío giro postal por \$ 15 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 5 ejemplares del Boletín.

Firma

Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 806-2818/8817

La transferencia a las universidades

Respecto de los problemas implicados en la transferencia de los créditos obtenidos como estudiante de un terciario, se pueden realizar distintas apreciaciones. Para advertir su real magnitud, se estima que un 15 por ciento de todos los que ingresan a los colegios universitarios terminan transfiriendo sus estudios a una universidad (Dougherty). En la explicación de esta baja proporción de transferencias concurren dos elementos principales: los escasos incentivos brindados por los colegios universitarios y las reservas que ponen las universidades para recibir a los estudiantes transferidos. Ambos factores pueden ser analizados de manera independiente.

◦ **Pocos incentivos institucionales.** A diferencia de los que ingresan en las universidades, los que pasan por un colegio universitario tienen que mudarse a un nuevo establecimiento educativo para cumplir el ciclo superior de los estudios universitarios, cambio que puede implicar, en muchos casos, el traslado a una ciudad distinta. Los colegios universitarios, sin embargo, no colaboran en despejar las dudas derivadas de una determinación de este tipo. Desde el punto de vista institucional, los terciarios proveen información inadecuada acerca de la transferencia y, en cambio, brindan mejor información sobre sus propios programas de enseñanza ocupacional. Se debe recordar aquí lo ya adelantado respecto de los tipos de educación y las posibilidades de transferencia: si bien los programas ocupacionales también sirven para transferir, se cumple el principio general de que cuanto más técnico-profesionales son los estudios, menores serán sus tasas de transferencia.

◦ **Poca aceptación en la universidad.** Muchas universidades sólo aceptan a los estudiantes que provienen de colegios universitarios cuando no han podido llenar sus cursos con nuevos inscriptos. En este sentido se debe tener en cuenta que los estudiantes transferidos de los colegios universitarios no aseguran el financiamiento que proveen los estudiantes que ingresan directamente en las universidades.

Para ilustrar el punto anterior conviene recordar que, en su paso por Buenos Aires, **Manuel A. Esteban**—presidente de la **Universidad del Estado de California** en la ciudad de Chico— se refirió al tema de los colegios universitarios. Al hacerlo, destacó que, según la ley del Estado, en todas las universidades de

California el 60 por ciento de sus alumnos tiene que provenir del ciclo secundario y el 40 por ciento restante, del sistema de colegios universitarios. Sin embargo, casi nunca se cumple con este precepto legal ya que las universidades prefieren a los alumnos egresados del ciclo medio. Los motivos mencionados por el rector universitario son dos: la preparación y el financiamiento. En primer lugar, desde el punto de vista educativo, los alumnos que provienen de los colegios universitarios no tienen tan buen desempeño universitario como el de quienes ingresaron directamente en la universidad al finalizar la escuela media. En segundo lugar, desde el punto de vista de la administración de un establecimiento educativo, es preferible tener a un estudiante cuatro años y no solamente dos, porque de esa manera se garantiza el financiamiento oficial por un mayor período de tiempo.

Permanencia en la universidad

Finalmente, respecto de los problemas de persistencia de los alumnos transferidos en los estudios universitarios, Dougherty advierte que la mayor tasa de deserción observada entre estos (el dato surge de la comparación con los estudiantes que ingresaron directamente en la universidad) deriva no sólo de sus características socioculturales, sino también de distintas peculiaridades del sistema de educación superior norteamericano. Entre ellas se encuentran el acceso diferencial a la ayuda financiera, la pérdida de créditos en el proceso de transferencia, la débil integración social en la universidad y la preparación inadecuada para enfrentar las exigencias de los estudios universitarios. Conviene señalar los diferentes aspectos de los factores mencionados.

◦ **Poco acceso a la ayuda financiera.** Los estudiantes transferidos de los colegios universitarios reciben menos ayuda financiera ya que, en muchos casos, han perdido la oportunidad de obtener becas o créditos educativos por haber pasado tres o cuatro años en su institución de origen.

◦ **Frecuente pérdida de créditos.** En ocasiones, los estudiantes pierden créditos al transferir sus estudios a las universidades debido a que muchos colegios universitarios no hacen que sus estudiantes sigan cursos que sirven para transferir. A esto hay que sumarle las trabas que ponen las mismas universidades al no reconocer los cursos que no figuran en sus currículos (este es el caso de muchos cursos técnico-profesionales). Ambas circunstancias

derivan en que la carrera universitaria de los alumnos transferidos se torne más lenta, con lo que se pierden nuevas oportunidades de obtener becas o ayudas para financiarla.

◦ **Débil integración social en la vida universitaria.** Los estudiantes transferidos suelen encontrar diversos obstáculos para su integración social dentro de la universidad. En primer lugar, muchos de ellos deben trabajar mientras estudian. Además, las universidades no les brindan programas de orientación específicos y las actividades extracurriculares que proponen se suelen dirigir a los nuevos inscriptos. Por otro lado, los alumnos transferidos suelen carecer de alojamiento en el *campus*, dado que las universidades prefieren destinar sus espacios físicos a los estudiantes que ingresan directamente a ellas. Finalmente, muchos estudiantes transferidos pertenecientes a minorías étnicas sufren las consecuencias derivadas del racismo.

◦ **Inadecuada preparación para los estudios universitarios.** Por carecer de requisitos de entrada y de salida, los programas de transferencia de los colegios universitarios suelen tener estándares educativos más bajos que los equivalentes de las universidades. Esto también se relaciona con el hecho de que los profesores de los colegios universitarios no fomentan intensamente en sus estudiantes las expectativas académicas apropiadas para emprender estudios universitarios.

El examen de las distintas cuestiones relacionadas con el sistema de colegios universitarios en los Estados Unidos de América muestra los desafíos institucionales que contribuirán al cumplimiento de una de sus funciones: la transferencia de estudiantes a las universidades.

Nota: Para elaborar este artículo se ha consultado la siguiente bibliografía: **Kevin J. Dougherty**, «Community colleges and baccalaureate attainment» (*Journal of Higher Education* 63.2; marzo-abril de 1992, 188-214); **W. Norton Grubb**, «The decline of community college transfer rates» (*Journal of Higher Education* 62.2; marzo-abril de 1991, 194-222); **Muriel Kay Heimer**, «The role of the community college in American higher education: opportunity, accessibility, excellence» (*La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* [OEA] 30.99; 1986, 59-67); y **Carolyn Prager**, «Transfer and articulation within colleges and universities» (*Journal of Higher Education* 64.5; septiembre-octubre de 1993, 539-54).

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACION

COMISION DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Gregorio WEINBERG

SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE