

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 43

Buenos Aires, Junio de 2000

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **Se incorporaron tres nuevos académicos** Pág.2
- **Rodríguez Castells, académico emérito** Pág.2
- **Taquini presentó su nuevo libro en la Biblioteca Nacional** Pág.2
- Catálogos del CIANE en Internet Pág. 3
- Próximas actividades públicas de la corporación..... Pág. 3



IDEAS Y TRABAJOS



- "¿Televisión educativa en la Argentina, proyecto utópico o realidad posible",*
por el **Dr. Pedro Simoncini**..... Pág. 4



- "El aporte de las ciencias neuro-cognitivas a la educación",*
por el **Dr. Antonio M. Battro** Pág. 10



- "Educación y cultura: una encrucijada",*
por el **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** Pág. 13

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- La acción de la CONEAU..... Pág. 18
- Escuelas prioritarias: un programa para llegar a las escuelas más pobres ... Pág. 21
- Creación del Instituto de Financiamiento Educativo Pág. 23

EDUCACION INTERNACIONAL

- Un "universo paralelo" de certificaciones profesionales Pág. 25

VIDA ACADEMICA

- **Van Gelderen** en un acto de las Academias Nacionales..... Pág. 30
- El **Dr. Rimoldi** participa en un encuentro mundial de Psicología Pág. 30
- Premio "Doctor Eduardo Braun Menéndez" Pág. 30

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- *"Francisco Berra"*, por el **Dr. Pedro Simoncini** Pág. 27
- *"Pedro Scalabrini"*, por el **Dr. Antonio M. Battro** Pág. 28
- *"Juan Bautista Terán"*, por el **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** Pág. 29

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
Dr. Antonio M. BATTRO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. Héctor Félix BRAVO
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI
Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG
Dra. Ana Lucía FREGA
Dr. Pedro J. FRIAS
Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTTER
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Dr. Fernando MARTINEZ PAZ
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio C. REGGINI
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dr. Ruth SAUTU
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Fernando STORNI S.J.
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO
Dr. Gregorio WEINBERG

Académicos Eméritos:
Mons. Guillermo BLANCO
Prof. Jorge Cristian HANSEN
Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS
Dr. Luis Antonio SANTALO

Académicos Correspondientes:
Dr. Gabriel BETANCOUR MEJIA, en Colombia
Dr. John BRADEMAS, en los EEUU
Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER, en España
Ing. Miguel Angel YADAROLA, en Córdoba

(...) *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 Nacional de Educación -

SE INCORPORARON TRES NUEVOS ACADÉMICOS

Durante mayo y junio los doctores Pedro Simoncini, Antonio Battro y Guillermo Jaim Etcheverry formalizaron su ingreso a la Academia como miembros de número

La primera incorporación fue la del doctor **Pedro Simoncini** y se realizó el 8 de mayo. El doctor **Avelino J. Porto** fue el encargado de presentar al nuevo miembro y, al término de los actos protocolares, el académico Simoncini dio una conferencia sobre «*¿Televisión educativa en la Argentina, proyecto utópico o realidad posible?*» para ocupar formalmente el **Sitial Francisco Berra**.

Pocos días más tarde, el 22 de mayo, fue el turno del doctor

Antonio M. Battro, en cuya conferencia de incorporación

trató sobre «*El aporte de las ciencias neuro-cognitivas a la*

educación». El nuevo académico, quien ocupa el **Sitial Juan Bautista Terán**, fue presentado por el doctor **Alberto C. Taquini (h)**.

Finalmente, el 5 de junio, el doctor **Guillermo Jaim Etcheverry** realizó su incorporación y ocupó el **Sitial Pedro Scalabrini**. Tras ser presentado por la académica **Rosa Moure de Vicien**, el nuevo miembro de la corporación disertó sobre «*Educación y cultura: una encrucijada*».

Rodríguez Castells, académico emérito

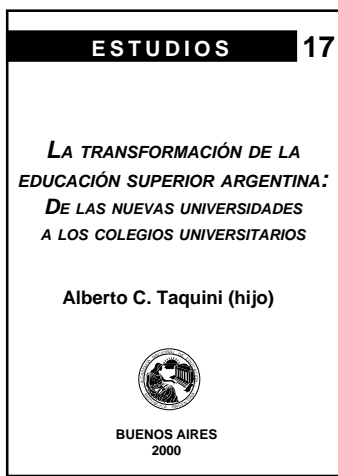
En la sesión especial del 5 de junio el **Dr. Horacio Rodríguez Castells** fue designado académico emérito por el voto unánime de sus colegas. Este es el cuarto nombramiento honorífico decidido por la corporación: a esta categoría especial también pertenecen los académicos **Guillermo Blanco, Jorge Cristian Hansen y Luis Antonio Santaló**.

Taquini presentó su nuevo libro en la Biblioteca Nacional

Es el volumen 17 de la colección "Estudios", editada por esta Academia

En una sala colmada de público, el 16 de mayo se presentó el número 17 de la serie «Estudios», *La transformación de la educación superior argentina: De las nuevas universidades a los colegios universitarios*, del **Dr. Alberto C. Taquini (hijo)**. El académico estuvo acompañado desde el estrado por sus colegas **Avelino J. Porto, Antonio F. Salonia y Fernando Martínez Paz** y por el secretario de Educación Superior de la Nación, **Juan Carlos Gottfredi**, el ministro de Educación de la provincia de Córdoba, **Juan Carlos Maqueda**, y el titular de la Conferencia Episcopal Argentina, monseñor **Estanislao Karlic**.

Durante el desarrollo del acto, el doctor Porto se refirió a la trayectoria y personalidad del autor y el doctor **Martínez Paz** reseñó los principales aspectos de la obra presentada. El propio doctor **Taquini**, tras agradecer las palabras de sus colegas y la presencia de sus invitados, disertó sobre la transformación de la enseñanza superior y los desafíos que le presenta el futuro.



La obra

El nuevo volumen de la colección nació, en rigor, como una segunda edición de «*Colegios universitarios: Una estrategia para la*

educación superior», obra publicada en 1995 bajo el número 6 de la serie «Estudios». Sin embargo, las constantes revisiones y ampliaciones a que fue sometido el texto original por su autor transformaron la idea inicial en otra obra, con más de 300 páginas de textos, cifras e ilustraciones.

El núcleo conceptual del que no pretende apartarse el autor es que la transformación de la enseñanza superior ya se está produciendo y es un proceso irreversible porque se apoya en dos fenómenos sociales convergentes. El primero es la creciente demanda de estudiantes de distintas edades por acceder al sistema educativo postsecundario; el otro es la incorporación de nuevos actores institucionales al proceso de enseñanza superior, cubriendo toda la geografía del país para dar respuestas a las exigencias de más y mejor capacitación.

Al desarrollo de ese núcleo de ideas contribuyen todas las consideraciones antropológicas, culturales y económicas plasmadas por el autor en su obra.

Catálogos del CIANE en Internet

Está disponible "on-line" el "Catálogo de Libros y Revistas" del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) en el espacio que éste dispone dentro del Sitio de la Corporación (<http://www.acaedu.edu.ar>).

La búsqueda de información tiene tres puntos de acceso. El primero cuenta con un formulario sencillo, que ofrece la posibilidad de tipear la expresión solicitada en un casillero provisto para tal fin. Este método es similar al de los "motores de búsqueda" más conocidos en Internet.

El segundo punto de acceso es por "búsqueda guiada", con las mismas características que el anterior pero incluye la posibilidad de seleccionar de la pantalla los operadores para combinaciones de términos, el "truncamiento" de una expresión y la limitación a un campo de búsqueda específico.

El último acceso es totalmente diferente. En esta opción no se tipea lo que se quiere buscar, sino que se selecciona de una lista de términos ordenados alfabéticamente. Este método es muy uti-

lizado en las búsquedas del tipo "Qué hay sobre"; pues permite ver la lista de temas contenidos en el catálogo o los títulos de revistas que se reciben, entre otras cosas.

Una vez realizada la búsqueda se muestran los resultados en forma abreviada, de manera que puede seleccionarse del total de registros recuperados aquellos que se desean ver completos. La información que se incluye en cada registro, ya sea de libros o revistas, permite identificarlos y describirlos; también solicitarlos al Centro de información para su consulta.

Por un convenio con la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación** de la **Universidad Nacional de La Plata**, los catálogos se colocaron en el servidor Web de esa casa de estudios. Ello permite de manera ágil y dinámica la actualización continua de la información que se ofrece, y permite a la par, el soporte técnico de su administrador de Internet. Asimismo, y por el mismo convenio, las actualizaciones en software que esta Facultad realice en sus programas de gestión de catálogos, se realizarán también sobre el catálogo del CIANE.

El CIANE, desde 1994, cuenta con una dirección de correo electrónico, a través de la cual recibe solicitudes de información específicas en su área temática. Desde fines de 1996 incorpora el servicio "full Internet" y en 1997 presenta el sitio de la Academia, actualmente en proceso de remodelación y ampliación.

El Centro de Información (CIANE) administra en estos momentos el sitio de la Academia. Su fondo bibliográfico cuenta con obras de referencia, publicaciones periódicas y bases de datos bibliográficas en el área de las Ciencias de la Educación. Brinda asimismo servicios de sumarios de revistas e índices analíticos de las publicaciones periódicas a diversas instituciones universitarias y de investigación.

Las consultas, solicitudes y pedidos de información deben ser dirigidas a info@acaedu.edu.ar o directamente al **CIANE, Academia Nacional de Educación**, Pacheco de Melo 2084, Buenos Aires (1126), Tel 4804-2879.

Próximas actividades públicas de la corporación

- Conferencia de incorporación del ingeniero **Horacio Reggini** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien ocupará el sitial Víctor Mercante. Presentará al nuevo académico el doctor ingeniero **Hilario Fernández Long**. El 3 de julio, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- Conferencia de la académica **Gilda L. Lamarque de Romero Brest** sobre el tema «Universidad: matrícula y graduación». El 7 de agosto, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- Conferencia de incorporación del doctor **Horacio Sanguinetti** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien ocupará el sitial Rodolfo Senet. Presentará al nuevo académico el doctor **Jorge R. Vanossi**. El 4 de septiembre, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- Encuentro «Buenos Aires 2000. Tutores voluntarios en lectura», programa desarrollado por la Academia Nacional de Educación y la Universidad de Rutgers (Estados Unidos de América) y organizado por la académica **María Celia Agudo de Córscico**. Del 5 al 8 de septiembre. (Consultar por asistencia.)
- Entrega del Premio Domingo Faustino Sarmiento, referido al tema «Educación y empleo en el marco de la globalización». Presentará a los ganadores el doctor **Avelino J. Porto**. El 11 de septiembre, a las 18 y 30 en el salón de conferencias de la corporación.
- Jornada de Reflexión Académica sobre «La violencia en la escuela», coordinada por los académicos **Héctor Félix Bravo** y **José Luis Cantini**. El 26 de septiembre, desde las 10 en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.
- Conferencia de incorporación del doctor **Marcelo Vernengo** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien ocupará el sitial Carlos Octavio Bunge. Presentará al nuevo académico el doctor **Alberto C. Taquini (h)**. El 2 de octubre, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- XVII Jornada sobre Colegios Universitarios, organizada por el académico **Alberto C. Taquini (h)**. El 16 de octubre, desde las 14 en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.
- Conferencia de la académica **María Celia Agudo de Córscico** sobre el tema «El lector independiente». El 6 de noviembre, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.

¿TELEVISIÓN EDUCATIVA EN LA ARGENTINA, PROYECTO UTÓPICO O REALIDAD POSIBLE?

Por el Dr. Pedro Simoncini

*Conferencia pronunciada el 8 de mayo de 2000
en el acto de incorporación como miembro de número
de la Academia Nacional de Educación*

E L ESTADO DE NUESTRA EDUCACION

Para ubicar la importancia que la televisión educativa, nuestro tema de hoy, reviste para el País en los actuales momentos, permítasenos una breve referencia al estado de nuestra educación, que atraviesa una crisis profunda que se prolonga desde hace varias décadas. Esta situación ha provocado la alarma de importantes referentes y pensadores de la educación argentina, entre los cuales citaremos esta noche a dos de ellos, cuya opinión, coincidente en el diagnóstico, no podría ser más preocupante.

El primero es el Prof. Alfredo Van Gelderen, Académico Secretario de esta Corporación, quien, en julio del año pasado, reflexionando sobre la transformación educativa argentina, en el Rotary Club de Buenos Aires, señalaba que "la crisis progresiva de varias décadas ha dado como resultado la erosión de la educación del País". Y aclara: "La educación se nos ha gastado, se nos está yendo, porque ha perdido su fuerza y su capacidad formadora de hombres y mujeres de la Argentina

"¿Qué nos pasó?" se pregunta Van Gelderen, y contesta: "A medida que avanzamos en este siglo, la brecha entre lo que producía la educación argentina y lo que esperaba la sociedad, se fue agrandando, sin que la escuela y la educación tomaran conciencia y descubrieran socialmente la necesidad de un cambio, de un replanteo, de una transformación". Y concluye: "No vamos a poder resolver muchísimos de los males que aquejan a la República, si no contamos con la resolución de exclusiones que se dan en la educación contemporánea;

"1º) la exclusión de los que no están comprendidos en el sistema; 2º) la exclusión de la calidad, porque aun comprendidos por el sistema, no son educados en los términos de calidad que el mundo contemporáneo exige, casi sangrientamente, a quienes egresan del sistema educativo, ya sea en sus niveles inferiores, pero mucho más en los niveles profesionales universitarios".¹

Otro destacado profesional, el Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, también flamante integrante de esta Academia, publicó a fines del año pasado, con el sugestivo título "La tragedia educativa"², un libro que ha conmovido a los sectores más diversos de nuestra sociedad, con sus reflexiones, y las más amplias, diversificadas, documentadas y preocupantes estadísticas acopiadas sobre múltiples aspectos del espectro educativo. ¿Cuáles son las razones para considerar "trágica" la actual situación educativa?

Quizás la contestación la encontremos en los resultados preliminares de un Informe preparado por William Experton para la Oficina Regional Latinoamericana y Caribe del Banco Mundial, publicado el año pasado que expresa entre otros conceptos: "en los últimos 5 años, Argentina ha desarrollado un ambicioso programa de transformacio-

nes estructurales del sistema educativo...tomando medidas.... para mejorar la calidad invirtiendo en mejorar la infraestructura y materiales pedagógicos, y otorgando mayor autonomía a las provincias para implementar sus políticas educativas". Y agrega: "ha habido progreso en la mayoría de los objetivos de la reforma; sin embargo, ... las mejoras son todavía frágiles. Argentina tendría que profundizar su proceso de reforma educativa ... en particular la preparación de los docentes y su participación en las reformas el mejoramiento de la eficacia de la educación y el financiamiento de la próxima fase de transformaciones educativas". A continuación, el Informe señala como problemas pendientes, entre otros: "la situación de los docentes, la resistencia gremial y la burocracia centralizada ... la falta de incentivos por el desempeño de los docentes el sobredimensionamiento y baja calidad de las instituciones de capacitación docente, que no apoyan el proceso de transformación educativa, y el bajo nivel de docentes calificados para responder a las nuevas demandas".³

Estamos viviendo pues, una grave emergencia educativa y debemos concientizarnos sobre la necesidad de modificar la situación, utilizando todos los instrumentos técnicos a disposición, comenzando por los preexistentes, como la radio y la televisión, además de ir encaminando el uso de las prometedoras nuevas tecnologías.

La atenuación de los desequilibrios cuando se vinculan las telecomunicaciones con la educación a distancia, hay que buscarla a través de los medios de mayor alcance y menor costo inicial. En este caso, todo proyecto de educación curricular y presencial a distancia, debe ser asistido por la televisión de señal abierta, o sea los llamados "canales de aire"; complementada por los cables y emisoras de radio.

La televisión abierta de servicio público, permanece como el gran instrumento moderno disponible de alfabetización, enseñanza en todos los niveles curriculares, educación a distancia no presencial destinada a adultos, programas de servicio público, desarrollo de políticas culturales, y promoción de debates sobre asuntos de interés común.

TELEVISION EDUCATIVA Y CULTURAL EN ARGENTINA

Veamos qué se ha hecho en el País, en materia de Televisión educativa, tanto desde el sector público como en el privado.

Cuando hablamos de "televisión educativa", nos referimos genéricamente a la que tiene el propósito principal de instruir y transmitir conocimientos a distancia por mecanismos audiovisuales, en forma sistemática o parasistemática, a través de cursos curriculares o extracurriculares.

Reservamos "televisión cultural" para el concepto más amplio de todo lo que hace a la transmisión televisiva del "conjunto de conoci-

mientos, valores y creencias, que condicionan el modo de vida y las costumbres de un grupo social o una época".⁴

La responsabilidad de la televisión educativa y cultural ha sido reclamada en general, con mayor énfasis, al Canal Oficial – Canal 7 – que por diferentes razones, ha estado siempre lejos de cumplir las expectativas de ser el Canal estatal, que brindara una programación alternativa, frente a los Canales privados.

También en la televisión privada – sea abierta o por cable – los programas educativos y culturales han constituido excepciones, y siempre cubrieron un porcentaje mínimo del horario de transmisión.

Los factores que redujeron la producción y emisión de programas culturales y educativos, fueron entre otros las dificultades para su sostenimiento, y para mantener niveles satisfactorios de audiencias, frente a la dura competencia comercial.

En el campo educativo, recordamos las clases de "Telescuela Técnica", "Universidad del Aire", y otros cursos, la mayor parte con fugaz trayectoria por distintos Canales. Entre todos ellos, Telescuela Técnica es el más valioso antecedente, por la mejor estructura de sus cursos, y porque pudo durar varios años, hasta que fue eliminada.

Hoy en día, el único programa de educación a distancia que se mantiene entre los canales privados, es FORMAR, que emite por Canal 9, cursos de computación, marketing y enseñanza del idioma portugués.

a) El Prototipo Misiones

La experiencia más importante en educación por televisión realizada en el País, se encuentra en la Provincia de Misiones, que en Agosto de 1987 inauguró el Proyecto de Educación Secundaria Abierta, un área del sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo.

Se trata de un sistema educativo de nivel medio con modalidad semi-presencial, cuya única obligatoriedad de asistencia es la instancia evaluativa.

El servicio educativo misionero ha formado equipos de profesionales y expertos en contenidos de las diferentes áreas curriculares, que producen el material escrito, radial y televisivo.

Las características de este Sistema merecen ser destacadas, pues tomó el camino correcto, se va perfeccionando desde hace más de una década; y su invaluable experiencia es una valiosa fuente para similares proyectos nacionales o regionales.

b) Río Negro: nueva experiencia

A mediados de febrero de este año, se sumó a las experiencias de Televisión educativa, la Provincia de Río Negro con el apoyo de Telefónica Argentina y la empresa Telecomunicaciones y Sistemas, y el respaldo del Banco Mundial para instalar unidades llamadas "multimediales remotas" en 18 localidades del interior de la Provincia, que estarían enlazadas todo el día por satélite, con un aula central de Viedma, donde un profesor dictará las clases dirigidas en la 1ª. etapa a docentes, y luego a alumnos de escuelas rurales y suburbanas.

c) El aporte del cable

La explosión del cable en Argentina a partir de la década del 80, permitió a la nueva tecnología incrementar los programas de contenido cultural, a través de diversas señales locales, y otras extranjeras recibidas por satélites.

En lo educativo en cable, se destacan netamente 3 programas : Teleciencia : fue un meritorio esfuerzo para instalar una señal dedicada exclusivamente a la medicina, iniciativa lamentablemente frustrada por falta de apoyo económico.

Cablesaber : iniciado en 1993, producido y dirigido por un reconocido profesional de las comunicaciones y la enseñanza, el Ing. Raúl Palma, con programas exclusivamente educativos, que cubrían todo el día y, a partir de 1996 se convirtió en la señal matutina de Cablevisión Satelital.

Educatable : producido desde abril de 1994 por Programas Santa Clara, se mantiene como el único sistema educativo multimedial (cable-satélite-video-guía didáctica), sostenido y operado por una empresa privada. En sus 6 años de vida, ha transmitido más de 3.000 programas curriculares, de producción nacional y extranjera, y ha distribuido sin cargo cerca de 1.500.000 ejemplares de sus Guías para Docentes, entre las más de 10.000 escuelas públicas conectadas por las empresas de Cable asociadas a ATVC (Asociación de Televisión por Cable), que respaldó desde sus comienzos esta iniciativa, que se emite diariamente por TV QUALITY al 90% de los hogares con cable en todo el País.

En el aspecto netamente cultural, la incorporación de Canal á), representa un aporte destacable por su calidad y contenido.

En resumen, actualmente sobre aproximadamente 100 señales nacionales y extranjeras para cable, disponibles en Argentina, las de contenido educativo y cultural, incluyendo documentales, sólo representan el 8 - 10%, aproximadamente.

d) Las experiencias universitarias

Nos referiremos acá brevemente, sólo a las correspondientes a radiodifusión, es decir de emisión abierta, sin incluir por ello las emisiones de importantes instituciones universitarias, públicas y privadas, por cable y ahora, también por Internet.

Tampoco la televisión oficial universitaria, nacional o provincial, ha desarrollado políticas programáticas permanentes al servicio de la enseñanza por pantalla.

El primer proyecto en el País, destinado a aprovechar el recién nacido servicio de radiodifusión con propósitos educativos y culturales, es mérito de la Universidad de La Plata, que en 1925 obtuvo del Ministerio de Marina, permiso para LR 11 Radio Universidad Nacional de La Plata.

Señalamos el criterio de avanzada de esta Universidad oficial, que hace 75 años, presidida por el Dr. Benito Nazar Anchorena, asumía lo que años después se definiría como "el desafío educativo de la radiodifusión" y que lamentablemente no fue encarado por los sectores responsables, en los años posteriores.

A esa experiencia inicial, se incorporaron las de otras Universidades nacionales. En 1958, la Universidad del Litoral incorporó LT 10 Radio Santa Fe; y Tucumán se hizo cargo de LW3 Radio Splendid, y en 1964 obtuvo permiso para instalar y operar una estación de televisión "que en ningún caso difundiría publicidad comercial". También la Universidad de Córdoba en 1958 recibió una estación de Radio (LW1 Radio Splendid), y en 1962, se le autorizó un Canal de Televisión para emitir exclusivamente programas de carácter cultural "sin incluir publicidad comercial".

Es elogiable la unidad conceptual evidenciada en la etapa fundacional de la televisión universitaria, al excluirse las emisiones comerciales del sector académico/educativo.

Lamentablemente, en 1963, la Universidad de Córdoba cambia su posición : solicita y obtiene autorización "para emitir publicidad sin "perseguir ánimo de lucro y solamente para mantener el funcionamiento de la estación", según dice textualmente la presentación. Este momento marca el comienzo de la comercialización generalizada en las estaciones universitarias y estatales, con la consecuente desnaturalización de los contenidos de sus programaciones que impulsó a los Canales Universitarios hacia situaciones de pretendida competencia comercial, para la que no tenían aptitud, ni estructura. El espejismo de poder cubrir quebrantos con actividad publicitaria, jamás se alcanzó; y la única realidad fue malograr actividades académicas y esterilizar gran parte de la función específica que la televisión universitaria debió cumplir.

En 1992 se completa la desvertebración del sistema, al autorizarse a todas las estaciones de Provincias, Municipalidades y Universidades, a emitir publicidad.

Algunas Universidades Nacionales como La Plata y Santa Fe, etc., disponen de estaciones de Radiodifusión; otras como Tucumán y Córdoba, de Televisión.

La Universidad de Buenos Aires, produjo el programa "UBA XXI en TV", durante los últimos meses de 1999, y bajo el título "Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado", se emitió por Cablevisión y Multicanal.

La UBA también transmitió por cable hasta el año pasado, el programa "La Aventura del Saber", una producción de educación no formal de RTVE, orientada por el Ministerio de Educación y Ciencia en España.

La Universidad Nacional de Tucumán mantiene un programa de Educación a distancia.

Al finalizar este pantallazo sobre la televisión educativa y cultural de nivel universitario, no puede omitirse recordar la colaboración de la Asociación de Televisión Iberoamericana (ATEI), un organismo internacional, creado en 1992, y presidido desde ese entonces hasta la fecha, por un destacado profesional de la educación argentina, el Dr. Luis Barry. ATEI cuenta entre sus afiliadas a importantes Universidades – estatales y privadas – en todo el País, a quienes transmite en forma directa, por satélite, o por videos, programas curriculares y temas culturales.

Es interesante señalar que desde este año, por primera vez, estos programas se han incorporado a las pantallas de Canal 7.

LA DESCONCERTANTE EVOLUCION DE CANAL 7

La imagen de la televisión pública en la Argentina ha estado siempre identificada con el Canal 7 de la Capital, cuya evolución revela una de las mayores frustraciones que hayamos podido experimentar como País.

Para respaldar esta aparentemente hipercrítica afirmación, basta tener presente que en octubre del próximo año, nuestra televisión estatal cumplirá 50 años de existencia, es decir medio siglo, al cabo del cual, no sólo el país carece de una adecuada televisión pública, sino que hasta hoy, la sociedad argentina sigue cuestionándose sobre su necesidad, cómo y para qué debiera funcionar, y quién debiera sostenerla.

Argentina, fue uno de los primeros países en el mundo en adoptar la televisión, que había comenzado como servicio privado en 1948 en Estados Unidos, y llegó al País sólo 3 años después; el 17 de Octubre de 1951 con la primera transmisión desde Plaza de Mayo de Canal 7. En estos últimos 50 años, mientras el Canal estatal se diluía en estériles marchas y contramarchas, demoras y postergaciones, ineficiencias e inmoralidades, otros países, que accedieron a la televisión mucho después que nosotros, fueron instalando y organizando sus emisoras públicas, que hoy constituyen eficientes ejemplos operativos.

Nuestra Televisión nació con dos características: Canal 7 fue 100% estatal, y un desprendimiento de la Radio, en este caso, Radio Belgrano. Don Jaime Yankelevich y César Guerrico, compraron para el Estado, el primer transmisor, la antena, y los primeros receptores. Y así, Canal 7, se sumó a las poderosas cadenas de radios que ya controlaba el Gobierno.

En este último medio siglo, Canal 7 ha sido una señal al servicio de todos los gobiernos – democráticos o militares – con más o menos diferencias en cuanto al pudor, con que la utilizaron algunos, frente a desmesuradas presiones de otros, pero todos manteniéndolo bajo su dependencia política, sin resolver la desorganización estructural del Canal, ni las graves fallas administrativas que facilitaron manejos discrecionales, cuando no abusivos, de los fondos públicos, todo lo cual se ha reflejado en el estado de quebranto que, a lo largo de cinco décadas han exhibido sus cuentas, cuyos pasivos terminaron siempre

siendo absorbidos por el Tesoro Nacional.

En 1980 se aprobó la Ley 22.285, Ley de Radiodifusión, actualmente vigente, que configuraba un Servicio Oficial sin publicidad comercial, excepto en áreas de fomento, y un Servicio privado integrado por particulares que pueden operar comercialmente, bajo un sistema de licencias. Curiosamente, el art. 114 de la misma ley, disponía que aun cuando Argentina Televisora Color, Canal 7, integrara el Servicio Oficial de Radiodifusión, podría seguir emitiendo publicidad comercial.

Cuando el Gobierno del Dr. Alfonsín asumió en Diciembre de 1983, las cinco estaciones de Televisión en la ciudad de Buenos Aires estaban en manos del Estado, operando como empresas comerciales. En 1984, una resolución judicial devolvió Canal 9 a sus permisionarios privados, pero los otros 2 Canales, 11 y 13, siguieron bajo la dependencia de la Presidencia de la Nación, a través de la Secretaría de Información Pública.

En 1989, la Ley de Reforma del Estado, sancionada estando ya el Dr. Menem en la Presidencia, dispuso la privatización de todos los medios comerciales en poder del Estado, excluyendo expresamente a ATC Canal 7, pero se reiteró el error de mantener su actividad publicitaria comercial.

Queremos llamar la atención, una vez más, sobre esta fantasía irrealizable, a la que consideramos una de las razones principales de la distorsión de la actividad cultural y educativa que debió haber cumplido la estación de televisión que es cabecera del Sistema Oficial de Radiodifusión.

Es que no existe ejemplo en el mundo, de un Canal estatal que pueda financiarse con publicidad, y menos aún si está en competencia con otros canales privados, en la misma área de servicio, como es el caso de Canal 7. Aun en los casos de canales estatales en plazas monopólicas, sus ingresos publicitarios sólo cubren una parte de los gastos. Su sostenimiento está respaldado por ingresos que provienen de los impuestos sobre los televisores y aparatos de radio, u otros fondos del presupuesto, y otras fuentes, como donaciones y contribuciones especiales.

Canal 7 no ha sido nunca la cátedra estatal de televisión cultural y educativa, tantas veces reclamada por nuestra comunidad y tantas veces declamada en manifestaciones públicas; planes, discursos, considerandos de resoluciones y aun leyes. Ni siquiera pudo serlo entre 1984 y 1986, cuando el Gobierno del Dr. Alfonsín transfirió el Canal a la órbita del Ministerio de Educación y Cultura.

Carlos Gorostiza y Marcos Aguinis, como Secretario y Subsecretario, intentaron vanamente encauzarlo, y tan solo dos años después, ATC volvió al complejo de medios estatales, manejados por la Secretaría de Información Pública, que luego se llamaría Secretaría de Medios de Comunicación Social.

En Julio de 1989, ATC se convirtió en la primera Sociedad Anónima del Estado Nacional, en cesación de pagos, por lo cual se decidió presentarla en convocatoria de acreedores, situación en la que técnicamente sigue estando hasta la fecha, desde hace más de diez años.

Las intervenciones y administraciones que se sucedieron desde 1989, no lograron tampoco revertir los vicios técnico-comerciales de ATC/Canal 7, todo lo cual materializó el colapso de una sociedad anónima estatal que entre otras dolorosas y pintorescas experiencias, llegó a aceptar cobrar en corbatas y cinturones, deudas por muchos miles de pesos contraídas por intermediarios, productores o anunciantes insolventes.

El Gobierno que asumió el 10 de Diciembre intervino la Sociedad, y en Enero de este año, declaró que "el actual panorama que ofrecen las instalaciones, y los balances contables de ATC no pueden ser peores, y la Estación cabecera del Servicio Oficial de Radiodifusión, se asemeja a una tierra arrasada".

a) Por qué fracasó el Canal cabecera de nuestra Televisión Pública?

El observador imparcial frente al desquiciado espectáculo del Canal 7, se pregunta perplejo por qué, aun teniendo los elementos técnicos y humanos a disposición, no logramos instalar, al cabo de 50 años, una televisión educativa y cultural, al menos aceptable para la comunidad que la mantiene con sus impuestos.

Las razones de este fracaso son múltiples, y su análisis excedería con mucho los límites de esta presentación. Trataremos simplemente de enumerar cuáles son, en nuestra opinión, algunas de las causas principales, respecto a todo el conjunto de la televisión pública del País, para orientar la dirección de las futuras correcciones.

1. Incoherencia de la política de comunicaciones, en lo referente a responsabilidades y funciones de los medios estatales, y consecuente ausencia de disposiciones adecuadas;
2. Incumplimiento de las normas vigentes por parte de los mismos funcionarios encargados de velar por su aplicación;
3. Modificaciones constantes de las estructuras de conducción que han fluctuado continuamente entre unipersonales y colegiadas, y viceversa, con áreas cambiantes, a veces superpuestas y contradictorias, en la distribución de tareas y responsabilidades;
4. Incapacidad profesional y deshonestidad administrativa en los niveles de conducción y ejecución, que provocaron costos desmesurados y un déficit irremediable y crónico;
5. Falta de controles internos y externos sobre los presupuestos por parte de funcionarios y administradores;
6. Desnaturalización de la esencial actividad cultural y educativa de los medios estatales, canales y radios universitarias, al permitirse la incorporación deformante de la publicidad comercial;
7. Estado de inseguridad y agitación del personal, reflejado en huelgas, asambleas y quites de colaboración, que periódicamente han afectado a Canal 7, restando coherencia y continuidad a su actividad.

A pesar de este conjunto de factores negativos, debemos rescatar el hecho de que, a través de los años, Canal 7 haya sido también fuente de algunos aciertos de producción y semillero de artistas, cuyo lanzamiento en su pantalla marcó el comienzo de una exitosa carrera. Estas excepciones no invalidan ninguna de nuestras afirmaciones, ni el alto costo pagado por el País para posibilitarlas.

Debemos reconocer además, el esfuerzo de cientos de empleados y ejecutivos del Canal, cuyos sacrificios fueron una y más veces esterilizados por las administraciones deficientes, con crisis recurrentes, que llegaron en algún momento a obligarlos a cobrar sus sueldos en camiones blindados, distribuidos en diferentes esquinas de Buenos Aires, para evitar los embargos dispuestos sobre el efectivo del Canal. La justificada indignación de su planta profesional, en ocasiones, estalló en movimientos de fuerza, un ingrediente adicional de su desarticulada estructura.

b) La falta de voluntad política

José Manuel Pérez Tornero, Profesor de la Universidad de Barcelona, sostiene que en materia de Televisión Pública hay que hacer, hay que saber, pero también hay que querer.

Para quien analice la evolución del Canal 7 y de las emisoras que integran nuestro Sistema Público, resulta evidente que no se quiso hacer Televisión Educativa y Cultural, y cuando excepcionalmente, por cortos plazos se pretendió hacer, no se supo hacer.

Esta conclusión se funda en dos hechos fácilmente reconocibles; el primero : de los 49 años transcurridos desde su fundación en 1951, hasta hoy, Canal 7 ha pasado treinta y seis años dependiendo de la Presidencia de la Nación, alternativa o sucesivamente a través de diversas Secretarías hasta la fecha, en que funciona en el área de la

Secretaría de Cultura y Comunicación. Durante otros once años estuvo dependiendo : de la Secretaría de Comunicaciones, en 1958 y de la Subsecretaría de Radiodifusión, desde 1981, en ambos casos en la órbita del Ministerio de Obras y Servicios Públicos; bajo jurisdicción del Ministerio del Interior, a comienzos del Gobierno de Onganía, y sólo permaneció dos años en el área del Ministerio de Cultura y Educación, entre 1984 y 1986, como ya señalamos en otra parte de esta exposición⁵.

Ese peregrinaje a través del laberinto de Decretos, Leyes y Resoluciones, durante el último medio siglo, evidencia que nuestros gobernantes priorizaron ostensiblemente el control político de Canal 7 y emisoras del Servicio Oficial de Radiodifusión, por encima de la función cultural y educativa, que estrictamente les correspondería como medios estatales.

La segunda evidencia resulta de la actual Ley 22.285 de Radiodifusión, que trata el tema cultural y educativo con una amplitud que nunca tuvieron sus antecesores directos, la Ley de Telecomunicaciones 19.798/72 y el Decreto ley 15.460/57.

Esta Ley es un instrumento invertebrado en muchos aspectos, pero tal vez, sin admitirlo expresamente, y a partir de su referencia a "programas educativos de carácter sistemático", el artículo 20 y concordantes, crean la Radio y Televisión Educativas, y ponen a su servicio los medios propios del Estado Nacional.

Esas normas, a pesar de su compleja redacción, constituyen el soporte para la realización y emisión de programas educativos, bajo la responsabilidad primaria del Ministerio de Cultura y Educación, y por los medios del Servicio Oficial de Radiodifusión, cuya integración determina la Ley, incluyendo a Canal 7, al que lamentablemente se autoriza a seguir operando como emisora comercial. A su vez, el art. 36 de la misma Ley de Radiodifusión determina que las "estaciones del Servicio Oficial de Radiodifusión "ubicadas en las Provincias, deberán destinar entre un 15 y un 60% de su horario de transmisión, a la difusión de los programas convenidos con el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y con los Gobiernos Provinciales".

Canal 7 amplió su área de servicios a todo el País, cuando el Decreto 1613/86 lo autorizó a instalar y operar antenas de recepción satelital, a pesar de lo cual el canal, ya sea como Sociedad Anónima o como cabecera del Servicio Oficial de Radiodifusión, jamás transportó programas educativos según las disposiciones contenidas en una ley que rige desde hace 20 años, sin que esas normas sean utilizadas. Tampoco hay noticias que haya habido pedidos del Ministerio de Educación a Canal 7, para incluir en su pantalla programación educativa; ni de las estaciones Provinciales al Ministerio, requiriendo los programas que la ley vigente pone a su disposición.

Hay que reconocer que hemos dilapidado 50 años en materia de televisión educativa y cultural, y que, también durante ese tiempo, los planes educativos mostraron inconstancia, cuando no indiferencia, frente al empleo de las tecnologías de comunicaciones como soportes didácticos; y en la formación de los docentes, tampoco tuvo espacio suficiente el estudio del aprovechamiento de los nuevos recursos.

El enorme error fue no comprender el valor que la nueva tecnología audiovisual tenía para el servicio educativo, y no se hizo nada para adoptar y adaptar la televisión abierta a la Educación, con sólo observar lo que estaba ocurriendo en Europa o en países con características semejantes a las nuestras, como Canadá o Australia.

¡¡Nos faltó vocación y decisión !!

c) ¿Qué pasará con Canal 7?

El futuro de Canal 7 aparece aún incierto. Pueden considerarse como una orientación las declaraciones del Presidente de la Nación, quien en diversas ocasiones expresó que sería la cabecera del Servicio Educativo y Cultural que su Gobierno se proponía organizar y cultivar.

Aparentemente, este propósito se mantiene, según lo corroboran posteriores manifestaciones del Secretario de Cultura y Comunicación, así como también la nueva programación de Canal 7, estrenada hace exactamente una semana atrás, y que muestra un saludable cambio integral respecto a la anterior programación de ATC. Este cambio será positivo, en la medida que sea reflejo de una política permanente, en la que se vaya asignando una participación cada vez mayor al componente educativo y cultural, como alternativa a la programación de muy bajo nivel que actualmente ofrecen los canales privados. El esfuerzo profesional que supone el cambio de programación realizado por Canal 7, debe ser valorado además, por haberse logrado en sólo cuatro meses.

Es preocupante, sin embargo, que se vuelve a insistir con la "actividad comercial" de Canal 7, persiguiendo el objetivo según el texto oficial al presentar los nuevos programas de "competir por ganar mercados comerciales".

Esta decisión reitera la fórmula que como ya dijimos, siempre ha fracasado. ¿Por qué debería tener éxito ahora la actividad publicitaria comercial por Canal 7?

Debemos en cambio señalar el acierto del Poder Ejecutivo Nacional, al vetar en diciembre último, la Ley que creaba un organismo llamado RTA – Radio y Televisión Argentina, que agruparía a Canal 7, Radio Nacional, el Servicio Oficial de Radiodifusión, la Agencia Telam, y Radiodifusión Argentina al Exterior.

El articulado de esta ley dispone una estructura incompatible con la naturaleza de la actividad televisiva, y evidencia que su eventual sanción, agravaría notablemente la crisis de la televisión pública en nuestro País, cuyo adecuado futuro no está por lo visto, consolidado.

TELEVISIÓN EDUCATIVA : UTOPIA MOVILIZADORA Y REALIDAD POSIBLE

La televisión pública evolucionó en aquellos países que han priorizado la difusión cultural y la educación entre los servicios del Estado, asegurándole recursos humanos y financieros y permitiéndole acompañar las etapas del formidable desarrollo del mundo tecnológico audiovisual.

Grandes capitales e importantes empresas y organizaciones se han volcado a la producción y emisión de contenidos y programas educativos, a partir de los múltiples estudios coincidentes sobre las ventajas del uso de la televisión por aire y por cable, como herramienta educativa.

José Manuel Pérez Tornero sostiene que "después de la televisión y el audiovisual, el sistema educativo no puede ser el mismo. La imagen debe ser utilizada y aprovechada para lo que vale y sirve; sin duda sus potencialidades para enseñar y educar son muchas y positivas".⁶

Para cuantificar este potencial son ilustrativos algunos datos publicados recientemente en una nota del diario La Nación, en la que se señala que "en Argentina el 97% de los hogares posee al menos un televisor. Los chicos pasan un promedio de 4 horas 20 minutos frente al televisor".⁷

Resulta, pues, justificada la observación que en la misma nota formula Jaim Etcheverry, cuando dice: "es preciso reconocer que la más influyente escuela actual no tiene su sede en las aulas, sino en la intimidad del hogar, frente a las pantallas".

El desarrollo de la televisión educativa para nuestro país, constituye a nuestro juicio, la segunda utopía movilizadora, condición que tuvo la expansión de la educación en los primeros años de la Organización Nacional, especialmente aplicados a los ciclos primarios y secundarios, en este caso con la expansión de las "escuelas normales de maestros", que hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, habían

arraigado hasta en las más reducidas poblaciones del territorio nacional.

La sociedad argentina fue remodelada por la combinación de la inmigración masiva, el progreso económico, y el desarrollo paralelo de la oferta educativa.

El crecimiento exponencial de la población, estuvo acompañado de una política educativa que fue decisiva para la sedimentación de una sociedad, en la que los extranjeros aparecían por todas partes, pero también encontraban, en todas partes, las escuelas necesarias para su integración, y la de sus hijos.

¿Cómo se explica que un siglo después debamos hablar aún de una segunda utopía movilizadora? Nuestra sociedad, sedimentada por el cumplimiento de la primera utopía se encuentra ahora segmentada, y enfrenta sin los instrumentos necesarios, el importante ciclo que pretende identificarse como de la "gestión del conocimiento".

La construcción de la segunda utopía educativa es una realidad posible, tanto como lo fue la primera, siempre y cuando pensemos en términos amplios respecto a la universalización de los bienes de la educación, y estemos de acuerdo en que debemos adaptarnos a la disponibilidad de los recursos preexistentes.

En nuestro caso, tenemos la gran ventaja de que el Estado Nacional dispone de una estación propia de televisión con capacidad para ser cabecera de un Sistema de apoyo de cursos presenciales y curriculares con alcance nacional, a través de sus repetidoras. Su inmediata aplicación a este uso es prioritario, si queremos seriamente extremar los esfuerzos para universalizar tanto la matrícula, como el cumplimiento del ciclo, en la igualdad de condiciones tantas veces pregonada como base fundamental de la política educativa.

María Teresa Lugo y Daniel Schullman han realizado un inventario de herramientas para el desarrollo de programas a distancia, y al examen de los "soportes multimediales", que son la televisión y la radio, los videos y cassettes, el material impreso, y los soportes informáticos.

Los mismos autores señalan que "el diseño e implementación de propuestas formativas a distancia, demanda una inversión inicial mayor que otros sistemas. Por tanto, en la selección de los soportes que se van a utilizar es relevante considerar los costos".⁸

El Prof. Mariano Jabonero, en su visita a Buenos Aires hace un par de años afirmaba que "lo mejor es elegir tecnologías con las cuales sea más fácil de llegar a una mayor población escolar", y manifestaba que normalmente todos los gobiernos hacen uso de esta opción.

Para nosotros, utilizando la televisión como "material multimedial", prioritario y principal, y asignando a Canal 7 la condición de cabecera del proyecto con alcance nacional, a través de sus más de 200 repetidoras, la gran inversión inicial necesaria tendrá una reducción substancial por la existencia previa de esa estación y su red. Es la gran oportunidad para que Canal 7, desde su actual condición de empresa comercialmente quebrada, e institucionalmente desprestigiada, pueda pasar a ser un recurso nacional de alta rentabilidad social.

La televisión educativa es perfectamente posible en la Argentina, tan pronto esté respaldada por una decidida voluntad política, y por la disposición para desarrollarla a partir de los medios audiovisuales preexistentes desde hace 50 años.

DOS BATALLAS Y UNA LEY: EL SERVICIO NACIONAL DE TELEVISION EDUCATIVA Y CULTURAL

Dar la gran batalla por alcanzar la televisión pública que el país necesita, forma parte indivisible de la otra gran batalla de la educación, esencial para revertir la casi endémica decadencia que nos aflige. Los dos problemas no admiten postergaciones, ni demoras, para recupe-

rar el rumbo que ambos sectores coincidentemente perdieron en el último medio siglo.

Para ello debemos alcanzar los cambios legislativos que favorezcan la estructuración de un sólido sistema de televisión pública, e incorporen a Canal 7 como parte integral de la política educativa del Estado Nacional, e instrumento al servicio de la misma.

Consideramos que urge el dictado de una Ley específica de la televisión pública que consagre su contenido educativo y cultural, incluyendo también los principios de la Ley Federal de Educación. Como dice Carlos Tau Anzoátegui, conocido especialista en Derecho de Radiodifusión, la televisión pública, por sus propias características, requiere una estricta regulación, porque se trata de bienes públicos y de funcionamiento a través de fondos del Tesoro de la Nación.

Según nuestra propuesta, Canal 7 debería funcionar en dependencia del Ministerio de Educación, con el mandato y los recursos de presupuesto necesarios para organizar el Servicio Nacional de Televisión Educativa y Cultural (SENATEC), sin perjuicio de la coordinación operativa que sea necesaria con otras dependencias oficiales, nacionales o provinciales, eliminando toda participación en el condicionante mercado publicitario para las estaciones oficiales, según los acuerdos que se instrumenten, además, con provincias y universidades. El Servicio deberá ser "universal", cubriendo todo el territorio para preservar el principio de igualdad ante la ley y de las oportunidades educativas.

Otro instrumento fundamental requerido por la televisión educativa y cultural es la necesaria coordinación de la actividad entre los profesionales de la educación y de la comunicación. Afortunadamente, en el País existe un núcleo de docentes y operadores de medios que pueden ser la base para multiplicar la necesaria capacitación de otros grandes grupos.

El tercer elemento importante en esta ecuación son los programas, es decir los contenidos específicos. El país ha acumulado una rica experiencia que permite contar con programas educativos y con productores especializados, docentes, libretistas, adaptadores y técnicos argentinos. Existen también concretas posibilidades de ir accediendo gradualmente a magníficos programas, curriculares o no, provenientes de los más importantes centros mundiales de producciones educativas.

Debería contarse también con la colaboración de los Canales privados y del sector empresario para la provisión de materiales educativos, espacios y producciones, en la medida que fuera necesario. Asimismo, debería impulsarse la incorporación a nuestra legislación de incentivos fiscales para las empresas o particulares, estimulando sus aportes a la producción y difusión de programas educativos y culturales, a través del SENATEC.

En síntesis: por un lado nos aflige como sociedad el grave problema de nuestra crisis educativa, y en el otro extremo, disponemos de uno de los instrumentos tecnológicos más idóneos para enfrentarlo: nuestra televisión pública, representada por Canal 7; tenemos su infraestructura técnica de cobertura nacional; tenemos equipos humanos de docentes y productores; y tenemos programas nacionales y extranjeros para nuestras escuelas.

—¿Qué más nos hace falta?

—¡Pues, tener vocación y decisión !

Señoras, Señores:

Resolver el problema de la televisión educativa en la Argentina y el de Canal 7 en particular, además de resolución política requerirá : acierto en el hallazgo de las fórmulas operativas, férrea voluntad para

aplicarlas y decisión para enfrentar las reacciones interesadas, las opiniones ajenas a la realidad, el acecho de los intereses políticos, o las acciones dilatorias y paralizantes de la burocracia estatal.

¿Será posible que el Gobierno Nacional logre combinar virtudes suficientes para responder con éxito a tales desafíos?

¿Lograremos alcanzar en la Argentina, en algún momento de los próximos años, la televisión pública educativa y cultural que no hemos sido capaces de construir en medio siglo?

¿Será el año 2000 el punto de partida de la nueva esperanza o sólo reiteraremos nuestras ya tradicionales frustraciones?

La respuesta a estos interrogantes corresponde prioritariamente, en razón de la naturaleza del tema, al Estado Nacional y sus funcionarios, pero también los ciudadanos en su conjunto, y los órganos de asesoramiento deberán brindar su aporte y ayuda para materializar una tarea que es gigantesca pero ineludible si deseamos evitar que la actual tragedia de la educación argentina – usando una vez más la acertada calificación de nuestro colega Jaim Etcheverry – se extienda como una enorme nube negra, oscureciendo no sólo las posibilidades humanas y profesionales de nuestra generación, sino comprometiendo seriamente también a las generaciones venideras.

Como en otros aspectos de la situación nacional, las circunstancias que hemos intentado describir esta noche, ponen en evidencia una peligrosa deuda pendiente con la sociedad argentina, que sólo podremos saldar si tenemos claras las razones de nuestros fracasos a lo largo de medio siglo, y no insistimos en repetir errores que agravarán seguramente nuestra situación de inferioridad frente a un mundo que evoluciona rápidamente, indiferente a nuestras limitaciones y ajeno a nuestras incapacidades.

Sólo el futuro podrá decirnos si hemos logrado absorber las experiencias del pasado y creado las necesarias plataformas para la evolución del porvenir.

Muchas gracias.

Notas

(1) Van Gelderen, Alfredo : "Reflexiones sobre la transformación educativa Argentina", Boletín Rotary Club de Buenos Aires, Julio/Agosto 1999.

(2) Jaim Etcheverry, Guillermo : "La tragedia educativa", Fondo de Cultura Económica, 1998.

(3) Experton, William : "Desafíos para la nueva etapa de la Reforma educativa en Argentina", Dept. of Human Development, The World Bank, 1999.

(4) Diccionario Hachette, Ed. Virtual.

(5) Tau Anzoátegui, Carlos, "Derecho de la Radiodifusión"(Abaco – Depalma, 1998).

(6) Pérez Tornero, José Manuel, "El desafío educativo de la televisión", Paidós, 1994.

(7) La Nación, Abril 26, 2000.

(8) Lugo, María Teresa y Schullman, Daniel, "Capacitación a Distancia. Acercar la lejanía" (Magisterio del Río de la Plata, 1999).

EL APORTE DE LAS CIENCIAS NEURO-COGNITIVAS A LA EDUCACIÓN

Por el Dr. Antonio M. Battro

*Conferencia pronunciada el 22 de mayo de 2000
en el acto de incorporación como miembro de número
de la Academia Nacional de Educación*

Nada mejor que hacerlo de la mano del propio Terán, que escribió en 1907 bajo el título *Origen de una nueva universidad* (OC, vol. V): "En los confines de la ciencia se encuentran a menudo los rincones más fértiles. Es ahí donde se forma, como en la depresión de los valles, el humus más fecundo. Es ahí donde germina y se levanta con más vigor la mies nueva". En efecto, desearía explorar esas hondonadas en la confluencia de muchas ciencias hacia una nueva educación. Tengo la certeza de que en ellas se esconde el porvenir. Tal vez la educación sea realmente el valle más profundo de un paisaje donde convergen todas las trayectorias evolutivas y creativas, respectivamente, de la naturaleza y del espíritu humanos. Me limitaré ahora a dar testimonio de algunos senderos entrecruzados que he seguido en mis exploraciones por este nuevo continente. Es la narración de un viaje apasionante que apenas ha comenzado. Me ocuparé sólo de aquellos cruces de caminos que me permitieron un encuentro, a veces fugaz, entre la educación y el cerebro. Algunos senderos se han convertido en caminos reales. Otros están en construcción. Todo está por descubrir.

Biología del conocimiento y redes neurales

Para mí la aventura comenzó con Jean Piaget en Ginebra, fue él quien me introdujo en la epistemología genética. Un día me invitó a que revisara el manuscrito de su libro *Biología y Conocimiento* (Piaget, 1967). Fue una revelación. Allí encontré un capítulo dedicado al sistema nervioso desde el punto de vista de las redes de neuronas. La teoría matemática subyacente se conoce como el modelo de autómatas de McCulloch-Pitts, que demuestra el poder computacional de una red de conexiones, con umbrales y estímulos definidos (McCulloch, 1965). Era la primera vez que se presentaba un modelo razonable de la lógica implícita en nuestros circuitos nerviosos. Me interesó mucho y publiqué al poco tiempo un trabajo sobre las redes neurales del reflejo miotático (Battro, 1977). Este estudio me aproximó a dos matemáticos muy cercanos a Piaget, Seymour Papert y Marvin Minsky, co-directores del Laboratorio de Inteligencia Artificial del MIT y autores de un libro fundamental sobre las primeras redes neurales, los perceptrones (Minsky & Papert, 1969). Hoy las redes neurales se han generalizado y se aplican con éxito en una cantidad de campos. Uno de ellos, es el de los "sistemas expertos" basado en la automatización de la lógica inductiva, de gran influencia en la educación médica, por ejemplo. Pero nos hemos alejado del sistema nervioso real. El término neurona formal puede crear confusión, estas "neuronas" se simulan con computadoras o se materializan en circuitos eléctricos pero no son células vivas. De todas maneras nos permiten reflexionar sobre el sistema nervioso y su increíble capacidad de aprender cosas nuevas.

Es más, en estos últimos años se ha fundado una nueva filosofía de la mente llamada *neurofilosofía*, que se basa en una interpretación muy amplia de estas redes neurales (Churchland, 1986). Si algún día se propusiera una *neuroeducación*, seguramente también se aplicaría esta teoría matemática como modelo inicial. Pero estamos todos a la espera de sistemas artificiales más avanzados y orgánicos, a la búsqueda de autómatas biológicos de otro tipo y con otros códigos. Necesitamos salir cuanto antes de la visión única, más tecnocéntrica y comercial que científica, que impera hoy día en el mundo digital. El sistema nervioso humano en su filogenia y ontogenia nos brinda una infinidad de alternativas y modelos. Seguramente se llegará un día a los implantes nerviosos artificiales, pero no a la píldora para aprender inglés... Una fundación importante, que invierte millones en el estudio del cerebro, publica cada semana el artículo más ridículo sobre estos temas, para tomar una prudente distancia de las exageraciones y del salto absurdo de la sinapsis al teorema de Pitágoras.

Fractales y catástrofes

Siempre relacionado con mis estudios piagetianos me encontré con dos eminentes matemáticos franceses, Benoît Mandelbrot y René Thom. Mandelbrot había sido uno de los primeros invitados al Centro Internacional de Epistemología Genética en Ginebra donde se ocupó de estudiar algunos modelos matemáticos del lenguaje (Mandelbrot, 1957). Años después publicó su célebre trabajo sobre los "objetos fractales", que resultaron muy útiles en las ciencias físicas y naturales (Mandelbrot, 1977). Los fractales son objetos geométricos fragmentados o muy irregulares con propiedades notables de escalabilidad y de auto-semejanza. También para mí resultaron de gran provecho. Mi propia "historia fractal" es la siguiente (se puede leer en mi página de Internet, www.byd.com.ar). Piaget dedicó muchos años a estudiar el desarrollo de la percepción visual en los niños, lo que me brindó la oportunidad de continuar sus observaciones en mi tesis de doctorado en París sobre los movimientos oculares, bajo la dirección de Paul Fraise. Resulta que estos movimientos, aparentemente caóticos, pueden explicarse con un modelo fractal. Es lo que propuse en un trabajo que realicé años después en el Laboratorio de Psicología Experimental y Comparada de la Sorbona (Battro, 1997). Esta derivación me condujo a estudiar otras maneras de leer y de mirar. Con la ayuda de una computadora o taquistoscopio no hace falta desplazar el ojo para leer un texto, basta que las palabras aisladas se sucedan con gran velocidad en el centro del campo de fijación de la mirada. Este procedimiento experimental puede tener aplicaciones muy valiosas en el aprendizaje de la escritura. Y en sus trastornos más corrientes, como la dislexia. Con este método se puede leer a una velocidad

mucho mayor. El estudio de los movimientos oculares es, en este sentido práctico, un aporte más de las neurociencias cognitivas a la educación de todos los días.

Soy, empero, plenamente consciente de que lo esencial de la lectura no es la rapidez sino la comprensión. Al respecto del significado de la lectura la revista *Nature* (3,1,3-5, 2000) ha publicado recientemente una investigación sobre las imágenes cerebrales en individuos de lengua inglesa e italiana. Los resultados son sorprendentes. Cuando el lector inglés lee un texto en su propio idioma usa predominantemente zonas de la corteza cerebral frontal izquierda y temporal inferior, en cambio cuando el lector italiano lo hace en su lengua materna utiliza más la región temporal superior. Esto tiene que ver con la estructura misma del lenguaje. En efecto, las reglas fonológicas que gobiernan el paso de las letras al sonido son más simples en italiano (o en español) que en inglés. La lengua inglesa necesita un mayor número de etapas de procesamiento al nivel de las neuronas. Dicho de otra manera, el "cerebro lector" para el inglés no es el mismo que para el italiano. Ciertamente estos estudios abren nuevos caminos pedagógicos, con derivaciones interesantes para la enseñanza de las lenguas y para la comprensión del bilingüismo, por ejemplo (Dehaene et al. 1997).

Entre estas nuevas investigaciones pluridisciplinarias citaré un reciente experimento del matemático y psicólogo francés Stanislas Dehaene, que me parece un paradigma de la integración de las neurociencias con la educación (Dehaene, 1997). Este joven investigador ha logrado seguir con la precisión de milésimas de segundo (ms) algunos procesos aritméticos elementales en el cerebro. Se invita, por ejemplo, a un estudiante a comparar dos números. Debe decidir simplemente si el número que aparece en una pantalla es mayor o menor que 5. Si es mayor pulsará un interruptor con la mano derecha, si es menor pulsará otro con la mano izquierda. Durante esta tarea se registra su actividad cortical por electroencefalografía, lo que permitirá desmenuzar el proceso cognitivo en sus etapas fundamentales. A los 150 ms los números se reconocen por una actividad eléctrica en el lóbulo occipital (visual), a los 190 ms se establece la comparación entre ambos números y se activa el lóbulo parietal izquierdo que toma la decisión "mayor o menor que 5". Recién a los 330 ms se activa el lóbulo frontal que controla la mano que pulsará el interruptor de acuerdo con la consigna. De esta manera, en menos de medio segundo se ha completado una operación aritmética que ha debido recorrer un extenso camino en la corteza cerebral, pasando rápidamente de una región a otra. No existe, por lo visto, una localización única para el cálculo aritmético, su procesamiento está ampliamente distribuido por la corteza cerebral. Y se advierte que lo mismo sucede en todas las actividades cognitivas que se están estudiando. Estamos muy lejos de la frenología del siglo pasado y de la teoría de los "órganos mentales" propuesta por Chomsky para el lenguaje (Piatelli-Palmarini, 1977). Como dice Dehaene "no podemos cambiar la arquitectura de nuestro cerebro pero tal vez podamos adaptar nuestra pedagogía a los imperativos de nuestra biología" (p. 134). En todo caso es un desafío para la educación del siglo XXI.

El otro eminente matemático fue René Thom, un crítico notorio de Piaget (Thom, 1972). Fue sumamente provechoso ponerme en contacto con una personalidad tan notable. Pienso, en efecto, que su teoría de la morfogénesis puede complementar la psicogénesis piagetiana. Salvando las distancias críticas, tuve la suerte de poner a los oponentes de acuerdo por lo menos en un tema. Al analizar los trabajos de Piaget sobre la adaptación de los moluscos a los lagos de diferente profundidad, el tema de su doctorado en biología en 1918, comprobé que sus estadísticas correspondían a una distribución

matemática analizada en la teoría de las catástrofes de Thom, conocida como el potencial "fronce" o "frunce". Discutí este estudio en dos seminarios con ambos autores y lo publiqué en una revista en homenaje al gran maestro suizo (Battro, 1976). Pero lo más importante fue que estos estudios matemáticos de los sistemas dinámicos me abrieron un nuevo panorama. Me exigieron profundizar en nociones básicas como atractor, repulsor, trayectoria, bifurcación, histéresis, campo, equilibrio, caos. Ahora estos conceptos han tomado gran relevancia en el análisis evolutivo de los sistemas cognitivos y forman una disciplina perfectamente definida dentro de la psicología (Fischer & Bidell, 1998). En este nuevo contexto pude comprobar, incidentalmente, que la microgénesis de la conservación de la sustancia en los niños según Piaget sigue un potencial de Thom. Hoy estos temas se analizan con el auxilio de imágenes cerebrales durante una prueba cognitiva.

Su aplicación a la educación no será inmediata pero podemos afirmar que ya han dado sus primeros frutos en el análisis del establecimiento de conexiones cerebrales durante el desarrollo cognitivo. Y ello constituye por sí mismo un aporte. Por ejemplo, ahora parece que el cerebro del niño crece por etapas bien escalonadas, por saltos y mesetas, donde se observa una conectividad creciente entre los hemisferios, en estrecha relación con la sucesión de los estadios piagetianos (Fisher & Rose, 1996). Tres décadas después de la publicación de aquel famoso tratado de *Biología y conocimiento* la teoría epigenética de Piaget, que enfatiza la sucesión de etapas o estadios de equilibrio, ha cobrado un inesperado impulso con el aporte de las neurociencias (Battro, 1996).

El programa Cerebro, Mente y Educación de Harvard

Yo también, como todos, supongo, he transitado por una serie de etapas en mi vida científica. Si la década del 60 estuvo basada en Europa, la del 70 en Brasil y la del 80 en la Argentina, puedo afirmar que la del 90 ha sido marcada por los Estados Unidos. Le debo principalmente a mi colega y amigo Howard Gardner, profesor de Harvard, este despertar a una nueva visión integradora de la educación y de las neuro-ciencias (Gardner, 1999). Su teoría de las inteligencias múltiples ha sido una fuente permanente de inspiración, tal es así que junto con mi socio en estas aventuras, Percival J. Denham nos hemos lanzado a la búsqueda de los fundamentos neurobiológicos de una eventual "inteligencia digital", que explicaría la enorme facilidad que tienen los niños del mundo entero para operar con computadoras (Battro & Denham, 2000). Nos parece, en efecto, que es apropiado hablar de una "opción clic", de una habilidad psico-biológica elemental que no se puede reducir al lenguaje ni a la lógica o la matemática. El tema está apenas esbozado. En todo caso estamos haciendo esfuerzos para integrar observaciones propias y ajenas, revisar teorías y modelos y diseñar nuevos experimentos. Lo que más nos ha llamado la atención es la incapacidad que tienen muchos niños autistas para operar con computadoras, mientras que la mayor parte de las personas con discapacidades mentales, sensoriales y motoras exhiben una inteligencia digital intacta (Battro, 1986; Battro & Denham, 1989; Battro, 1991). Nos hemos propuesto investigar esta anomalía funcional con ayuda de los nuevos métodos de imágenes cerebrales no invasoras. Tal vez podamos identificar, por defecto en el caso del autismo, las estructuras neuronales involucradas en una capacidad digital normal. Ello tendría consecuencias valiosas para la educación puesto que todos reconocemos las enormes ventajas de un aprendizaje escolar en un entorno interactivo con las computadoras, los multimedios e Internet. Si existieran circuitos neuronales específicos para "hacer clic" ello nos explicaría la facilidad asombrosa de las nuevas generaciones de la era digital. Como diría Bacon, tal vez se

trata sólo de una capacidad innata a la que faltaba, en otras épocas, un instrumento apropiado para expresarse. Es una hipótesis discutible pero de evidente interés.

Otro investigador y amigo de Harvard, Kurt Fischer, se ha convertido en el director del primer programa científico que conozco dedicado explícitamente al estudio de las relaciones entre la mente, el cerebro y la educación (*Man, Brain and Education Program, Graduate School of Education, Harvard*). Con Fischer estamos embarcados en un proyecto internacional para la educación de niños hemisferectomizados, *The Halfbrain Study Program* (Battro, 2000). Siempre me ha interesado el tema de los dos hemisferios cerebrales y durante mi etapa de profesor en Brasil pude llevar a cabo un experimento con mil niños y adolescentes sobre el procesamiento de las operaciones piagetianas en ambos cerebros, tanto en diestros como en zurdos (Battro, 1981). Fue una ocasión propicia para plantear el tema de las neurociencias y la inteligencia en uno de los últimos seminarios de Piaget en Ginebra. Con el equipo de Fischer en Harvard ya hemos comenzado a trabajar a distancia empleando los formidables recursos de Internet y de las videoconferencias. Creemos, además, que estos estudios sobre el "medio cerebro" serán la continuación de aquellas investigaciones iniciadas por Roger W. Sperry sobre el "cerebro dividido", *split brain*, que revolucionaron nuestras ideas sobre las funciones cerebrales y lo hicieron acreedor del Premio Nobel (Gazzaniga, 1970). Ahora se trata de proponer acciones educativas concretas, con los pies en la tierra, para sostener la instrucción de estos niños tan especiales. Tenemos el convencimiento de que nos enseñarán mucho sobre el tremendo potencial del cerebro humano y su increíble plasticidad para recuperarse y crecer.

Nada de esto era imaginable en vida de Jean Piaget hace apenas dos décadas. Pero hemos entrado en una nueva era de la inteligencia donde las ciencias de la mente y las ciencias de la educación ya no se podrán separar más de las ciencias del cerebro.

Referencias

Terán, J. B. *Obras completas*, (1980). Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán (diez volúmenes).

Battro, A. M. (1994). Intellectual Prostheses. Theory and Practice. *Pontificia Academia Scientiarum*. Plenary Session, October 25-29: The Vatican.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.

Minsky, M. & Papert, S. (1966). *Perceptrons*. Cambridge, MA: MIT Press.

McCulloch, W. S. (1965). *Embodiments of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Churchland, P. S. (1986). *Neurophilosophy: Toward a unified science of the mind-brain*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mandelbrot, B. B. (1957). Linguistique statistique macroscopique. In J. Piaget, L. Apostel, B. B. Mandelbrot & A. Morf (Eds.). *Études d'*

épistémologie génétique: Logique, langage et théorie de l'information. Paris: Presses Universitaires de France.

Mandelbrot, B. B. (1977). *Fractals, form, chance and dimension*. San Francisco: Freeman.

Battro, A. M. (1997). La temperatura de la mirada, en *Procesos sensoriales y cognitivos*. (M. Guirao, ed) Buenos Aires: Conicet, Dunken.

Nature (Neuroscience) 3,1,3-5, 2000.

Dehaene, S., Dupoux, E., Mehler, J., Cohen, L., Paulesu, E., Perani, D., Van de Moortele, P. F. Lehericy, S. & Le Bihan, D. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second languages. *Neuroreport*, 17, 3775-3778.

Dehaene, S. (1997). *The number sense*. Oxford: Oxford University Press.

Piatelli-Palmarini, M. (Ed.). (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage.: Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil. Transl. (1980).

Thom, R. (1972) *Stabilité structurale et morphogenèse*. Paris: Ediscience.

Battro, A. M. (1981). Hemispheric lateralization in the development of spatial and logical reasoning in left and right-handed children. *Archives de Psychologie*, 49, 83-90.

Fischer, K. W. & Bidell, T. R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In A. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology* (vol 1). New York: Wiley.

Fisher, K. W. & Rose, S. P. (1996). Dynamic growth cycles of brain and cognitive development. In R. Thatcher, G. R. Lyon, J. Rumsey & N. Krasnegor (Eds.). *Developmental neuroimaging. Mapping the development of brain and behavior*. New York: Academic Press.

Battro, A. M. & Denham, P. J (2000, en preparación). *The click option: in search of a digital intelligence*.

Battro, A. M. (1986). *Computación y aprendizaje especial: Aplicaciones del lenguaje Logo en el tratamiento de niños discapacitados*. Buenos Aires: El Ateneo.

Battro, A. M. & Denham, P. J. (1989). *Discomunicaciones: Computación y niños sordos*. Fundación Navarro Viola: Buenos Aires, El Ateneo. Transl. (1994). *Discomunicazioni: Tecnologia informatica ed educazione dei disabili uditivi*. Padova: Piccin.

Battro, A. M. (1991). Logo, talents et handicaps. In J. L. Gurtner & J. Retschitzki (Eds.). *Logo et apprentissages*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Battro, A. M. (2000). *Half a brain is enough: the education of a child with one hemisphere*. Cambridge: Cambridge University Press

EDUCACIÓN Y CULTURA: UNA ENCRUCIJADA

Por el Dr. Guillermo Jaim Etcheverry

*Conferencia pronunciada el 5 de junio de 2000
en el acto de incorporación como miembro de número
de la Academia Nacional de Educación*

La gravedad de la crisis que advertimos en nuestra educación resulta útil, al menos, para impulsarnos a desnudar la esencia misma de la cuestión. Para evitar que esa crisis termine por configurar una verdadera tragedia, deberíamos proponernos responder, una vez más, algunos interrogantes fundamentales: ¿por qué educamos?, ¿en qué contexto social lo hacemos hoy?, ¿cómo estamos encarando este desafío?, ¿qué deberíamos hacer con la escuela?

¿Por qué educamos?

«Educamos para enfrentar la renovación constante que experimenta la sociedad debido a la llegada de nuevos seres». Así se resume un artículo clave escrito por Hannah Arendt en 1958, «La crisis de la educación», en el que la historiadora y filósofa política señala que los niños y los jóvenes, principales sujetos de la enseñanza, se presentan ante el educador bajo un doble aspecto. En primer lugar son los «recién llegados» a un mundo que les antecede y que, por lo tanto, les resulta extraño. Simultáneamente, atraviesan un veloz proceso de maduración¹. Si el niño fuera sólo este ser biológico “en transformación”, la educación se preocuparía exclusivamente por mantener su vida y por entrenarlo en la práctica del vivir, como lo hacen los animales con sus cachorros.

Pero, además de asumir esta responsabilidad por la vida y el desarrollo de sus hijos, los seres humanos debemos introducirlos en un universo de significaciones que existía antes que ellos llegaran, en el que transcurrirán sus vidas y que persistirá después de su muerte.

Ambas responsabilidades no siempre coinciden y hasta pueden entrar en colisión. Efectivamente, el lugar seguro para el desarrollo del niño es su familia, el espacio privado de su hogar, que lo protege del mundo. Cuando el niño es expuesto, cuando queda fuera del cobijo de un ámbito privado, carente de seguridad, su calidad vital se deteriora. Como el niño no está familiarizado con ese mundo, debe ser introducido gradualmente en él mediante una instancia que no es totalmente el mundo. En ese ámbito prepúblico que es la escuela, los adultos asumen una nueva responsabilidad con relación al niño: la del libre desarrollo de sus cualidades y talentos específicos. Es que el niño no es un mero extraño en el mundo porque, si bien nunca antes estuvo en él, está en disposición de incorporarse.

Aunque los educadores no hayan construido ese mundo y aunque puedan preferirlo distinto, asumen la responsabilidad de representarlo ante las nuevas generaciones. La **competencia** del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás. Pero su **autoridad** se funda en el hecho de asumir esa responsabilidad concreta con respecto a la cultura. Ante el niño, el maestro es una suerte de enviado de los adultos que le dice: «Esta es nuestra cultura»

y le muestra los detalles. El docente, como afirma Charles Peguy, «no es un enviado del Estado ni de la sociedad, sino el representante de la humanidad y de sus obras, el delegado de los poetas, de los científicos, de los artistas.»

Al negarse a asumir la responsabilidad de esa representación, el hombre actual expresa su desencanto ante la realidad, su desagrado frente a las cosas tal como son. Parece querer decir cada día: «En este mundo, ni siquiera en nuestra casa estamos seguros. La forma de gobernar en él, lo que hay que saber, las habilidades que hay que adquirir son un misterio también para nosotros. Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en lo a ti respecta.» Este distanciamiento se disimula bajo la apelación a una autonomía del niño que no es sino la manifestación suprema del desinterés por el otro, como lo señala Dominique Wolton².

«Los tiempos están confusos. ¡Maldita desgracia que haya nacido yo para ponerlos en orden!», son las palabras de Hamlet que resuenan en cada generación. Siempre educamos para un mundo que es confuso. Construido por mortales, el mundo se marchita y, como cambian sus habitantes, corre el riesgo de ser mortal como ellos. Para preservarlo de este desastre, hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en orden. La educación intenta que esa corrección sea posible. Como sostiene Jacques Muglioni, «la educación es, en síntesis, el conjunto de precauciones que toma una sociedad para que la sucesión de generaciones no ponga en riesgo su existencia»³. La conservación se encuentra, pues, en la esencia misma de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño ante el mundo, al mundo ante el niño, a lo nuevo ante lo viejo, a lo viejo ante lo nuevo. Esto, que es aplicable al campo de la educación o, más bien, al de las relaciones entre personas formadas y niños, no lo es en el ámbito en el que se relacionan adultos que actúan como iguales. En política, aceptar el mundo tal cual es, conduce a su destrucción porque lo condena a la ruina del tiempo, si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y crear lo nuevo.

La esperanza reside en eso nuevo que aporta cada generación. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, dice Hannah Arendt, la educación ha de ser conservadora. Tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo, haciendo al «recién llegado» consciente de las características de la realidad a la que se incorpora y proporcionándole las herramientas de la cultura que le permitirán intentar cambiarla. Lo señala Karl Jaspers: «El hombre no es lo que es simplemente por su herencia biológica sino, sobre todo, por lo que de él hace la tradición. La educación es un proceso recapitulado en cada individuo»⁴. El verdadero objetivo de la educación no es, pues, el de celebrar ni

divertir al niño, sino el de rescatarlo de la agitación de la sociedad para ponerlo en posesión de esa herencia, asegurando las condiciones para que ella pueda ser recibida.

¿Cuál es el actual contexto social en el que se desarrolla la educación?

Nuestra época se caracteriza por la dulce embriaguez que la sociedad de consumo instila en todos los ámbitos en los que ingresa el mercado. Se concreta el postulado del 68: «¡Es necesario gozar!». Progresan la «sociedad de la nutrición», la que todo lo devora: bienes, ideas, celebridades. La imagen impone su reinado, consagrando al video-niño y al cibernauta. Todo lo que es vivido directamente, debe acceder a la representación y el consumo de imágenes ocupa el lugar de la comunicación. La permanencia del mundo, el sentimiento de lo real, se disuelven en la superabundancia de imágenes generadas por las nuevas tecnologías. Cuando la técnica parece poder hacer entrar los saberes en todos los ámbitos por medio de la televisión o las computadoras, la lógica del consumo destruye la cultura. El principio del placer rige la vida espiritual. No se trata ya de conformar a los hombres como sujetos autónomos, se busca satisfacer sus caprichos inmediatos, divertirlos al menor costo. Prisionero de un presente total, desvinculado del pasado y sin raíces, el sujeto moderno aparece como un “hombre sin ombligo.”

En este escenario, caracterizado por una profunda desafiliación de lo humano, ¿quién advertirá que hay un patrimonio digno de ser preservado cuando la idea misma de herencia resulta ridícula a los gozadores que corren detrás de su felicidad en el flujo incontrolado de imágenes y de placeres instantáneos? Este rechazo ya se anticipaba en los muros del París del 68: «¡Profesores, no nos hagan envejecer!» Es el golpe de gracia: el arte de heredar se ha convertido en crimen contra la vida.

Posiblemente el siglo XX marque el momento en el que el hombre deja de pensarse a sí mismo como heredero. Ya no advierte que, sin herencia, no se puede acceder a una verdadera existencia individual. El pensador francés Alain Finkielkraut desarrolla esta idea en su obra: hoy vivimos en esa ilusión de creer que el hombre logra la libertad renegando de toda herencia, de su pasado, de las obras maestras de la cultura⁵. El individuo actual se considera soberano, patrón de su vida, liberado de lo dado, de toda influencia extraña a su voluntad. No busca vivir de acuerdo con el mundo sino sólo expresar su ser auténtico y su identidad, rechazando todo lo que le pueda resultar lejano o extraño. Así, la noción misma de conservación se ha convertido en una patología que nadie quiere sufrir. Sin embargo, una sociedad capaz de proyectar su propio futuro no puede renunciar a la tradición, que es a la que debe la posibilidad misma de ese futuro.

Dice Albert Camus al aceptar el Premio Nobel de Literatura: «Cada generación se siente llamada a reformar el mundo. La mía sabe que no lo hará, aunque su tarea es tal vez más ambiciosa. Consiste en evitar que el mundo se destruya a sí mismo». En una época acelerada donde el «academicismo de la ruptura» está de moda, los verdaderos revolucionarios posiblemente sean quienes retoman el ritmo propio, lento, en el que se desarrolla la vida, que les permite escuchar mejor la voz de las herencias.

¿Cómo estamos encarando la crisis de la educación?

No pocas veces los problemas que afectan hoy a la escuela se agravan por las soluciones y reformas propuestas para superar la realidad que conocimos. Aunque nunca hubo épocas de oro en la educación, en el pasado la sustentaba al menos una idea directriz, que se ha ido diluyendo: la de la transmisión.

Hannah Arendt también ha identificado magistralmente los rasgos esenciales que subyacen en la crisis educativa moderna¹:

1. Los niños forman hoy un mundo aparte, en el que los adultos

consienten en inmiscuirse lo menos posible. La cultura contemporánea reconoce la existencia de ese mundo infantil autónomo, cuyo gobierno ha entregado a los propios niños. Fracturadas las relaciones normales entre niños y adultos, los pequeños han quedado librados a sí mismos o a merced de la tiranía de su propio grupo. Se refugian en el conformismo o en la delincuencia y, a menudo, en ambos.

2. La enseñanza ya no corresponde a los maestros que conocen a fondo una disciplina sino a los pedagogos, generalistas de la ciencia de la enseñanza. Bajo la influencia de la psicología moderna y del dogma del pragmatismo, la pedagogía se desarrolló como una ciencia de la enseñanza, emancipándose casi por completo de la materia concreta a transmitir. Los alumnos quedan abandonados a sus propias posibilidades y se pierde la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que sabe más y que puede hacer más que sus discípulos.

3. La teoría moderna sobre la enseñanza resulta de la aplicación lógica del tercer supuesto básico, que encontró su expresión conceptual sistemática en el pragmatismo: sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo ha hecho. Su aplicación en el campo educativo resulta obvia: en la medida de lo posible hay que sustituir el aprender por el hacer. El propósito explícito de la educación no es ya transmitir conocimiento sino enseñar una habilidad. Por eso se quiere borrar la distinción entre juego y trabajo, considerando al juego como la forma más vivaz y apropiada de comportamiento para el niño. Se mantiene así a la persona en el nivel de infante durante el mayor tiempo posible. La adquisición gradual del hábito de trabajar y de no-jugar, que tendría que preparar al niño para el mundo de los adultos, se deja de lado en aras a la autonomía del mundo de la infancia. En síntesis, se considera que lo importante es sustituir el aprender por el hacer, el trabajo por el juego, los conocimientos concretos por la expresión de uno mismo.

El reinado de la comunicación

Alain Touraine señala que en la escuela actual, el paradigma de la comunicación hirió de muerte al propósito de transmitir. Ocupados en comunicarnos, ya no nos proponemos transmitir. La comunicación ha devenido en medio y en fin. La escuela se convierte en una suerte de olla común de individualidades o de identidades de todos quienes tienen algo para decir, lo que es juzgado como igualmente valioso. La lengua se concibe como un utilitario medio de comunicación y se consolida la idea de que el principal problema de los jóvenes es la inhibición expresiva. Por eso es preciso vivir en la espontaneidad. Se privilegian el intercambio, la comunicación, el debate. La escuela tiende a adaptarse tanto a la sociedad en la que vivimos que ya no se distingue de ella. Tratamos de que sea deglutida por la sociedad, en lugar de preservar lo que las diferencia.

Porque olvidamos que, por ejemplo, no sólo se aprende a hablar expresándose, sino que se lo hace leyendo y escuchando. Antes, a los niños se les decía: “He ahí nuestra lengua” y se les invitaba a aprenderla, a sumergirse en ella, a memorizar poemas porque son los poetas quienes mejor la conocen. Hoy se les dice: “Habla”. Desde el inicio se prefiere la comunicación a la transmisión. La idea y hasta el vocablo mismo de transmisión han desaparecido del discurso de los reformadores de la educación porque, en una sociedad que se pretende democrática, resulta cada vez más difícil admitir lo que supera, tolerar la trascendencia. Para formar a los alumnos en el espíritu crítico, tan valorado en el discurso actual, es preciso que desarrollen la capacidad de admiración que supone la distinción basada en la asimetría. Esta dialéctica es cada día más difícil de practicar en una sociedad signada por el relativismo cultural y moral en la que, precisamente, distinción y jerarquía son conceptos prohibidos. Por eso, la escuela resulta cada vez más extraña al mundo actual, porque se trata de un lugar jerárquico en el que los roles de los actores no son intercambiables. De serlo, la escuela perdería todo sentido.

La creatividad como valor supremo

Muchas corrientes pedagógicas sostienen que la enseñanza estructurada destruye la creatividad innata de los niños. Por eso, los maestros, convertidos en «facilitadores», hoy observan cómo sus alumnos descubren el conocimiento por sí mismos. Se sostiene que la creatividad, definida como identificación y solución de problemas, debe ser liberada del control del conocimiento ejercido «desde arriba», es decir por los docentes que tienen la osadía de enseñar. Este culto de la creatividad ha producido una nueva ortodoxia del aula, que ha reemplazado los desafíos intelectuales por los sentimientos, el pensamiento independiente por el conocimiento ya procesado.

Volvamos al caso de la lengua. Pretendemos colocar a la palabra en el centro del aprendizaje, pero las exigencias de la modernidad nos hacen criticar el curso magistral. Se lo quiere reemplazar por formas de expresión más libres. Se dice, ¿cómo se puede aprender escuchando? Se pretende que no haya silencio, que todos se puedan expresar. Esto no hace sino agravar el mal con el pretexto de corregirlo. Los niños ingresan a la escuela con un lenguaje simple y por lo tanto con una visión del mundo primaria y maniquea. Enseñarles la lengua es, precisamente, hacer que aprendan la diferencia entre la palabra privada y la pública. Sólo un conocimiento profundo de la lengua que es, en esencia, creadora de sentidos y de lazos, fuente de comunidad y de urbanidad, permite escapar a ese maniqueísmo y a la tentación a la violencia. Esta cuestión crucial se escamotea cuando se somete el aprendizaje de la lengua al dogma de la pura expresión.

Aprender a leer y escribir no implica tomar de entrada el poder sobre los otros y liberarse de los lazos de dependencia. Supone insertarse en un orden simbólico común, en una herencia. Como lo señala Paul Ricoeur: «La toma de distancia, la libertad con respecto a los contenidos transmitidos, no puede constituir la actitud inicial. Por la tradición nosotros nos encontramos ya situados en el orden del sentido y, por eso, también de la verdad posible».

La escuela, un gabinete psicológico anti-intelectual

Se impone una grotesca psicologización de la escuela que la ahoga en el afecto, en el culto de la autoestima. Se pide a los profesores que amen a los niños y no tanto a su saber. Esta desnaturalización de la relación docente-alumno es sintomática de la crisis institucional de la escuela y de la autoridad. Cuando los grandes profesores están inspirados, habitados por el amor al saber, poco preocupa al alumno comprobar si lo quieren.

Muchos de los estudios sobre la escuela terminan por suprimir el estudio en la escuela. Indiferente y hasta hostil ante los contenidos del saber y de la cultura que escapan a la observación, la enseñanza se va reduciendo a un conjunto de comportamientos y de actitudes, en general desvinculados de las exigencias de inteligibilidad y de verdad. Esta es una clara tendencia a desintelectualizar la escuela en base a consideraciones acerca de la realidad social. Estamos en vías de transformar un oficio **humanista**, el del maestro, en uno **humanitario**. Olvidamos que estar en la miseria es estar privado de lo necesario y, como recuerda Charles Peguy, «es tan necesario el pan como el libro». Antes el buen alumno elevaba a la clase, hoy la humilla. Paradójicamente, cuanto más se invoca al igualitarismo, más se instala un sistema desigual.

La psicopedagogía de moda, expande por todos los ámbitos de la enseñanza una ideología que se presenta como salvadora frente a la grave desocialización de los jóvenes. Esta hace pasar a segundo plano las exigencias propias a la misión esencial de la escuela que sigue siendo la transmisión de los saberes y de la herencia cultural. Esta misión no es para nada pasatista y hacerla valer vigorosamente hoy, no es signo de nostalgia de la escuela de antaño o de desinterés por el grave problema de la socialización. Constituye una imperiosa necesidad para lograr que, frente al flujo continuo de información y a

la preeminencia de lo audiovisual, los jóvenes desfavorecidos no tengan una cultura diluida, lo que impedirá que surjan entre ellos dirigentes sociales.

¿Cómo se puede afirmar que la instrucción y la cultura no deben ser transmitidas en la escuela sin comprender que esta deserción supone el retorno inevitable de los privilegios? Corremos el peligro que la escuela moderna deje a la sociedad exterior la sanción despiadada de las desigualdades. Esto fue claramente advertido por muchos teóricos marxistas, entre ellos por el italiano Antonio Gramsci, quien sostuvo que el progresismo político requiere una actitud conservadora en la educación. Decía en 1932: «El nuevo concepto de la educación está en su etapa romántica en la que el reemplazo de los métodos «mecánicos» por los «naturales» ha sido imprudentemente exagerado... Al menos antes los alumnos adquirirían un cierto equipaje de conocimientos concretos. Ahora ya no habrá equipaje alguno para ordenar... El efecto más paradójico es que este tipo de escuela es promovido como democrático, mientras que, en realidad, no sólo está destinado a perpetuar diferencias sociales sino también a cristalizarlas»⁶.

Interesar recurriendo a lo que interesa

La escuela es la institución por excelencia. Porque instituir es dar comienzo, establecer, poner de pie. La escuela es ese lugar donde, según Montaigne, se pretende «instituir a los niños». Para ello, es preciso considerar que los niños necesitan ser instituidos, lo que no resulta evidente en una época en la que se niega todo lo que pueda contrariar a la infancia, convertida en modelo de vida para los adultos. Para instituir a los niños, es preciso que haya adultos, seres que no pretendan encontrar entre sus sueños embrionarios el ideal del hombre. Ese es el verdadero reino de la educación, no siempre dependiente de la motivación infantil.

La concepción que sostiene que el interés del alumno es el principal conductor de la enseñanza, nos ha llevado a ceder a la impaciencia, a garantizar el deseo del niño de reconocerse en la escuela, de expresarse en ella, de encontrar allí sólo el paisaje familiar. Vivimos en una paradoja ideológica: interesar a los alumnos en lo que ya les interesa. El reinado de lo mismo en nombre del amor a lo otro. Como muy bien se interroga Giulio Ferroni, «¿por qué hemos dejado de creer en la posibilidad de encontrar una motivación determinante en la fuerza cognoscitiva y crítica de la cultura? ¿No debería, en primer lugar, ser el docente quien encontrara una motivación genuina para sí mismo en el valor y en la esencialidad de los saberes que debe transmitir y someter a la confrontación con los jóvenes?»⁷. Si el criterio del aburrimiento es el que guía el curso, abandonaremos el pasado en aras de lo que es actual. La escuela se verá reducida a un lugar de consumo del presente, donde se manifestará una forma de ser que apunta sobre todo al autorreconocimiento, a la pura expansión de lo que ya se es o, más bien, lo que se cree ser. Porque la confusa subjetividad juvenil, modelada en base a la apelación consumista, publicitaria y televisiva, afirma la propia voluntad de ser así como se es, rechazando todo intento de dejarse modificar por los saberes escolásticos, de confrontarse con lo distinto, con la alternativa que ellos pueden representar.

La milagrosa solución tecnológica

La tecnolatría modernizante promete hacer que todo resulte disponible de inmediato. Como consideramos que el conocimiento está al alcance de todos y que se hace rápidamente obsoleto, pretendemos enseñar «habilidades» en un vacío de conocimientos. Es obvio que el mundo cambia rápidamente pero, a menos que manejemos conocimientos básicos, no podemos construir sobre él ni adaptarnos a nuevos desafíos.

Nuestra época está guiada por la convicción de que lo importante

es adaptarse a los cambios. Sin duda es preciso prepararse y domesticar las nuevas tecnologías. Pero, como lo señala Regis Debray, «demandar a la utopía informática que selle el pacto social, es tomar el medio por el fin, inversión propia del tecnócrata. Afirmando que la informática no es la solución de nuestros males, se repite que la revolución de la tecnología insuflará a la educación un soplo vital, que ha de engendrar nuevas relaciones sociales. Hacer de la máquina el remedio al desmoronamiento cívico y al desvanecimiento de la escuela, es una vieja ilusión. Lo que hará a la escuela buena o mala, útil o inútil, es la finalidad a la que se someten nuestros nuevos instrumentos de cálculo y de transmisión y no la óptima utilización de un equipamiento banalizado, por múltiples que sean sus potencialidades»^{8,9}. Queremos convencernos de que aprenderemos inmediatamente lo que miramos. Es en la escuela donde debería advertirse que ver no es saber, que las cosas no nos son dadas. Es una utopía tratar de hacer de la escuela un eterno jardín de infantes. Aprender está ligado a un cierto grado de sacrificio y por eso, los profesores no están allí para animar, están para enseñar.

Abandonados al entusiasmo modernizador, corremos el riesgo de caer en la paradoja según la cual lo único a transmitir será el futuro. Justamente la idea de la transmisión descansa sobre la concepción de que el presente no contiene todas las respuestas. Librado a sí mismo o concebido sólo como abierto hacia el futuro, el presente se convierte en una prisión. Debemos adquirir la capacidad de tomar distancia de nosotros mismos y a eso puede contribuir la cultura acumulada por el hombre. Por eso, es preciso legar la exigencia de transmisión y un valor esencial, que es la pasión de comprender.

Esta concepción no refleja de una nostalgia del pasado como tal. De lo que se trata es de señalar que, en Occidente, hemos desarrollado la idea de que, si bien estamos inscriptos en un tiempo histórico, la comunicación entre los hombres en torno de significaciones pensables es posible más allá de la historia. La transmisión de los saberes en la escuela ha supuesto un regreso a esa tradición, a la onda larga del tiempo durante el que han sido elaborados, al conjunto de experiencias históricas y culturales que han conducido al estado actual que la escuela debería pretender conservar, reforzar y enriquecer.

¿Qué hacer con la escuela?

Finalmente, resulta oportuno efectuar unas breves consideraciones acerca de la orientación futura de la escuela.

La escuela como ámbito de transmisión

Posiblemente debamos volver a pensar que corresponde a la escuela enseñar a los niños cómo es el mundo en lugar de instruirlos exclusivamente en el arte de vivir. Como hemos hecho de la escuela un espejo de la sociedad o, más bien, del mercado, esta apelación a su misión fundamental parece extemporánea. Sostiene Regis Debray, «no es seguro que signifique progresar transformar la escuela en un club socio-educativo, convertir al alumno en cliente, a la actividad docente en mero ejercicio de relaciones humanas, al profesor en proveedor de amenidades y a la transmisión de conocimientos en una oferta a modificar de acuerdo con la demanda»⁹. Muchos métodos y prácticas pedagógicas se presentan como la solución, finalmente descubierta, para enfrentar la heterogeneidad de los alumnos y asegurar la igualdad de sus posibilidades. Estos discursos, formulados con las mejores intenciones, están centrados en la retórica de la autonomía y del contrato y justifican la introducción en la escuela de instrumentos de evaluación de competencias desarrollados en las empresas.

Si la escuela no instruye ni cultiva, ¿quien lo hará? Ingresamos a la «barbarie dulce» que describe Jean-Pierre Le Goff, concepción liberal y comunicacional de la educación que niega la importancia de toda transmisión cultural¹⁰. Sin embargo, de ella depende la sociedad

para progresar y para transformarse. Por eso la escuela debe persistir en la instrucción, proporcionando a las personas las imprescindibles brújulas mentales que les permitan orientarse en el mundo, rehusando los métodos que dan por conocido lo que ella debe dar a conocer. Esto supone rechazar la idea de que los niños están igualmente equipados que los adultos para obtener algún sentido de la experiencia. El alumno atento y estudioso no debe ser reemplazado por el niño pedagogo, sociólogo y psicólogo.

Proponer que una de las misiones esenciales de la escuela es transmitir esa herencia cultural no significa hacer la apología de la tradición. Pone de manifiesto una actitud de respetuoso temor. Ante la fragilidad de la permanencia, sentimos miedo por el mundo. Temor por esa cosa bella, graciosa, frágil y perecedera que es la patria no mortal de los mortales que somos. Temor por la trama simbólica, la comunidad de sentidos que nos vincula, no solamente con nuestros contemporáneos sino también con los que han muerto y los que vendrán después de nosotros. Temor por el pasado, por la continuidad que establecen los objetos y las obras, por el marco estable dentro del que pueden desarrollarse la acción y la creación. Como dice Merleau Ponty, «Los jóvenes no pueden ser de entrada creadores e innovadores. Son inicialmente herederos». La autonomía de juicio y la innovación no son posibles y no adquieren sentido si no se da esta inserción inicial en un mundo cultural común. Lo expresa claramente Gramsci: «La entronización de la espontaneidad, aunque parezca constituir una muestra de respeto hacia la naturaleza del niño, representa en realidad una clara renuncia a la educación, al propósito mismo de que las personas se desarrollen de acuerdo con estándares humanos. Termina siendo el abandono completo de los niños al autoritarismo o a las presiones objetivas del medio ambiente». Por eso, para que los jóvenes se puedan convertir en adultos, adquirir autonomía de juicio y devenir ciudadanos, es necesario que sean puestos en posesión de una herencia en la que insertarse. Si se quiere que la formación de la ciudadanía no quede en una fórmula vacía, es esencial subrayar vigorosamente que ella resulta inseparable de la instrucción.

Transmitir requiere, pues, una ruptura profunda con el simple deseo de comunicar. Enseñar es más que informar, estudiar es más que informarse, aprender es más que expresarse. Enseñar es un reaprender delante de los alumnos: es en el tiempo escolar cuando el saber se hace toma de conciencia crítica. Sólo la transmisión hace críticos a los individuos. La comunicación los hace gregarios. Por eso las sociedades comunicacionales, como las nuestras, resisten a los docentes quienes, por su propia función, se oponen a las modas del tiempo. Años sombríos esperan a nuestra sociedad si se confunde asignando a la escuela la misión de preparar para un indefinido porvenir, liberándola de la tarea de la transmisión, de establecer nexos con la cultura, con el pasado. Los niños abandonados por el rigor, la verdad, la belleza, quedarán sin defensas ante los sentimientos, las conductas, los lenguajes sintéticos y uniformes. Serán empujados a buscar los valores en el campo de las diversiones, creadas para confundir el vacío de pensamiento. Hay que preguntarse: ¿Los estudios se degradan porque los alumnos son lo que son o los alumnos son lo que son porque simplemente hemos renunciado a instruirlos? ¿Seguimos considerando, como en el pasado, que la ignorancia es un mal?

La escuela en su relación con la vida cotidiana

Es evidente que existe una relación crítica entre escuela y vida cotidiana, como lo analiza Ferroni⁷. La educación debería tomar en cuenta esta marcada separación, este claro distanciamiento del mundo. El problema de la educación se centra en el hecho de que, si bien por su propia naturaleza no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, debe desarrollarse en una sociedad que ya no se estructura en base a la autoridad ni se mantiene unida por la tradición. Por eso,

en la medida en la que vivimos en el mismo mundo que nuestros hijos y con los jóvenes, debemos separar de una manera concluyente la esfera de la educación del ámbito de la vida pública, el político. Sólo así podremos aplicar a la educación el concepto de autoridad, sustentado en la responsabilidad que asumimos de dar testimonio de una cultura. A diferencia de lo que sucede en el terreno público de la política, en la tarea prepública de la educación, no deben existir ambigüedades ante el actual cuestionamiento de la autoridad. Al rehuir su obligación de ejercer esa autoridad, los adultos manifiestan su negativa a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos. No se puede estimular a los niños a desechar la autoridad educativa considerándolos oprimidos por una mayoría adulta, absurdo sostenido por no pocas teorías educativas actuales. Hasta se ha asimilado la escuela a la prisión, considerándola un espacio disciplinario en el que se ejerce la tecnología del poder. «La educación opresiva está muerta, la educación será expresiva», decía otro de los lemas del 68. En realidad, en el contexto escolar, la autoridad no es una estrategia de poder sino un proceso de civilización. Como sostiene Norbert Elias, nos encontramos hoy en una etapa de «decivilización», en la que violencia y brutalidad regulan las relaciones interindividuales¹¹. Por eso, al rehuir su obligación de ejercer esa autoridad, los adultos manifiestan su negativa a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos.

La pedagogía se convierte en demagogia si niega tanto la distinción que existe entre escuela y vida como el esfuerzo que implica asumirla. En este sentido, por ejemplo, el aprendizaje de la lectura y la escritura supone al comienzo una dimensión fastidiosa que requiere romper con la lógica de la supremacía del yo. La pedagogía podrá ayudar a cumplir ese tránsito pero no lo hará desaparecer, como lo intenta, sosteniendo que la cultura no es más que una simple respuesta a las necesidades y los deseos de los niños. Resulta ilusoria si hace creer que sus métodos permitirán que las significaciones resulten inmediatamente transparentes y accesibles.

En la conciencia común se desdibuja cada vez más la concepción que a la escuela se asiste, antes que nada, a aprender cosas definidas que no coinciden con todas las funciones, ocasiones y apetencias de la existencia cotidiana. Se pierde la conciencia de que es esencial mantener en ella ciertos límites y excluir ciertos comportamientos, para establecer distinciones y diferencias, para escapar a una ciega identificación con la inmediatez. Hoy la escuela es estimulada a tomar como propios todos los modelos de comportamiento corriente, a hacerse cargo de las costumbres de la vida diaria, a sustituir a las familias, a confundirse con todos los demás ambientes de la experiencia cotidiana. De ella se pretende un respeto a las exigencias y las necesidades de los jóvenes, mucho mayor que el que se reclama de otros ambientes y otras instituciones.

A estas tendencias predominantes, se debería responder firmemente: la escuela debe seguir siendo un sitio de extrañamiento. Como afirma Muglioni: «La escuela no es la apertura, como está de moda afirmar. Es la separación. Preservar la independencia de la escuela en relación con la sociedad exterior es preservar el futuro e inclusive, prepararlo»³. La educación debería evitar confundir superponiendo el horizonte de la vida externa con el de la escuela. Tendría que asumir la contradicción que plantea este desfase, inevitable y necesario. Debe hacerlo aún más en momentos en que lo contemporáneo ejerce sobre los alumnos una presión tan fuerte. La escuela debe resistir a los prejuicios, a las certidumbres, a la vulgaridad del presente. De otro modo, los alumnos quedarán indefensos, al arbitrio de la codiciosa industria cultural. Arrastrados por la ola de velocidad creciente, pueden llegar a creer que el conocimiento y hasta el mismo mundo físico y social, son simples y accesibles. Que toda realidad se puede doblegar, alejándose de la experiencia de la dificultad y de la solidez del saber. Hasta pueden llegar a perder la percepción de la resistencia

de los objetos, asumiendo nociones fantasmagóricas sobre la realidad y la posibilidad de dominarla, confundiendo lo real con lo virtual, haciendo desvanecer jerarquías, dificultades, contradicciones.

La escuela está esencialmente diseñada para revelar al hombre, que se aloja en el niño, lo que su realidad inmediata le oculta y que, sin la escuela corre el riesgo de no adivinar jamás: la razón de lo verdadero, la pura belleza, la posibilidad de gozar de una existencia libre, de mostrarse en toda independencia. Por esa razón, en la escuela es preciso volver a vivir en tiempo real. El hecho de que frente a la velocidad actual, la escuela sea vista como la lentitud, la hace cada vez menos tolerable para nuestra sociedad. Pero la escuela es el lugar del ocio, como lo implica el nombre griego, donde el hombre que reside en el niño aprende a establecer una relación directa y personal con lo universal. Es en ese sentido que la escuela es liberadora, según la bella expresión hoy olvidada o incomprendida por quienes han recibido esa herencia.

Aunque el contraste resulte traumático, la escuela debe ser concebida como ese ámbito de resistencia. La insistencia que se pone en cuestionar lo que en la escuela aún conserva aspecto de enseñanza, parece indicar que se intenta eliminar este último núcleo de resistencia que traba el camino hacia una sociedad económica, definitivamente homogénea. Es la de la escuela una resistencia de las cualidades humanas ante la amenaza de su desaparición en el mundo actual. La escuela debe encabezar la cruzada de oposición al conservadurismo despiadado, que hoy nos tiraniza, bajo la máscara del imperativo del movimiento y el cambio.

Consideraciones finales

Como dice Hannah Arendt, la educación constituye la instancia en la que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él ante los «recién llegados» para salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación que representa el arribo de los jóvenes, sería inevitable. Enseñar consiste en tejer lazos entre los antiguos y los nuevos, sobre todo, transmitir una herencia.

Pero al mismo tiempo, también mediante la educación decidimos

- Si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no arrojarlos de nuestro mundo librados a sus propios recursos;
- Si los consideramos lo suficiente como para no negarles la oportunidad de conocer lo que ha hecho el hombre, mostrándoles de ese modo, de lo que ellos mismo son capaces, como fundamento para que construyan nuevas realidades.
- En fin, si los respetamos lo bastante como para dedicar atención y tiempo a prepararlos para encarar la tarea de renovar un mundo sobre cuyo destino tenemos una responsabilidad común.

Referencias bibliográficas

- ¹ Arendt, H. La crisis en la educación, en "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política". Península, Barcelona, 1996
- ² Wolton, D. Internet ¿y después?. Gedisa, Barcelona, 2000
- ³ Muglioni, J. L'école ou le loisir de penser. CNDP, Paris, 1993
- ⁴ Jaspers, K. Man in the modern age. Doubleday & Co, New York, 1957
- ⁵ Finkielkraut, A. L'Ingratitude. Conversation sur notre temps. Gallimard, Paris, 1999
- ⁶ Gramsci, A. Selections from the prison notebooks. International Publishers, New York, 1971
- ⁷ Ferroni, G. La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma. Einaudi, Torino, 1997
- ⁸ Debray, R. Transmitir. Manantial, Buenos Aires, 1997
- ⁹ Debray, R. Régis Debray, á l'adresse de Claude Allegre. Le Monde, 3 mars 1998
- ¹⁰ Le Goff, J.-P. La barbarie douce. La modernization aveugle des entreprises et de l'école. Editions La Découverte, Paris, 1999
- ¹¹ Elias, N. La civilización de los padres y otros ensayos. Norma, Bogotá, 1998

La acción de la CONEAU

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, al desarrollar las actividades que le han sido establecidas por la Ley 24.521, produce información de utilidad para analizar la realidad universitaria

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada en 1995 por la Ley de Educación Superior -como se sabe- es un organismo autónomo que funciona dentro de la órbita del Ministerio de Educación y está encargado de realizar la evaluación institucional y la acreditación de carreras del sistema universitario argentino.

El afianzamiento de la autonomía universitaria, la expansión de la matrícula y la creciente diversidad de establecimientos de enseñanza superior son los principales factores que determinaron, según sus impulsores, la creación del organismo evaluador. Se buscó, de esta manera, brindar información confiable a la sociedad, contribuyendo a orientar las decisiones educativas de los estudiantes, sus familias y los distintos actores involucrados en el proceso educativo.

Dos antecedentes

La actividad de evaluación es bien conocida en los sistemas educativos y particularmente en los sistemas universitarios: de manera constante y sistemática se evalúan estudiantes, en muchos casos son los egresados quienes deben someterse a evaluaciones (por ejemplo, para obtener una habilitación profesional) y los docentes mismos son evaluados periódicamente en sus méritos y conocimientos (típicamente a través de los distintos mecanismos de concursos). Frente a ello, la evaluación de la calidad institucional del sistema universitario constituye una práctica novedosa en la Argentina, si bien cuenta con una larga tradición en países como los Estados Unidos.

En efecto, puede decirse que, superada la etapa de discusiones acerca del tema, la evaluación de la calidad universitaria se inició en nuestro país durante la primera mitad de la década del noventa. Dos conjuntos de actividades resultan destacables como antecedentes inmediatos de las tareas desarrolladas por la CONEAU desde su puesta

en funcionamiento.

El primero de ellos se relaciona con la evaluación institucional. Entre 1993 y 1995 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación firmó convenios con 16 universidades nacionales, dos asociaciones de facultades y una universidad privada destinados a planear e implementar sus procesos de evaluación institucional. En todos los acuerdos se estableció que las instituciones contarían con asesoramiento oficial para realizar sus autoevaluaciones (la primera etapa de la evaluación, a cargo del establecimiento evaluado) y con la asistencia para constituir y coordinar los comités de evaluación externa (la segunda etapa del proceso evaluador, a cargo de expertos ajenos a la institución). En el período destacado se completaron tres evaluaciones, las de las universidades nacionales del Sur (Bahía Blanca), de la Patagonia Austral (Río Gallegos) y de Cuyo (Mendoza).

El segundo grupo de antecedentes se refiere a la evaluación de programas de posgrado. A fines de 1994 se creó, en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), organismo que, debido a las necesidades impuestas por la distribución de los créditos del FOMECE, realizó al año siguiente una convocatoria para la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados académicos. Se presentaron a este llamado unas 300 carreras universitarias de posgrado; la CAP acreditó aproximadamente las dos terceras partes de tales solicitudes y clasificó los programas acreditados en tres categorías (buenos, muy buenos y excelentes).

Composición y funciones

De acuerdo con la Ley 24.521 y sus reglamentaciones, la CONEAU deberá estar formada por doce miembros de reconocida jerarquía académica y científica, quienes ejercen sus funciones a título personal, con independencia de criterio y sin asumir la

representación del organismo por el que han sido nombrados. El Poder Ejecutivo Nacional designa a los integrantes de la entidad evaluadora, los que son propuestos, a su vez, por distintas instituciones públicas y privadas:

- 3 por el Consejo Interuniversitario Nacional,
- 1 por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas,
- 1 por la Academia Nacional de Educación,
- 3 por el Senado de la Nación,
- 3 por la Cámara de Diputados de la Nación,
- 1 por el Ministerio de Educación de la Nación.

Estos doce directores duran cuatro años en sus funciones y se renuevan por mitades cada dos. El presidente y el vicepresidente del organismo surgen del directorio y son elegidos por el término de un año. El académico **Emilio Fermín Mignone** ocupó la presidencia de la CONEAU hasta su fallecimiento (1998).

La tarea de los miembros del organismo se apoya en la labor de un cuerpo técnico permanente compuesto por expertos en la elaboración de procedimientos y técnicas de evaluación, y coordinados por un director ejecutivo. Este equipo de trabajo es el que, a su vez, brinda apoyo a los evaluadores externos invitados a participar de las tareas sustantivas que desarrolla la CONEAU.

Las resoluciones y dictámenes del organismo son públicos y se apoyan en los fundamentos elaborados por comisiones asesoras y comités de pares especialmente constituidos. Los integrantes de tales cuerpos consultivos se escogen por sugerencia de universidades, asociaciones científicas o profesionales y demás organismos técnicos, pero actúan a su solo criterio, sin asumir representaciones ni compromisos previos.

Las funciones que le corresponden a la CONEAU son las siguientes: evaluar las

instituciones universitarias nacionales, provinciales y privadas; acreditar las carreras de posgrado y carreras de grado reguladas por el Estado; recomendar sobre los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y sobre las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados; y dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria.

Nuevas instituciones universitarias

Entre las funciones que la Ley de Educación Superior asigna a la CONEAU se encuentra la de dictaminar acerca de los proyectos de creación de nuevos establecimientos universitarios nacionales, de reconocimiento de instituciones provinciales y de otorgamiento de la autorización provisoria o definitiva en favor de las instituciones universitarias privadas.

En lo que respecta a la puesta en marcha de nuevas instituciones nacionales, entre 1997 y 1999 la CONEAU resolvió favorablemente los casos de las universidades nacionales de Villa María, de Lanús y de Tres de Febrero y el del Instituto Universitario Nacional del Arte. En cuanto a los centros universitarios provinciales, fueron retiradas o devueltas las solicitudes formuladas por el Instituto Universitario Penitenciario Bonaerense (Buenos Aires), la Universidad Patagónica de las Artes (Río Negro) y el Instituto Universitario de Seguridad Pública.

El panorama resulta mucho más complejo por el lado de las instituciones privadas. Entre 1996 y 2000 sólo obtuvieron autorización provisoria para funcionar 8 nuevos establecimientos de este sector: el Instituto

Universitario CEMIC, el Instituto Universitario Gastón Dachary, el Instituto Universitario ISALUD, el Instituto Universitario ESEADE, la Università Degli Studi di Bologna, el Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano, el Instituto Universitario ISEDET y el Instituto Universitario Italiano de Rosario.

En el mismo período la CONEAU rechazó 21 proyectos universitarios privados: la Universidad del Cono Sur, el Instituto Universitario en Ciencias de la Administración para la Patagonia, la Universidad Privada de la Concepción, el Instituto Universitario Argentino General José de San Martín, la Universidad San Germán, la Universidad San Juan de Vera, la Universidad Ward, el Instituto Tecnológico Pampeano, el Instituto Universitario Perito Moreno, la Universidad Bancaria, la Universidad Carlos Pellegrini, la Universidad Cristiana Evangélica Argentina, la Universidad de San Isidro, la Universidad del Ateneo, la Escuela Internacional de Negocios de América Latina, la Universidad Abierta y a Distancia Hermandarias, el Instituto Universitario de Finanzas Públicas Argentinas, el Instituto Universitario para el Desarrollo Humano y la Salud, el Instituto Universitario del Ateneo (Odontológico), la Universidad Lynn y la Universidad José Manuel Estrada. Un número similar de proyectos fue retirado para su revisión y reformulación.

En la actualidad, hay 12 proyectos de instituciones universitarias que están siendo analizados por parte de la CONEAU: el Instituto Universitario de Ciencias Empresariales Brigadier Estanislao López, el Instituto Universitario de Estudios de Recursos Económicos y Sociales, el Instituto Universitario

de Turismo y Hotelería Internacional, el Instituto Universitario de la Asociación Médica Argentina, el Instituto Universitario «Instituto Tecnológico Rosario», la Universidad de la Producción y el Trabajo, el Instituto Universitario de Ciencias Bioenergéticas, el Instituto Universitario de Comercio Internacional, la Universidad Latinoamericana de la Seguridad Social, la Empresa y el Trabajo, el Instituto Universitario IDEA, el Instituto Universitario de Arquitectura y Diseño de la Patagonia y el Instituto Universitario Alta Dirección.

También corresponde a la CONEAU evaluar los informes anuales que deben presentar las instituciones universitarias privadas que cuentan con autorización provisoria. Por otro lado, el organismo se encuentra evaluando las solicitudes de reconocimiento definitivo elevadas por la Universidad Adventista del Plata, la Universidad Austral, la Universidad de Palermo y la Universidad Maimónides.

Acreditación de posgrados

Tras la elaboración y aprobación de estándares por parte del Consejo de Universidades, en 1997, la CONEAU inició la tarea de acreditar y evaluar, cuando correspondiera, los programas de posgrado ofrecidos por las instituciones universitarias oficiales y privadas. Inicialmente se realizó una convocatoria por grandes áreas disciplinarias, a la que se presentaron, entre fines de 1997 y 1998, 1.070 posgrados universitarios.

A fines de 1998, los comités de pares evaluaron las especializaciones médicas y odontológicas, el grupo más numeroso de

Cuadro 1. Posgrados universitarios presentados para su acreditación por la CONEAU

Disciplinas	Especializaciones	Maestrías	Doctorados	Total	Acreditadas
Agronomía, veterinaria y medio ambiente	17	43	7	67	69%
Arquitectura e ingeniería	32	57	28	117	78%
Ciencias biomédicas	316	50	18	384	68%
Ciencias básicas	2	35	61	98	87%
Ciencias jurídicas	60	34	14	108	57%
Ciencias sociales y humanidades	45	107	36	188	68%
Economía y administración	43	58	7	108	56%
Total	515	384	171	1.070	

Fuente: CONEAU, «Informe de actividades; 1999».

posgrados según la agrupación presentada en el cuadro 1. Durante el año siguiente se evaluaron los posgrados pertenecientes al resto de las áreas disciplinarias. En todo este proceso de acreditación intervinieron 425 expertos de diversas disciplinas, nacionales y extranjeros, agrupados en 89 comités de pares evaluadores, quienes recomendaron la acreditación de más de las dos terceras partes de los programas evaluados.

Polémica

El 26 de abril de este año, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires decidió, mediante la Resolución 3.927/00, suspender la presentación de sus programas de posgrado a las convocatorias efectuadas por la CONEAU. La medida se fundamentó en un estudio de la Secretaría Académica de la UBA sobre los dictámenes de las 109 especializaciones biomédicas que se estudian en la universidad porteña.

El trabajo referido consistió en realizar un análisis comparativo de 107 dictámenes correspondientes a especializaciones que brinda la Facultad de Medicina y otros 2 dictámenes pertenecientes a especializaciones dictadas en la Facultad de Odontología; en todos los casos, se trabajó con los dictámenes iniciales, es decir los emitidos antes de los pedidos de reconsideración. En síntesis, se dice haber analizado: 1.- Coherencia entre los procedimientos de evaluación establecidos y los resultados alcanzados; 2.- Comparación de las valoraciones logradas por distintos programas en los mismos aspectos y; 3.- Coherencia interna de los dictámenes revisados.

En el documento de la Secretaría Académica de la UBA se detallan los problemas que dicen haber detectado, que se pueden agrupar dentro de tres grandes categorías:

1.- Problemas vinculados con la forma en que se han establecido los criterios: se sostiene que existe *“escasa precisión en la definición de los criterios”*; y que hay *“diferencias en la valoración de los mismos aspectos/elementos en las distintas especialidades”*.

2.- Problemas vinculados con la aplicación de principios y criterios: se menciona un *“no respeto por los principios de autonomía y libertad de enseñanza”*, ni por *“la definición del tipo de posgrado evaluado”*. Habría, además, una *“sustitución de los criterios por la información recogida”*; un *“no respeto de los Criterios Mínimos”*; y *“discrepancias entre las valoraciones realizadas sobre aspectos con características similares en distintas Carreras de Especialización”*.

3.- Problemas vinculados con el formato de los dictámenes evaluativos; *“la relación que se establece entre los considerandos y el apartado resolutivo de los dictámenes”* y *“la relación que se establece entre los considerandos y las recomendaciones efectuadas para el mejoramiento de la calidad”* no resultarían evidentes. Así como que *“la utilidad de la información contenida en los dictámenes para el mejoramiento de la calidad resulta dudosa”*.

La CONEAU, a su turno, defendió las actuaciones realizadas por los pares evaluadores y cuestionó el documento elaborado por la Secretaría Académica de la UBA. Las observaciones realizadas por el organismo evaluador al trabajo citado, luego

de amplias consideraciones, tiene como conclusión que las argumentaciones *“no satisfacen las exigencias que conlleva ser el fundamento racional capaz de sostener las conclusiones vertidas como considerandos de la Resolución del Consejo Superior de la UBA. De ellos no se desprende que los dictámenes de la CONEAU contengan aseveraciones que no se sustentan en hechos objetivos. Que los criterios aplicados sean “en algunos casos” materia opinable o discutible no es razón para extraer conclusiones de tal gravedad. Es más, parece casi tautológico decir que un criterio es opinable o discutible. Que en diversas resoluciones en las que se otorga o niega acreditación o cierta categoría, las descripciones y apreciaciones vertidas por los pares no coincidan, en nada afecta la confiabilidad y transparencia del proceso, que se ha fundado en la legalidad de los procedimientos establecidos y en la oportunidad del juicio de los pares con respecto a cada uno de los programas de posgrado que les ha tocado evaluar, considerados en su especificidad, a pesar de las aparentes semejanzas que parezcan tener ante quienes sólo conocen los casos a través de los dictámenes de acreditación. Se ha mostrado que no es cierto que las convocatorias de la CONEAU o sus dictámenes avasallen la autonomía de las universidades y la libertad de cátedra. Por el contrario, tales principios se han respetado, así como los criterios y estándares aprobados por la Resolución MCE. 1168/97”*.

El documento concluye afirmando que las aseveraciones de la institución académica *“no permiten, pues, concluir que los dictámenes de la CONEAU no son válidos y confiables. De allí en más, queda en cuestión la justificación racional de los cursos de acción ulteriores contenidos en la resolución que ha hecho pública el Consejo Superior de la UBA”*.

Nota: Un abundante material, incluidos los documentos de la polémica, se encuentra dispuesto en la página electrónica del organismo oficial <www.coneau.edu.ar>.

Miembros de la CONEAU

Ricardo Roberto Biazzi
 José Luis Cantini
 Gustavo Francisco Cirigliano
 Norberto Rafael Fernández Lamarra
 Juan Carlos Hidalgo
 Arturo López Dávalos
(vicepresidente)
 Víctor René Nicoletti
 Juan Carlos Pugliese
 Héctor Sauret
 Fernando Storni S.J.
 Adolfo Luis Stubrin
 Ernesto Fernando Villanueva
(presidente)



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.

Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 4806-2818/8817

Escuelas prioritarias: un programa para llegar a las escuela más pobres

La selección de los establecimientos fue realizada en común entre el gobierno nacional y las provincias

En los próximos cuatro años el Ministerio de Educación se propone llegar a las 5.500 escuelas más pobres del país, con acciones destinadas a mejorar su calidad educativa, a través de la formación de redes interinstitucionales diseñadas entre las jurisdicciones y el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias. De fuerte contenido social, este Programa invirtió 12 millones de pesos en el primer semestre del año, con un plan de trabajo que contempla tres líneas diferenciadas: *“Continuamos con la asistencia y provisión de materiales a los 14.300 centros educativos que eran atendidos por el Plan Social Educativo de la gestión anterior; apoyamos proyectos específicos que las provincias señalan como preeminentes dentro de su política educativa; y nos acercamos a los núcleos educativos que se encuentran en peor situación. Optamos por una discriminación positiva, orientada a redistribuir recursos físicos, humanos y económicos, para que los alumnos de estas escuelas alcancen el nivel medio de calidad educativa de cada provincia”*, resume **Ricardo Murtagh**, coordinador nacional del Programa. *“A lo largo de este año—añade—ayudaremos a 800 escuelas a definir sus proyectos institucionales, de modo que contemplen la adquisición de saberes y su vínculo con el desarrollo social, y les ofreceremos propuestas de capacitación, a partir de la detección de problemas concretos. El año que viene se incorporarán, aproximadamente, 1.200 escuelas. Y la meta final es tener bajo atención directa las 5.500 escuelas más necesitadas en el año 2003”*.

El Ministerio se propone

evitar que el aporte de la Nación sea meramente asistencialista y reducido a la entrega de recursos materiales. Su objetivo es favorecer la gestión autónoma de los centros educativos y superar los modelos caracterizados por una fuerte dependencia, que se pierden en los caminos de la burocracia central y aíslan a las instituciones de los otros sectores de la vida comunitaria. Por eso, promueve la creación de redes que vinculen las escuelas atendidas, para generar soluciones conjuntas y multiplicar el efecto de cada experiencia entre las instituciones que afrontan problemáticas similares. *“Nuestra estrategia consiste en reunir escuelas que tienen un perfil común. Queremos que valoren las potencialidades de trabajar en grupo y fortalecer las relaciones con la familia y la comunidad, para que los proyectos sean sustentables*, destaca Ricardo Murtagh. Se les propone que definan sus urgencias y piensen la forma de resolverlas con 3.000 o 5.000 pesos que el Ministerio les aportará, según la matrícula del conjunto de escuelas. El acento está puesto en la capacitación directiva y las escuelas cuentan con la asistencia de equipos técnicos, que siguen paso a paso el desarrollo de sus proyectos institucionales. La provisión de recursos materiales está enfocada en el equipamiento de bibliotecas y laboratorios de ciencias, y el suministro de medios audiovisuales y equipos informáticos, incluyendo la conexión a redes.

Datos precisos

La selección de las escuelas prioritarias se acordó con

las provincias, en función de los puntajes obtenidos en un índice de selección, cuyos indicadores fueron estandarizados con una metodología similar a la utilizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para el cálculo del desarrollo humano. En el nivel polimodal se contemplaron cinco dimensiones:

- Escuelas situadas en zonas con altos índices de pobreza.

- Escuelas con alto porcentaje de alumnos provenientes de sectores de escasos recursos.

- Escuelas con elevadas tasas de repitencia y sobreedad.

- Escuelas con bajo rendimiento en las pruebas nacionales de evaluación de la calidad educativa.

- Escuelas con alto déficit de infraestructura.

En la selección de escuelas de Educación General Básica, la falta de datos obligó a construir un índice con sólo tres indicadores:

- Contexto socioeconómico regional.

- Resultados cuantitativos del proceso educativo

- Infraestructura edilicia.

Para puntuar el contexto socioeconómico regional se utilizó como indicador el porcentaje de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). El perfil socioeconómico de los alumnos se determinó empleando el índice que surge de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa. Para medir los resultados cuantitativos del proceso educativo, se aplicaron dos indicadores provenientes de la Red Federal de Información, la tasa de promoción efectiva (porcentaje de alumnos que se

matriculan en el grado siguiente en el año lectivo siguiente) y la tasa de repitencia (definida como el porcentaje de alumnos que se matriculan como repitientes en el año lectivo siguiente). Los logros cualitativos de aprendizaje se midieron a través del puntaje promedio obtenido en las evaluaciones de la calidad educativa de 1999. Y la infraestructura de los establecimientos se fijó a través de un índice de calidad edilicia, elaborado con los datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos realizado en 1994. Los indicadores fueron estandarizados, de modo que sus valores fluctuaran entre cero y cien, y el valor final imputado a cada establecimiento fue el promedio simple de los puntajes obtenidos en las dimensiones consideradas. Esto permitió elaborar el borrador de la lista de escuelas prioritarias, que el Ministerio presentó a las provincias. *“Estamos contentos con los resultados. Pero para el año que viene nos estamos planteando una configuración diferente del índice, que permita amortiguar las diferencias regionales. Las condiciones son bastante desparejas entre las jurisdicciones y, ciertamente, la peor escuela de una provincia rica está mucho mejor que la primera de una provincia pobre”*, comenta el coordinador.

Indicadores pedagógicos

Una vez seleccionadas las escuelas, el Programa las enmarcó en cinco proyectos:

- Mejoramiento de la calidad educativa en escuelas urbanas prioritarias.

- Mejoramiento de la calidad educativa en escuelas ru-

EDUCACION EN LA ARGENTINA

rales prioritarias.

- Mejoramiento de la calidad de la educación de la población con necesidades educativas especiales.

- Mejoramiento de la calidad de la educación de la población aborigen.

- Mejoramiento de la calidad de la educación para adultos.

Los núcleos urbanos y rurales incluyen escuelas de educación de adultos e integran a

los alumnos con necesidades de educación especial. Entre las acciones estratégicas que se propone realizar el Programa está incluida la capacitación a distancia para los docentes que incluyen en sus clases a niños con necesidades especiales, y el desarrollo de servicios de educación de adultos, ya que las escuelas prioritarias operan en zonas que suelen tener elevadas tasas de educación básica incompleta. Con los

aborígenes el objetivo es trabajar con planes de bilingüismo y buscar el modo de incorporarlos a los núcleos. En todos los casos, las metas están orientadas a la calidad educativa y los recursos se destinan a capacitación, desarrollo y material didáctico. Si el edificio está deteriorado o las instalaciones son insuficientes, el Programa de Escuelas Prioritarias recurre al Programa de Infraestructura del Ministerio, para garantizar las

condiciones que permiten el adecuado desarrollo de la tarea educativa. Este Programa privilegia a las escuelas más desfavorecidas, para que sus alumnos cuenten con las mismas oportunidades que el resto. *"Pondremos el contador a cero en todas ellas y, dentro de un par de años, podremos medir los resultados obtenidos a partir de indicadores pedagógicos", concluye diciendo Murtagh.*

Estructura del índice de selección de escuelas prioritarias Nivel medio (ISEPM)

INDICE	DIMENSIONES	INDICADORES	FUENTES
ISEPM	Contexto socioeconómico regional (20%)	- % de población Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) del Departamento	Censo Nacional de Población y Vivienda 1991 (INDEC)
	Perfil socioeconómico de la población escolar (20%)	- Puntaje promedio del establecimiento en el índice de nivel socioeconómico elaborado por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (15%) - Puntaje promedio en el índice elaborado por el Programa de Becas (5%)	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa
	Resultados cuantitativos del proceso educativo (20%)	- Tasa de promoción efectiva (7%) - Tasa de repitencia (6%) - Tasa de sobreedad (7%)	Red Federal de Educación
	Logro cualitativo (20%)	- Puntaje promedio en las pruebas de calidad educativa (Matemáticas y Lengua)	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa
	Infraestructura (20%)	- Índice de calidad edilicia	Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos'94

Fuente: Programa Nacional de Escuelas Prioritarias

Estructura del índice de selección de escuelas prioritarias Nivel primario (ISEPM)

INDICE	DIMENSIONES	INDICADORES	FUENTES
ISEPM	Contexto socioeconómico regional (34%)	- % de población Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) del Departamento	Censo Nacional de Población y Vivienda 1991 (INDEC)
	Resultados cuantitativos del proceso educativo (33%)	- Tasa de promoción efectiva (11%) - Tasa de repitencia (11%) - Tasa de sobreedad (11%)	Red Federal de Educación
	Infraestructura (33%)	- Índice de calidad edilicia	Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos'94

Fuente: Programa Nacional de Escuelas Prioritarias

Creación del Instituto de Financiamiento Educativo

Cuenta ya con el aporte de 33 empresas y dispone de la suma de algo más de 5 millones de pesos

Creado por iniciativa del Ministro Juan José Llach, el Instituto de Financiamiento Educativo (IFE) cuenta con \$5.014.000, como producto del aporte de 33 empresas y los fondos dispuestos por el Ministerio de Educación, que se comprometió a igualar cada peso donado por el sector privado, estableciendo una contrapartida de "uno a uno" en los recursos invertidos, que llegarán a las escuelas de las zonas más necesitadas, para la ejecución de proyectos que las instituciones gestionarán en forma autónoma. "Queremos promover la interacción del Estado, las empresas y el tercer sector. Por eso, también invitamos a las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) con perfil educativo para que nos acercaran sus trabajos de campo y los proyectos de las escuelas con las que trabajan", comenta **Silvia Titó de Outes**, Coordinadora de Relaciones Institucionales del Instituto, que tiene como miembros de su Directorio a los académicos **Guillermo Jaim Etcheverry** y **Juan Carlos Tedesco**.

El IFE actúa en colaboración con las jurisdicciones provinciales, que seleccionaron las escuelas invitadas a presentar proyectos. "Recibimos alrededor de 200 propuestas, 20 de las cuales fueron aprobadas y su ejecución comenzará en el mes de agosto. Hubo muchos proyectos que no cumplían con los requisitos mínimos para ser considerados por el Directorio, y volvimos a las escuelas para readaptarlos. Los docentes conocen las dificultades de su comunidad y tienen muy buenas ideas, pero suelen tener dificultades para volcarlas al papel en forma de proyectos organizados, fáciles de interpretar, con instrumentos de evaluación acotados", señala **Constanza Ortiz**, Coordinadora de Equipos Escolares. El monto total del gasto para los 20 proyectos aprobados asciende a \$851.359,85. Hay 70 instituciones que están reformulando sus propuestas. Y se estima que a fin de año

habrá 40 iniciativas funcionando.

Compromiso social

El objetivo primordial del IFE es otorgar ayuda financiera y técnico-pedagógica a las escuelas, para que lleven a cabo iniciativas concretas que promuevan la calidad educativa y la eficiencia en el uso de los recursos. La propuesta consiste en "integrar los esfuerzos individuales y fomentar la autogestión de proyectos, desarrollando una práctica colectiva de análisis, ejecución y evaluación de los procesos pedagógicos y la organización escolar". El Instituto interactúa con 20 ONGs, que asisten a las escuelas en la presentación de los proyectos, y la asignación de fondos es decidida por el Directorio del Instituto, constituido por personalidades independientes. El monto estipulado llega directamente a cada escuela y los proyectos se someterán a evaluaciones periódicas, cuyos resultados serán difundidos públicamente.

Para recaudar las donaciones se abrió una cuenta en la sucursal Plaza de Mayo del Banco Nación, cuyos fondos son destinados exclusivamente a la ejecución de los proyectos. La gestión del Instituto está a cargo del Ministerio de Educación, que contrató cuatro personas y apeló a la colaboración del personal de otros Pro-

gramas. Entre las empresas que ya hicieron efectivo su aporte, están **Cemento San Martín** (\$150.000), **Fundación YPF** (\$150.000), **Fundación Bemberg** (\$100.000) y **Organización Techint** (\$50.000). "Esto es una respuesta a un pedido directo del Ministro, un voto de confianza en su gestión. Hay empresas que entregaron el total en un solo pago, y hay otras que depositan periódicamente una suma. En algunos casos, los aportes están ligados al compromiso de que sean dirigidos a la localidad en la que están radicadas las fábricas, porque quieren ayudar a la escuela a la cual concurren sus operarios. Pero tratamos que eso no ocurra, porque dificulta la operatividad del Instituto. Hemos percibido un alto grado de compromiso social, que no se limita a una donación económica. Muchas empresas nos acercan proyectos y colaboran en la ejecución con recursos humanos", expresa la Sra. de Outes.

El monto máximo que se concede a un proyecto es de \$100.000, de los cuales no más de un 20% se puede destinar a infraestructura y un 30% a equipamiento. El financiamiento tiene una duración mínima de un año y máximo de tres, con etapas anuales. Al final de cada una se evaluará la gestión, y la renovación del financiamiento dependerá del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Autoridades del IFE

PRESIDENTE: Lic. Juan José Llach
DIRECTOR EJECUTIVO: Dr. Roberto Cortés Conde
MIEMBROS DEL DIRECTORIO:
 Lic. Inés Aguerondo
 Lic. María Echart
 Ing. Ricardo Ferraro
 Dr. Guillermo Jaim Etcheverry
 Lic. Daniel Malcom
 Lic. Juan Carlos Tedesco

Problemas básicos

Al evaluar los proyectos, los miembros del Directorio consideran el compromiso manifestado por los integrantes de la comunidad educativa, la coherencia de los montos requeridos, en función de los objetivos propuestos, y su viabilidad, a través de una estrategia realista. Para que un proyecto sea financiado, debe ser concreto y tener objetivos claros, cuyos resultados puedan evaluarse sobre la base de indicadores cuantitativos. El IFE puso a

disposición de las escuelas una Guía para la elaboración de proyectos y un Esquema de presentación, que les aconseja no exceder las 20 páginas y evitar la repetición de datos. Los directivos deben identificar el problema que se proponen resolver, con un diagnóstico que plantee la situación y las características del alumnado, el equipo docente y el entorno. Además de ser relevantes para la escuela y su entorno, las propuestas deben identificar a la persona que las liderará e incluir mecanismos de autogestión, que garanticen la autonomía con la cual se las enfrenta. Su desarrollo puede abarcar programas específicos, vinculados con un área del aprendizaje, o programas institucionales, que propongan una reforma integral de la escuela.

Por ahora, la mayoría de los proyectos presentados están orientados a la capacitación docente y el proceso de comprensión lectora de los alumnos. *“Trabajamos en zonas donde la problemática es básica y las escuelas combaten, en primera instancia, la repitencia y la deserción escolar. En Educación General Básica, las escuelas dicen: Tenemos muchos problemas. Pero como los chicos no saben leer, no pueden interpretar las consignas. Entonces, proponen abocarse a la comprensión de textos—afirma Constanza Ortiz—. En el Nivel Polimodal, algunas optaron por desarrollar microemprendimientos relacionados con las áreas curriculares, y muchos proyectos apuntaban sólo al área laboral, algo que nosotros no financiamos. En esos casos, les propusimos que buscaran otras alternativas, que vincularan los aprendizajes con la vida real”.*

Una vez que el proyecto es aprobado y comienza su ejecución, la evaluación es compartida por la escuela y el IFE, que pedirá informes periódicos y medirá su gestión. Los indicadores de la evaluación final describirán la calidad del aprendizaje alcanzado antes y después del proyecto, facilitando la comparación de situaciones, sobre todo si se busca mejorar los aprendizajes en lenguaje y matemática. *“La dinámica creada es muy positiva y queremos acompañar a las escuelas, respetando sus iniciativas”, subraya Silvia Titó de Outes, que agrega: “El año que viene sumaremos nuevos proyectos y el grupo de empresas va a seguir creciendo. El Ministro acaba de enviar una nueva serie de cartas a los empresarios, y la respuesta es muy alentadora”.*

ONGs que comprometieron su apoyo al IFE

- Asociación Civil Alegría
- Asociación de Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales
- Cáritas, Comisión Nacional
- Cáritas, Diócesis Santiago del Estero
- Consejo Municipal de la Tercera Edad de La Plata
- Educere
- Fundación Bemberg
- Fundación Bunge y Born
- Fundación Compromiso
- Fundación Escolares
- Fundación Leer
- Fundación Luncheon Tickets
- Fundación Pedro A. Marzano
- Fundación Poder Ciudadano
- Fundación Schclonick
- Fundación Telefónica de Argentina
- Junior Achievement
- Misiones Rurales Argentinas
- Red de Apoyo Escolar
- Solidaridad, Educación, Sustentabilidad (SES)

Aportes privados al IFE

Depósitos al 4/7/2000	\$ 808.000,00
Cuotas restantes	\$ 272.000,00
Compromisos sin condicionamientos	\$ 1.097.000,00
SUBTOTAL	\$ 2.177.000,00
Compromisos con condicionamientos	\$ 330.000,00
TOTAL	\$ 2.507.000,00

Empresas que comprometieron su apoyo al IFE

- ARCOR
- Banco de Galicia y Buenos Aires S.A.
- Banco de la Ciudad de Buenos Aires
- Bank Boston
- Carrefour Argentina S.A.
- Cemento San Martín S.A.
- Cencosud
- Citibank N.A.
- Correo Argentino S.A.
- Du Pont Argentina S.A.
- Fundación Banco Nación
- Fundación Bemberg
- Fundación Bunge y Born
- Fundación La Nación
- Grupo Editorial Planeta
- HSBC Bank Argentina
- Impsat
- Indra S.A.
- Irsa
- José Cartellone Construcciones
- Civiles S.A.
- Laboratorios Bagó
- Massalin Particulares S.A.
- Movicom Bellsouth
- Nobleza Piccardo
- Organización Techint
- Pan American Energy
- Repsol YPF
- Roggio S.A.
- Schering-Plough S.A.
- SLI Sociedad Latinoamericana de Inversiones (Grupo Liberman)
- Telecom Argentina
- Telefónica de Argentina
- Unitán

Un “universo paralelo” de certificaciones profesionales

Concurrente con la expansión de Internet, se ha ido creando una red mundial de centros de formación postsecundaria orientados al desarrollo de competencias técnicas, con certificados que no se equiparan a los grados académicos o profesionales tradicionales y cuya existencia resulta ajena al conocimiento o control de los estados nacionales

Clifford Adelman, investigador principal de la **Secretaría de Educación de los Estados Unidos de América**, llegó a Buenos Aires a fines de mayo para participar del seminario internacional «*Información y medición en la universidad de hoy: Nuevos enfoques y metodologías*», organizado por el **Departamento de Metodología, Estadística y Matemáticas** de la **Universidad Nacional de Tres de Febrero**.

En una de las sesiones del encuentro, el invitado presentó las principales conclusiones de un reciente trabajo suyo, «*A parallel universe: Certification in the information technology guild*», publicado en la **Revista Change** (mayo-junio de 2000, págs. 20-9). En lo que sigue se exponen los principales aspectos tratados en el artículo.

Un parasistema global

El analista norteamericano destaca un punto como centro de su argumento: durante la década del 90 hizo su aparición una nueva clase de proveedores de enseñanza postsecundaria. A diferencia de los tradicionales, estos nuevos actores de la escena educativa no son instituciones (universidades, terciarios, centros de capacitación, etcétera), ni ofrecen cursos re-

gulares ni expiden títulos acreditados ante autoridades reconocidas, ni se encuentran captados por las oficinas estadísticas de los gobiernos locales o nacionales.

Se trata, en cambio, de centros educativos de un nuevo tipo, de escuelas que no son tales y que conforman un parasistema de alcance mundial, cuya existencia se apoya en el desarrollo de las comunicaciones y de la informática. Sus ofertas formativas se articulan alrededor del “*desarrollo de competencias*” (es decir, el aprendizaje unido a la aplicación de los conocimientos) y sus “*certificaciones*” tienen un reconocimiento universal, dado que son diplomas que acreditan determinados saberes técnicos con total independencia de las diferencias lingüísticas y culturales de sus portadores.

Resulta claro el cambio que está implicado en el nuevo paradigma educativo. Por un lado, el estudiante adquiere un conjunto de competencias y habilidades, certificadas por exámenes, sin buscar un título o una habilitación profesional. Por otro lado, los centros “*globalizados*” que ofrecen los servicios de enseñanza son los responsables, directos o indirectos, de estandarizar para todo el mundo los saberes y competencias que se requieren dentro

de determinada área técnica.

Organización y características

De acuerdo con Adelman, el “*universo paralelo*” de centros educativos, programas y certificaciones se encuentra fuera de las universidades tradicionales y del resto de los establecimientos de enseñanza postsecundaria. ¿Quiénes son estos nuevos actores? Básicamente, las grandes empresas de tecnología, algunos organismos del sector público y numerosos centros privados de capacitación y evaluación.

- **Vendedores primarios.** Este lugar es el que ocupan las grandes empresas de tecnologías modernas, principalmente las relacionadas con el mundo de la informática y las comunicaciones. **Microsoft, Oracle, Novell, Cisco, Sun Microsystems, IBM y SAP** son, entre otras, algunas de las corporaciones que diseñan los contenidos curriculares de los cursos, especifican las características de los exámenes escritos y certifican, en última instancia, los estudios realizados; son los proveedores directos de esta empresa educativa global.
- **Socios en la capacitación.** Son los centros privados que brindan de manera directa el servicio educativo o

que actúan como vendedores secundarios, reconfigurando el currículum para adaptarlo a distintas tecnologías educativas (sistemas de enseñanza “*online*”, auto-aprendizaje facilitado con CD-rom, por ejemplo). Estas instituciones (cuando cumplen estos papeles, se incluyen aquí las universidades corporativas) pueden ser grandes o pequeñas, multinacionales o locales, y son las que se vinculan con los vendedores primarios para ofrecer servicios educativos.

- **Organismos del sector público.** Al menos en los Estados Unidos de América existen reparticiones oficiales que cuentan con sistemas de capacitación del tipo descrito, aunque en algunos casos esos estudios solo estén dirigidos a sus propios empleados y funcionarios.
- **Agentes de certificación.** Son las compañías encargadas de evaluar a los estudiantes para determinar la aprobación de los cursos y permitirles que obtengan los certificados correspondientes. Hay tres grandes empresas que desarrollan esta actividad en distintos países del mundo: **Prometric, CatGlobal y Virtual University Enterprises.** Los sistemas de evaluación implementados por estas compañías son presenciales (se desarrollan en aulas tradi-

cionales) o no presenciales pero administrados en "tiempo real" a través de las redes de computadoras.

En cuanto a las características de los cursos, se trata de estudios postsecundarios que no se encuentran incluidos dentro del nivel terciario (no pertenecen a la enseñanza superior) y que no se acreditan a través de los mecanismos institucionales tradicionales (su acreditación deriva de los estándares establecidos por las compañías que los proveen). Además, los requisitos de admisión a estos cursos difieren de manera sensible de los que fijan las instituciones de enseñanza superior para sus carreras de grado o técnico-profesionales, principalmente por el hecho de no exigir títulos o certificados de estudios previos.

Un fenómeno reciente

Para dar una idea del impacto cuantitativo de este parasistema educativo mundial, Adelman ofrece algunos datos interesantes. Así, **en 1999 se administraron unos 3 millones de exámenes en 140 países y en no menos de 10 lenguas distintas**; como resultado de este proceso global de evaluación, poco más de **1,6 millones de personas recibieron por lo menos una certificación del tipo comentado**. Hace apenas diez años nada de esto existía.

De acuerdo con las fuentes revisadas por el investigador, entre los certificados más requeridos se encuentran los siguientes: el "Microsoft Certified Professional", MCP (457.603 certificados en 1999), el "Certified Novell Administrator", CNA (c. 370.000), el "Microsoft Certified Systems Engineer", MCSE (231.180), el "Certified Novell Engineer", CNE (c. 175.000) y el "A+ de la Computer Technology Industry Association" (c. 150.000). **El número total de certificaciones otorgadas durante 1999 alcanza a 1.738.396**, tal vez más, cifra similar al número de títulos de "asociado" y de "bachiller" expedidos anualmente por el sistema de enseñanza superior norteamericano.

Nota: Una versión ampliada del trabajo de Clifford Adelman está disponible en la página electrónica de la Asociación Americana de Educación Superior <www.aahe.org>.



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⁾
- "La Formación Docente en Debate". ⁽³⁾

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽⁴⁾

- 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".
- WEINBERG, G. "Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos".
- ALBERTO C. TAQUINI (HIJO). "La transformación de la educación superior argentina: De las nuevas universidades a los colegios universitarios".

COEDICION

- FILMUS, D. "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos".
- GÜZZO, JOSÉ ANTONIO H. "¿Desarrollo sin educación?".

CD-ROM ⁽⁵⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁶⁾

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

Precios: (1), \$20 / (2), \$25 / (3), \$19 / (4), \$10 / (5), \$110 / (6), suscripción por cinco ejemplares, \$15.

Pacheco de Melo 2084 - 1126 Buenos Aires - R. Argentina
Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: info@acaedu.edu.ar

Francisco Berra

Por el Dr. Pedro Simoncini

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación
a la Academia el 8 de mayo de 2000*

Tal como corresponde en estas ceremonias, me referiré a la personalidad del Dr. Francisco Antonio Berra, cuyo nombre lleva el sitial que he elegido, así como también, a los antecedentes del Prof. Jorge Christian Hansen, que ocupó este mismo lugar, por curiosa coincidencia, a partir de un día como hoy, un 8 de Mayo de 1984.

El Dr. Berra, patrono del sitial, es un distinguido jurisconsulto y pedagogo rioplatense, ya que, aunque nacido en la Capital Federal, a los 7 años se trasladó con su familia a Montevideo. Volvió a Salta para ejercitarse en diferentes trabajos manuales, y a los 16 años regresó a Montevideo, donde inició estudios artísticos, para decidirse finalmente por la Abogacía, que cursó con sacrificios y penurias. Fundó el Club Universitario, que se transformó en el Ateneo Uruguayo, al fusionarse con otras instituciones literarias y científicas. Fue también, uno de los impulsores de la Sociedad Amigos de la Educación Popular, que tuvo influencia en el desarrollo pedagógico y cultural de Uruguay. Ejerció correlativamente su actividad profesional y su vocación pedagógica, a través de la Entidad mencionada, que presidió por muchos años.

En 1877, la Sociedad puso a su cargo la cátedra de Pedagogía Teórica para preparar maestros, pues Uruguay carecía en ese entonces de escuelas Normales, y por esa época elaboró su obra "Apuntes para un Cuaderno de Pedagogía", que a partir de 1877, se constituyó en una de las primeras exposiciones científicas de la materia en la región del Río de la Plata.

En el año 1894, en una de las sesiones de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, se escucha al entonces Senador, Dr. Quintana, decir: "Para llevar a la Dirección General de Escuelas a la persona que necesitamos, habrá que golpear a las puertas del sepulcro de Sarmiento, o llamar al Dr. Berra". Así fue: ese mismo año, 1894, acepta la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, oferta que le formaliza el entonces Gobernador, Dr. Guillermo Udaondo. Estuvo al frente de la Enseñanza en la Provincia, durante 8 años, y en este tiempo publicó trabajos de todo tipo, administrativos, teóricos, metodológicos, y de orientación.

En su concepción, Berra, ve al docente como un profesional destinado a interpretar o ampliar, en cada situación específica, los principios generales que orientan su labor, superando la concepción tradicional de la tarea docente como simple ejecutor rutinario de reglas y métodos pensados por otros.

Por eso sostenía: "antes de saber cómo se ha de enseñar, es preciso determinar lo que se va a enseñar, cuestión que no se puede resolver. No se determina el fin que oriente a la enseñanza.... lo que constituye uno de los problemas fundamentales que más debe preocupar al maestro y al pedagogo".

Esta proposición del Prof. Berra sigue aún teniendo vigencia, ante la persistencia de algunas de las prácticas educativas que reducen los objetivos de la enseñanza a los contenidos de la materia, limitando la educación a la simple acumulación de información. Es decir que, utilizando una feliz expresión del Profesor Van Gelderen: "las escue-

las se convierten en simples enseñaderos".

En 1902, Berra se hizo cargo del Registro de la Propiedad de la Provincia de Buenos Aires y de la cátedra de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras.

Su muy extensa bibliografía evidencia su infatigable capacidad de trabajo, en la que incluyó por igual, aspectos de la Educación en los dos países. Entre ellos se destacan: "El Código de Instrucción Primaria y Nacional de la Prov. de Buenos Aires"; "Estado económico de las escuelas de la Prov. de Buenos Aires"; "El mapa escolar de la República del Uruguay", y "Proyecto de organización de la sección de estudios del Ateneo del Uruguay", entre otras publicaciones.

El nombre de Francisco Antonio Berra está indisolublemente ligado al progreso de la escuela argentina y de la escuela uruguaya, y a la elaboración de un cuerpo de doctrina en materia pedagógica.

Lo recordamos hoy, como un auténtico arquetipo de maestro y educador rioplatense.

En cuanto a Jorge Christian Hansen, mi antecesor inmediato en este sitial, constituye una personalidad a la vez sencilla y fascinante. Es nada más, y nada menos que un hombre de campo, devenido maestro normal y proyectado a los más elevados cargos en la Provincia de Buenos Aires, por su apasionada vocación docente y capacidad profesional.

Nació y vivió en Tandil, de donde también era su madre, casada con un inmigrante danés que llegó muy joven a esa ciudad, donde desarrolló sus tareas rurales, en las que Jorge Christian colaboró, desde muy chico, hasta llegar a ser un auténtico "hombre de a caballo", cumpliendo todas las tareas rurales que, no obstante, no invalidaron su permanente interés por los temas de la educación.

Egresó de la Escuela Normal de Tandil, como maestro, y comenzó su carrera docente en la Escuela N° 1 de Necochea, ciudad en cuya Biblioteca Pública, conoció a la que sería su mujer. También ella era docente, y juntos se trasladan a la localidad de Juan Fernández, en la Provincia de Buenos Aires, donde Hansen siguió cumpliendo su labor docente en una escuela rural unitaria, durante muchos años. Un concurso para un modesto cargo de inspector de Distrito, le permitió establecerse en Bahía Blanca, y desde allí, proyectarse rápidamente a otros niveles de actuación pública. Sólo un año después, el joven maestro normal, era designado sucesivamente inspector de Enseñanza y Director General de Educación.

Un concurso de la UNESCO volvió a impulsarlo, esta vez, al mundo internacional de la educación, ya que ganó el Concurso, y durante más de 5 años estuvo en Santiago de Chile, a cargo del "Proyecto principal de educación, extensión y perfeccionamiento de la educación primaria en América Latina".

A todo ello se agrega su actividad bibliográfica a través de diversos trabajos, publicados a partir de la década del 70; sus viajes por Europa y Brasil para estudiar la organización de los sistemas educacionales; el dictado de cursos y conferencias, otras tantas etapas de una acción continua enriquecedora de su acendrada vocación docente.

No podría concluirse esta breve semblanza de Hansen, con palabras más acertadas que las expresadas por otro gran educador argentino, el Dr. Luis Jorge Zanotti, cuando lo presentó en esta Academia, en 1984, diciendo: "La figura de "Jorge Christian Hansen representa pragmáticamente aquella "tradición nutricia y raigal de la pedagogía argentina, de los estudios pedagógicos de nivel superior surgidos de las escuelas normales, forjados en la experiencia cotidiana del aula de la enseñanza primaria, pero enriquecidos con reflexión

honda, lecturas constantes, todo con rigor de autodidacta, poco común entre nosotros,". Y Zanotti terminaba su semblanza diciendo: "...la Academia necesita también que no se pierda esa raíz nutricia, esa tradición tan rica que los estudios pedagógicos han tenido en la Argentina. Hansen es algo así como el maestro normal en estado puro".

Hoy en día, Hansen, designado Académico Emérito, vive retirado por razones de salud, en la ciudad de La Plata.

Pedro Scalabrini

Por el Dr. Antonio M. Battro

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación
a la Academia el 22 de mayo de 2000*

Destacado exponente de la generación de inmigrantes europeos que signaron el desarrollo inicial de la ciencia y la educación en nuestro país, Scalabrini nació en 1848 en Como, Italia, desde donde emigró a la Argentina a los 20 años. Se radicó en Paraná, en cuya prestigiosa Escuela Normal de Profesores fue catedrático entre 1872 y 1895. En el ingreso a la sede actual de esa escuela se exhibe una réplica del decreto de habilitación firmado en 1871 por el presidente Domingo Faustino Sarmiento y su ministro de Justicia e Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda. Su primer director, George Stearns fue traído de los Estados Unidos y muchos de sus profesores también provenían del exterior.

Como señala la profesora Sara Figueroa en su reseña histórica de los primeras etapas de la escuela, «sólo personas de la erudición de Pedro Scalabrini y Antonio Lauría - otro de los sabios italianos - podían resistir la acumulación de siete materias como tenían a su cargo; todos vivían contraídos a las seis horas diarias de trabajo escolar y el único goce que se permitían era, no el café ni el club, sino la reunión en lo de Escobar y Bavio, prolongando fuera del aula la práctica de los goces artísticos, literarios y filosóficos». Víctor Mercante, uno de los más destacados discípulos de Scalabrini, comenta que «en los 23 años durante los que actuó en la escuela, Scalabrini llegó a ser el pensamiento de la institución, tan prestigiada por sus directores y tan prestigiosa por el espíritu didáctico que difundiera por todo el país».

Amante de la historia natural y dotado de una extraordinaria versación, fue un apasionado detective de nuestro suelo que exploró incansablemente, lo que le permitió realizar contribuciones trascendentes al desarrollo de la paleontología argentina. Recorriendo las barrancas del Paraná, armado de pico y paciencia, descubrió restos fósiles de especies hasta entonces desconocidas. Sus vastas colecciones enriquecieron museos de todo el país, entre ellos, el de Historia Natural de Paraná y el de Corrientes, que él mismo fundara. Sus hallazgos fueron apreciados por Ameghino, Holmberg, Ambrosetti, Burmeister y Moreno, quienes lo consideraban uno de los principales naturalistas con los que contó el país.

Cuando dejó Paraná, donde también fue concejal y vocal del Consejo General de Educación, se trasladó a Corrientes para dirigir la Escuela Normal Popular de Esquina desde la que desarrolló una importante obra a partir de 1899. Radicado luego en Buenos Aires, se ocupó de promover los museos populares y la enseñanza de la historia

natural hasta su muerte en 1916.

Como destaca Mercante, en el caso de Scalabrini, a diferencia de lo que ocurre habitualmente, «lo publicado está muy por debajo de lo hecho». Escribió un tratado sobre «Derecho público argentino» en el que se manifiestan su espíritu liberal y sus ideales humanistas, tomados de la obra de Krause. «Cartas Científicas» de 1887, recoge su labor como naturalista y como educador, reflejando un pensamiento influenciado por las teorías de Darwin y de Ameghino así como por la obra filosófica de Augusto Comte, que Scalabrini introdujo y difundió ampliamente en el país. En el opúsculo «Materialismo, Darwinismo y Positivismo» de 1889, resume la doctrina que divulgó desde su cátedra.

La obra de Scalabrini y su influencia en el desarrollo del pensamiento filosófico argentino, ha sido estudiada por el profesor Arturo Andrés Roig. Sin pretensiones de fundar una escuela filosófica, se consideraba divulgador de buenas doctrinas, juzgando esta función como elevada y sincera.

Como educador, Scalabrini creyó en la libertad. Clasificaba la actitud para pensar, no la de recitar. Su cátedra era parca en palabras, prefería incitar. Concebía a la educación como la continuación de la gesta de la independencia: inflamar del sentimiento de la propia capacidad. En 1899, desde Esquina, redactó su credo pedagógico, digno de servir de prólogo a los sistemas didácticos de todos los tiempos.

En las ideas pedagógicas difundidas por Scalabrini se nutrieron sus numerosos discípulos como Víctor Mercante, J. Alfredo Ferreira, Leopoldo Herrera, Ernesto Bavio, Máximo Victoria, Angel Bassi y Carlos Vergara, quienes, con la independencia aconsejada por el propio maestro, fueron fieles a sus conceptos. Como destaca Roig, el «normalismo», uno de los más vastos fenómenos ideológicos que se haya producido en la Argentina, fue obra en gran parte de los discípulos de Scalabrini. Pero, como sostiene Mercante, sobre sus enseñanzas se fundó también «una acción escolar eficiente en donde la fe en el trabajo ahogaba el espíritu escéptico de los que luchan en las aulas con el alma basta de los pequeños, tan funesto a la voluntad...»

Concluye Mercante su evocación de Scalabrini: «No debemos olvidar a quienes contribuyeron a la cultura de la Argentina con los destellos de un talento y la fecunda acción de su trabajo... Bajo la

influencia de Scalabrini germinaron sentimientos nobles, ideas elevadas, facultades sorprendentes en las actividades de la vida, el hombre para todos los hombres, la ciencia como suprema expresión de la verdad, el niño como un alma edificada en vidas anteriores, el trabajo metódico como develador de misterios en pos de una humanidad mejor».

Dice Scalabrini en «Filosofía Didáctica»: «La civilización se agranda y perfecciona en el tiempo y se difunde en el espacio mediante el concurso de los trabajadores de buena voluntad y especialmente de los maestros, que tienen la honrosa misión de comunicar sus elementos coordinados y seleccionados a los jóvenes, primavera de la nación,

para que sean más buenos, más inteligentes y más activos que sus padres y maestros, lo que constituye un triunfo indiscutible de unos y de otros.»

Me siento honrado al ocupar este sitial puesto bajo la invocación de una figura tan trascendente de nuestra educación. Las reflexiones que haré en oportunidad de hacerlo, responden a una voluntad de continuidad histórica dado que me propongo analizar el estado actual de las ideas expuestas por Scalabrini acerca de la educación concebida como «edificación del alma del niño en vidas anteriores» y basada «en la misión civilizadora que corresponde a los maestros en la transmisión de la cultura».

Juan Bautista Terán

Por el Dr. Guillermo Jaim Etcheverry

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación
a la Academia el 5 de Junio de 2000*

Pedes in terra, ad sidera visus, con los pies en la tierra y la mirada en las estrellas, es el lema de la Universidad de Tucumán, fundada por Juan Bautista Terán en 1914. Bajo este lema me honro en ingresar a la Academia Nacional de Educación para ocupar el sitial que lleva su nombre.

Con el propósito de beber en las fuentes viajé a Tucumán y crucé el umbral de aquella casa de altos estudios entre los dos genios tutelares que vigilan su bellissimo jardín, Dante Alighieri y Alejandro von Humboldt, el sabio naturalista de nuestra América. Pasé también a visitar la biblioteca de Terán, unos cuatro mil textos (Terán, 1980). Creo que no hay mejor medio para conocer a un hombre culto que hojear sus libros. Abrí el fichero en la letra B y pedí tres obras al azar. Me entregaron: Bach, la *Pasión según San Mateo*, Bacon, el *Novum Organum* y el Baedeker de Berlín. Un sugestivo trípode para fundar este homenaje.

El primer texto era una traducción al castellano de la versión integral de *La Pasión*. Confieso que me conmovió imaginar al jurista tucumano asistiendo a aquella primera audición de la obra maestra de Juan Sebastián Bach dirigida por Fritz Busch en el Teatro Colón en 1934. Es conocido el amor de Terán por las artes que supo transmitir generosamente a la universidad de Tucumán desde sus comienzos. También su testimonio cristiano iluminó su vida y su obra. Nada mejor que esta música incomparable de Bach para proclamarlo.

El segundo texto pertenecía a Francis Bacon, canciller de Inglaterra y promotor de las ciencias. Era una traducción del *Novum Organum* latino que audazmente enfrentaba al *Organon* aristotélico y griego. Un cambio de lógica, un cambio de paradigma. El famoso texto comienza diciendo: “ni las manos ni el intelecto por sí mismos son suficientes, es preciso contar con instrumentos y auxilios para perfeccionar las obras”. No podía celebrar una mayor coincidencia puesto que esta frase ha sido el lema que siempre ha guiado mi trabajo con las prótesis informáticas y las personas discapacitadas (Battro, 1994). Conviene recordar que el ser humano nació como *homo habilis*... así como el palo para cavar era la prolongación de la mano de los cazadores recolectores la computadora de hoy se podría comprender como la expansión del cerebro del *homo sapiens sapiens*. Terán cita explícitamente a Bacon para justificar la necesidad de los estudios tecnológicos en el norte de

nuestro país: “la propia mano del hombre es la base de su fortuna”. La Universidad de Tucumán nació, en efecto, bajo la inspiración de los grandes politécnicos europeos más que de las universidades tradicionales. Su aporte fue decisivo en el desarrollo de las técnicas de explotación agrícola y de la producción industrial de la región.

El tercer libro, el Baedeker, era una guía de viajeros, muy famosa en aquellos tiempos del turismo incipiente y sofisticado, turismo que ahora se ha convertido en una de las industrias más prósperas y populares del mundo. La educación no puede quedar fuera de esta tendencia. Ya Descartes afirmaba que los viajes eran el mejor complemento de los estudios clásicos. Decía en su *Discurso del método* que era “casi lo mismo conversar con los hombres de otros siglos que viajar”. Y Terán fue un viajero ejemplar. Basta leer sus memorias *Lo gótico, signo de Europa* donde comenta: “he admirado a San Pedro, he meditado en Westminster, he orado en Amiens” (OC. vol. IX). Tres actitudes contemplativas que enriquecen el espíritu y enaltecen la figura de un hombre de pensamiento y acción. Mucho más se podría decir de su personalidad moral y de las responsabilidades cívicas que Terán asumió en los más altos cargos como presidente del Consejo Nacional de Educación y como Ministro de la Suprema Corte de Justicia. Quiero sólo recordar el texto de su renuncia al dar por finalizada su actividad en el Consejo en 1932: “(hemos) trabajado para hacer en la escuela lo que la ley manda y el país exige: que no prevalezca en ella ningún interés que no sea el de la propia escuela”. (OC, vol X, p. 160). Una lección de honestidad intelectual.

Pero volví de Tucumán con sentimientos encontrados. Por una parte, aquel testimonio poderoso de la pasión constructiva de los fundadores, por otra, esa decadencia visible en tantos rincones de nuestra patria ¿En qué nos hemos equivocado los argentinos durante gran parte del siglo XX? No era ciertamente éste el futuro, que hombres como Juan B. Terán habían soñado para sus descendientes, pero quiero creer que por fin tendremos la voluntad y la inteligencia para dar un paso hacia una mayor justicia, paz y prosperidad en la Argentina. En todo caso es cierto que hemos cambiado de era. Y confieso que me siento profundamente comprometido con este cambio.

II. Homenaje a mi predecesor en el sitial de la Academia,

Monseñor Guillermo P. Blanco

Me toca hoy ocupar el sitial que dejó vacante mi predecesor, Monseñor Guillermo P. Blanco, académico emérito, ex rector de la Universidad Católica Argentina. Profesor de psicología y de filosofía le cupo la enorme responsabilidad de guiar a la universidad por las sendas trazadas por el Concilio Vaticano II. El desafío fue y es considerable. Bien lo expresa Juan Pablo II en *Fides et Ratio*: "La

fe y la razón son como las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad". El Papa nos exhorta a continuar en nuestros esfuerzos "permaneciendo siempre en el horizonte sapiencial en el cual los logros científicos y tecnológicos están acompañados por los valores filosóficos y éticos". Con este mismo convencimiento pasaré al tema de mi disertación.

VIDA ACADEMICA

Van Gelderen en un acto de las Academias Nacionales

Organizada por la **Academia Nacional de la Historia**, el 9 de mayo se desarrolló la "Sesión de homenaje de las Academias Nacionales al doctor Dalmacio Vélez Sarsfield", en la que el académico **José María Mariluz Urquijo** disertó sobre "Dalmacio Vélez

Sarsfield: tradición y modernidad". El profesor **Alfredo M. van Gelderen** participó en la recordación al autor del código civil argentino como representante de la **Academia Nacional de Educación**.

El Dr. Rimoldi participa en un encuentro mundial de Psicología

Requerido por la **Sociedad de Psicología del Uruguay**, de la que es miembro de honor, el académico **Horacio Rimoldi** viajó a Estocolmo, Suecia, para participar de la "Asamblea Mundial de la Unión Internacional de Psicología Científica". El doctor Rimoldi llevó el mandato de defender la postulación de la sociedad uruguaya como anfitriona y organizadora del XXXIX Congreso Internacional de Psicología Científica, programado para el año 2008.

Premio "Doctor Eduardo Braun Menéndez"

Patrocinado por la **Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias** y la revista **Ciencia e Investigación**, hasta el 5 de octubre se encuentra abierto el concurso "Doctor Eduardo Braun Menéndez", destinado a premiar al mejor trabajo de divulgación sobre temas científicos o tecnológicos de actualidad.

Las obras concursables deben ser inéditas y presentarse por triplicado y con seudónimo. Los textos no pueden superar el límite de 20 páginas de tamaño oficio. El ganador se hará acreedor a los \$500 con que está dotado el premio y su trabajo será publicado en la revista **Ciencia e Investigación**.

Para más información dirigirse a Av. Alvear 1711 4º (1014, Buenos Aires).



HOMENAJE PERMANENTE a quienes fueron miembros de la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

Dr. Ricardo NASSIF

Fue académico hasta el 30 de noviembre de 1984 sin llegar a ocupar formalmente un sitial

Prof. Américo GHIOLDI

Sitial DOMINGO F. SARMIENTO
hasta marzo de 1985

Dr. Jaime BERNSTEIN

Sitial VICTOR MERCANTE
hasta el 1 de agosto de 1988

Dr. Mario Justo LOPEZ

Sitial BARTOLOME MITRE
hasta el 29 de agosto de 1989

Dr. Antonio PIRES

Sitial RODOLFO RIVAROLA
hasta el 23 de septiembre de 1989

Prof. Plácido HORAS

Sitial RODOLFO SENET
hasta el 9 de diciembre de 1990

Prof. Luis Jorge ZANOTTI

Sitial JUAN CASSANI
hasta el 28 de diciembre de 1991

Ing. Alberto COSTANTINI

Sitial MANUEL BELGRANO
hasta el 12 de abril de 1992

Dr. Adelmo MONTENEGRO

Sitial SAUL TABORDA
hasta el 20 de octubre de 1994

Dr. Oscar OÑATIVIA

Sitial RICARDO ROJAS
hasta el 24 de enero de 1995

Prof. Regina Elena GIBAJA

Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA
hasta el 23 de julio de 1997

Dr. Emilio Fermín MIGNONE

Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE
hasta el 21 de diciembre de 1998

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACION

COMISION DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)
Dra. Ana Lucia FREGA
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Jorge Reinaldo VANOSI
Dr. Gregorio WEINBERG

SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE