

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 58

Buenos Aires, octubre de 2004

## NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **El Senado declara su beneplácito por la designación de nuevos miembros** ..... Pág.2
- Variedad de temas ocupan a nuestra Academia..... Pág. 2

## IDEAS Y TRABAJOS

- 
**"La universidad en discusión",**  
 por el **Ing. Horacio C. Reggini** ..... Pág. 3
- 
**"¿Investigar o enseñar? Ésa es la cuestión,"**  
 por el **Dr. Marcelo J. Vernengo** ..... Pág. 7
- 
**"La memoria implícita y sus relaciones con el aprendizaje",**  
 por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico** ..... Pág. 12
- 
**"Evaluación y acreditación universitaria",**  
 por el **Dr. José Luis Cantini** ..... Pág. 17

## EDUCACION EN LA ARGENTINA

- **"Federalizar la educación y federalizar los recursos",**  
 por el **Prof. Antonio F. Salonia**..... Pág. 22
- Refuerzo presupuestario y jornada de reflexión  
 en las universidades del Estado ..... Pág. 24

## EDUCACION INTERNACIONAL

- XIV Conferencia Iberoamericana de Educación..... Pág. 25
- Se realizó la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO..... Pág. 27
- Una publicación estadística de la OCDE ofrece indicadores elocuentes..... Pág. 30
- Se conformó una red de 11 portales educativos en la Región..... Pág. 31

## LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- **"Carlos Saavedra Lamas",** por la **Dra. María Antonia Gallart**..... Pág. 32
- **"Juana Paula Manso",** por la **Prof. Cristina Elvira Fritzsche** ..... Pág. 33
- **"José Alfredo Ferreira",** por el **Dr. Juan José Llach** ..... Pág. 34
- **"Luis Jorge Zanotti",** por el **Dr. Alejandro Jorge Arvia** ..... Pág. 35

### Comisión Directiva:

Presidente,  
**Dr. Avelino J. Porto**  
 Vice-Presidente 1º,  
**Dr. Luis Ricardo Silva**  
 Vice-Presidente 2º,  
**Prof. María Celia Agudo de Córscico**  
 Secretario,  
**Prof. Alfredo Manuel van Gelderen**  
 Pro-Secretario,  
**Dr. Pedro Simoncini**  
 Tesorero,  
**Dr. Marcelo Vernengo**  
 Pro-Tesorerera,  
**Dra. Ruth Sautu**  
 Vocales:  
**Prof. Antonio F. Salonia,**  
**Dr. Horacio Sanguinetti y**  
**Dr. Alberto C. Taquini (h)**  
 Revisor de Cuentas,  
**Ing. Marcelo Antonio Sobrevila**  
 Revisor de Cuentas Suplente,  
**Dr. Jorge Eduardo Bosch**

### Miembros de Número:

**Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO**  
**Dr. Alejandro Jorge ARVIA**  
**Dr. Pedro Luis BARCIA**  
**Dr. Antonio M. BATTRO**  
**Dr. Jorge BOSCH**  
**Dr. José Luis CANTINI**  
**Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI**  
**Dra. Ana Lucía FREGA**  
**Dr. Pedro J. FRIAS**  
**Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE**  
**Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY**  
**Dra. María Antonia GALLART**  
**Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN**  
**Dr. Juan José LLACH**  
**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.**  
**Prof. Berta PERÉLSTEIN de BRASLAVSKY**  
**Dr. Avelino J. PORTO**  
**Ing. Horacio C. REGGINI**  
**Dr. Horacio J. A. RIMOLDI**  
**Prof. Antonio F. SALONIA**  
**Dr. Horacio SANGUINETTI**  
**Dra. 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 VANOSI**  
**Dr. Marcelo J. VERNENGO**  
**Dr. Gregorio WEINBERG**

### Académicos Eméritos:

Mons. Guillermo BLANCO

### Académicos Correspondientes:

**Dr. John BRADEMANS,** en los EEUU  
**Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER,** en España  
**Ing. Miguel Ángel YADAROLA,** en Córdoba

**VIDA ACADEMICA:** Miembros de nuestra Academia en un encuentro docente en Mar del Plata, **p. 31** / Argentinos que se destacan en un concurso de relieve mundial, **p.31** / Distinguió en Mercedes a Berta Braslavsky, **p.35** / Premiarán iniciativas solidarias, **p.35** / Preside una Academia hermana el doctor Alejandro Arvia, **p.36**

## El Senado declara su beneplácito por la designación de nuevos miembros

La presidente de la Comisión de Educación y Cultura, Ciencia y Tecnología de Senado de la Nación, senadora **Prof. Amanda**

**Isidori**, hizo llegar una nota a la **Academia Nacional de Educación** donde expresa que tiene el agrado de poner en conocimiento que el **Senado**

**de la Nación**, el 6 de octubre, ha sancionado una declaración de beneplácito por la designación como miembros de número de **Berta Bras-**

**lavsky, Cristina Elvira Fritzche, María Antonia Gallart, Alejandro Jorge Arvia, Pedro Luis Barcia y Juan José Llach.**

## VARIEDAD DE TEMAS OCUPAN A NUESTRA ACADEMIA

*Un seminario sobre “Educación y Psicología”, una “Jornada de Arte y Educación”, una “Reunión de Colegios Universitarios” y una conferencia sobre “las lenguas que nos unen” tuvieron como ámbito la Academia Nacional de Educación en septiembre y octubre.*

El seminario sobre “Educación y Psicología” se realizó el 6 de septiembre y presentadas por la académica **Prof. Rosa Moure de Vicien**, expusieron las doctoras **Nelly Pastoriza**, profesora extraordinaria consulta de la **Facultad de Ciencias Médicas** de la **Universidad de La Plata**, sobre “Psicología, Neurociencias y Educación” y **Louise C. Wilkinson**, decana de la **Escuela de Educación y Comunicación de la Universidad de Syracuse** (USA). Previamente realizó una introducción al tema la académica **Prof. María Celia Agudo de Córscico**.

### Arte, Cultura y Educación

Con la coordinación general de la académica **Dra. Ana Lucía Frega** se realizó, el 13 de septiembre, la “Jornada de Arte, Cultura y Educación 2004”. En un primer panel se presentó el informe respecto de las conclusiones de la investigación que se realiza

en nuestra corporación sobre “La implementación de los contenidos y experiencias didácticas en doce jurisdicciones provinciales, en comparación con los acuerdos definidos por el Consejo Federal de Educación” y que está a cargo de las licenciadas **Adriana Zamurga, María Mercedes Medina, Marcela Ego, María Angélica Bustos**, coordinadas por la **Lic. Alicia Mondani** y con la moderación académica de la **Dra. Frega**. En un segundo panel, que condujo el académico **Dr. Horacio Sanguinetti**, e integrado por la **Prof. Alda María Armagni** y los académicos **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** y **Dra. Ana Lucía Frega**, se habló sobre “La riqueza en el manejo de los lenguajes del Arte como posibilidad de crecimiento individual”.

### Colegios universitarios

La “XXII Reunión de Colegios Universitarios” se realizó 20 de

octubre de 2004 y fue inaugurada por su promotor, el académico **Dr. Alberto C. Taquini (h)**, quien disertó sobre “La educación superior hoy”. Los expositores y temas fueron: **Dr. Adolfo Torres**, vicepresidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU), “Educación superior universitaria y no universitaria en el NEA (Noroeste)”; **diputado Jesús Blanco**, “El desarrollo del Colegio Universitario de 9 de Julio, Provincia de Buenos Aires”; **Prof. Carlos Ríos**, “Mecanismo de transformación de profesoras e institutos técnicos en colegios universitarios”; **Lic. Carlos Torrendel**, de la Universidad Católica Argentina (UCA), “El problema de la educación terciaria y su articulación con la universidad”; **Lic. Roxana Rivas** “Colegio Universitario de Lincoln, Buenos Aires, un desafío”; **Gustavo Jalille**, Intendente de Valle

Viejo de la Provincia de Catamarca, “Importancia para el municipio del colegio universitario”; **Lic. Lilia E. Armando**, rectora del Colegio Universitario Liceo Informático II, Santa Rosa (La Pampa), “De colegios universitarios: experiencia fundacional”; y **Dra. Erica Isla**, “La educación superior no universitaria en Mar del Plata”. También expuso la **Prof. Claudia E. Ruibal**, directora de Educación Superior e Investigación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Catamarca.

### “Lenguas que nos unen”

“Un mundo sin fronteras y las lenguas que nos unen” fue el título de la conferencia que dictaron las profesoras **Leonor Cozzolino, Marta Moure** y **Rosa Ana Viñes** con la coordinación de la académica **Prof. Rosa Moure de Vicien**, el 20 de octubre.

# LA UNIVERSIDAD EN DISCUSIÓN

Por el Ing. Horacio C. Reggini

*Comunicación leída el 7 de junio de 2004  
en sesión privada de la Academia Nacional de Educación*

**M**e ocuparé en esta oportunidad de algunos problemas que afectan actualmente a las universidades del mundo entero y que ponen en riesgo la misión de esas instituciones. Tengo conciencia de los profundos cambios acaecidos en la organización de la sociedad y los países, y de las transformaciones de la economía y la política, pero también creo que debe mantenerse el sentido trascendente de la actividad universitaria sin que la variabilidad de las condiciones externas menoscabe su esencia.

Verdaderas universidades son aquellas donde hay auténtica comunidad de diálogo, de palabra y de escucha entre los que enseñan y los que aprenden; se trata de espacios de convergencia para las generaciones y de formación de nuevos líderes. La universidad, ciudad del espíritu, más bien debe iluminar a la sociedad que adaptarse a ella «respondiendo a la demanda»; la universidad es el reino de las ideas, ámbito en el que se aprende a respetar lo distinto, incluso a combatir los prejuicios, aunque ello significare ir en contra de la opinión pública.(1,2,3).

Dos cuestiones, a mi entender, están afectando significativamente el perfil y el funcionamiento de las universidades: primero, la tendencia a la comercialización y globalización exagerada de la educación superior, que pasaría a ser considerada un «commodity», es decir, una mercancía más; y segundo, la tendencia a la disminución de la autonomía universitaria, que se refleja en la imposición de evaluaciones y acreditaciones externas.

---

## **La comercialización e internacionalización exagerada de la educación superior**

---

Es frecuente hoy querer aplicar a las instituciones universitarias y a sus carreras, criterios similares a los que regulan la productividad y eficiencia de las empresas de bienes y servicios. Esta política de naturaleza empresarial avanza, al parecer, hacia la conquista del territorio universitario que, hasta no hace mucho, aspiraba a enaltecer valores académicos y culturales al margen de los puramente materiales y comerciales. Sin embargo es vital para la universidad auténtica librarse de la dictadura de las necesidades y del utilitarismo.

El peligro de la transformación de las universidades en meras instituciones pragmáticas, ha sido señalado en nuestro medio por el Lic. Carlos Hoevel, quien publicó en la revista Valores en la Sociedad Industrial, Nro. 51, julio de 2001, un extenso y documentado trabajo con

el título «Ante la llegada de la business university» (4). Por la misma época, el actual rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, sacó en la revista Encrucijada, junio de 2001, el artículo «La universidad en la era del dinero» (5), cuyos conceptos y advertencias utilizó en su discurso de asunción del rectorado de la UBA, el 7 de mayo de 2002 (6).

La discusión sobre este tema se agudiza cuando el Boletín del Sector Educación de la UNESCO, Educación HOY, Nro. 3, octubre de 2002, incluye una nota sobre la educación superior encabezada en castellano por las palabras *Se vende enseñanza superior*(7), precedida por un editorial favorable a su comercialización, firmado por John Daniel, Director General Adjunto de Educación de la UNESCO. El Boletín se refiere a la «comercialización creciente» de la educación superior como a un fenómeno de «macdonaldización», con sus características de ubicuidad, aceptación y uniformidad. A esa circunstancia -explica- concurren varios factores, entre ellos, la expansión de las sedes locales de algunas universidades hacia el exterior, la difusión de la llamada «educación a distancia», la movilidad creciente de los estudiantes en busca de equivalencias y continuidad de programas en países distintos y, muy especialmente, la inclusión por parte de la OMC (Organización Mundial del Comercio) de la enseñanza superior en un listado de servicios por privatizar.

El artículo *Se vende enseñanza superior*—cuyo título vendría a ser el anuncio o aviso de esas nuevas universidades- enumera de manera sumaria algunos beneficios y riesgos. Entre los primeros, marca el mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos basados en las computadoras y las telecomunicaciones, la disminución de los costos gracias a la masificación y la estandarización de cursos y contenidos, agregando -en un lenguaje ajeno a la costumbre académica universitaria- que los alumnos, dada la irrupción de los nuevos «servicios», podrán «consumir» variados «productos» en un inmenso «mercado» planetario. Parece predominar la consideración de las cosas y el menoscabo de las ideas.

Por otra parte, es bien sabido que diversos países de la Unión Europea están adoptando medidas conducentes a la reforma de la estructura y organización de sus universidades para construir el Espacio Europeo de Educación Superior que propicia, entre otras cosas, el reconocimiento del diploma denominado SET, Suplemento Europeo al Título. Ante el estupor de universitarios que no comulgan con las nuevas ideas y sostienen que la globalización que aplanará y la es-

pecialización que reduce, fragmentan la concepción del mundo y de la persona humana, se suceden reuniones orientadas a la unificación de carreras en Europa, como ser Lisboa 1997, París 1998, Praga 2001, UNESCO junio 2003, Berlín septiembre 2003; en octubre de 2003 se realizó también en la UNESCO el llamado Foro Global sobre Control de Calidad Internacional, Acreditación y Reconocimiento de Calificaciones de Educación Superior (8,9,10,11).

En relación con esta transformación del ámbito universitario, muchos opinamos que por encima del móvil utilitario y técnico de las profesiones debe primar el móvil social, desinteresado y altruista de la educación y la cultura. La esencia de la educación universitaria trasciende el corto plazo de la utilidad, en cuanto apunta hacia una formación abarcadora de todos los aspectos de la cultura humana, inclusive costumbres y tradiciones locales. Ese trascender no tiene cabida en las entidades regidas por uniformes reglas tecnoburocráticas que coartan el pensamiento y la reflexión, con la excusa de una presunta «excelencia» globalizadora.

Diversos autores oponen su voz a los nuevos vientos que amenazan con cambiarle la cara a la Universidad, arrasándola.

Claudio Magris, renombrado ensayista italiano de la Universidad de Turín y actualmente profesor en la Universidad de Trieste, ha descrito en el *Corriere della Sera*, del 16 de marzo de 2004 (12), de manera sombría y pesimista los nuevos ritmos y ritos universitarios que se pretende instalar en toda Europa. Expresa que el economicismo imperante, que cree poder transformar de un golpe a la universidad en una empresa, es contraproducente. En una empresa, el aspecto económico —que es ganar dinero— es el fin de la empresa; en una universidad, en cambio, es un medio para otros fines. Dice que el viejo sistema adolece de numerosas fallas, pero que los nuevos modos y modernismos sin razón suficiente están echando a pique a la universidad. Critica también el empecinamiento actual de algunos círculos universitarios gubernamentales en copiar irreflexivamente prácticas norteamericanas sin considerar la diversidad de la cultura europea.

Winfried Böhm, Director del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Würzburg, Alemania, alumno de Romano Guardini y autor de numerosos libros sobre pedagogía, se ha pronunciado últimamente en disconformidad con los procesos de evaluación en marcha, llegando a decir “Un espectro se cierne sobre Europa: el espectro de la evaluación...” (13).

Bill Readings, ya en su libro «*The University in Ruins*» (Harvard University Press, 1996) dice que la debilidad de la Universidad frente al mercado no se debe sólo a la fuerza adquirida por este último, sino a la debilidad de la cultura predominante en la sociedad, que por desgracia se infiltra en la Universidad (14).

Hace un año, Derek Bok, presidente de Harvard University en el lapso 1971-1991, publicó el libro «*Universities in the Marketplace: Commercialization of Higher Education*» (Princeton University Press, 2003), donde afirma que, a la larga, las universidades regidas por reglas similares a las usuales en las empresas acabarán por arruinar sus valores académicos y dañarán su reputación ante el público. Bok advierte sobre el peligro de la subversión de las ciencias en las universidades y deplora la promoción de cursos de calidad inferior en función de las apetencias del mercado. Dice con énfasis que al no respetar los valores básicos, las universidades resquebrajan los ideales que les dieron nacimiento y razón de ser. Dichos valores son la argamasa que mantiene unido a un claustro de educación superior, fisurado ya

por una multitud de disciplinas y centros de estudio y de investigación distintos (15,16).

## La mengua de la autonomía universitaria y la imposición de evaluaciones y acreditaciones externas

No puedo dejar de señalar que el complejo tema de la evaluación y la acreditación —mancha de aceite potenciada a nivel global— vulnera la idea de la «autonomía universitaria» defendida en la Argentina en 1918 por la Reforma Universitaria. También afecta otro hito importante de la educación superior en el país —la Ley de Enseñanza Libre de 1958— que permitió la creación de las universidades privadas y el ejercicio plural del derecho a enseñar y aprender, establecido en la Constitución Nacional (17,18,19,20).

Es oportuno consignar a propósito que los ministerios de educación de algunos países suelen ser ejemplo de la injerencia desafortunada del Estado en cuestiones cruciales, toda vez que en mayor o menor medida imponen los contenidos y cánones curriculares, a los que deben adaptarse las instituciones de enseñanza, incluso en la educación superior argentina desde 1996. Tal proceder, coarta el mejoramiento educativo que, como en otras actividades, es un proceso de prueba y error o un despliegue creciente de comprensión en un contexto evolutivo. En ambos casos el camino debería ser abierto y no estar limitado por pautas autoritarias. Cualquier traba al espíritu libre grava el conjunto y bloquea la posibilidad de explorar nuevos horizontes (21).

Si bien la sociedad humana se funda en la existencia de una estructura jurídico legal insoslayable, que es el Estado, sabemos no obstante cuán peligrosa puede ser la intervención estatal indebida o exagerada en la vida de las personas y de las instituciones, y cuán ardua es la cuestión del establecimiento justo de los límites. Viene al caso evocar el juicio de dos próceres norteamericanos respecto del mayor o menor control sobre los gobernados. He leído que Hamilton «temía a la anarquía y pensaba, ante todo, en el orden»; Jefferson, en cambio, «temía a la tiranía y pensaba, ante todo, en la libertad». Ya en nuestro tiempo, el filósofo Karl Popper afirma que «el poder debe estar limitado para que haga el menor daño posible». Y Sebastián Soler, maestro argentino del derecho, dice que «un orden democrático se preocupa mucho más por limitar el poder que por limitar la libertad». En suma, pienso que si al Estado cabe sin duda una concepción trascendente de la educación superior en pos del progreso nacional, el bienestar general y la elevación cultural de todos los ciudadanos, esa actividad nunca debe ser totalitaria.

Es en el campo de la educación, donde se vuelve indispensable una actitud constructiva; el respeto por la libertad es nada menos que condición de posibilidad. Enseñar es confrontar, estar abierto al otro, elegir cada uno el camino sin sujeción a ningún mandato despótico. Tiene vigencia, en este sentido, la propuesta de Luigi Giussani en su «realismo educativo» (22,23) cuya visión del hombre como un ser de posibilidades se funda en la primordial libertad de ir realizándolas a través del cotejo y la elección personal.

Creo que sería deseable favorecer la diversidad y el desarrollo libre de alternativas en el territorio educativo. El punto de vista de corte planificador, de apariencia racional, es a mi entender restrictivo, fuente de estancamiento, inhibidor de nuevas vertientes y alienante respecto de la realidad social. Un buen ejemplo puede extraerse de la reflexión siguiente sobre un tema acuciante de la genética actual: si reducimos las diferencias genéticas, corremos el riesgo de que la po-

blación humana en su totalidad se convierta en un gigantesco clon, tedioso y privado de las variaciones necesarias para responder a los cambios exteriores. Si la persecución de la perfección se impone por la fuerza, obtendremos la receta segura para la extinción.

Ortega y Gasset cita esta reflexión de Humboldt: «Para que lo humano se enriquezca, se consolide y se perfeccione es necesario que exista una variedad de situaciones». Por su parte, George Steiner en su singular libro "ERRATA, El examen de una vida"(24), incluye un párrafo notable sobre la importancia de la vigencia de las numerosas y diversas lenguas del mundo, que bien podríamos trasladar a la existencia de múltiples carreras y programas de las distintas universidades. Dice así: "El episodio de la Torre de Babel fue todo lo contrario de una maldición. El don de lenguas es precisamente eso: un regalo y una bendición incalculables".

Espero que mis consideraciones sean útiles para el análisis del delicado equilibrio que plantean los nuevos vientos universitarios y los alcances de las evaluaciones y las acreditaciones. Quizá algunos de mis comentarios han distorsionado o exagerado los rasgos del diagnóstico actual, pero en tal caso, sólo he intentado mostrar más lúcidamente algunos hechos y tendencias. "Todo concepto -observa Ortega y Gasset en "El hombre a la defensiva" (25)- es por su naturaleza una exageración y en este sentido, una falsificación. Al pensar, a menudo dislocamos lo real, lo extremamos y exorbitamos. Pero esta violencia nos permite inyectarle más luz y tornarlo más comprensible". Don Quijote, cuando veía gigantes en molinos de viento o en odres de vino, también caricaturizaba la realidad al impulso de un idealismo generoso, y es claro que sin esa exaltación no habría sido un caballero andante: se habría quedado en bachiller, mozo de mulas o cortesano.

### Referencias y antecedentes

**1-Misión actual de la Universidad**, editorial del diario La Nación del 22 de diciembre de 2003 en ocasión de la visita al país del secretario de la Congregación para la Educación Católica del Vaticano, monseñor **Giuseppe Pittau**, quien disertó en la Academia Nacional de Educación acerca de la misión de las universidades. Es indispensable que Universidad sea un espacio predilecto para el diálogo de las generaciones. Esta aspiración se halla implicada en una concepción educativa integral, tan preocupada de lo cognoscitivo como de la dimensión espiritual de las personas. Solamente por ese camino será viable el desarrollo de una cultura cuyas metas sean la paz, la afirmación de los derechos y de las posibilidades humanas para todos. En el Siglo XIII, las universidades fueron globales, hablaban una lengua común – el latín- y eran verdaderas comunidades de los que enseñan y de los que aprenden.

**2-Consonancias**, IPIS-UCA, Año 3, Nº 7, Marzo 2004.

P. 11. Sobre reflexiones de monseñor **G. Pittau**. Las diferencias nacionales y regionales gradualmente van desapareciendo al homogeneizarse los contenidos de estudio que responden así a las exigencias de la mundialización. De este modo, se arrasan las identidades culturales. El clima convivencial que promueve el diálogo se ha alterado y hoy mayoritariamente se asiste a una mera coexistencia de maestros y alumnos, distante de la perspectiva de un intercambio genuino. Con palabras de Julián Marías, es tarea esencial de la Universidad "entender, proyectar y alumbrar el futuro".

**3-Declaraciones de monseñor Alfredo H. Zecca**, en el diario InfoBae, martes 4 de noviembre de 2003. La universidad y su misión.

La palabra *universitas*, acuñada en la Edad Media, no designaba, como comúnmente se cree, la universalidad del saber sino el conjunto de los que enseñan y los que aprenden en una determinada ciudad. La universidad ha de defender la libertad académica como el ámbito que nos permite sustraernos al poder de lo útil. La universidad ha de ser, ante todo, una comunidad de diálogo en la que libremente se cuestiona, se interroga, y se dispute acerca de la verdad y por el valor de la verdad en sí misma.

**4-Carlos Hoevel**, Ante la llegada de la business university, Revista Valores en la Sociedad Industrial, Nº 51, julio 2001. Una educación general de tipo humanístico constituye el corazón de una Universidad, el símbolo de su espíritu y su orientación. Diversas universidades están yendo rápidamente a nuevos modelos de enseñanza e investigación integrados cada vez más a la lógica del mercado. La educación es considerada "capital humano" o "capital intelectual" que es susceptible de maximización económica como cualquier otro tipo de capital y cae, por lo tanto, bajo las mismas leyes del resto de la economía.

**5-Guillermo Jaim Etcheverry**, La universidad en la era del dinero, Revista Encrucijada, junio de 2001.

**6-Guillermo Jaim Etcheverry**, Discurso pronunciado al asumir como Rector de la Universidad de Buenos Aires, 7 de mayo de 2002.

**7-Educación HOY**, Nº 3, oct.-dic. 2003, Boletín del Sector Educación de la UNESCO, Nota Se vende enseñanza superior, Editorial de **John Daniel**, Director General Adjunto de Educación de la UNESCO.

**8-Comercio de servicios de educación superior**. Camino a la globalización cultural. Departamento de Planeamiento, UCA, **Joaquín R. Ledesma** y equipo, octubre 2003. La educación superior está siendo arrastrada hacia el mundo del mercado. Los diseños educativos no son neutros y afectan la cultura de los pueblos.

**9-Liberalización de servicios educativos en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS-GARS)** de la Organización Mundial de Comercio (OMC), Informe interno del Min. de Educ., Cienc. y Técn. preparado por **Gabriela Siufi**, noviembre 2003. Las universidades saben que el debate académico y la investigación científica no conocen fronteras. Sin embargo, debido a la propuesta de la OMC, están frente a un desafío de otra naturaleza. Lo que está en cuestión no es la formación de redes de investigación, la movilidad docente y estudiantil a otras formas de intercambio científico y cultural que enriquecen el aprendizaje y la cultura de los países. Lo que está en discusión es el destino mismo del conocimiento como patrimonio social y de la educación como bien público. Subyacente a la iniciativa de la OMC, está en juego, por lo tanto, la concepción de Universidad.

**10-Telma Luzzani**, diario CLARIN. Domingo, 2 de noviembre de 2003. El debate internacional que viene. La Argentina, frente al plan mundial para globalizar la enseñanza superior. La desregulación de la alta enseñanza es una prioridad de los países desarrollados.

**11-Raquel San Martín**, Revista de Occidente, marzo 2004, Nº 274, La calidad universitaria, una garantía que elimina fronteras. Como ha sido su tradición durante siglos, el desafío de las universidades es hoy no sólo sobrevivir a los cambios, sino atreverse a motorizarlos.

**12-Claudio Magris**, ensayista italiano de la Universidad de Turín y actualmente profesor de literatura germánica en la Universidad de Trieste, autor de Danubio (1986), Microcosmi (Premio Strega 1998),

Premio Príncipe de Asturias 2004 en las áreas de Comunicación y Humanidades, senador del Parlamento Italiano (1994-1996) y miembro de diversas academias europeas. Nota Tra quote, crediti e inutili riunioni l' università muore di aziendalismo, en la Sección Cultura del Corriere della Sera, 16 de marzo de 2004, Roma.

**13-Winfried Böhm**, Director del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Würzburg, Alemania, alumno de importantes pensadores europeos y autor de numerosos libros sobre temas de pedagogía. Conferencia de Winfried Böhm el 29 de marzo de 2004 en el Seminario Internacional de Políticas de Evaluación y Acreditación Universitaria, Un reto a la calidad, Universidad Católica de Córdoba, Comentarios sobre el seminario por **Margarita Schweizer**, Revista Noticias, N° 230, 4 de mayo de 2004, www.uccor.edu.ar.

**14-Bill Readings**, The University in Ruins, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1996. La globalización está convirtiendo a la Universidad en una empresa como cualquier otra en el mundo del capitalismo transnacional. Readings hace referencia a una tremenda crisis espiritual en el corazón de la universidad contemporánea: "porque nadie se pregunta lo que significa", "nadie sabe lo que es". Critica la pretensión de introducir en las instituciones de educación «estadísticas e índices de satisfacción del consumidor».

**15-Derek Bok**, The Purely Pragmatic University, The cost of commercializing the academy, Harvard Magazine, mayo-junio 2003, Vol. 105, N° 5. Es probable que las universidades descubran que los intentos de ganar dinero en el mundo del comercio y querer gozar de las recompensas del mercado, puedan terminar en un pacto con el diablo al comprometer sus valores académicos y arriesgar sus principios esenciales. En su afán por ganar dinero, las universidades pueden prestarse a realizar trabajos de investigación con resultados inclinados a las conveniencias de las empresas, que para obtener ese favor, pueden apoyarlas con pagos exagerados. Estas empresas pueden también llegar a disfrazar la verdad de los resultados con publicaciones en los que aparezcan los nombres de los profesores intervinientes de la universidad, creando un manto de seriedad para sus productos sumamente engañoso para el público.

**16-Derek Bok**, Universities in the Marketplace: Commercialization of Higher Education, Princeton University Press, 2003. Puntualiza el hecho afortunado de que algunas universidades, al par de cuidar bien de aquellos profesores afanados en tareas de investigación y docencia, mantengan a la vez altos niveles de enseñanza y el adecuado rigor en la selección de sus planteles. Esas universidades, en fin, apoyan el fervor de catedráticos convencidos de lo que hacen y cuya vocación se revela en la intensidad de sus actividades académicas. Al defender los valores académicos con tenacidad y coraje, aun a riesgo de no obtener recursos suficientes, una universidad se gana la admiración de sus alumnos y el respeto de los egresados, y además fortalece la lealtad de los profesores y su prestigio ante la sociedad. Concluye Derek Bok diciendo que una universidad puramente pragmática puede obtener cierta ventaja temporaria, pero que no será una institución próspera y exitosa en el largo plazo.

**17-El Boletín del CIN** (Consejo Interuniversitario Nacional), Año II, N° 9-3, 2003, publica declaraciones del rector de la Universidad Nacional de Córdoba, **Jorge González**, y del rector de la Universidad Nacional del Litoral, **Mario Barletta**, asistentes a la Conferencia Internacional Superior de la UNESCO, realizada en París del 23 al 25 de junio de 2003. Consignan, alarmados, que la idea de la educación

como "mera mercadería transable" desplazó en la oportunidad a la de «bien social» acordada en reuniones anteriores.

**18-Roberto Echarte**, presidente del CAI (Centro Argentino de Ingenieros), en su columna editorial de la revista La Ingeniería, N° 1085, sept.-oct. 2003, manifiesta la inquietud del CAI y de la UAADI (Unión Argentina de Asociaciones de Ingenieros) ante la posibilidad «de que la enseñanza superior pase a ser considerada y tratada como una mercancía más, tirando por la borda la tradición universitaria argentina».

**19-Horacio C. Regini**, La educación superior, en la encrucijada, diario La Nación, 28 de noviembre de 2003, Buenos Aires. Reproducido en Quaderns Digitals, Edición N° 31, España, www.quadernsdigitals.net; la Revista de UMAI, Unión Mexicana de Asociaciones de Ingenieros, México, la Revista Construir, Red Castle Group, Edición N° 13, Costa Rica; Revista del Consejo Profesional de Ingenieros Industriales, N° 70, 2004, Buenos Aires.

**20-T. S. Eliot**, Notes towards the Definition of Culture, Harcourt, Brace and Company, New York, 1949. Ps.61 y 62. «Los organizadores del mundo, serios y humanos, podrían ser, sin embargo -si creyéramos que sus métodos habrían de tener éxito- una amenaza tan grave para la cultura como aquellos que emplean métodos más violentos. Una cultura mundial que fuera simplemente una cultura uniforme no sería cultura. Tendríamos una humanidad deshumanizada. Sería una pesadilla». Esto no significa -prosigue Eliot- abandonar el ideal de una cultura del mundo. Pero «sólo podemos concebirlo como el término lógico de las relaciones entre las culturas».

**21-Alberto Benegas Lynch y Carlota Jakish**, El fin de las libertades, Fundación Friedrich A. Von Hayek – Ed. Lumière, Buenos Aires, 2003.

**22-Horacio C. Regini**, El desafío de un realismo educativo, diario La Nación, 2004, Buenos Aires.

**23-Luigi Giussani**, Educar es un riesgo, Edic. Encuentro, Madrid, 1991. El riesgo educativo, Edic. Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2004.

**24-George Steiner**, Errata. El examen de una vida, Siruela, Barcelona. En p.118, sobre la prodigalidad y la importancia de la diversidad de las lenguas: "La riqueza de la experiencia, la creatividad del pensamiento y del sentimiento, la penetrante y delicada singularidad de la concepción hecha posible por la condición políglota son el principal medio de adaptación y la principal ventaja del espíritu humano. Todo diccionario, toda gramática, incluso las no escritas, encarnan el medio del descubrimiento evolutivo en el terreno del pensamiento, del derecho, de las narraciones que configuran el tiempo. Una lengua arroja sobre los ricos mares de la totalidad su propia red particular. Con esta red extrae para sí tesoros, abismos de comprensión, formas de vida que, de otro modo, no podrían hacerse realidad. (Hay cierta afinidad de privación, aunque en grado tristemente diferente, entre el monóglota y el mudo.) Sean cuales fueren sus desventajas con respecto a la facilidad de comunicación, a la "Internet" del provecho práctico, la prodigalidad de las lenguas después de Babel es un "trascendente darwiniano". Es motivo de júbilo. Yo lo sentí, con intensidad casi corporal, ya cuando era niño".

**25-José Ortega y Gasset**, El hombre a la defensiva, en Obras Completas, Madrid, 1943, I, p. 665.

# ¿INVESTIGAR O ENSEÑAR? ÉSA ES LA CUESTIÓN

Por el Dr. Marcelo J. Vernengo

*Comunicación leída el 7 de junio de 2004 en  
sesión privada de la Academia Nacional de Educación*

Desde sus inicios en la segunda mitad de la Edad Media las Universidades fueron el sitio de debates de ideas controvertidas y de discusiones filosóficas en las que los participantes trataban de presentar puntos de vista sobre la creación, el mundo y el papel de los seres humanos. En sí estos debates constituían una actividad intelectual en gran parte innovadora, pero los descubrimientos y los estudios sobre la naturaleza se realizaban fuera de las universidades. Copérnico, Kepler, Galileo, Descartes, Boyle y otros no hicieron sus estudios y avances en el ámbito de las universidades. El mismo Newton, realizó gran parte de sus investigaciones fuera del ámbito de la Universidad de Cambridge donde se formó y enunció sus primeros descubrimientos e innovaciones. Científicos tan importantes como Lavoisier, Dumas, Cavendish, Prestley, Volta, Galvani, Scheele y otros muy importantes en dar a los estudios de la naturaleza el carácter científico que ahora revistan, no estuvieron vinculados a ninguna Universidad. En realidad, Universidades tan famosas ahora por el rango de sus publicaciones científicas y por el nivel de sus docentes, muchos de éstos agraciados con el Premio Nobel, no incorporaron la investigación científica como un elemento importante de su funcionamiento sino a mediados del siglo XIX.

## Universidades e investigación

La mayoría de las Universidades y Escuelas Superiores, con obvias excepciones, comenzaron recién a implantar durante el transcurso del siglo XIX y más efectivamente en el siglo pasado a la investigación científica y a exigir la publicación de sus resultados como un componente importante de la evaluación de la capacidad de sus docentes. Las Universidades estuvieron hasta entonces al margen del incipiente desarrollo científico y tecnológico hasta que en los albores del siglo XIX las Universidades alemanas adoptaron el régimen propuesto por Humboldt y se convirtieron en la base del desarrollo científico y tecnológico, mientras que las Universidades francesas se establecieron como escuelas profesionales aunque también fueron sitio de importantes descubrimientos científicos e innovaciones tecnológicas. Las Universidades inglesas fueron más demoradas en incorporar la investigación como una tarea del cuerpo docente, y muchos avances científicos y tecnológicos británicos se realizaron fuera de ellas aunque después de la segunda mitad del siglo XIX se transformaron en importantes centros de docencia e investigación.

Actualmente, en una escala relativa de desarrollo y prestigio se colocan en los Estados Unidos las Universidades de Investigación (Columbia, Harvard, Princeton, Yale, Chicago, California y otras) mientras

que las Universidades tradicionales de Gran Bretaña como Cambridge y Oxford compiten entre sí y con otras universidades menos antiguas y con los politécnicos, convertidos hace ya un tiempo en universidades, en ampliar el rango y la calidad de sus investigadores y en la obtención de subsidios y fondos para solventar sus trabajos.

De esta manera, la realización de investigaciones se ha convertido en la base del desarrollo de las universidades modernas. Los profesores más importantes se dedican casi exclusivamente a la investigación constituyendo para todos los profesores de cualquier nivel sus antecedentes y calificaciones como investigadores (expresadas en publicaciones y ahora crecientemente en patentes) en el primero y casi exclusivo indicador para su selección por las universidades (1) y para establecer el ranking y calificación de las universidades (2). Desde hace tiempo muchos profesores, principalmente los más destacados, casi no tienen contacto con los alumnos de graduación y cuando lo tienen es mínimo, revelando un desinterés en el dictado de clases para los alumnos de grado. Se ha producido, por esta y otras razones que no corresponde tratar ahora, un incremento de la enseñanza de posgrado en la que los profesores están más interesados y las que facilitan el contacto -al menos en las llamadas ciencias duras- con los alumnos en seminarios y en los laboratorios.

Así, por ejemplo, en la Universidad de Cambridge, hace unos 50 años no había más de un 10% de estudiantes de posgrado que realizaban trabajos de investigación como requisito para la obtención de los títulos superiores. En la actualidad este porcentaje se eleva al 40%. El grueso de los profesores y el interés de las universidades se inclina hacia la enseñanza de posgrado y hacia las actividades de investigación como lo demuestran sus planes de desarrollo para las próximas décadas (3). Las universidades británicas y sus departamentos son clasificados oficialmente por su capacidad y nivel de investigación, y compiten para obtener fondos y recursos tanto públicos como privados para la investigación sobre la base de su calidad y capacidad en investigación tomándose en menor grado su capacidad docente para fijar sus recursos.

A mediados del año 2002 el Presidente de la New York University manifestó públicamente su preocupación por la degradación de la docencia para alumnos de graduación en las universidades americanas y por el compromiso sólo de boca para afuera de los docentes de su Universidad y de la mayor parte de otras universidades americanas expresando su interés porque hubiera un mayor compromiso a ser más activos en la enseñanza a nivel de graduación, proponiendo inclusive la

designación de nuevos tipos de profesores que dieran preferencia y prestigiasen a la docencia a nivel de grado. Debe admitirse que existe, en general, algún desapego de profesores universitarios de dedicación exclusiva por la enseñanza de grado, a la que toman más como un peso y una carga que como una actividad vinculada y quizás inherente a la propia investigación científica.

Las propuestas del Rector de la NYU no fueron acogidas con acuerdo universal y se lanzaron muchas voces en su contra, algunas para defender el papel de los investigadores en la actualidad en las universidades lo que quizás pueda estar relacionado con las ventajas económicas que muchos profesores han conseguido por la rápida producción y comercialización de productos resultantes de sus investigaciones, de modo que las Universidades, en un camino que yo no considero muy afortunado, se han transformado paulatinamente en centros de investigación aplicada sin conexión directa con la enseñanza. Otras voces se manifestaron en contra para defender los sistemas de reclutamiento y de permanencia de profesores en las universidades americanas (tenure) en una implícita defensa de intereses y del statu-quo.

## Capacidades docentes

No sé en qué medida las universidades evalúan la capacidad docente de sus profesores en el contexto de lo que he mencionado, pero lo cierto es que a nivel general no es un tipo de evaluación que tenga importancia al medir el desempeño de un profesor principalmente en aquellos departamentos o facultades donde existe un alto porcentaje de profesores de dedicación exclusiva o de pertenencia a la Carrera del Investigador Científico. No siempre se reconoce en los concursos universitarios la capacidad y la vocación docente de los que se destacan en la enseñanza pero no se caracterizan por una gran producción científica. No hay razón para pensar que ser bueno en investigación significa necesariamente ser bueno para enseñar. No hay criterios para evaluar la educación universitaria en forma independiente de lo que se realiza en términos de investigación.

No debiera, por otra parte, considerarse a esta cuestión o problema como una disyuntiva porque, en realidad y todos lo sabemos, existe o debería existir complementariedad entre ambas funciones universitarias. Mucho se ha hablado y escrito de esta sinergia entre docencia e investigación aunque no siempre se describen o se presentan las formas en que se debería realizar.

Investigación y docencia no pueden separarse, especialmente si el docente quiere ser calificado como «un educador» y no como «un instructor» (4). Debe entenderse que introducir a los alumnos de grado en algunas tareas de investigación y en la atmósfera personal y social de la «búsqueda» y de la «averiguación» es casi un imperativo del profesor universitario. Esto es especialmente importante si se quiere promover vocaciones verdaderamente universitarias con capacidad para crear e innovar y no profesionales o técnicos meramente con entrenamiento en la ejecución de procedimientos.

Es más, los Planes de Estudio y los Programas de las materias deberían estar concebidos con esta perspectiva y con los objetivos arriba mencionados. No puedo dejar de enfatizar que los profesores universitarios deben ser personas activas en investigación, en creación, en innovación para iluminar la enseñanza con destellos de curiosidad intelectual y con pasión por lo que enseñan. Esa es la manera de interesar y de entusiasmar a los estudiantes para «hacer Ciencia» porque no hay nada mejor que aprender haciéndolo uno mismo (5).

Esta aparente disyuntiva se presenta en las Universidades argentinas de una manera algo diferenciada de lo que se discute en los países

anglosajones, pero que comparten con las de estos últimos países, al continuar con sistemas de incorporación de profesores basándose casi exclusivamente en los antecedentes de investigación de los postulantes sin examinar algo más en detalle su capacidad docente y sus resultados como formadores de los alumnos de graduación. No se trata, sin embargo, en pensar en estas dos actividades como competitivas entre sí en el ámbito universitario sino como una revaloración de la enseñanza y formación universitaria.

No es mi intención, por lo tanto, hacer un alegato en contra de la investigación universitaria (6). Todo lo contrario, deseo presentar a esta actividad como una tarea o función importantísima de las universidades, al menos para aquellas que han adquirido un status adecuado, sino puntualizar algunos aspectos de la actividad universitaria -al menos en algunos lugares de la Argentina- ligados a la docencia de grado que merecen ser revaluados y considerados en cualquier desarrollo de las Universidades argentinas para no copiar experiencias que no lo merecen.

En particular me preocupa una doble segmentación que ocurre en el dictado de materias específicas y en la conformación y desarrollo de los planes de estudio.

Es muy frecuente, más de lo que se cree habitualmente en las discusiones universitarias, el dictado de materias por un conjunto de profesores incluyendo titulares, auxiliares y, muchas veces, profesores invitados en el desarrollo del curso en lugar de estar a cargo de un único docente. Varias y legítimas son algunas de las razones para que esto ocurra pero no todas. Quizás una causa importante pero no siempre reconocida es la relacionada con la necesidad de que todos los miembros de una cátedra o de un departamento deban para efectos de su remuneración, demostrar su participación docente activa. Esta segmentación en el dictado de materias conduce a que los alumnos asistan a un conjunto no siempre bien coordinado de conferencias especializadas del área de especialización de cada docente y que se pierda, de esta manera, una conceptualización integral de una disciplina y de las razones por las cuales se integran temas diversos en la presentación de un cuadro general de la misma. Esto es particularmente peligroso en el dictado de las llamadas ciencias duras porque se tiende a la utilización de «jergas» especializadas que aumentan las barreras y complican la comprensión(7).

Son enormes las dificultades que se presentan en revistas de divulgación científica intermedia como Ciencia e Investigación para que los autores reconozcan la necesidad de evadir esas barreras y jergas para que los trabajos y artículos lleguen y sean útiles no ya al público en general sino a los científicos en particular. Siempre recuerdo la anécdota de Faraday que habiendo descubierto los fenómenos del electromagnetismo, le solicitó al distinguidísimo físico teórico, Maxwell, que escribiera su teoría del fenómeno de una manera comprensible para él, Faraday, que había sido uno de sus descubridores experimentales. En una ocasión Einstein comentó a Carlitos Chaplin que sus films eran una manifestación de la universalidad del arte porque eran comprendidos y admirados por todos, a lo que replicó Carlitos Chaplin que los trabajos de Einstein eran más dignos de respeto porque eran admirados por todo el mundo aunque nadie los comprendiese. ¿Cómo puede pretenderse una universalidad de la ciencia si no se establecen los medios para su comprensión general? (8).

«Hacer divulgación científica es con seguridad una tarea muy delicada y exige gran capacidad a quien vaya a realizar el mensaje correspondiente. En la realidad, durante el proceso de divulgación se simplifican y se banalizan conceptos y teorías y se utiliza a menudo una «microlengua» que hace la información aún más inaccesible a quienes

están dirigidas» (9).

Esto continúa siendo una barrera que dificulta no sólo la comprensión pública de las ciencias sino que también complica la definición de los diversos enfoques que puede tener la enseñanza de las ciencias frente a diferentes audiencias o frente a diferentes objetivos (10).

Las ciencias naturales -biología, física, química- se presentan generalmente bajo una forma dogmática y definida de leyes indiscutidas e inmodificables aunque su historia y su desarrollo demuestran lo contrario. Esto se traduce, como ya he dicho en otra oportunidad, en una enseñanza enciclopédica y memorística muy alejada de la realidad de sus avances y de sus aplicaciones prácticas. Se ignora el valor relativo de nuevos hallazgos y las limitaciones de los modelos científicos con respecto a las interpretaciones sobre los fenómenos naturales y las consecuencias sobre los seres vivos que envuelven en muchos casos incertezas e incertidumbres que son las que realmente debe resolver la investigación científica.

Es necesario llevar a los estudiantes a que sean capaces de reconocer la existencia de problemas de difícil resolución frente a estas incertezas y desconocimientos, como ocurre en gran parte de los problemas de base científica o tecnológica que se presentan a la sociedad que debe buscar las soluciones políticamente más aceptables y no necesariamente las mejores desde el punto de vista técnico. El alumno aprenderá a analizar los problemas, muchos de ellos abiertos y no completamente estructurados, que enfrentará en su vida profesional analizando su contexto y su relevancia social.

Los conocimientos científicos se modifican continuamente, el edificio de las ciencias es uno en continua reparación, remodelación y ampliación y esto debe transmitirse a la enseñanza creando en los alumnos el hábito de observación, averiguación y análisis crítico, y darles capacidad para resolver problemas de la misma manera que el investigador enfrenta en su laboratorio pero que también los alumnos -aun del secundario- deben saber que existen para una mejor formación ciudadana.

Por lo tanto, deben estimularse estas habilidades y capacidades y el interés por el descubrimiento de lo nuevo y por el desarrollo innovador. Esto debería ser el principal objetivo de la educación universitaria y no la información rutinaria y la exclusiva transmisión de habilidades y técnicas profesionales. Y esto no puede lograrse completamente si no intervienen en la misma las propias personas que realizan esas investigaciones, los investigadores y docentes universitarios. Tendría varias consecuencias, en particular, una actitud más positiva sobre la enseñanza no tomada como una carga o como una manera de incrementar los salarios sino como una actividad inherente a la investigación y a la formación de discípulos y de todos los alumnos.

La enseñanza de las ciencias naturales en la forma indicada no es más que el reflejo de una formación errada respecto del conocimiento científico, su desarrollo y las formas de su aplicación práctica en la vida diaria. He oído muchas veces de estudiantes secundarios y de candidatos a ingresar a las universidades que consideraban a sus profesores del secundarios como bien formados en ciencias, con buenos conocimientos pero incapaces de transmitir esos conocimientos de manera adecuada y de entusiasmar a sus alumnos en la importancia de los mismos, en la centralidad y validez que tienen en la vida independientemente de que sigan o no sigan en el futuro carreras vinculadas a lo científico. Quizás esto explique, al menos en parte, la marcada disminución de las vocaciones en el área de las ciencias y de la tecnología que se experimenta en el mundo entero pero que es alarmante en nuestro país (11).

No quiero decir que sea la única causa ni siquiera que sea la principal, pero ciertamente es un elemento importante en la determinación de las vocaciones porque creo que mucho más influyentes son diversos aspectos del desarrollo socio-económico actual que tiene que ver con la situación de la industria en la actualidad y con la visión exageradamente utilitaria que se presenta a la juventud actual.

Es justamente ese contraste que me parece importante señalar. Por un lado se da peso a la visión dogmática de las ciencias naturales y por el otro lado se fomenta una visión relativizada de la vida social, se propone y se recomienda una actitud contestataria sobre lo individual y social cuando, en realidad, la verdadera consecuencia de la investigación científica es que los continuos avances demuestran cada día la naturaleza cambiante, modificable y discutible de nuestros conocimientos sobre la naturaleza. Esto no sólo fomenta una mejor formación sino también una mejor ubicación de los futuros ciudadanos frente a problemas que enfrenta la sociedad política, los que podrían ser encarados con una visión más correcta de los conocimientos científicos y su relación con la vida social.

En las ciencias naturales existen, por lo menos, tres niveles de observación y representación. El nivel macroscópico de lo que percibimos con nuestros sentidos o con los aparatos que aumentan nuestra capacidad de observación o sea el nivel de la observación y de la experimentación en el mundo real. El nivel microscópico de la explicación de lo observado formulando hipótesis y teorías sobre la naturaleza de ese mundo real y, finalmente, el nivel de lo simbólico y de los modelos científicos (12).

### Lenguajes diferentes

En esos tres niveles se utilizan lenguajes diferentes que los estudiantes deben interiorizar y utilizar sin dificultades. Lenguajes diferentes al corrientemente empleado para referirse a esos mismos fenómenos cuando ocurren cotidianamente en el mundo real. Niveles y lenguajes que muchas veces no se presentan adecuadamente a los alumnos en clase ni se describen apropiadamente en los libros de texto.

El lenguaje de las ciencias es, generalmente, un lenguaje abstracto que emplea palabras con significados diferentes en cada uno de estos tres niveles. No quiero dar ejemplos aquí aunque podría mencionar, por ejemplo, la palabra «elemento» en química. No tiene nada de malo esta polisemia, excepto si no se aclaran las diferentes acepciones de una misma palabra en cada uno de los contextos. Esta ausencia de explicación ocasiona que, muchas veces, se empleen equívocamente en artículos o trabajos fuera del área científica como ocurre, por ejemplo, en el uso indistinto pero errado de «disolver» y de «diluir» que uno encuentra con frecuencia en textos de ese tipo. Abogo por la mayor prudencia didáctica en el uso del lenguaje porque el uso inadecuado puede esconder o llevar a errores conceptuales.

¿Debe la enseñanza de las ciencias tener exclusivamente un carácter propedéutico e instrumental, o encaminarse hacia un objetivo democrático que permita la toma informada de decisiones o cuyo conocimiento sea un elemento útil para la vida diaria?

¿Debe ser su enseñanza de carácter funcional o simplemente de demostración propagandística de los avances científicos y tecnológicos o una manera de satisfacer la curiosidad y el interés de los estudiantes?

¿O debe reconocerse que la ciencia es un componente esencial de la cultura y, por lo tanto, debe incorporarse en la formación integral de las personas? (13).

Se presta muy poca atención, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria al desarrollo de la captación de analogías y de diferencias y a la adquisición de capacidades para observar las variables de un fenómeno en forma racional y no casual, para efectuar generalizaciones y realizar síntesis, para inferir abstracciones y deducir diferencias, entre descripciones e interpretaciones, todas habilidades que deben aprenderse en cualquier tipo de formación pero particularmente necesarias en el ámbito de las ciencias de la naturaleza.

Lo importante es entender que es más importante lo que preguntan los alumnos y no lo que puede preguntar el profesor porque, de esa manera, se realiza una verdadera valoración del interés y discernimiento de los alumnos frente a los problemas que se plantean en la presentación de instrumentos en laboratorios sino a la movilización de conceptos, el análisis de resultados que deben analizarse e interpretarse, al empleo de «modelos» para ser evaluados e interpretados y para decidir entre diversas hipótesis de trabajo o de teorías alternativas. Lo ideal sería crear en las clases el mismo espíritu de «observación y averiguación y de búsqueda incesante» que acontece durante el desarrollo de investigaciones y, quizás para no referirme exclusivamente a las ciencias duras, que ocurre en todo proceso creativo e innovador como una primera «inmersión» de los estudiantes en esa cultura de la observación, averiguación, creación e innovación (14).

En general, «se pide a los estudiantes que usen las herramientas de una disciplina sin que se hayan adaptado a su cultura». Es ahí donde se originan las dificultades del aprendizaje. «La cultura de la ciencia es un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos» en el que el término «práctico» no se refiere únicamente a su aplicaciones o al manejo de instrumentos en laboratorios sino a la movilización de conceptos, el análisis de resultados que deben analizarse e interpretarse, al empleo de «modelos» para ser evaluados e interpretados y para decidir entre diversas hipótesis de trabajo o de teorías alternativas. Lo ideal sería crear en las clases el mismo espíritu de «observación y averiguación y de búsqueda incesante» que acontece durante el desarrollo de investigaciones y, quizás para no referirme exclusivamente a las ciencias duras, que ocurre en todo proceso creativo e innovador como una primera «inmersión» de los estudiantes en esa cultura de la observación, averiguación, creación e innovación (14).

## Fragmentación

La otra fragmentación a que me quiero referir es a la que ocurre como consecuencia del diseño e implementación de Planes de Estudio. No se trata de si están actualizados o si son flexibles o si responden o no a algunas de las orientaciones antes mencionadas. Estos son problemas que no quiero considerar ahora sino al hecho que, muchas veces, los Planes de Estudio constituyen un aglomerado de materias y disciplinas que, por más que se relacionen mediante correlatividades, no dejan de ser un conjunto más o menos ordenado de materias separadas y sin vinculación directa en muchos casos, ignorando la interrelación de conocimientos y la necesidad de presentar algunos temas desde puntos de vista diferentes pero vinculados y reconociendo la interdisciplinariedad que no es una cosa del presente sino que ha existido siempre en el desarrollo de las ciencias (15).

Sé que lo difícil y complicado que esto es, baste recordar lo afirmado recientemente por el Director del Instituto Beckman para la Ciencia y la Tecnología Avanzadas de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, creado como un instituto de investigaciones multidisciplinarias, que se requeriría un poco de magia poner a trabajar en esas investigaciones a gente acostumbrada a hacerlo en departamentos universitarios tradicionales a los que podríamos llamar monodisciplinarios (16).

En particular, no se enseña en la secundaria y tampoco, esto es grave, en la universidad la relación entre las diversas áreas científicas y la necesidad de su conocimiento. Al ingresar a la Universidad el alumno no sabe por qué debe estudiar las matemáticas que, además de ser esencial para la formación lógica de las personas, es un instrumento ineludible en todas las áreas del conocimiento y en el ejercicio de la

mayor parte de las profesiones. ¿Por qué deben estudiarse ciencias como la física y la química, ciencias absoluta y necesariamente instrumentales para el avance de las ciencias naturales que forman parte del bagaje intelectual que deben adquirir todas las personas educadas?

La ciencia y la tecnología han sido incorporadas a una especie de «paraíso» porque se las cree componentes esenciales del desarrollo social y económico aunque, al mismo tiempo, tengan graves problemas de «imagen» y un gran déficit de apoyo social y político para que puedan contribuir eficazmente a resolver los desafíos de las enfermedades emergentes, de la contaminación ambiental, de la energía y el uso de fuentes alternativas, de la escasez o abundancia de alimentos y del agua, etc., etc. Agreguemos a esto que los avances científicos y tecnológicos provocan un cierto «malestar» de carácter moral y ético que puede afectar a todos los implicados en su realización y a todos nosotros por su aplicación. Se trata de una situación «ambivalente», altamente politizada que los alumnos no pueden ignorar si queremos que se incorporen a la sociedad como «ciudadanos plenos».

No deja de preocupar a los científicos la imagen negativa que, como consecuencia de estas deficiencias de la enseñanza entre otros motivos, tiene la ciencia. Se ignora que el desarrollo tecnológico moderno se basa en gran medida en los avances científicos aunque éstos no sean siempre positivos para la humanidad (17). El uso peyorativo de términos como «químicos» y el empleo metafórico de «química» constituyen reflejos o quizás indicadores de todo esto.

A pesar de ser reiterativo porque algunas de estas cosas ya las expresé en anteriores presentaciones, quiero mencionar algunas facetas o aspectos de la investigación científica universitaria que, por más paradójico que parezca por la menor incidencia de la dedicación exclusiva y la realización de investigaciones en el ámbito de nuestras universidades, no deberían dejar, sin embargo, de ser un tema de preocupación. Me refiero a la financiación de las investigaciones y a los conflictos de intereses que muchas veces se plantean y ocurren en el desarrollo de investigaciones y de consultorías, así como al creciente problema de la comercialización de la vida universitaria como consecuencia, por un lado, de las dificultades de financiación y, por el otro, por la rápida aplicación de los resultados de la investigación en procedimientos y productos tecnológicos, todo esto evidenciado en las recientes discusiones internacionales a nivel de la Organización Mundial de Comercio.

En los Estados Unidos y creo en casi todos los países industrializados se ha incrementado, se ha popularizado la formación de joint-ventures entre universidades o sus profesores con empresas que pretenden aprovechar y capitalizar los avances científicos producidos en las casas de estudio. En cierta manera esto ha producido un escape quizás algo violento de los científicos de la «torre de marfil» a la que estaban condenados o por la que eran criticados produciendo, en el camino, resultados negativos como una reorientación de las universidades -muy criticada por cierto, por ejemplo por Derek Bok, ex rector de Harvard en un reciente libro- por razones financieras, a buscar estos medios de subsistencias pero causando también, por más justificado que esto sea, interferencias a la libertad académica de enseñanza e investigación (18).

Sin embargo, el lado positivo de este acercamiento entre la universidad y la industria es colocar a la difusión de las aplicaciones tecnológicas como un componente importante de la enseñanza universitaria y esto tiene que ver no solamente con las profesiones directamente relacionadas con la ciencia y la tecnología sino también con las carreras que aparentemente están más alejadas o tienen nada que ver con estos avances como lo pueden ser el derecho, la economía, la sociología, etc.

Aronowitz (19) ha definido a la Universidad actual como una «fábrica del conocimiento». Es indudable que la Universidad moderna no debería ser sólo el sitio de la formación profesional sino de una completa formación intelectual y de la creación y el desarrollo de nuevos conocimientos sin otro interés ajeno. No deben ser objetivos universitarios las aplicaciones prácticas inmediatas. Pero el desarrollo social, industrial y económico se basa en la aplicación de los conocimientos y en la ampliación de los mismos. La Universidad no debe, por esto, estar separada del mundo real y no estar encerrada en la «torre de marfil» en la que erróneamente se suponía ubicado al investigador. Una consecuencia fue la introducción mucho más marcada de las patentes como un objetivo importante de la administración e investigación universitaria.

Muchas investigaciones actuales crean su propia demanda y el interés comercial. Las universidades no han estado inmunes a estas manifestaciones del mercado. Es una actividad en la que constantemente se mezclan los avances básicos y las aplicaciones concretas con posibilidades comerciales. No sólo las universidades han ingresado en el mundo de las patentes y de la creación de empresas sino que han sido partícipes de importantes disputas sobre la propiedad intelectual en casos de difícil asignación de la paternidad inventiva, de controversias sobre la libre disponibilidad de los conocimientos y sobre la influencia de «conflictos de intereses» en sus actividades académicas (20).

La investigación académica está basada en la vocación y el interés intelectual de sus protagonistas aunque no existe el investigador químicamente puro inmune a considerar ventajas económicas (21). No se pueden ignorar los numerosos casos de investigadores universitarios que se han volcado a constituir empresas destinadas a la industrialización de investigaciones realizadas en claustros universitarios y de universidades que han hecho lo mismo(22).

¿Cuál es el impacto de la propiedad intelectual y, en particular, de las patentes, sobre la difusión de informaciones científicas y tecnológicas? Al conferirse un derecho exclusivo a la utilización de una invención se establece un monopolio que origina ventajas comerciales y financieras por un tiempo determinado. La posibilidad de mantener este privilegio económico depende, también, del mantenimiento de secretos industriales, lo que impide la difusión pública de datos científicos y tecnológicos. Debe recordarse que una investigación científica sólo tiene sentido si se hace pública después de someterse a la evaluación, análisis y críticas de sus pares.

Es interesante, en ese sentido, una iniciativa reciente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología que «autorizaría a un investigador de carrera para llevar adelante su proyecto en una empresa de base tecnológica por un período que no puede superar los cuatro años», al cabo del cual el investigador deberá retornar a la universidad o instituto científico de origen o podrá optar quedarse en la empresa. Es una enconómica propuesta que tiene a proponer el desarrollo tecnológico mediante la cooperación entre los institutos de investigación y las universidades y sus científicos y el sector empresario para contribuir a que se produzca la participación privada -actualmente prácticamente ausente- en inversiones con destino a la innovación y creación de conocimientos.

Deben, sin embargo, examinarse dos aspectos de esta propuesta. Por un lado ¿será que existirán investigadores cuyos proyectos sean de interés y de utilidad para la industria dado que se determina que los temas de investigación deben responder a líneas y problemas de interés compartido por ambas partes? Justamente lo que predomina es el desajuste, la falta de coordinación y de articulación entre ambos sectores. Por un lado, el desinterés de los científicos por las aplicaciones inmediatas y el desarrollo industrial y, por el otro, el de los empresarios

argentinos por la innovación propia. Por el otro lado, ¿cómo se conciliará que los científicos puedan publicar sus resultados? La ciencia es comunicación y la publicación es la manera de obtener el reconocimiento social en el ambiente científico mientras que el interés de las empresas es correctamente las ventajas comerciales de conservar y mantener secretos sus procedimientos industriales frente a la competencia.

He intentado describir dos funciones universitarias estrechamente vinculadas y entrelazadas que no deberían competir entre sí sino realizarse y estructurarse conjuntamente en el ámbito universitario. Me ha parecido conveniente traer al seno de la Academia estas consideraciones porque se trata de problemas y tendencias muy directamente vinculadas con la educación en general y, en particular, con el nivel más elevado que es el universitario

#### Referencias:

1. Zurer, P.S., Chemical & Engineering News, Abril 19, 2004, pág 45.
2. Tiffin, J., «Fair Trade in University Education?», Guardian Weekly, Mayo 28-Junio 3, 2004.
3. Kelly, J., «The new, old Universities», The Independent, Londres, 3 Junio 2004.
4. N. Waffle., «Made for Academia», Chem. and Eng. News, Abril 22, 2002, pág. 37.
5. Chem. and Eng. News, Mayo 3, 2004, págs. 33.35
6. Casar, J.R., «Reinvidicación de la Investigación Universitaria», Madrid Revista, Abril-Mayo 2003, págs. 1-5
7. Wagensberg, J., «A más Popper menos Kuhn», El País, Madrid, Febrero 20, 2002.
8. Blanco López, «Relaciones entre la Educación Científica y la divulgación de la Ciencia», Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, Vol. 1, No. 2, pág. 70-86 (2004)
9. Barsese A., Anales de la R.S. Española de Química, 100, no. 1, 35 (2004).
10. Lobato O, «¡Que alguien dispare a ese hombre! Consideraciones sobre el nivel de apreciación profesional a los periodistas científicos», Revista Eureka, Vol. 1, No. 1, págs. 3-16, 2004.
11. Sales Márquez D., «Manifiesto de la Universidad de Cádiz a favor de las Ciencias y su Enseñanza», Revista Eureka, Vol. 1, No. 2, págs. I-III, 2004..
12. De Manuel Torres E., «Química Cotidiana y Currículo de química», Anales de la R.S. de Química de España, 100, 25.32 (2004) .
13. Acevedo Díaz J.A., «Reflexiones sobre las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias: Educación Científica para la Ciudadanía», Revista Eureka, Vol. 1, No. 1, págs. 3-16 (2004).
14. M.P. Aleixandre, «La cultura científica en las clases de ciencia: comunidad de aprendizaje», www.immi.es/quark/un.28-39/028057.htm.
15. Chem. & Eng. News, Septiembre 29, 2003, pág. 36.
16. Brown T.L., «Making Truth, Metaphor in Science», University of Illinois Press, 2003..
17. Quintanilla M.A., «La ciencia ante el público», El País, Madrid, 6 de febrero, 2002.
18. Bok D., «Universities in the Market Place, The Commercialization of Higher Education», Princeton University Press, New Jersey, USA, 2003.
19. Aronowitz S., «The Knowledge Factory», Beacon Press, Boston, USA, 2000.
20. «Keeping science open: the effects of intellectual property policy on the conduct of science». The Royal Society, Londres, Abril 2003.
21. Cassidy S., «Cambridge dons fight for patent earnings», The Independent, Londres, Mayo 10, 2004.
22. Garner R., «We are scholars not traders say academics», The Independent, Londres, Mayo 14, 2004.

# LA MEMORIA IMPLÍCITA Y SUS RELACIONES CON EL APRENDIZAJE

Por la Prof. María Celia Agudo de Córscico

*Texto de la disertación en sesión pública de la Academia Nacional de Educación el 14 de junio de 2004*

**S**ería una tremenda exageración y más aún un error sugerir que la psicología contemporánea tiene respuestas para todos los problemas que encara la educación. Sin embargo en los últimos setenta años, aproximadamente, aunque los avances de otras disciplinas la hayan obligado a dejar su sitio favorita entre las llamadas ciencias de la educación, la Psicología Educativa ha seguido ofreciendo conocimientos, metodología e instrumentos necesarios para que entre otras cosas, el educador esté en condiciones de comprender mejor la compleja trama de acontecimientos y procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje, pudiendo formular juicios de mayor validez y adoptar decisiones con objetividad y rigor profesional. En la actualidad, la psicología cognitiva se presenta como un fundamento científico para la práctica educativa centrada en el alumno. La notable expansión de la psicología cognitiva como rama de la psicología experimental y su inserción en el marco más amplio y también en constante desarrollo de las demás ciencias cognitivas, le hace posible plantear problemas y hallar respuestas en la forma de teorías y modelos acerca de la mente y del comportamiento humanos, en íntima relación con las bases orgánicas y las proyecciones sociales.

Asimismo, la neurociencia cognitiva en particular ha permitido el progreso en la comprensión de funciones básicas perceptivas cognitivas atencionales, emocionales y mnemónicas, centrándose en suma en la comprensión de los procesos cognitivos de nivel superior a través de la tecnología de imágenes. Hoy es posible estudiar el cerebro humano trabajando en vivo a fin de ahondar en la verdadera complejidad de los procesos en que se sustentan el habla, el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento, la lectura y la aritmética. A raíz de tales hallazgos, como puede leerse en las publicaciones especializadas, es creciente el número de expertos que han comenzado una labor sistemática para transferir al campo educativo dichos avances en el conocimiento del cerebro humano y sus funciones.

Entre todas ellas, hemos escogido una vez más el tema de la memoria, en esta ocasión el más específico de la memoria implícita, para compartir con ustedes conceptos, hipótesis, modelos y teorías que en torno de la memoria implícita han elaborado algunos de los más notables científicos de nuestro tiempo. A ellos debemos agradecer todo lo que en estas líneas pueda encontrarse de valioso, quedando los errores y omisiones que fatalmente los habrá, a cargo de la organizadora de este texto. Si hay alguna esperanza de redención para ella, provendrá tan sólo del siempre dudoso mérito de la buena intención.

Importa señalar desde el comienzo, que en la enseñanza de la Psicología Educativa es mucho más probable que nos centremos principalmente en la memoria y el aprendizaje explícitos, un proceso que depende del uso activo de la atención. Asimismo, los modelos y prescripciones para la enseñanza, se apoyan en una práctica o experiencia claramente consciente como garantía de la adquisición de los conceptos complejos cuya recuperación en la memoria pueda efectuarse de modo explícito.

La Psicología Educativa atiende, de modo preferente, a las llamadas funciones superiores: lenguaje, pensamiento, razonamiento, inteligencia, solución de problemas. Funciones que se supone incluyen una planifica-

ción anticipada, una secuencia de flujo de información y no respuestas automáticas. Por su parte, el conductismo, en particular el skinneriano y el conexionismo contemporáneo (o en español debemos quizás decir conectivismo) se ocupan de explicar nociones básicas. En el caso del primero, el condicionamiento instrumental u operante como pieza de construcción del comportamiento. En el caso del conexionismo o conectivismo, hasta ahora ha buscado explicaciones para funciones cognitivas básicas tales como la memoria y la percepción. Sin embargo, si se reconoce que la Psicología Educativa tiene más que ver con los llamados procesos mentales superiores de evidente relación, en su mayoría, con la memoria explícita: ¿Por qué hemos elegido convertir a los procesos implícitos en el objeto de esta presentación? ¿cuáles son las razones que nos asisten para ello?

Esperamos que esas razones se evidencien en el curso de esta, en muchos sentidos limitada presentación del tema.

Pocos investigadores tan calificados como Endel Tulving para guiarnos a través de un bosquejo histórico hasta encontrar un cuadro representativo de la organización de la memoria humana.

Como es sabido, la primera era de la investigación científica acerca de la memoria comenzó con Ebbinghaus (1885) y finalizó alrededor de 1960. Este fue el largo período del "aprendizaje verbal". Su acento recayó sobre los diseños experimentales y las mediciones precisas de los fenómenos básicos del aprendizaje y el olvido, en los adultos normales, de listas de series de pares asociados de ítems verbales. El concepto de asociación y su sola propiedad de "fuerza", explicaba la mayor parte de los hechos conocidos para la satisfacción de la mayoría de los prácticos. Merece citarse como excepción, dentro de ese cuadro, a los estudios de Frederik Bartlett hacia los años treinta.

Alrededor de 1960, el marco del aprendizaje verbal asociativo fue en gran medida reemplazado por el paradigma del "procesamiento de la información". Una amplia variedad de problemas, cuestiones, enfoques, métodos e interpretaciones teóricas, fue entonces adoptada. Los procedimientos de pares asociados y de aprendizaje verbal fueron en gran medida abandonados a favor de la evocación libre y estimulada por indicios, como también lo fueron el reconocimiento y varias clases de juicios acerca de la memoria, tales como la "recencia", la frecuencia, etc. Los estudios experimentales sobre la memoria a corto plazo condujeron a la distinción teórica entre memoria primaria (a corto plazo) y secundaria (a largo plazo). Las unidades de análisis pasaron de las listas a los ítems únicos. Los experimentadores y los teóricos comenzaron a pensar en los ítems solos como "eventos a ser recordados". La distinción analítica entre almacenamiento y recuperación se tradujo en paradigmas experimentales que hicieron posible la separación de los dos procesos. Conceptos teóricos influyentes, tales como niveles de procesamiento, especificidad de la codificación e interacciones entre la codificación y la recuperación, surgieron durante esta etapa como también lo hicieron "contexto" y "efectos del contexto". Se establecieron conexiones entre las disciplinas de la Psicología y la Neuropsicología, anteriormente aisladas. El concepto de asociación como el blo-

que de construcción teórica básico fue reemplazado por el concepto de procesamiento múltiple, entre los cuales, codificación, almacenamiento y recuperación desempeñaron un papel dominante.

La actual era de investigación comenzó, afirma Tulving, aproximadamente en 1980 y puede concebirse como la era de la neurociencia cognitiva de la memoria. Se caracteriza por la expansión y la liberalización de los métodos, técnicas, y elección de cuestiones y problemas. El dominio de la "memoria" se ha expandido considerablemente, tanto de manera horizontal como vertical. Los conceptos dominantes de la era, hasta ahora han sido "aceleración-activación-preparación" en suma "priming", que de ahora en adelante se denominará "preparación", y sistemas de memoria. Ha habido una aceleración de crecimiento convergente entre la Psicología cognitiva y la neuropsicología; se ha profundizado el interés por el estudio del aprendizaje y de la retención en pacientes con alteraciones de la memoria; en forma creciente se ha prestado mayor atención a la memoria a través del desarrollo evolutivo durante toda la vida; han aparecido en escena estudios psicofarmacológicos de la memoria teóricamente motivados y precisamente controlados; los modelos computarizados de los procesos de memoria se han vuelto cada vez más sofisticados; y el enfoque de la obtención de neuro-imágenes, aplicado al estudio de la memoria, ha superado sus dificultades iniciales. Esta es la era de los estudios multidisciplinarios de la memoria.

Las tres épocas que abarca el estudio de la memoria han contribuido a los datos y a la teoría. Las principales herramientas teóricas de que se dispone hoy para el ordenamiento de los datos, han sido desarrolladas en épocas recientes. Ellas pueden dividirse convenientemente en dos clases de conceptos –procesos de memoria y sistemas de memoria- (Tulving, 1991). Los procesos de memoria representan el legado de la era del procesamiento de la información. Su historia ha sido contada, con cierto detalle, en muchos otros trabajos. El concepto de sistemas de memoria, es un producto debido a la neurociencia cognitiva de la memoria. El tiempo parece maduro ahora, señala Tulving, para unificar los dos conjuntos de conceptos –procesos y sistemas- dentro de un marco más inclusivo. A fin de establecer el escenario para esa comprensión hemos de considerar primeramente lo que sabemos acerca de los distintos sistemas de memoria.

**Los sistemas de memoria humana según Tulving**

Nuestra actual comprensión de la organización de la memoria humana ha evolucionado gradualmente a partir de varias dicotomías conceptuales: memoria y hábito, memoria de corto y largo plazo, memoria episódica y semántica, memoria de procedimiento y declarativa, etc. (ver por ej. Sherry y Shacter, 1987; Shacter y Tulving,). La combinación de estas dicotomías en un esquema más general nos permite identificar al menos cinco categorías principales de la memoria humana, o "sistemas" de memoria junto a un número de subcategorías o subsistemas. La lista de estos sistemas y subsistemas figura en la tabla A.

Los sistemas de procedimientos son sistemas de acción conductual o cognitiva, mientras que las otras cuatro formas que aparecen en la tabla "A" son sistemas de representación cognitiva. Una de las principales diferencias entre las dos clases de sistemas reside en la posibilidad de caracterización de los cambios que resultan de aprendizaje o adquisición en forma proposicional o en alguna otra forma simbólica: es posible hacerlo para los cuatro sistemas cognitivos, pero no muy posible para los sistemas de procedimiento. Las operaciones de la memoria de procedimiento se expresan en la forma de destrezas conductuales y de procedimientos cognitivos independientemente de cualquier cognición. El desempeño diestro de muchas tareas perceptivo-motrices y cognitivas, tales como equilibrar un bastón sobre un dedo, o leer un texto, son ejemplos de tareas que dependen en gran medida de los sistemas de memoria de procedimientos.

Los otros cuatro sistemas median en los cambios cognitivos o de pensamiento. En el curso de la actividad normal de un individuo, los outputs computacionales de los sistemas de memoria guían típicamente la conducta manifiesta, pero esa conversión de la cognición en conducta no es una parte obligatoria de la memoria. En lugar de ello es un proceso optativo posterior a la recuperación. El output final de los sistemas de memoria

TABLA A Principales categorías del aprendizaje y la memoria humanos		
Sistema y Recuperación	Otros términos	Subsistemas
De Procedimiento Implícita	No-declarativo	Destrezas motrices Destrezas cognitivas Condicionamiento simple Aprend. asociativo simple
PRS Implícita	"Priming"	Descripción estructural Forma visual de la palabra Forma auditiva de la palab.
Semántica Implícita	Genérica Fáctica Conocimiento	Espacial Relacional
Primario Explícita	De trabajo Corto Plazo	Visual Auditiva
Episódico Explícita	Personal Autobiográfica Memoria de eventos	

cognitiva se expresa en la conciencia que puede, pero no necesita, convertirse en conducta manifiesta tal como la expresión verbal. Las respuestas conductuales que los sujetos efectúan en tareas de memoria cognitiva realizadas en el laboratorio sirven tan sólo como informes acerca de los procesos cognitivos.

La preparación perceptiva ("perceptual primer") es una forma especial del aprendizaje perceptivo que se expresa en la identificación intensificada de los objetos como entidades físico-perceptivas estructuradas. El encuentro perceptivo con un objeto en una ocasión, activa o facilita la percepción del mismo objeto o de otro similar, en una ocasión subsiguiente, en el sentido de que la identificación del objeto requiere menos información de estímulo o se produce más rápidamente que lo que acontece en ausencia de la preparación ("priming"). A causa de que la activación o preparación perceptiva representa una capacidad rudimentaria cuya utilidad biológica parece ser obvia, es razonable esperar que está representada a través de un amplio espectro de especies. Sin embargo, la activación no ha sido aún observada o medida en especies animales no-humanas ni en humanos preverbales.

La memoria semántica hace posible la adquisición y retención de información fáctica

En el sentido más amplio; la representación estructurada de esta información, el conocimiento semántico, modela el mundo. El conocimiento semántico proporciona al individuo el material necesario para pensar, esto es, para las operaciones cognitivas acerca de los aspectos del mundo más allá del alcance de su percepción inmediata. Los sistemas de memoria semánticos no están atados al lenguaje ni al significado. La designación de memoria semántica es tan sólo un accidente histórico y una frase mejor para referirse al mismo concepto sería "conocimiento general del mundo". Existe la conjetura de que la memoria semántica humana ha evolucionado desde el aprendizaje y el conocimiento espacial de los ancestros de la humanidad.

La memoria primaria, también denominada memoria de corto plazo o memoria de trabajo u operativa, registra y retiene la información entrante de una manera altamente accesible, por un breve período de tiempo después del input. La memoria primaria, como otros sistemas de memoria, se identifica a través de la disociación de sus productos respecto de aquellos correspondientes a los otros sistemas. Hace posible una impresión detallada del ambiente presente del individuo, más allá de la presencia física de la

información de estímulos que emanan del ambiente. La memoria episódica permite a los individuos recordar sus experiencias personales pasadas, es decir, recordar acontecimientos experimentados, como impregnados en una matriz de otros acontecimientos personales, en tiempo subjetivo. Depende, aunque la trasciende, de la gama de capacidades de la memoria semántica. El aspecto más distintivo de la memoria episódica es la clase de saber consciente que caracteriza a la recolección de los acontecimientos pasados. Esta conciencia es única e inequívocamente diferente de las clases de conciencia que acompañan a las experiencias perceptivas, la imaginación, el ensueño, la resolución de problemas y la recuperación de la información semántica. A fin de distinguir la conciencia de la memoria episódica de la de aquellas otras clases se la ha denominado conciencia autooética (Tulving, 1985b)

## Relaciones entre los sistemas de memoria

Dos entradas de la TABLA A, memoria semántica y memoria episódica, son a veces categorizadas conjuntamente como memoria declarativa o proposicional (Tulving, 1983) porque comparten varios rasgos. Otra distinción frecuentemente empleada es la que se hace entre memoria implícita y explícita (Graf y Schacter, 1985; Schacter, 1987<sup>a</sup>)

Estos no son sistemas de memoria, sino formas de expresión de la memoria. La memoria implícita designa la expresión de la información almacenada sin conciencia de sus coordenadas de adquisición en el espacio y en el tiempo, es decir, expresión de lo que el individuo ha aprendido sin recordar necesariamente cómo, cuándo o dónde tuvo lugar el aprendizaje. La memoria explícita, por otra parte, refiere a la expresión de aquello de lo cual la persona es conscientemente sabedora de que se trata de una experiencia personal. Las operaciones de recuperación en los primeros sistemas, tal como se muestra en la TABLA "A", puede decirse que son implícitas, mientras que las de los sistemas citados en segundo término son explícitas. Por lo tanto, el vasto lugar que ocupa la recuperación implícita en nuestra vida mental y en nuestro comportamiento, es una de las principales razones que despiertan curiosidad en torno de dichos procesos o sistemas.

Veamos con mayor detenimiento las cuestiones relativas a la memoria implícita (o las formas de recuperación propias de los 3 primeros sistemas incluidos por E. Tulving).

Comencemos por el autorizado planteo de Eric Kandel.

¿Cómo distingue Eric Kandel entre memoria explícita e implícita?

Desde la neurociencia, y siguiendo a Eric Kandel, el tema de la memoria implícita, se presenta de modo esquemático y contextual, de la siguiente manera.

"Las funciones mnésicas pueden localizarse en regiones específicas del encéfalo.

"La memoria no es un fenómeno unitario y puede clasificarse en implícita o explícita según cómo se almacene y se recuerde la información.

La memoria explícita implica el sistema del lóbulo temporal medial.

La memoria implícita no requiere un recuerdo deliberado e implica a varias vías perceptivas y reflejas.

- El aprendizaje implícito puede ser de tipo no asociativo o asociativo
- El condicionamiento clásico implica un aprendizaje de predicción de las relaciones entre los estímulos.
- El condicionamiento operante implica el asociar una conducta específica con un fenómeno subsiguiente, reforzante.
- El condicionamiento de aversión al alimento ilustra cómo limitaciones biológicas influyen en la eficacia de los refuerzos.
- "Relaciones entre los tipos implícito y explícito de memoria en el aprendizaje.
- "Ciertos tipos de memoria implícita involucran a la amígdala y al cerebelo.
- Las bases neurales de la memoria pueden resumirse en dos principios generales.
- La memoria tiene fases.
- La memoria se localiza a menudo en diferentes lugares en todo el

sistema nervioso."

## Algunas conclusiones basadas en las investigaciones de Daniel Schacter

En coincidencia con el esquema anterior, el tratamiento que hace de la memoria implícita Daniel Schacter –tal vez el más destacado investigador del llamado "priming"- es particularmente iluminador y acrecienta si cabe aún más nuestra curiosidad por el tema. El capítulo de Schacter en el prestigioso manual de Gazzaniga, se titula "Memoria implícita: Una nueva frontera para la neurociencia cognitiva" y en él su autor afirma:

"Cuando se contempla la reciente oleada de investigación que constituye la base de este capítulo surge naturalmente la pregunta acerca de cuáles sean las razones para tan intenso escudriñamiento. ¿Por qué vale la pena tratar de obtener conocimiento acerca de la memoria implícita? Una respuesta obligada a esta pregunta es que existen muchas situaciones en que la memoria implícita se comporta de manera muy diferente de la memoria explícita e independientemente de ella. Los científicos muestran una curiosidad natural por los fenómenos sorprendentes que violan sus expectativas, y la memoria implícita es sin duda uno de esos casos."

¿Y cuáles serían las principales lecciones como producto de tan exaltada curiosidad científica?

En sentido general muchos investigadores coincidirían en que una de las lecciones principales consiste en la confirmación de que la memoria no es una entidad unitaria o monolítica. Los efectos de los acontecimientos pasados sobre la experiencia y el desempeño presentes no sólo pueden expresarse por la vía del recuerdo explícito sino también por cambios sutiles en nuestra habilidad para identificar, actuar sobre ellos, y producir juicios acerca de palabras, objetos y otras clases de estímulos, cambios todos estos que con frecuencia son independientes de nuestra habilidad para comprometernos en una recolección consciente de una experiencia previa.

En un plano más específico, varios investigadores han sostenido que las disociaciones entre las formas explícitas e implícitas de la memoria están mediadas por sistemas disociables de memoria subyacentes cuya existencia vienen a confirmar.

## La memoria implícita ¿sistema o proceso?

Cabe recordar a esta altura que si bien anticipamos la postura de Tulving que presentaba una solución elegante, hay posiciones que consideran a la memoria implícita como sistema, tal el caso de Squire; o como una variante de diversos sistemas, como en el caso de Schacter; u otros investigadores tan respetables como los anteriores que ven en la memoria implícita un tipo de proceso, como acontece con Jacoby.

El propio Tulving, apoyándose en investigaciones de Schacter, sostiene que ambos enfoques, el de proceso y el de sistema pueden coexistir, dado que los sistemas de memoria funcionan mediante procesos que actúan sobre ellos.

A modo de resumen se puede decir que el aprendizaje implícito es el proceso por el cual nos tornamos sensibles a ciertos eventos y regularidades en el ambiente, en ausencia de intención de aprender, en ausencia de toma de conciencia de que uno está aprendiendo, y de modo tal que el conocimiento resultante es difícil de expresar.

La posición de Alan Baddeley coincide ampliamente con lo señalado.

## La posición de Alan Baddeley

Alan D. Baddeley (especialmente en "Essentials of Human Memory". Hove, East Sussex, Psychology Press Ltd., 1999 pp 89-94), se ocupa de nuestro tema y afirma que:

"En la investigación actual ésta es un área particularmente activa, y algunos de los trabajos que están apareciendo merecen atención. Una vez más haré empleo de la evidencia neuropsicológica para estructurar mi breve revisión del tema, y habré de considerar al mismo tiempo varios tipos de aprendizaje implícito o no declarativo que parecen mantenerse preservados en los pacientes amnésicos. La categorización sigue a la propuesta

por Squire, quien identifica cuatro clases de aprendizaje no declarativo, a saber: la adquisición de destrezas, la preparación ("priming"), el condicionamiento y el aprendizaje no-asociativo."

"Squire considera que tanto la memoria episódica como la semántica son explícitas por naturaleza. El síndrome amnésico daña en gran medida a la memoria episódica y también está asociado con una gran dificultad para sumar información a la memoria semántica, aunque es probable que el paciente sea capaz de acceder al material que ya había aprendido, de ahí la preservación del lenguaje y la comprensión. Sin embargo, una variedad completa de tipos de aprendizaje puede permanecer intacta en el paciente amnésico. Esos tipos de aprendizaje están caracterizados por el hecho de que el aprendizaje se demuestra "haciendo" es decir mediante realización o desempeño y no mediante la recolección del episodio de aprendizaje. Hay varias clases diferentes de aprendizaje implícito que tienden a relacionarse con diferentes partes del cerebro. Lo que todos ellos tienen en común es no estar basados en la memoria episódica explícita." Baddeley examina en forma sucesiva y detallada esos tipos de aprendizaje preservados: destrezas, preparación ("priming"), condicionamiento y aprendizaje no-asociativo.

En cuanto al aprendizaje de destrezas afirma: "Se ha observado frecuentemente que los pacientes amnésicos son capaces de adquirir nuevas destrezas. Los informes incluyen un pianista que aprendió a interpretar una nueva composición, destrezas motoras tales como el seguimiento de una pista en un rotor, destrezas perceptivas tales como leer un escrito a través de un espejo, y destrezas cognitivas como resolver un rompecabezas.

En un caso, a dos chicos que se habían vuelto amnésicos después de contraer encefalitis, se les propuso una tarea de prosecución de una pista sobre un disco que requería de ellos mantener un puntero en contacto con un blanco rotatorio. Cuanto mejor se mantenían en la pista, mayor era el tiempo en contacto con el blanco. Esos chicos amnésicos aprendieron a hacerlo tan bien como otros dos chicos normales y también retuvieron la destreza como sus controles aún después de un intervalo de una semana, aunque negaban haber estado anteriormente en contacto con el equipo."

En lo que refiere a la preparación o "priming", aclara Baddeley que cuando un objeto es apenas percibido o procesado, hay una tendencia para percibir ese objeto con mayor facilidad en una oportunidad sucesiva; se trata de una facilitación temporaria, algo similar al efecto del calentamiento ("warming up").

Dicha preparación opera a través de una amplia gama de sistemas sensoriales y motores y tiene lugar a diferentes niveles de procesamiento. Por ejemplo, el hecho de presentar la imagen de un avión hará que al sujeto le resulte más fácil identificar una versión muy fragmentada de dicha imagen cuando le es presentada inmediatamente después. En general, la preparación ("priming") tiende a ser muy específica, como si algún aspecto del sistema perceptivo hubiera sido facilitado por habérselo empleado recientemente.

La preparación o "priming" no se limita a los materiales ya familiares. En un estudio realizado por Daniel Schacter y sus colegas (Schacter, Cooper & Delaney, 1990) se mostró a sujetos amnésicos y a otros de un grupo control una serie de dibujos y se les pidió que decidieran si los objetos mostrados si era posible o no lo era, construir dichos objetos mostrados (algunos de los objetos tenían aspectos estructurales que no les habrían permitido existir en un espacio tridimensional). Se dieron claros efectos de la preparación en ambos grupos, pero sólo para los objetos posibles, sugiriendo así que el proceso de percepción implica el intento de crear una estructura. Cuando el intento resulta exitoso, su efecto persiste, permitiendo que la estructura sea recreada más rápidamente en la próxima ocasión. Este proceso parece conservarse intacto en los pacientes amnésicos. Schacter sugiere que toda la variedad de procesos perceptivos implica un almacenamiento temporario de información como parte del procesamiento del objeto y de la percepción de la palabra. Estos procesos parecen depender de partes del cerebro que a menudo se mantienen preservadas en el paciente amnésico y que no dependen del hipocampo ni de áreas relacionadas que son cruciales para el aprendizaje explícito.

Reconoce Baddeley que inicialmente las conclusiones se basaban en evidencias obtenidas de pacientes amnésicos, pero que la mayoría de los

trabajos realizados recientemente, en esta área, están basados en sujetos normales.

Un rasgo ya apuntado del aprendizaje implícito es la manera en que éste aparece evitando la toma de conciencia. Esto fue mostrado de manera muy clara por Jacoby, Allen, Collins y Larwill (1988) en un estudio en que se pedía a los sujetos, primeramente, que prestaran atención a una serie de oraciones y que luego tomaran parte en lo que parecía ser un experimento distinto que tenía que ver con juicios acerca de la intensidad de ruidos. Los sujetos escucharon una mezcla de oraciones viejas y nuevas, contra lo que en realidad fue un fondo constante de ruido. Cuando los sujetos escucharon las oraciones que habían oído previamente, juzgaron que el fondo de ruido era más suave que cuando escuchaban una oración nueva. El efecto de preparación les había permitido escuchar mejor las oraciones viejas, un efecto que ellos atribuían a un nivel de ruido más bajo que a su propio conocimiento implícito.

En otra demostración ingeniosa de la memoria implícita Jacoby, Woloshyn y Kelley (1989) hicieron que sus sujetos leyeran una serie de nombres. En un segundo experimento, aparentemente sin ninguna relación con el primero, se pidió a los sujetos que formularan juicios acerca de un nuevo conjunto de nombres, decidiendo en cada caso si se trataba o no de un nombre famoso. Los sujetos no eran conscientes de que algunos de los nombres no-famosos venían ya de la primera lista. Hubo una clara tendencia a juzgar equivocadamente a esos nombres como famosos. En otro experimento Jacoby mostró que aunque se les hubiese dicho que ningún nombre de la primera lista era famoso, los sujetos seguían inclinados a juzgar los nombres repetidos como famosos, indicando nuevamente la naturaleza inconsciente del aprendizaje implícito.

Se ocupa Baddeley del condicionamiento y comienza por reconocer el aporte del gran fisiólogo ruso Ivan Pavlov en sus experimentos acerca de la salivación de los perros, donde si se asociaba siempre una campana con la presentación de la comida, eventualmente el sonido de la campana por sí solo provocará la salivación.

Algunos indicios del condicionamiento pavloviano o clásico en pacientes amnésicos, provienen de la descripción del psiquiatra y educador suizo Claparède de un experimento bastante curioso que llevó a cabo con un paciente amnésico a su cargo, en los primeros años del siglo pasado. En una oportunidad, mientras realizaban sus caminatas matinales, ocultó un alfiler en su mano mientras estrechaba la del paciente. Al día siguiente, el paciente se negó a darle la mano aunque no había recogido, de manera consciente, la experiencia del día anterior.

Desde entonces, el condicionamiento ha sido confirmado en pacientes amnésicos, mediante el condicionamiento de la respuesta palpebral, en el que un sonido es seguido por un ligero soplo de aire que provoca el parpadeo. Pacientes amnésicos severos se han mostrado aptos para el condicionamiento —han parpadeado al escuchar el sonido— aunque no tenían registro de la experiencia de condicionamiento (Weiskrantz & Warrington, 1979).

El condicionamiento evaluativo es otro tipo de aprendizaje que puede ser implícito y estar preservado en las amnesias. Por ejemplo, hay una tendencia general en la gente a favorecer lo familiar por encima de lo que no lo es. De ahí que si un oyente escucha una melodía de una cultura no familiar, en un comienzo dirá de ella que no es agradable, pero la evaluación habrá de mejorar con sucesivas experiencias. En un estudio, los investigadores hicieron oír una serie de melodías coreanas a un grupo de pacientes amnésicos y a otro grupo control. En una ocasión posterior les hicieron oír una mezcla de las melodías antes escuchadas y de otras nuevas. Tanto los amnésicos como los sujetos del grupo control mostraron una clara tendencia a preferir las melodías escuchadas anteriormente aunque los pacientes amnésicos no habían hecho recolección alguna de su experiencia previa. (Jonson, Kim & Risse, 1985)

En coincidencia con la TABLA A debida a Tulving, Baddeley también considera los procesos que denomina de "aprendizaje no-asociativo". Señala que varios estudios sobre aprendizaje implícito se han ocupado de la manera en que las personas puede aprender tareas muy complejas hasta un punto en que pueden demostrar un buen grado de pericia, y sin embargo no ser capaces de informar acerca de las bases o fundamentos de su exitoso desempeño. Un ejemplo obvio es el promedio de conocimiento que las

personas tienen de la gramática. Los niños aprenden a obedecer las leyes de la gramática de sus lenguas nativas mucho tiempo antes de que puedan especificar cuáles son los constituyentes de esas reglas. Se ha prestado mucho interés a simular este efecto mediante el empleo de lo que se conoce como gramáticas artificiales, en que se muestran al sujeto una serie de ítems, por lo general letras, que son generadas de acuerdo con un complejo conjunto de reglas subyacentes, que permiten ciertas combinaciones de letras pero no otras.

Es muy importante que un psicólogo de la talla de Baddeley asevere que la memoria implícita o no-declarativa es un área que ha experimentado un enorme desarrollo en los últimos cinco años (respecto de 1998). Y agrega: "Como hemos visto, las manifestaciones del aprendizaje implícito abarcan desde el condicionamiento clásico a la solución de problemas y desde completar palabras hasta el juicio estético.

Aunque es posible que finalmente se pruebe que todos estos fenómenos dependan de un solo sistema, en mi opinión ello es improbable. Parece mucho más probable que aquello que tengan en común sea su no-dependencia de la memoria declarativa o explícita. En el aprendizaje implícito el desempeño es medido por lo que realmente se efectúa en una tarea. El aprendizaje se demuestra por realizar la tarea de manera más rápida o efectiva. El desempeño adecuado no depende de ser consciente de un aprendizaje previo."

Y además advierte: "es importante tener en cuenta que los tests de memoria, rara vez, si es que se da alguna, miden de manera pura los distintos sistemas de memoria subyacentes. En consecuencia, es probable que muchos resultados experimentales reflejen al menos algunos componentes de la memoria implícita no-declarativa".

## El papel de la conciencia

En todas las diferenciaciones entre memoria explícita e implícita aparece como concepto clave el de "conciencia". No podemos abordarlo aquí con un mínimo de seriedad. La enorme y profunda expansión del tratamiento contemporáneo de la conciencia, desde los enfoques filosóficos, psicológicos y neurocientíficos, sitúan a este tema, sin duda clásico, entre los que han alcanzado mayor complejidad. Para el mismo Dennet, la conciencia es casi el último misterio sobreviviente.

Es frecuente que quienes se ocupan con profundidad del tema de la conciencia, comiencen por reconocer que aunque todos tenemos un sentido subjetivo del significado cuando usamos la expresión, es muy difícil arribar a definiciones formales satisfactorias

Se ha visto que llevamos a cabo algunas de nuestras acciones más complejas sin tomar conciencia de ellas. El desafío real para la neurobiología cognitiva y la psicología es comprender, en plenitud, estos procesos preconscientes y subconscientes de modo tal que podamos identificar los reales factores que motivan nuestras acciones. Se sabe que los logros cognitivos están ligados, de la manera más estrecha posible, a las emociones que a su vez constituyen un puente hacia todo lo que existe en nosotros, en nivel no consciente.

Algunos psicólogos educacionales y también algunos educadores, por su parte se están haciendo cargo de estos nuevos desarrollos, que aunque comparativamente incipientes se ligan a procesos con tal grado de influencia sobre las acciones y reacciones humanas que obligan a su indagación científica a fin de impulsar también el mejoramiento de las ideas y prácticas educacionales.

## Memoria implícita y educación

Los presentes que hayan tenido la suficiente paciencia (debiéramos decir el estoicismo) de haber seguido nuestras palabras, no habrán podido sustraerse al establecimiento de algunas relaciones entre los planteos psicológicos acerca de la memoria y el aprendizaje implícitos y las más variadas propuestas educacionales. Todas ellas han tenido y tienen sus alcances y limitaciones, sus entusiastas partidarios y sus críticos.

Por ejemplo: Cómo no evocar a John Dewey y su "learning by doing", para quien dentro de un elaborado planteo filosófico en realidad hay una sola manera de aprender a hacer algo y es haciéndolo. Y la propuesta no se

reduce a la adquisición de destrezas motoras, sino que lleva a sostener las ventajas del aprendizaje por experiencia y no por mero estudio libresco.

La sola mención del condicionamiento clásico induce a recordar que fueron varias las teorías conductistas del aprendizaje que se edificaron sobre su modelo y que aún hoy se mantiene como explicación de numerosos fenómenos cognoscitivos pero sobre todo afectivo-sociales.

El condicionamiento instrumental o skinneriano, ya en manos de su creador se convirtió en principio explicativo básico del aprendizaje humano y aunque la crítica lo haya despojado de su validez absoluta mantiene su carácter de forma básica de aprendizaje presente en múltiples cambios de comportamiento humano siendo soporte de metodologías cognoscitivas y terapéuticas.

En cuanto a la preparación o "priming" es resorte de la experiencia inadvertida, que sin embargo conduce a la familiaridad. Un intento deliberado de provocar la preparación es la llamada estimulación subliminal, tan eficazmente empleada por los anuncios de la publicidad comercial y política.

En nuestros días, es posible identificar psicólogos educacionales y también grupos de docentes de alta especialización que se destacan procurando transferir las enseñanzas de la psicología y las neurociencias en beneficio de su propio campo. Entre los más interesantes, por la calidad de sus análisis y propuestas, se encuentran algunos especialistas en enseñanza del inglés como segunda lengua.

Ellos reconocen que recientemente, la discriminación entre memoria explícita y memoria implícita es objeto de debate y se trata de estimular estrategias de aprendizaje explícito pero también implícito. Dentro del área de discusión acerca de las estrategias, el estado actual del debate se expresa según las siguientes dicotomías: explícito/implícito, consciente/subconsciente; y observable/no observable. Aunque estas dicotomías son consideradas incompatibles, por varios autores, Bialystok intenta reconciliarlas.

Por su parte Krashen, enuncia su Hipótesis de Adquisición-Aprendizaje, en el desarrollo de la habilidad para una segunda lengua. Según esta hipótesis, la adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente almacenado en el cerebro (conocimiento tácito). El aprendizaje del lenguaje es un proceso consciente que resulta del conocimiento acerca del lenguaje. La adquisición del lenguaje es incidental (en contraste con intencional) e implícita (en contraste con el aprendizaje explícito).

Para Bialystok no hay contradicción irreconciliable entre conocimiento implícito y explícito, las representaciones y el conocimiento del mundo se construyen a partir de ambos.

No podría ser de otra manera, pues la ciencia analiza para avanzar en el conocimiento pero reconoce a la vez la compleja unidad de la vida mental.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADDELEY, Alan D.: *Essentials of Human Memory*. Hove, East Sussex, Psychology Press, 1999, pp 89-94

GAZZANIGA, Michael S. (Editor in Chief): *The Cognitive Neurosciences*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1997.

KANDEL, E.R., SCWARTZ, J.H., JESSELL, T.M.: *Neurociencia y Conducta*. Madrid, Prentice Hall, 1996. pgs 695-752.

KRASHEN, S.: *The input hypothesis and its rivals*. In N.C. ELLIS (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.45-78). San Diego, CA: Academic Press.

SCHACTER, Daniel L.: *Implicit Memory a New Frontier for Cognitive Neuroscience*. In GAZZANIGA, Michael S. (Editor in Chief): *The Cognitive Neurosciences*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1997. (Chap. 52, pp 815-824)

SQUIRE, L.R., B. KNOWLTON, and G. MUSSEN : *The structure and organization of memory*, *Annu. Rev. Psychology*, 44: 453-495, 1993

TULVING, Endel: *Introduction* (Part VI, pp 751-754). In GAZZANIGA, Michael S. (Editor in Chief): *Op. cit.*

TULVING, Endel: *Organization of Memory ¿Quo Vadis?* (Chap 54, pp. 839-847). In GAZZANIGA, Michael S. (Editor in Chief): *Op. cit.*

WEISKRANTZ, L.: *Problems of learning and memory: One or multiple memory systems?* *Philos.Trans, R.Soc.Lond./Biol*/ 329: 99-108. 1990

# EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Por el Dr. José Luis Cantini

*Comunicación leída el 5 de julio de 2004 en  
sesión privada de la Academia Nacional de Educación*

**E**n los recurrentes debates a que da lugar la problemática de la educación superior se destaca en los últimos años el tema de la evaluación y la acreditación universitaria, generalmente entremezclado con otros temas igualmente relevantes, como los de la autonomía universitaria, el riesgo de la mercantilización de la educación superior, la uniformidad o diversidad de los currículos y, por supuesto, la globalización. El objeto de este trabajo es, precisamente, analizar brevemente las relaciones entre todos estos grandes temas, en el marco de la realidad argentina actual.

**1.- Los aspectos que están fuera de discusión.**- A mi juicio, los aspectos sobre los cuales hay coincidencias fundamentales y que, por lo mismo, están fuera de discusión en ese debate, son los siguientes:

- a) la «*autonomía universitaria*» (caracterizada correctamente en los artículos 29 a 32 de la Ley N° 24.521, en adelante LES);
- b) la incompatibilidad entre los fines y funciones de las universidades (definidos en los arts. 27 y 28 de la LES) y la «*mercantilización*» de la actividad académica (entendida como la conversión del lucro económico en fin prioritario de esa actividad);
- c) la «*uniformidad forzada*» de los currículos universitarios (planes y programas de enseñanza-aprendizaje);
- d) la llamada «*globalización*», consecuencia inevitable de la universalidad del conocimiento humanístico, científico y tecnológico, el creciente intercambio mundial de bienes y servicios económicos y culturales, y la revolución en las comunicaciones; fenómeno particularmente sensible en una institución, como la universitaria, que históricamente nació globalizada (hasta en la *lingua franca* de otrora).

Por lo tanto, no me detendré a analizarlos en sí mismos, sino tan sólo en sus relaciones con la evaluación institucional y la acreditación de carreras universitarias.

**2.- La teoría y la realidad en materia de evaluación y acreditación.**- Es indudable que, en el plano teórico, se puede discutir hasta el cansancio la necesidad, la conveniencia, la legitimidad, las metodologías, los límites y las consecuencias de la evaluación-acreditación en general. En el plano de la realidad, en cambio, la discusión debe versar sobre sistemas concretos de evaluación y acreditación, con el objeto de analizar si uno o más sistemas determinados (no hay dos idénticos) vulneran la autonomía universitaria, favorecen o facilitan la mercantilización, y conducen a una uniformidad curricular forzada o a una burda y nociva globalización. En otras palabras, las grandes ideas generales no bastan cuando se trata de juzgar normas legales y políticas públicas.

A lo largo del siglo XX, la evaluación-acreditación universitaria se fue introduciendo progresivamente en muchos países. Antes de la sanción de la LES ya sumaban cerca de cuarenta los que habían creado agencias públicas o privadas de evaluación. Y posteriormente se han ido sumando otros. Hay incluso instituciones internacionales que las vinculan, como RIACES (*Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*). En nuestro país, tenemos un sistema concreto, regulado por la LES (arts. 39, 43.b, 44/47, 49, 62/65 y 76) y sus decretos reglamentarios. A él y a su aplicación práctica me atenderé exclusivamente en este comentario.

No está de más señalar que la evaluación-acreditación no es, en sí misma, una novedad. Lo nuevo es su institucionalización. Antes de que existieran sistemas de evaluación y acreditación, todos tenían -o teníamos- opiniones sobre instituciones y programas, más o menos fundadas, siempre subjetivas, y a veces prejuiciosas. En este aspecto, un sistema institucionalizado no es otra cosa que un esfuerzo para llegar a un conocimiento más objetivo, transparente, compartido y certero de la realidad.

Por otra parte, más allá de las opiniones individuales, también existía -y existe- una evaluación-acreditación asistemática supranacional basada en revistas con referato, premios nacionales y supranacionales, subsidios y financiamientos estatales y privados, índices mundiales de publicaciones científicas, pronunciamientos de academias, instituciones y organizaciones internacionales de prestigio, códigos profesionales y hasta modas intelectuales, que configuran un entramado de parámetros y patrones cuya aplicación informal para calificar instituciones y programas universitarios puede dar lugar a graves errores e injusticias. En este aspecto, los sistemas nacionales de evaluación y acreditación, lejos de vulnerar la autonomía universitaria, la protegen contra calificaciones difusas y arbitrarias, al mismo tiempo que protegen a la comunidad y a los propios estudiantes de las reales insuficiencias y debilidades de instituciones o programas determinados.

**3.- La evaluación institucional.**- Aislado, el término «*evaluación*» dice muy poco. El verdadero significado lo da su finalidad. En materia universitaria, la finalidad es el mejoramiento de la calidad, a partir de una apreciación objetiva de la realidad, «*en el marco de los objetivos definidos por cada institución*» (art. 44), términos que reconocen y garantizan la diversidad de perfiles institucionales. Las universidades son instituciones evaluadoras por excelencia, viven evaluando a sus docentes, a sus investigadores y, sobre todo, a sus alumnos. Lo que no

siempre han hecho es evaluarse a sí mismas, y, menos aún, hacerse evaluar por otras instituciones, por la sociedad o por el Estado.

En nuestro país, la LES establece dos tipos de evaluación institucional: la interna o autoevaluación y la externa. Para juzgar su necesidad o conveniencia, debe tenerse en cuenta que, a mediados del siglo XX teníamos 6 universidades (todas nacionales), y hoy tenemos 100 instituciones universitarias (universidades e institutos universitarios), de las cuales 45 son públicas, 53 privadas, 1 extranjera y 1 internacional. A ellas tendríamos que agregar las «*subsedes*» y las llamadas «*extensiones áulicas*», de universidades públicas y privadas, que lamentablemente han proliferado en los últimos años hasta conformar un cuadro de situación casi caótico.

**4.- La evaluación interna o autoevaluación.-** La LES obliga a las universidades a «*asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y sugerir medidas para su mejoramiento*» (art. 44). Esto es todo. Ni la ley ni la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) imponen modelos o metodologías de evaluación interna. A lo sumo, la CONEAU ofrece, a pedido de la institución, su asistencia técnica, que, en caso de ser requerida, da lugar a un auténtico «*diálogo técnico*». Me atrevo a preguntar: **¿puede esta evaluación significar un riesgo para la autonomía, un peligro de mercantilización, de uniformidad curricular forzada, o de una oculta y nociva imposición globalizante?**

**5.- La evaluación externa.-** La LES obliga a complementar la autoevaluación con evaluaciones externas de una frecuencia mínima de 6 años «*en el marco-como ya se dijo- de los objetivos definidos por cada institución*». Y agrega que la evaluación «*abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión y, en el caso de las instituciones nacionales, también la gestión institucional*». Según la misma norma, ellas «*estarán a cargo de la CONEAU o de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria (EPEAUS)*» (art. 44).

El procedimiento establecido por la propia CONEAU para cumplir esta tarea es el siguiente:

- A solicitud de la institución, se suscribe un convenio con los detalles de la tarea y luego se conforma un Comité de evaluadores, extraídos del Registro de expertos propuestos por las universidades, academias e instituciones científicas, y se designan dos miembros y un asistente técnico de la misma Comisión para actuar como acompañantes de los pares.

- El Comité evaluador analiza el informe de autoevaluación, se instruye acerca del procedimiento preestablecido, distribuye sus tareas entre sus miembros, y acuerda la fecha de su visita a la institución.

- La visita a la institución dura generalmente una semana, durante la cual los pares entrevistan a autoridades, docentes, alumnos y personal no docente, y designan a uno de sus integrantes para elaborar, con los aportes escritos de cada par, un informe final que resume las fortalezas y debilidades de la institución y recomienda medidas para su mejoramiento.

- Este informe pasa a la CONEAU, donde, con la colaboración de los miembros acompañantes y del equipo técnico se le da forma definitiva, y se pone a consideración del plenario de la Comisión, luego de lo cual se remite al rector de la institución para que opine por escrito sobre su contenido.

- Con las observaciones del rector, el proyecto vuelve a la CONEAU. Cuando ésta acepta las observaciones, se corrige el informe y el rector modifica su nota. Finalmente la CONEAU lo aprueba y lo publica junto con la carta del rector.

Hasta diciembre de 2003, habían completado su evaluación interna y externa 36 universidades (18 públicas y 18 privadas), 5 estaban en proceso avanzado de evaluación externa (2 públicas y 3 privadas), 20 habían iniciado su autoevaluación (15 públicas y 5 privadas), y 38 todavía no la habían iniciado, al menos formalmente (8 públicas, 28 privadas, 1 extranjera y 1 internacional).

El único efecto jurídico de la evaluación externa establecido por la LES es que «*Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público*» (art. 44). Si se tiene en cuenta, además, que la ley no establece sanciones para las instituciones que no solicitan su evaluación externa, **¿puede decirse que este procedimiento vulnera la autonomía, fomenta la uniformidad curricular o sea fruto indeseable de la globalización contemporánea? Y en lo que respecta a la mercantilización, ¿no es acaso la evaluación institucional la mejor forma de prevenirla, descubrirla y criticarla? ¿Qué otra forma habría para ponerla legalmente en evidencia?**

Todo lo dicho hasta aquí no significa que en esta primera gran experiencia evaluadora no haya habido problemas. El primero ha sido, sin duda, la carencia inicial de evaluadores capacitados específicamente para la función. No basta ser experto en un área disciplinaria determinada para serlo también en materia de evaluación institucional. La CONEAU ha debido afrontar este inconveniente y evaluar a posteriori el desempeño de los pares, para tenerlos en cuenta en futuras evaluaciones.

**6.- La acreditación de carreras en general.-** La acreditación es básicamente una evaluación, pero, además, un certificado de calidad que en algunos casos lleva como complemento una categorización, es decir, un puntaje no previsto en la LES y que la CONEAU sólo aplica a solicitud de la institución (se trata de una práctica tomada del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC), que la tenían en cuenta para el otorgamiento de becas y subsidios). La acreditación sólo es exigible a las carreras de posgrado y a las de grado comprendidas en el artículo 43 de la LES; no obstante, diremos también algo sobre las demás carreras de grado.

**7.- La acreditación de carreras de grado del artículo 43 de la LES.-** Estas carreras, llamadas a veces «*críticas*», «*de riesgo*», «*de interés público*» o «*reguladas*», son exclusivamente las que corresponden a:

- «*profesiones reguladas por el Estado...*»
- «*cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público ....*»
- «*poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes ...*»
- «*de modo directo;*»
- cuyos «*títulos son determinados por el Ministerio, en acuerdo con el Consejo de Universidades,*
- «*con criterio restrictivo,*
- juntamente con «*las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.*»

**7.1.- Título académico y habilitación profesional.-** El solo enunciado de esta caracterización tan estricta de los títulos y carreras comprendidos en el artículo 43, demuestra su especificidad y justifica el régimen legal al que están sometidos, fundado en la distinción entre el «*título académico*» y la «*habilitación profesional*». En muchos países (tal vez la mayoría) ellos están separados: el título lo expide la universidad, y la habilitación profesional la otorga un órgano estatal o

paraestatal ajeno a ella. En nuestro país, en cambio, desde la «Ley Avellaneda» (Ley N° 1.597), de 1885, época en la que había sólo dos universidades, los títulos expedidos por las universidades (que durante los 70 años siguientes no pasaron de cinco, todas nacionales) incluían la habilitación profesional automática de sus poseedores, sin perjuicio de la «matriculación» obligatoria de éstos en las provincias donde decidieran «ejercer» su profesión. Al aparecer, a partir de 1955/58 las universidades privadas, durante un cierto tiempo la habilitación profesional de los graduados en ellas fue otorgada por el Ministerio de Educación, previo un examen llamado «prueba final de capacidad profesional», suprimido más tarde en las universidades con más de quince años de autorización definitiva y nivel académico satisfactorio.

Durante la elaboración del proyecto de la LES se analizó la posibilidad de separar el título académico de la habilitación profesional en todas las universidades públicas y privadas, lo que hubiera significado exigir a cada graduado un examen final ante un tribunal de Estado, ajeno a la universidad. La idea se desechó por cuestiones de implementación práctica, y también por razones conceptuales, porque implicaba hacer soportar al graduado las eventuales consecuencias de una mala formación, liberando de responsabilidad a la institución que no lo había formado bien. En lugar de ello, se optó por un sistema que garantizara la calidad de la formación mediante un sistema preventivo de evaluación institucional y acreditación de carreras como el finalmente adoptado.

De esto se desprende que el otorgamiento de la habilitación profesional no es una facultad inherente a la autonomía universitaria y que, en caso de que el Estado delegue tal otorgamiento en las universidades (incluidas las estatales), como ocurre en nuestro país, tiene perfecto derecho a imponerles las condiciones y exigencias mínimas que, en ejercicio de la llamada «policía profesional», considere necesarias para resguardar el bien común.

En esta materia la doctrina jurídica es unánime. A título de muestra me limitaré a citar a nuestro colega, el Dr. Horacio J. Sanguinetti, quien expresa: «Razones de conveniencia pública aconsejan que el Estado reserve monopolio en cuanto habilita, es decir, acredita la especial capacidad de determinada persona para ejercer actividades que pueden afectar la seguridad pública. (...) Idénticas razones, robustecidas por altos principios de política cultural, confieren al Estado el monopolio de la habilitación profesional para las llamadas profesiones liberales o facultativas, que atañen de cerca a la salud pública, a la seguridad jurídica, etc.» Y agrega: «El Estado no puede impedir que quienquiera estudie o enseñe lo que le plazca y donde desee o pueda. Pero cosa distinta es obtener un título que habilite para ejercer una profesión que pone en manos de su poseedor cosas tan graves como la vida, la libertad o la fortuna del prójimo. Queda así de manifiesto la distinción entre título científico o académico, y título profesional, generalmente confundidos en uno solo. El primero acredita determinados trabajos, esfuerzos y aun competencia en una rama cualquiera del saber; pero sólo el segundo habilita para ejercer una profesión» («Régimen Administrativo de la Universidad», Ediciones Macchi, Bs.As., 1963, pág. 67/68).

En realidad, al dictar la LES, el Estado se ha autolimitado de dos maneras en el ejercicio del monopolio en cuestión, a saber:

1) al compartir su responsabilidad con la comunidad universitaria, mediante acuerdos o consultas entre el Ministerio y el Consejo de Universidades para la determinación de los siguientes asuntos:

- Nómina de los títulos comprendidos en el régimen del artículo 43 y actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos (acuerdo)
- Carga horaria específica mínima de cada carrera (acuerdo).

- Contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la formación práctica que deben ser tenidos en cuenta en la formulación de los planes de estudio de las carreras. (acuerdo).

- Patrones y estándares para el proceso de acreditación (consulta obligatoria).

2) al delegar la decisión final acerca de la acreditación de cada carrera en organismos acreditadores de neto perfil académico, independientes de la estructura jerárquica de la Administración Pública (CONEAU o EPEAU legalmente reconocida).

**7.2.- Las acreditaciones de la CONEAU.-** En lo que respecta a la CONEAU, en los procesos de acreditación habidos hasta la fecha ella ha hecho dos convocatorias sucesivas, una voluntaria (con una o más etapas sucesivas) y la otra obligatoria. En cada una se dieron los siguientes pasos:

- Autoevaluación de la carrera y, en el caso de las ingenierías, también de la unidad académica que las contiene.

- Integración de los Comités de pares, seleccionados de forma similar a lo expresado con respecto a la evaluación institucional, en un número adecuado a la cantidad de carreras por evaluar, y con participación de observadores extranjeros.

- Taller de capacitación de los pares evaluadores.

- Visitas simultáneas de pares evaluadores a las unidades académicas de que se trata.

- Prueba escrita, voluntaria y anónima de capacidades y competencias de alumnos de los dos últimos años de la carrera, denominada «Análisis de contenidos y competencias que los estudiantes disponen efectivamente» (ACCEDE) para «evaluación de resultados», conforme a un programa que imposibilita la posterior confección de tablas comparativas entre carreras de distintas unidades académicas.

- Reunión conjunta, posterior a las visitas, de todos los Comités actuantes, para un «análisis de consistencia» de los criterios evaluativos empleados, y antes de que cada Comité haga sus informes finales de cada carrera evaluada.

- Vista del informe de los pares a la institución correspondiente, con la posibilidad de que ésta presente «hechos nuevos» que permitan subsanar debilidades o deficiencias señaladas por los pares.

- Resolución final de acreditación de la carrera por seis años o sólo por tres (en este último caso con recomendaciones y compromisos de mejoramiento), o bien denegando la acreditación.

**7.3. Las consecuencias legales.-** Las consecuencias legales de la no acreditación de estas carreras no están claras en la ley. En rigor, una carrera sin acreditación debería perder automáticamente, para el futuro, el reconocimiento oficial, la validez nacional y la consecuente habilitación profesional de su título (argumento fundado en los arts. 41/42). De acuerdo con lo visto antes, es dudoso que, amparándose en su autonomía académica, la universidad pueda seguir dictándola sin contar con la acreditación exigida por la ley. Y aunque así fuera, los efectos sociales de la no acreditación conducirían naturalmente a su cierre, sin necesidad de que la CONEAU recomiende la suspensión de nuevas inscripciones de alumnos (art. 76). (Obviamente la no acreditación no tiene efecto retroactivo con respecto a los alumnos ya inscriptos que están cursando la carrera).

**7.4.- Acreditaciones realizadas y próximas acreditaciones.-**

Hasta ahora, sólo dos carreras completaron íntegramente el proceso de acreditación. La primera fue Medicina, con los siguientes resultados: 2 carreras (ambas de universidades estatales) fueron acreditadas por 6 años; 22 (6 estatales y 16 privadas) por 3 años, después de la vista y con recomendaciones y compromisos de mejoras; 3 (1 estatal y 2 privadas) fueron acreditadas provisoriamente por ser de creación muy

reciente; y una no se presentó (UBA). (En este momento ha comenzado el proceso, en los casos de carreras acreditadas por sólo tres años, con el fin de verificar el cumplimiento de los compromisos y recomendaciones para su mejoramiento).

La segunda fue Ingeniería, con 257 carreras y 13 títulos especializados diferentes, cuya acreditación está a punto de completarse (la gran mayoría tiene dictámenes de pares para su acreditación por tres años, y algunas ni siquiera eso). Tampoco en este caso se presentó la UBA.

La carrera de Agronomía o Ingeniería agronómica es un caso especial: cinco carreras (UBA, Cuyo, La Plata, Tucumán y Nordeste) fueron acreditadas con las exigencias del programa MEXA, por comités mixtos de pares de los países del MERCOSUR y asociados, y con validez profesional regional. El resto está en proceso de acreditación nacional (etapa de autoevaluación).

Por su parte, el Consejo de Universidades está trabajando activamente para elevar al Ministerio los documentos previos a las convocatorias de la CONEAU (contenidos curriculares básicos, criterios sobre formación práctica, carga horaria mínima, actividades profesionales reservadas a los títulos, y estándares de acreditación) correspondientes a las carreras de Veterinaria, Bioquímica, Farmacia, Arquitectura y Psicología. Aunque estaba incluida en una etapa posterior, la carrera de Contaduría ya se adelantó a iniciar dichas tareas. Solo quedan Abogacía, Notariado y Actuariado para completar la nómina de las carreras incluidas hasta ahora en el artículo 43 de la ley, por acuerdo del Ministerio y el Consejo de Universidades. Esto no significa que las respectivas convocatorias a acreditación sean inmediatas, porque ello depende de las posibilidades técnicas y presupuestarias de la CONEAU; pero aún así, estos avances son muy importantes porque, al tener estado público, permiten a las universidades conocer con mucha antelación cuáles serán las exigencias de la acreditación de sus carreras.

**7.5.- Las preguntas de rigor.**- También aquí debemos preguntarnos si esta acreditación obligatoria de las carreras del artículo 43 vulnera la autonomía universitaria, implica una uniformidad curricular forzada, facilita la mercantilización de la actividad académica o está subordinada a un proceso de globalización indeseable. **En lo que respecta a la autonomía, ya se explicó que la habilitación profesional es atribución exclusiva del Estado y no una facultad inherente a la autonomía. Con respecto a la mercantilización, habría que decir que, al igual que la evaluación institucional externa, la acreditación es la manera legalmente más idónea para prevenirla, descubrirla y criticarla. En cuanto a la globalización, en principio parecería que la pregunta no tiene sentido, toda vez que, si algo caracteriza a las universidades es estar abiertas a todos los avances del conocimiento y a toda novedad en el campo de las ideas, más allá de cualquier frontera, y analizarlos críticamente. Queda por responder la pregunta relativa a la uniformidad curricular forzada. En este punto, lo primero que cabe decir es que la LES habla de «contenidos curriculares básicos». Según el Diccionario de la Lengua Española, «básico» es sinónimo de «fundamental», o perteneciente a la base o bases sobre que se sustenta una cosa; y «base» es el fundamento o apoyo principal en que estriba o descansa alguna cosa. Lo contrario de básico sería exhaustivo, completo, total. Si el acuerdo entre el Ministerio y el Consejo de Universidades interpretara la norma legal con este último alcance, su interpretación sería incorrecta y cualquier universidad podría impugnarla por ilegítima e irrazonable. Ciertamente, la responsabilidad primaria de tal exceso correspondería a las autoridades de las facultades públicas y privadas que dictan la carrera en cues-**

**tión, pues son ellas las redactoras de la documentación a partir de la cual trabajan luego el Consejo de Universidades y el Ministerio. De su sabiduría depende, por tanto, que la correcta noción de «básico» no se tergiverse y termine convirtiéndose en una trampa que anule toda diversidad y coarte toda innovación. Si, lamentablemente, ocurriera tal cosa, las críticas deberían dirigirse en primer lugar a tales autoridades, no a la ley, ni a la CONEAU.**

**7.6.- La crítica legítima y constructiva.**- El último comentario obliga a hacer una aclaración más. En efecto, el hecho de que estas carreras correspondan a profesiones reguladas por el Estado, que sean de interés público, y que sólo puedan ser ejercidas por quienes posean el respectivo título habilitante, no significa que no se puedan analizar y eventualmente criticar las reglamentaciones dictadas para ellas, por acuerdo del Ministerio y el Consejo de Universidades.

A título de ejemplo, como tema para un necesario análisis crítico, podría señalarse la confusión entre los «*conocimientos, capacidades y competencias*» del artículo 42 y las «*actividades reservadas exclusivamente a los poseedores del título*» del artículo 43, confusión que se advierte en las «*actividades reservadas*» para cada especialidad de la ingeniería, en las que abundan actividades que pueden ser ejercidas por cualquier ingeniero y aun por personas carentes de este título, sin incurrir por ello en el delito tipificado en el artículo 247 del Código Penal (que sanciona al «*que ejerciere actos propios de una profesión para la que se requiere una habilitación especial, sin poseer el título o la autorización correspondiente*»). Pese a que este tema ya había sido tratado por Emilio F. Mignone en «*Las incumbencias*» (Centro de Estudios Avanzados de la UBA, 1994) y luego en su artículo «*Título académico, habilitación profesional e incumbencias*» (Revista Pensamiento Universitario, N° 4/5, agosto de 1996, págs. 83/99), y a que la misma LES, para poner fin a esta confusión, no sólo no empleó en ninguna oportunidad el término «*incumbencias*», sino que incluso modificó la Ley de Ministerios para eliminarlo de su texto (art. 85), la confusión subsiste.

En otros casos, en cambio, la confusión no es conceptual, sino tan sólo lingüística, como ocurre con la aparente contradicción entre actividades «*exclusivas*» y «*compartidas*». Para la LES, «*exclusiva*» quiere significar que sólo quien posee un título habilitante puede ejercer una determinada actividad profesional. Para los acuerdos entre el Ministerio y el Consejo de Universidades «*compartida*» significa que puede haber más de un título habilitante para ejercer una determinada actividad, lo cual no es ninguna novedad. (Ejemplos típicos: el de ingenieros, arquitectos e incluso algunos técnicos no universitarios en materia de construcción de ciertos edificios; y el de bioquímicos y licenciados en química, en materia de ciertos análisis).

**8.- La acreditación de las restantes carreras de grado.**- La generalidad de las carreras de grado (licenciaturas o carreras profesionales equivalentes) no comprendidas en el artículo 43 de la LES tienen, como única exigencia curricular, una carga horaria mínima de 2.600 horas distribuidas en cuatro años de estudios (fijada por acuerdo entre el Ministerio y el Consejo de Universidades), y no rige para ellas la acreditación obligatoria. Pero, curiosamente, en algunas de las instituciones que las dictan se advierte una tendencia a reclamar su acreditación, e incluso su categorización. Se trata de un caso típico de la esquizofrenia argentina: cuando el Estado regula, se reclama libertad; cuando el Estado deja en libertad, se reclama regulación. No obstante, si el objetivo fuese simplemente el obtener una acreditación voluntaria, el reclamo sería razonable, mientras no se pretendiera la aplicación integral del artículo 43, incluida la determinación de las «*actividades reservadas exclusivamente para los títulos respectivos*». Tal cosa se-

ría, no solamente ilegítima, sino sencillamente absurda. Obviamente, hablamos en teoría, porque en los actuales momentos, la posibilidad de que la CONEAU asuma también esa tarea con su actual estructura y antes de concluir la acreditación de las carreras del artículo 43 es absolutamente nula. No obstante, este inconveniente podría obviarse si las propias instituciones estatales y privadas interesadas tomaran la iniciativa para constituir o promover la constitución de agencias acreditadoras de estas carreras, con el fin de procurar el mejoramiento de su calidad, sin necesidad de la intervención o autorización del Estado o de la CONEAU.

**9.- La acreditación de carreras de posgrado (especialización, maestría y doctorado).**- Dado que estas carreras no habilitan legalmente para ningún ejercicio profesional, (al menos hasta el momento), la LES no los incluye en su artículo 43, pero igualmente les impone el requisito de la acreditación periódica, conforme a los estándares que fija el Ministerio previa consulta al Consejo de Universidades (arts. 39 y 46 inc. b). A primera vista parecería que esto fuese una incongruencia. En efecto, se dan casos de licenciaturas que no requieren acreditación y el doctorado en la misma disciplina, sí.

La razón de la aparente incongruencia es, sin embargo, muy clara: no es otra que la preservación de la calidad y el prestigio del sistema de posgrados, sobre todo, aunque no exclusivamente, cuando el título básico exigido para el ingreso en el posgrado es el de una carrera del artículo 43. Ya a principios de la década del '90 se advertía, tanto en universidades privadas como públicas, una verdadera explosión de estas carreras. Desde entonces, las creaciones no han cesado (sólo en la primera de las dos convocatorias especiales del corriente año han ingresado en la CONEAU 70 expedientes de nuevos proyectos de carreras de posgrado remitidos por el Ministerio a los efectos de la acreditación provisoria previa al reconocimiento oficial provisoria de los respectivos títulos).

En la práctica, la acreditación de carreras comenzó en nuestro país precisamente por los posgrados. Hasta el momento, con los problemas propios de toda obra nueva, la CONEAU ha evaluado, en sucesivas convocatorias, 2.150 carreras de posgrado, de las cuales acreditó entre un 70 y un 75 por ciento de ellas. El procedimiento de acreditación está centrado en el análisis de la documentación por un Comité de Pares de la especialidad. Cuando el dictamen de éste es negativo, se corre vista a la institución, dándosele un plazo de 180 días para responder, a fin de permitirle, no sólo discutir el dictamen, sino corregir las deficiencias señaladas por los pares, o bien desistir del intento. (En un comienzo, el plazo de esta vista era muy breve, y luego, en caso de una resolución denegatoria, cabía un recurso de reconsideración).

Como ocurre con las carreras de grado del artículo 43, tampoco en los posgrados las consecuencias legales de la no acreditación están claras en la ley. En rigor, una carrera sin acreditación debería perder automáticamente, para el futuro, el reconocimiento oficial y la validez nacional (art. 41). De hecho, aunque en virtud de su autonomía académica la universidad pudiera seguir dictándola, los efectos sociales de la no acreditación conducen naturalmente a su cierre, sin necesidad de que la CONEAU recomiende la suspensión de nuevas inscripciones de alumnos (art. 76).

El impacto de esta acreditación en la autonomía universitaria merece un comentario aparte, pues aquí no está en juego el ejercicio de una profesión de interés público regulada por el Estado sino, como se ha visto, la calidad y el prestigio del posgrado universitario frente al riesgo cierto -debe decirse claramente- de su banalización o, peor aún, de

su mercantilización. Habiendo integrado durante tres años y medio, como miembro de la CONEAU, su Comisión interna de acreditación de posgrados, no dudo en manifestar que el saldo de todo lo actuado ha sido ampliamente beneficioso, tanto para el sistema como para las universidades, incluidas aquellas que, al no lograr la acreditación solicitada, debieron subsanar a posteriori las debilidades de alguna de sus carreras. En lo que respecta a la uniformidad curricular, basta decir que la resolución ministerial relativa a estas carreras (RM N° 1168/97), dictada previa consulta al Consejo de Universidades, sólo contiene estándares y criterios de acreditación, sin normas ni pautas sobre contenidos curriculares -ni siquiera básicos- de los planes de estudios. Y, en cuanto a la globalización, vale lo dicho precedentemente a propósito de las carreras de grado del artículo 43.

**10.- Conclusiones.**- A ocho años de su implantación, el sistema de evaluación y acreditación de la LES muestra, como toda obra humana, logros y defectos. Entre los primeros, el más importantes es, a mi juicio, haber instalado en un lugar destacado de la agenda universitaria el tema de la calidad y, al mismo tiempo, haber contribuido a difundir una cultura de la evaluación. Con distintos grados de convicción y de celeridad, hoy todas las universidades argentinas públicas y privadas -con excepción de la UBA- avanzan en esa dirección. Y más de una vez, las autoridades universitarias invocan las evaluaciones y acreditaciones -o no acreditaciones- de la CONEAU para lograr en sus respectivas instituciones cambios que los intereses corporativos creados han resistido sistemáticamente. Diez años atrás tal cosa era imaginable.

En cuanto a los defectos, debo decir que los conozco muy bien, por mi experiencia de miembro de la CONEAU, en distintas evaluaciones institucionales y acreditaciones de carreras en las que me tocó intervenir; pero magnificarlos, no para corregirlos y superarlos, sino para deshacer todo lo logrado, sería sencillamente lamentable, por más acostumbrados que estemos los argentinos al círculo vicioso de refundar el país y sus instituciones cada diez años. Para no caer en esto, la regla de oro es, a mi juicio, prescindir de las generalizaciones, identificar concretamente cada defecto y acompañar su crítica con una propuesta alternativa, de modo tal de poderse evaluar debidamente el pro y el contra de los eventuales cambios.

Quisiera agregar algo que no deja de llamar la atención. Habiendo tantos investigadores en busca de temas de investigación, y teniendo la documentación de la CONEAU estado público a través de Internet y de sus propias publicaciones, no hay hasta ahora análisis teóricos, metodológicos, comparativos o estadísticos sobre sus evaluaciones y acreditaciones. El intentado por la Secretaría Académica del Rectorado de la UBA hace unos años, con respecto a las acreditaciones de carreras de posgrado, además de ser incompleto y poco sistemático, no estuvo dirigido a mejorar el sistema sino a justificar el apartamiento de la universidad del régimen de evaluación y acreditación instaurado por la LES.

**11.- Evaluación interna y externa de la CONEAU.**- Para concluir, diré que, aplicándose a sí misma el régimen de evaluación establecido por la LES, en agosto del año 2000 la CONEAU hizo su propia autoevaluación y resumió sus conclusiones en un documento de 86 páginas. Al comenzar a preparar la evaluación externa complementaria, advirtió que no le correspondía a ella designar a sus evaluadores, y, en consecuencia, solicitó al Ministerio que se encargara de hacerlo, convocando para ello a expertos extranjeros. Hasta hoy, tal cosa no ha ocurrido.

# FEDERALIZAR LA EDUCACIÓN Y FEDERALIZAR LOS RECURSOS

Por el Prof. Antonio F. Salonia

Por lo regular, es bastante lo que se dice y lo que se escribe sobre la educación argentina. Es positivo que esto ocurra, obviamente, porque la cuestión educativa tiene enorme relevancia en la vida del país y la preocupación generalizada revela la importancia del tema en la sociedad y, en particular, en los sectores políticos y culturales que más cerca están de la responsabilidad de análisis objetivos y propuestas operativas y, consecuentemente, de impulsar alternativas y salidas frente a una crisis que cada día es más grave y más extensa. Los grupos técnicos y los especialistas contribuyen con estudios, cifras y programas de acción que ayudan a la mejor comprensión de la problemática y que implican posibles senderos a transitar.

Se nos ocurre, sin embargo, que no siempre se asume, en el plano de las decisiones políticas, lo verdaderamente importante de las realidades en juego y que, unas veces con retórica vieja y otras con lenguaje nuevo, se insiste en considerar la educación argentina como si no hubiesen sucedido cambios estructurales en las últimas décadas y como si valiesen para hoy discursos y consignas de otros tiempos. Esta situación nos recuerda que durante el gobierno del Dr. Arturo Frondizi, para evitar la discusión del verdadero problema y confundir a la opinión pública, se levantó el falso dilema «libre o laica» frente al propósito de incorporar el aporte social y privado en el nivel universitario y de ese modo ampliar y complementar las acciones del Estado. El dilema real era libertad de enseñanza o monopolio estatal. Ahora quizás se estén eludiendo, incluso ingenuamente y de buena fe, las discusiones de fondo que están pendientes y se toman atajos que llevan a temas secundarios, meramente coyunturales, o a aspectos que se agotan en la anécdota y en la reiteración de frases efectistas y demagógicas. Además, ya se está convirtiendo en hábito inveterado la actitud de tirar para más adelante los problemas difíciles y más conflictivos y endosárselos a los que vengan después...

¿Queremos ser un país federal?

Cuando hace 15 años, o más, se analizaba la situación educativa, la mayoría de los servicios pertenecían a la jurisdicción nacional y los organismos educativos de la Nación, en consecuencia, tenían un protagonismo principal. Las definiciones de política educativa, la elaboración de los currículos, las construcciones escolares, las supervisiones técnicas, las orientaciones pedagógicas, los criterios sobre cuestiones administrativas; es decir, prácticamente todo, se resolvía en la órbita nacional y las provincias -incluida la ciudad de Buenos Aires- dependían de lo que bien, regular o mal, se decidía en la metrópoli. Con este dato decisivo: los recursos económico-financieros de mayor volumen se manipulaban en las oficinas nacionales y en esos ámbitos los funcionarios políticos y las burocracias centrales realizaban distribuciones y asignaciones a su arbitrio, tanto para los servicios de Jujuy y Chaco como para los de Neuquén, Chubut y Tierra del Fuego. Los currículos escolares se enviaban desde Buenos Aires a todas las jurisdicciones.

Actualmente, el panorama es distinto. El Ministerio de Educación Nacional no tiene en su órbita escuelas y todas pertenecen a las jurisdicciones. Sólo las universidades se mantienen dentro de las estructuras nacionales, aunque las estatales son autónomas y las privadas reconocidas tienen que ajustarse a la ley de Educación Superior y las evaluaciones periódicas de la CONEAU.

Se trata de un proceso, el de las transferencias de escuelas, que se venía reclamando por parte de los gremios docentes desde fines de la década del '20 y que ratificó como reclamo de consenso unánime el Congreso Pedagógico de la Presidencia de Alfonsín. En rigor, los traspasos se iniciaron concretamente en la Presidencia de Frondizi y culminaron durante el gobierno de Menem. Lo real ahora es que las escuelas pertenecen a las provincias y a la Ciudad Autónoma y, consecuentemente, hay en la actualidad nuevos protagonismos, o *debería haberlos*, los que corresponden a un país auténticamente federal, como lo señala con sabiduría, desde 1853, la Constitución Nacional. Los que so-

mos maestros del interior, traemos estos ideales desde que nos iniciamos en la profesión.

Porque no se trata de una cuestión meramente administrativa. Si el traspaso escolar se agotara en esto, de poco valdría. Con las transferencias se iniciaba un proceso encaminado hacia la *federalización educativa*. Esto es lo importante y esto es lo nuevo pendiente. *Las 24 jurisdicciones y la Nación han ser protagonistas de la política educativa y de todos los pasos y gestiones referidos a los currículos de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo*. Ahora la política de la educación y los currículos se nutren y se enriquecen -o *deben nutrirse y enriquecerse*- con la diversidad de las contribuciones federales. La unidad se plasma en la Nación, que es más Nación cuando actúa federalmente y resuelve las propuestas políticas y curriculares con el aporte de todas y cada una de sus jurisdicciones.

Y esto es algo más -mucho más- que disponer de un Consejo Federal de Educación atado como dependencia técnico-administrativa del Ministerio de Educación de la Nación y que, por otra parte, brinda a la sociedad escasa información acerca de su acción concreta. La cuestión es de carácter político. Se trata, nada menos, que de compartir el poder político en las decisiones de los grandes temas de la educación argentina, sin la inercia del antiguo paternalismo centralista de Buenos Aires y sin la «comodidad» de algunas jurisdicciones que no se animan a asumir sus responsabilidades -la cuota del «poder educativo» que les corresponde- y prefieren que todo les venga «cocinado» desde la metrópoli.

## Con plataforma sólida, el sinceramiento

Ubicados así el nuevo escenario y los nuevos protagonistas, corresponde asumir con franqueza y objetivamente los temas centrales y prioritarios de la crisis educativa. Una vez más, enunciamos sólo algunos que son evidentes y no postergables, y que están entramados: integran la que podría aproximarse a una propuesta global.

1.- Educación y atraso estructural de la economía y de la realidad social, en el país y en cada jurisdicción. Causas socioeconómicas y políticas del fracaso escolar y de las otras rémoras educativas, y causas propias de los sistemas formales. Decisiones políticas para las transformaciones necesarias y planes progresivos insertos en una real y efectiva estrategia de desarrollo nacional.

2.- Estado y sociedad en la educación: alianza fecunda, al margen de estatismos y privatismos. Las leyes educativas nacionales y provinciales. Evaluaciones y puestas al día. *Ley Federal de Educación*: diez años de implementación, análisis críticos y modificaciones para integrar el sistema y avanzar con unidad y coherencia (en esta cuestión tan controvertida no corresponden el «borrón y cuenta nueva», ni tampoco el «todo está bien»...). *Ley de Educación Superior*: evaluación del período transcurrido y los resultados. ¿Nuevas leyes para los otros niveles y modalidades?

3.- Los recursos económicos, financieros y técnico-pedagógicos del país a disposición de las necesidades educativas de las 24 jurisdicciones y los organismos nacionales. Soluciones objetivas, equitativas y estables al régimen de coparticipación en el reparto de la recaudación fiscal, cuestión que tiene rango constitucional desde 1994. Contralor federal de gastos e inversiones en el mapa educativo completo del país. Apoyo financiero y técnico de la Nación a los organismos educativos y los planes de acción de las provincias, y también respecto de lo que se recibe de otros países y de sedes internacionales. Incremento de los recursos para infraestructura, tecnología educativa y salarios. Apoyos especiales para escuelas y familias de zonas carenciadas.

4.- Educación, producción, trabajo y cultura: integración y síntesis fecundas. Capacitación científica y técnica y formación humana. *Valores en educación*. Decisiones provinciales para adecuar sus ofertas educativas a sus realidades y requerimientos. La supresión del CONET y sus consecuencias. Los organismos técnicos jurisdiccionales y sus capacidades para cumplir con eficacia sus funciones. *Apoyos federales para elevar la calidad educativa*.

5.- Prioridad de la transformación educativa: *la formación docente y la actualización de los docentes en servicio*. Planes orgánicos y permanentes. Inmediata concertación de las 24 jurisdicciones y el Ministerio nacional para definir e implementar las reformas necesarias.

6.- *Insularidad de las universidades* respecto de los problemas generales de la educación. ¿Educación en el archipiélago o todos integrados y en la tarea común y nacional? Necesidad de universidades comprometidas con toda la educación y capaces de insertarse en los desafíos del desarrollo nacional.

7.- *Participación social* en las decisiones políticas y las gestiones de la educación, tanto en el nivel nacional como en las jurisdicciones. Las organizaciones de la familia y los partidos políticos, el empresariado, los sindicatos y las entidades culturales asumiendo sus responsabilidades concretas e indicando rumbos, contenidos y estrategias de la educación.

8.- *Educación y medios de comunicación*. ¿Divorcio o alianza? Necesidad de diálogos e intercambios permanentes. Posibilidad de definir márgenes compatibles y comunes, sin desvirtuar la naturaleza y los fines específicos de las instituciones educativas y los medios masivos (radio, televisión, diarios, etc.).

9.- Acciones sistemáticas y campañas de concientización y/o prevención desde las instituciones educativas y con apoyo de las familias, las Organizaciones No Gubernamentales y los medios masivos para asumir y enfrentar *cuestiones críticas de la actualidad*, discriminación y exclusión racial, social y cultural, y de colectividades de inmigrantes; difusión de «disvalores» y de prédicas y espectáculos reñidos con principios y estilos valiosos para la sociedad; acciones agresivas contra el medio ambiente y la naturaleza; violencia en ámbitos familiares, escolares y sociales; la drogadicción y la juventud; perversiones sexuales, SIDA y otros riesgos que sufren niños, adolescentes y jóvenes; prostitución infantil; no cumplimiento y/o rechazo de normas referidas a la vida urbana y la convivencia respetuosa; vulgarización de usos y costumbres (idioma, vida de relación, estilos de esparcimiento, etc.).

10.- La educación: políticos, técnicos y tecnócratas. Campos de acción, litigios y convergencias posibles. Necesidad del aporte inteligente de todos, de planes concretos y factibles y de la unidad en las bases políticas. Diálogos abiertos y juego limpio.

11.- *Lo nacional como eje de la educación y la formación cultural* frente a los desafíos de la integración regional y la globalización. Afirmación de la identidad y la cultura nacionales.

12.- La educación, la política educativa y las gestiones nacionales y jurisdiccionales por encima de facciones, ideologías sectarias y malabares partidarios; en su lugar, *educación, política de Estado, federal y democrática*.

13.- *El talento nacional en acción*. En educación, ciencia y cultura, la Argentina tiene que «poner toda la carne en el asador». Porque es enorme la disponibilidad de inteligencia del país -de la gente-, en todos los rubros de las actividades, y resulta absurdo que los mejores no ocupen sus lugares en el escenario de las decisiones. Están en las escuelas y las universidades, en los ámbitos de la investigación científica, en los partidos políticos y en los sindicatos (aunque las viejas dirigencias los mantengan soterrados), en las estructuras empresarias (industriales y rurales), en las Organizaciones No Gubernamentales, en los medios de comunicación (aunque debamos padecer, todavía, la «televisión basura»), en los innumerables rincones del pensamiento y la reflexión (con filósofos, sociólogos, historiadores, de primer nivel), en los multiplicados espacios de la producción editorial, en las Academias Nacionales y en las que no son nacionales, en los talleres y en las galerías de arte, en la música, en el teatro y en el cine...

En todos los sitios y en todas las oportunidades deslumbran la inteligencia y la creatividad de los argentinos. Pero aceptamos y nos resignamos a que las personas y los grupos queden acotados en sus mundos -sus pequeños mundos- y no los impulsamos -no los seduce el país político- a que se encuentren todos en el foro común, piensen juntos, se descubran trabajando en tareas compartidas, se sientan comprometidos en los desafíos de la reconstrucción y de los nuevos fundamentos de la sociedad que viene.

Porque es de tal magnitud y profundidad la crisis que vivimos en la Argentina, que no alcanza con los protagonistas del escenario actual, y siguen siendo viejas e inoperantes sus ideas y sus retóricas. Siguen expresando el pasado, con sus rencores, sus revanchas y su limitado horizonte intelectual. El país necesita nuevas miradas, decisiones nuevas y nuevas ilusiones. Que lo mejor del talento nacional entre en acción.

Así planteamos, modestamente, nuestros puntos de vista para esta encrucijada difícil y compleja de la vida nacional. Quiera Dios que podamos ayudarnos a comprender de mejor modo -directo, constructivo y magnánimo- las grandes cuestiones de la educación y que comencemos a andar itinerarios comunes, desde la plataforma de la unidad nacional y con la *mística* en el corazón y en la voluntad.

# Refuerzo presupuestario y jornada de reflexión en las universidades del Estado

El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología anunció el 23 de agosto un refuerzo de \$18.000.000 en el Presupuesto Universitario. Este importe se destinará a Programas de investigación científico-tecnológica y de articulación de las universidades con el nivel medio del sistema educativo.

Pocos días después, el 27 de agosto, en el marco de las *Jornadas de reflexión sobre la educación superior en Argentina*, el secretario de Políticas Universitarias, **Dr. Juan Carlos Pugliese**, se reunió en Tucumán con los rectores de las **39 universidades** nacionales y les presentó una propuesta que establece cuatro líneas de acción para las casas de estudio:

- Explicitar la función social que cumplen.
- Desarrollar ciclos generales de conocimientos básicos para el inicio de las carreras.
- Mejorar las carreras de ingeniería.
- Duplicar las dedicaciones exclusivas de los docentes.

Los rectores, por su parte, se comprometieron a acompañar al Estado y a la sociedad en la recomposición económica y social.

## Documento final

“La educación superior en los últimos años ha experimentado significativas transformaciones en todo el mundo. El creciente número de estudiantes y su heterogeneidad; la multiplicación de sus esferas de actividad; la variedad de instituciones con fines, funciones y prioridades diferentes, son parte de las nuevas exigencias y desafíos a los que se enfrenta la educación superior. La universidad se encuentra entre aquellas instituciones del mundo contemporáneo

que experimentan mayores desafíos. Impactan en ella profundos y complejos cambios en múltiples campos de la vida humana: el desarrollo de la ciencia y la tecnología que ha contribuido a transformar los procesos productivos, las condiciones de acceso y los modos de distribución de la información; las formas de organización de las economías y las dinámicas sociales con desiguales efectos.

“Para la universidad argentina estos retos adquieren particular relevancia en virtud de las actuales circunstancias sociales y económicas que vive el país.

“Los rectores reunidos en el Consejo Interuniversitario Nacional asumen el compromiso de afianzar:

- Una universidad que forme ciudadanos libres, con firmes convicciones éticas y comprometidos con una sociedad democrática, con el más alto nivel de calidad y en toda la diversidad de los saberes científicos, técnicos, humanísticos, y culturales.
- Una universidad con el afán permanente de ampliar las fronteras del conocimiento, en un adecuado equilibrio entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos para beneficio de toda la sociedad.
- Una universidad que interactúe con el sector productivo y el Estado, generando un ambiente propicio para los procesos de innovación científica y tecnológica necesarios para el desarrollo sustentable del país.
- Una universidad inclusiva que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación, el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente.

“Los altos niveles de pobreza y de población socialmente excluida en la Argentina, así como la imperiosa necesidad de reconstruir la economía y los lazos sociales,

constituyen una dimensión fundamental que debe incidir con particular énfasis en la definición de políticas educativas, científicas y tecnológicas para los próximos años. Al respecto, la universidad debe incrementar su contribución al cambio socioeconómico con justicia social e igualdad de oportunidades y promover un proyecto de desarrollo sustentable.

“Para el logro de estos objetivos los rectores acuerdan:

- Afianzar la política universitaria como búsqueda de consensos entre la universidad autónoma y los poderes del Estado, en diálogo con la sociedad.
- Actualizar y consolidar los proyectos institucionales de cada universidad como una herramienta para su desarrollo.
- Acrecentar el compromiso de la vinculación de la universidad con la sociedad.
- Fortalecer las acciones de difusión de los resultados que obtienen las universidades en sus distintos niveles de trabajo.
- Impulsar la articulación entre las diversas modalidades de educación superior.
- Promover la progresiva organización por ciclos que faciliten el diseño de contenidos básicos disciplinares comunes por familias de carreras.
- Construir un sistema de créditos de grado y posgrado, para estimular la articulación en la universidad y entre universidades.
- Mejorar las condiciones y estrategias institucionales para facilitar el tránsito del nivel medio a la universidad, los procesos de aprendizaje, la calidad de la formación, el progreso en los estudios y la graduación.
- Fortalecer la función docente en la universidad.
- Consolidar y ampliar los sistemas de información universitaria y definir un sistema compartido de indicadores para mejorar el cono-

cimiento del sistema y la toma de decisiones.

- Elaborar a corto plazo un documento de fondo que contenga la propuesta de líneas de acción para la educación superior en los próximos diez años, en el que se consideren los estudios realizados por el CIN, por otras instituciones y especialistas.

- Contribuir al debate sobre la situación y propuestas para la mejora del sistema educativo en sus diversos niveles.

- Requerir que los sucesivos presupuestos universitarios contemplen incrementos progresivos que posibiliten el cumplimiento de estos objetivos.

“Queremos reafirmar y compartir con nuestra sociedad que una adecuada inversión en educación, ciencia y tecnología constituye una condición necesaria para el desarrollo social, económico y cultural del país.

“No podemos dejar de destacar los esfuerzos que la comunidad universitaria en su conjunto ha realizado en los últimos años sosteniendo, a pesar de las restricciones y de la gran crisis política y social, su funcionamiento y su viabilidad, contribuyendo positivamente a los esfuerzos de nuestra sociedad. La ejecución plena del presupuesto universitario y las transferencias oportunas, como asimismo otras decisiones presupuestarias por parte del Gobierno Nacional han sido, sin duda, medidas valiosas para la previsibilidad y el funcionamiento del sistema universitario.

“Los noventa años de la Universidad Nacional de Tucumán constituyen un testimonio de la vigencia de la universidad pública en nuestro país. Como asimismo, el vigésimo aniversario de la recuperación de la Universidad Nacional de Luján, cerrada por la última dictadura, es una muestra de la vitalidad de la autonomía. “

# XIV Conferencia Iberoamericana de Educación

Texto de la **Declaración de San José**, firmada por los ministros de educación de Iberoamérica, en la clausura de la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Costa Rica el 28 y 29 de octubre, organizada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

## Declaración de San José

Las Ministras y los Ministros de Educación de Iberoamérica, reunidos en la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación,

### Reconocemos que:

La educación es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo humano sostenible, aumentar la productividad y la competitividad de los países en el mundo moderno.

Las condiciones sociales que vive la región iberoamericana -en especial América Latina- junto con la situación por la que atraviesan los diferentes sistemas educativos indican la necesidad de otorgar a la educación el carácter de política de Estado.

América Latina es la región más desigual del planeta, cuyos índices de pobreza dificultan el acceso a la generación y a los beneficios del crecimiento económico a cerca de 200 millones de personas. Según las estimaciones de la CEPAL, la tasa de pobreza en la región supera el 40% de la población, de la que casi un 50% vive en condiciones de pobreza extrema, lo que agrava las desigualdades y la exclusión social.

Durante las últimas dos décadas, los países de Iberoamérica han emprendido una serie de reformas -así como experiencias innovadoras exitosas- en sus sistemas educativos, que pretendieron, simultáneamente, mejorar la competitividad de sus economías a través del aumento en la calidad de sus recursos humanos y fortalecer sus democracias a través de la formación cívica de sus ciudadanos.

Sin embargo, al finalizar la década de los 90, más allá de los esfuerzos y avances sectoriales, nos encontramos con sistemas educativos que no han logrado aún atender las necesidades de formación de toda la población. Según las estadísticas elaboradas por la UNESCO, si bien el promedio de escolaridad de la población es de 6.3 años, el 10% de los niños/as provenientes de hogares con mayores ingresos alcanzan 11.4 años de escolaridad, mientras que el 10% de los niños/as provenientes de hogares más pobres sólo alcanzan 3.1 años. Esta situación

está asociada a factores económicos, sociales y culturales de los diversos grupos de población de estos países.

Aun cuando los gobiernos de la región han incrementado los presupuestos destinados al sector educativo, el promedio de inversión en la región es de 4,7% con respecto del PIB, cifra muy por debajo del mínimo del 6% recomendado por el Foro Mundial de Dakar para asegurar una educación de calidad para todos.

La inversión por alumno en los países de la región, en los niveles de enseñanza básica y secundaria, es inferior a la mitad de la que realizan los países desarrollados, siendo precisamente estos niveles los que contribuyen a una mayor rentabilidad tanto desde el punto de vista personal como social.

### Y consideramos que:

La construcción de sociedades democráticas, cohesionadas y en crecimiento, se logrará efectivamente si la educación es ubicada como eje de los proyectos de desarrollo, de las políticas públicas y de las iniciativas de integración regional, por ser el fundamento de la convivencia pacífica, tolerante y solidaria.

El cumplimiento de los Objetivos y Metas del Milenio contribuiría a la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones más desfavorecidas de nuestros países, reconociendo el valor de la educación a lo largo de la vida de las personas. Para ello, es necesario el aumento de la inversión social, la focalización del gasto en los más pobres y el esfuerzo de los propios países para avanzar hacia una mejor distribución del ingreso.

La ayuda oficial al desarrollo de los países industrializados ha disminuido en los últimos años y aún está lejos de la meta del 0,7% del PIB, lo que dificulta a los países en desarrollo superar los obstáculos para lograr una educación de calidad para todos, afectada también por las condiciones establecidas por los organismos financieros y de cooperación internacionales. Por otra parte, opuesto a este propósito es la aplicación unilateral de medidas coercitivas contrarias al derecho internacional.

La inversión en educación es prioritaria para

conseguir el armónico desarrollo económico y social de los pueblos y puede proporcionar simultáneamente avances en eficiencia y en equidad, en crecimiento económico y en cohesión social, y constituir, al mismo tiempo, un canal idóneo para avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

Junto a la escasez de recursos para la educación, las limitaciones que enfrenta la estructura del gasto educativo y el uso ineficiente de los recursos, provoca desigualdades y resultados desfavorables en cuanto a la cobertura, la retención escolar y la calidad educativa que producen un aumento en los costos de la educación.

La demanda de más inversión educativa tendrá mayor legitimidad si está acompañada por la firme voluntad política de cambiar los enfoques, los procedimientos, los mecanismos de asignación y utilización de los recursos en el marco de una administración eficiente de los sistemas educativos.

El adecuado financiamiento de la educación en los países se ve amenazado, en distintos grados, por el crecimiento de la deuda pública que consume una parte considerable de los presupuestos nacionales e impide la asignación de recursos adicionales a los programas sociales.

### Por consiguiente:

Proponemos a los gobiernos y a la sociedad en general ampliar el financiamiento de la educación, contemplando la obtención de nuevos recursos y la reorientación de los existentes, teniendo en cuenta la rentabilidad social y económica que se obtendrá en el mediano y largo plazo.

Reafirmamos la necesidad de movilizar recursos adicionales para incrementar una inversión educativa con mayor equidad, en el marco de las transformaciones que demandan los sistemas educativos latinoamericanos. Tales recursos han de ser gestionados de forma eficiente, eficaz y transparente.

Recomendamos reforzar el diálogo entre los

sectores financieros, políticos y educativos en atención a la prioridad que merece la educación en la inversión pública de los países.

Reiteramos la necesidad de asignar recursos adecuados a la educación para la inclusión productiva y social de las personas pertenecientes a grupos vulnerables, tales como indígenas o migrantes y, al mismo tiempo, erradicar el trabajo infantil.

Reafirmamos que la inversión eficiente en educación determinará las posibilidades de afrontar con éxito el desempleo que obstaculiza el crecimiento y desarrollo de nuestros países y genera exclusión social de amplios sectores de población.

Acordamos continuar el desarrollo de mecanismos adecuados que permitan la conversión de un porcentaje de los servicios de la deuda por inversión en los sistemas educativos de nuestros países, a partir de las conclusiones de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación.

Para alcanzar los objetivos mencionados es necesario que se destine un porcentaje del monto liberado por las acciones de conversión de deuda a los programas de educación.

Proponemos que dichos recursos constituyan fondos adicionales al presupuesto en educación y que se inviertan según las necesidades concretas de nuestros países y cuya aplicación esté vinculada a planes y programas específicos que favorezcan la construcción de sistemas educativos inclusivos, privilegiando la atención a la primera infancia, la población analfabeta o con bajos niveles de escolarización, a las personas con discapacidad, así como a la universalización de la educación básica y el fortalecimiento de la enseñanza secundaria.

Ratificamos el compromiso de garantizar un manejo transparente de estos fondos como condición para lograr una mayor y mejor asignación de recursos y una eficiente administración, promoviendo el control social mediante el establecimiento de mecanismos efectivos de seguimiento y de rendición de cuentas con base en las metas propuestas y los resultados obtenidos.

Somos conscientes de que, junto a los mecanismos de conversión de deuda que se puedan determinar, es preciso explorar otros instrumentos que faciliten la inversión adecuada para lograr la educación de calidad para todos. En ese sentido, convocamos a que sean igualmente considerados métodos alternativos de contabilización de gastos en educación, en la evaluación de metas y agregados macroeconómicos, con el objetivo de permitir ampliar las inversio-

nes del sector educativo.

Reconocemos la fundamental importancia de que la inversión en educación superior se oriente a la articulación de los procesos formativos de las universidades, así como a la formación docente y técnica, junto al desarrollo de investigación científica y tecnológica, de acuerdo con las necesidades del sector productivo y de desarrollo nacional.

Invitamos a todos los agentes implicados a hacer efectivas acciones de cooperación coherentes y coordinadas en una lógica de asociación para el desarrollo orientada hacia la construcción de un futuro mejor para todos.

Reconocemos que la educación es una responsabilidad de todos, por lo cual es conveniente continuar los esfuerzos por lograr alianzas entre el Estado, el magisterio y la sociedad civil para consolidar las políticas de Estado que permitan mejorar la calidad de la educación.

Reiteramos la prioridad de establecer mecanismos de facilitación e intercambio de información sobre educación, que permitan compartir experiencias y buenas prácticas y beneficiarse mutuamente de ellas. Instamos a la cooperación internacional a que preste su apoyo a estas iniciativas utilizando diversos medios, entre ellos los electrónicos e Internet.

Reconocemos que dentro del concepto *educación para progresar* se encuentra implícita la educación ambiental, la cual tiene como finalidad impulsar en nuestros países un modelo de desarrollo económico en alianza con la naturaleza que incluya a los sectores menos favorecidos de nuestra sociedad, ya que no puede haber progreso sin armonizar nuestra relación con el medio natural y el entorno social.

Encomendamos a la OEI colaborar como facilitadora ante los países y los organismos cooperantes con la finalidad de asegurar el intercambio de deuda por educación, de modo tal que podamos construir soluciones efectivas para el futuro de la región, utilizando los mecanismos más apropiados.

Solicitamos al Gobierno español y a la OEI la realización de un encuentro en 2005 entre nuestros gobiernos y los tenedores de deuda con el objetivo de analizar conjuntamente propuestas posibles para la conversión de parte de la deuda por inversiones en educación.

Reiteramos nuestros compromisos con las actividades del año 2005, declarado Año Iberoamericano de la Lectura -la cual es reconocida como un instrumento fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación- así como con las acciones previstas en el Plan Iberoame-

ricano de la Lectura.

Agradecemos a los organismos internacionales de cooperación el apoyo que vienen prestando para el desarrollo de nuestros sistemas educativos, así como su participación sostenida en las Conferencias Iberoamericanas de Educación.

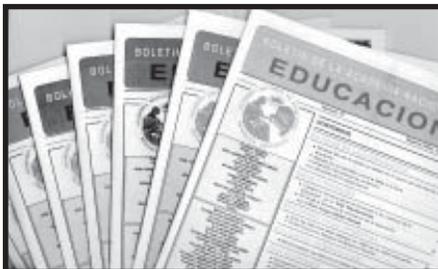
Agradecemos al Gobierno de Costa Rica -y en concreto a su Ministro de Educación- por el amplio proceso de elaboración técnica y consulta realizado, y por la excelente organización y conducción de la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación; igualmente al Instituto de Biodiversidad de Costa Rica por la valiosa experiencia que compartió con nosotros. Felicitamos a la OEI por el impulso y acompañamiento brindado, que permitirá concretar en acciones específicas los mandatos derivados de esta Declaración.

Acogemos con satisfacción la decisión de nuestros Jefes de Estado y de Gobierno por haber elegido *Educación para Progresar* como tema central de la XIV Cumbre Iberoamericana.

## BIBLIOTECA DEL CENTRO DE INFORMACION DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION (CIANE)

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Horario: de 11 a 18 horas  
Teléfono: 4804-2879  
E-mail: info@acaedu.edu.ar



### 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 4 ejemplares del Boletín.  
Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 4806-2818/8817  
acaedsec@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar

# Se realizó la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO

*El tema de esta conferencia fue, “Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”*

Los delegados de **137 países** participaron en la **47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) de la Unesco**, celebrada en Ginebra del 8 al 11 de septiembre.

La Conferencia estuvo organizada en cuatro talleres: la educación de calidad y la igualdad de sexos; la educación de calidad y la integración social; la educación de calidad y las competencias para la vida; y la educación de calidad y el rol de los docentes.

Un debate introductorio trató el tema: Responder a las necesidades de los jóvenes en materia de educación para alcanzar una globalización con cara humana.

Por último, el debate de clausura, presidido por el Director General de la Unesco, **Koichiro Matsuura**, abordó el fomento de las asociaciones para el derecho a una educación de calidad para todos los jóvenes.

El mensaje aprobado por los participantes en la sesión de clausura destaca la importancia de la educación en las políticas nacionales de desarrollo y subraya la necesidad de ayudar a los jóvenes a afrontar un mundo cada vez más difícil.

Los participantes señalaron que *“en diversas regiones del mundo, las necesidades educativas de los jóvenes no siempre se consideran prioritarias, por razones de índole económica y social”*. Asimismo, hicieron observar que *“la movilización de alianzas efectivas en pro de una educación de calidad para todos los jóvenes no es suficiente entre los estudiantes, los docentes, los padres, las comunidades locales, la sociedad civil, los medios informativos, las empresas, la comunidad internacional y las demás partes interesadas”*.

Entre las acciones prioritarias definidas por los delegados, figuran:

- Intensificar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar y hacer más equitativo el acceso de todos los jóvenes a una educación de calidad.
- Hacer hincapié en la innovación y la creación, así como en la reforma de los modos de transmisión de la educación.
- Empezar acciones positivas para compensar las disparidades entre los sexos.
- Reconocer la importancia de los docentes y formadores.
- Fomentar la investigación.
- Mejorar la utilización de los recursos.
- Promover asociaciones más eficientes.

El Director General de la Unesco, Koichiro Matsuura, concluyó su intervención en la sesión de clausura de la conferencia refiriéndose a lo que debe ser en nuestra época una educación de calidad: *“Ayudar a los jóvenes a adquirir las actitudes y competencias de lo que podríamos llamar una mentalidad democrática. Esta mentalidad, en la que tienen cabida valores estables y perdurables como la tolerancia, la solidaridad, la mutua comprensión y el respeto de los derechos humanos [...], tiene que ser flexible, adaptable y capaz no sólo de analizar y entender diferentes puntos de vista, sino también de construir y reconstruir una perspectiva coherente”*.

## **Texto del documento final**

Reunidos en Ginebra del 8 al 11 de septiembre de 2004 para la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, nosotros, los Ministros, jefes de delegación y delegados de 137 Estados miembros, hemos participado en unos debates fructíferos, francos y abiertos sobre el tema de “Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”, junto con representantes de 14 organizaciones intergubernamentales y de 21 ONG y fundaciones. Los jóvenes presentes en la conferencia han manifestado su deseo de una educación que responda a sus expectativas y expresado las grandes esperanzas que suscita en ellos nuestra acción. Este tema nos ha brindado la posibilidad de exponer nuestras preocupaciones y dificultades, buscar juntos perspectivas para solucionarlas, reafirmar nuestras esperanzas y reforzar el diálogo internacional sobre las políticas educativas. Nuestros trabajos han girado en torno a la problemática central de la Educación para Todos (EPT) y a los compromisos suscritos por la comunidad internacional en Jomtien y Dakar para mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes, así como, esencialmente, en la Declaración del Milenio, en el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible y en el de la Alfabetización. Es en efecto cada vez más evidente que, en todas las regiones del mundo, la educación básica no puede limitarse a la enseñanza primaria.

## **MENSAJE**

Promover una educación y una formación de calidad para todos los jóvenes de 12 a 18-20 años es indispensable para lograr un futuro mejor y constituye un antídoto contra la exclusión social en el plano local, nacional y mundial. Esa educación, que es un derecho fundamental a la vez que un bien público, debe responder a las necesidades de todos los jóvenes, a fin de asegurar su pleno desarrollo personal, su inserción en el mundo del trabajo, así como su capacidad para participar en una vida activa y ciudadana responsa-

ble.

En particular, esta conferencia nos ha permitido ponernos de acuerdo en el plano internacional sobre varios elementos fundamentales de la construcción y el refuerzo de nuestras políticas educativas. Entre ellos cabe destacar la necesidad de:

- reconocer que, si bien todos los países, tanto en el Norte como en el Sur, tropiezan con dificultades, la situación de la educación de los jóvenes es particularmente dramática en numerosos países en desarrollo, cuyos sistemas educativos aparecen insuficientemente adaptados a las necesidades tanto de los jóvenes como de las sociedades;

- ayudar a los jóvenes a afrontar un mundo cada vez más difícil, caracterizado en particular por la necesidad imperiosa de humanizar la globalización, el importante papel que desempeñan la información y el conocimiento como factores de producción y desarrollo, el aumento de los movimientos de población, la fragilización y marginación de numerosos grupos sociales, y la agravación de las desigualdades y la pobreza dentro de cada país y en el mundo entero;

- seguir mejorando de manera más práctica y eficaz el acceso de los jóvenes a la educación y su mantenimiento en ella, en aras de la igualdad entre los géneros y la equidad;

- velar por que todos los jóvenes adquieran las competencias necesarias para su autonomía personal y su participación ciudadana, para su integración en el mundo laboral y para la vida social, desde una perspectiva de respeto a su identidad y de apertura al mundo y a la diversidad social y cultural;

- reforzar, mediante una educación para una ciudadanía activa y responsable, la voluntad de vivir juntos y de construir la paz en un mundo caracterizado por conflictos interestatales e intraestatales y la aparición de todo tipo de violencias y guerras;

- reafirmar el papel insustituible de los docentes y formadores, cuya profesionalidad debe reforzarse, en lo que respecta tanto a la elevación de su estatuto social como a su formación inicial y continua, para que se hallen en condiciones de responder a las nuevas exigencias que les imponen los jóvenes y la sociedad.

Nuestros sistemas educativos, a menudo heredados del pasado, ya no permiten en numerosos países responder a todos los desafíos a los que se ven confrontados. Hay que hallar nuevos cauces, más amplios y diversificados, pues es evidente que la mejora de la calidad de la educación de los jóvenes no es de la sola incumbencia de los poderes públicos, los docentes y los sistemas educativos formales. La educación es un asunto que nos concierne a todos.

Al final de esta conferencia, reafirmamos la importancia fundamental de la educación en nuestras políticas nacionales de desarrollo. Hacemos por consiguiente un llamamiento a la movilización de todos los asociados, para que podamos enfrentarnos a los enormes desafíos que plantea la educación de los jóvenes y así propiciar una globalización con rostro humano y el desarrollo sostenible de nuestras sociedades y del planeta entero. Sólo nuevas alianzas y fórmulas de asociación eficaces permitirán encontrar respuestas diversificadas y adaptadas a las necesidades presentes y futuras de los jóvenes y mejorar la calidad de su educación. Esas alianzas se deben forjar y fortalecer dentro de los Estados mismos y entre los gobiernos, la sociedad civil, el sector económico, los medios de comunicación de masas y los propios jóvenes. Se deberán concretar y reforzar asimismo, a escala regional e internacional, entre todos los asociados para el desarrollo, de forma que se puedan cumplir los compromisos contraídos por la comunidad internacional en

apoyo de la mejora de la calidad de la educación.

Expresamos asimismo la esperanza de que las Conclusiones y las Prioridades de Acción propuestas que hemos adoptado por unanimidad el 11 de septiembre de 2004 se conviertan en una verdadera fuente de inspiración para nuestras políticas educativas y sirvan para mejorar de manera sólida y duradera la calidad de la educación de los jóvenes en todo el mundo, en aras de la paz, de la justicia y del desarrollo sostenible.

## DESAFÍOS

**Unas cifras impresionantes.** Actualmente, la mitad de la población mundial tiene menos de 25 años de edad. El mundo cuenta con la generación joven más numerosa de todos los tiempos. Más de mil millones de seres humanos tienen entre 12 y 20 años. En 2020, el 87% de los jóvenes del globo vivirán en los países en desarrollo, donde hoy son ya la mayoría. Por otra parte, los países desarrollados se verán confrontados al desafío demográfico que representa una población de edad cada vez más avanzada.

**Acceso y ocasiones más amplias, pero persisten los grandes desafíos.** El número de jóvenes que se hallan al final de la escolaridad primaria aumenta sin cesar. El número de matriculaciones en la enseñanza secundaria se ha decuplicado a lo largo de últimos 50 años en el plano mundial. Si bien los efectivos de la escuela secundaria en el mundo han aumentado del 56% al 77,5% durante el último decenio, esta cifra encubre la realidad de millones de jóvenes, sobre todo en el Sur, que habiendo terminado la escolaridad primaria se ven privados de la posibilidad de ganarse la vida o de proseguir su educación. Además, gran número de ellos no ha llegado siquiera al final de la enseñanza primaria. Son en particular las jóvenes quienes más sufren esta situación.

**Mejorar la calidad de la educación en el siglo XXI.** Demasiados jóvenes no tienen la posibilidad de adquirir los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios para vivir en el siglo XXI. Existe una demanda creciente de una educación más en consonancia con el mundo moderno y para que las personas puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Por eso, la cuestión relativa a la calidad de la educación para ese grupo de edad ocupa ahora un lugar central entre las prioridades nacionales e internacionales.

**Igualdad de género.** En la mayoría de las regiones del globo hay desigualdades inaceptables entre hombres y mujeres en lo que respecta al acceso y la permanencia en la educación, así como en oportunidades de aprendizaje y en sus resultados. Esta situación es reflejo de la escasa capacidad de buen número de sistemas educativos para ser suficientemente sensibles a la cuestión relativa al género.

**Competencias para la vida.** Actualmente, los sistemas educativos, entre ellos la enseñanza técnica y la formación profesional, no ofrecen a los jóvenes la oportunidad de adquirir y reforzar las competencias complejas necesarias para la vida. Gran número de esas competencias son indispensables para superar problemas modernos como los que plantean el VIH/SIDA y otras pandemias, la integración en el mundo laboral al terminar el periodo de formación, así como la indiferencia social y política. La falta de formación técnica y profesional, incluido el afán de emprender y de crear, menguan la posibilidad de hallar un empleo.

**Inclusión social.** En un mundo en el que las distancias van reduciéndose por efecto de la globalización y de las tecnologías de la información y la comunicación, la exclusión va en aumento. Factores tales como la pobreza, el género, las aptitudes, el origen, el idioma, la cultura y diversos tipos de discriminación pueden ser un

obstáculo para un aprendizaje eficaz.

**Condiciones que facilitan la vida de los docentes.** En diversas regiones del mundo, los docentes y formadores carecen de formación, recursos, apoyo, materiales o condiciones de trabajo adecuados. Como consecuencia de ello, no pueden dirigir eficazmente a los jóvenes en su aprendizaje.

**Anticipar el futuro.** Los cambios rápidos e imprevisibles que se están produciendo en el mundo de hoy hacen que la actual oferta de educación no sea suficientemente apropiada.

**Asignación de recursos.** En diversas regiones del mundo, las necesidades educativas de los jóvenes no siempre se consideran prioritarias, por razones de índole económica y social; de ahí que no se asignen suficientes recursos para este importante grupo de edad, ni de la parte de los países, ni de la comunidad de donantes como un todo.

**Alianzas y otras fórmulas de asociación.** La movilización de alianzas efectivas en pro de una educación de calidad para todos los jóvenes no es suficiente entre los estudiantes, los docentes, los padres, las comunidades, la sociedad civil, los medios de comunicación, las empresas, la comunidad en general y los demás actores implicados. En particular, en numerosos casos, los jóvenes no tienen suficientes ocasiones de participar activamente en el desarrollo y la evolución de su educación.

**Paz, desarrollo sostenible y justicia social.** Hay que facilitar el acceso de los jóvenes a una educación y una formación de calidad a fin de aumentar su capacidad para intervenir como actores en el desarrollo sostenible y en la construcción de un mundo de paz y de justicia. La educación debe reflejar la naturaleza de las culturas y los idiomas y el valor del individuo confrontado a un contexto más amplio, así como la importancia de vivir con el afán de promover la igualdad y un futuro libre de violencia y sostenible.

## **PRIORIDADES DE ACCIÓN**

**Elaborar una estrategia global.** A fin de lograr el desarrollo, la paz y la justicia en el plano mundial, es indispensable aplicar una estrategia global que asegure la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes mediante el acceso equitativo a programas de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias para la vida y una formación adecuada que tenga en cuenta todos los aspectos de la calidad de la educación.

**Aumentar el acceso y la equidad para todos los jóvenes.** Hay que establecer nuevas maneras de concebir la educación, que incluyan métodos organizativos y pedagógicos creativos y el empleo de las TIC, con el fin de mejorar el acceso de los jóvenes a la enseñanza y su mantenimiento en ella. Es importante reconocer la correlación existente entre el aprendizaje formal y no-formal. Se exhorta a los gobiernos a que establezcan sistemas de validación de los aprendizajes no formales.

**Mejorar la manera de innovar y de crear.** Los gobiernos, los docentes y los formadores, así como todos los demás actores implicados, deberían promover objetivos nacionales renovados, con el fin de asegurar la pertinencia de la educación al siglo XXI. Se trata de favorecer el refuerzo, la evaluación, la innovación, la diversificación y la reforma de los modos actuales de transmisión de la educación y su pertinencia en todos los contextos, en particular en los de la pobreza y de los países que salen de conflictos.

**Actuar de manera resuelta para compensar la desigualdad de género.** En diversas situaciones, será necesario emprender acciones concertadas y positivas con el fin de compensar las desigualdades históricas y contemporáneas. Existe un acervo conside-

nable de investigaciones, conocimientos y buenas prácticas, que deben tenerse prioritariamente en cuenta para extender la igualdad de género en los ámbitos nacional, regional y global.

**Establecer estrategias que den prioridad a las competencias para la vida.** Para aprender a resolver problemas y para actuar hay que definir mejor las competencias, en particular para prevenir el VIH/SIDA, para aumentar la capacidad de hallar un empleo y para una activa participación ciudadana. Entre las prácticas de demostrada eficacia figuran la resolución de conflictos, la construcción de la paz y el fomento de las ganas de leer y escribir textos que tienen sentido.

**Centrarse en las justificaciones más comunes de la exclusión.** Es indispensable actuar para identificar las razones por las que se excluye del aprendizaje a los jóvenes.

**Reconocer la importancia de los docentes y formadores.** Es necesario proporcionar mayores oportunidades de formación continua a los docentes. Además, se les debe asegurar condiciones de trabajo, perspectivas de carrera y sueldos que hagan atractiva la función de enseñar, para así reforzar el estatuto social de los docentes. Se precisa una buena gestión para apoyar a los docentes.

**Utilizar los conocimientos disponibles y fomentar la investigación.** En el desarrollo de las políticas educativas deberían tomarse en consideración las previsiones resultantes de la investigación y las tendencias alternativas para el futuro, con el fin de poder optar por soluciones inteligentes.

**Mejorar la utilización de los recursos.** Se exhorta a los gobiernos y la sociedad civil a buscar mecanismos nuevos y creativos para financiar la educación de todos los jóvenes (por ejemplo, explorando posibilidades de conversión de los servicios de la deuda en inversión en educación). Paralelamente se debería aumentar la capacidad de innovación y transformación.

**Promover alianzas y fórmulas de asociación en todos los niveles.** La adopción de medidas de estímulo y de una legislación adecuada podría facilitar el funcionamiento eficaz de fórmulas de asociación más eficientes. Se alienta a los gobiernos a que sigan tratando de lograr la participación de los diversos actores implicados, como son los estudiantes, los docentes, los padres, las ONG, los medios de comunicación, los copartícipes sociales -incluidos los sindicatos de docentes y los demás decisores. Es deseable un enfoque transectorial. El papel de la UNESCO como organismo directivo para aumentar la calidad de la educación para todos los jóvenes es esencial.

**Educación para el desarrollo sostenible, la paz y la justicia social.** Hay que realizar esfuerzos significativos para poner en práctica estrategias eficaces, políticas y prácticas con miras a asegurar una educación de calidad para todos los jóvenes. El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible y el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización deberían brindar una oportunidad excepcional para acrecentar los esfuerzos en esta esfera.

## **PAPEL DE LA UNESCO Y DE SUS INSTITUTOS**

El presente documento, resultante de los trabajos de la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, se tendrá en cuenta para enriquecer la reflexión y reforzar, a corto, medio y largo plazo, los programas de acción de la UNESCO, de su Oficina Internacional de Educación y de sus otros institutos especializados, con miras a contribuir a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes.

# Una publicación estadística de la OCDE ofrece indicadores elocuentes

*Resultan relevantes para comprender el papel de la educación en el crecimiento personal*

El número de personas que termina la universidad o concluye estudios terciarios es cada vez mayor en todo el mundo, de acuerdo con la edición 2004 del Panorama de la Educación, publicado el 14 de septiembre por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Según los indicadores de este compendio anual de estadísticas educativas, en los países miembros de la OCDE la mitad de los jóvenes adultos ingresa a la universidad o a una institución terciaria en alguna etapa de su vida. Y el 32% obtiene un certificado universitario de primer nivel, aunque esta cifra fluctúa entre menos del 20% en Alemania, Austria, la República Checa y Suiza; y el 45% en Australia y Finlandia.

Entre 1995 y 2002, la matrícula en la educación terciaria aumentó más del 50% en Corea, Grecia, Hungría, Islandia, Polonia y la República Checa; y más del 20% en Australia, España, Finlandia, Irlanda, México, Portugal, el Reino Unido y Suecia. Por su parte, en Alemania, Austria y Francia no se observaron incrementos, en principio debido a que las tasas de matrícula no compensan el decremento demográfico.

En el otro extremo, en ocho países de la OCDE, el 20% de las personas entre 20 y 24 años de edad tienen, a lo sumo, una preparación de primer ciclo de educación secundaria y no participan en el sistema educativo. México se ubica en la posición menos favorable, con un 70% de personas que sólo cuentan con estudios de primer ciclo de educación secundaria o más bajos; seguido de Turquía (56%); Portugal (47%); España (32%); Islandia (29%); Italia (25%); los Países Bajos (21%); y Luxemburgo (20%).

la oferta futura de personas con preparación académica y la relación entre los logros educativos, el empleo y la remuneración. En ese sentido, las personas con educación terciaria reciben salarios significativamente más altos que quienes cuentan con educación secundaria. En Estados Unidos, la remuneración para los graduados de la educación terciaria es el 86% más alta que para quienes cuentan con educación secundaria; en Hungría esta proporción es de más del doble. La diferencia más reducida se observa en Dinamarca, donde los graduados ganan el 25% más que los no graduados; y en España, donde ganan el 29% más.

Los graduados también tienen mayor probabilidad de encontrar empleo. El 89% de los hombres y el 78% de las mujeres con diploma universitario están empleados; mientras que entre quienes terminaron su educación en el nivel secundario están empleados el 84% de los hombres y el 63% de las mujeres.

A lo largo de los últimos años, en Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Francia, Irlanda, Islandia, Japón y el Reino Unido aumentó en más de cinco puntos porcentuales la proporción de personas de 25 a 64 años con educación terciaria. En casi todos estos países se observa una disminución del desempleo y un crecimiento de la remuneración.

En Alemania, Australia, Canadá, Hungría, Irlanda y el Reino Unido, el beneficio de la educación terciaria en función de la remuneración aumentó entre 6 y 14 puntos de 1997 a 2001.

## Dónde estudiar

En 2002, casi dos millones de estudian-

tes se encontraban inscritos en el área de la OCDE fuera de su país de origen. Tres cuartas partes de ellos eligió como destino Alemania, Australia, Estados Unidos, Francia y el Reino Unido. Entre 1998 y 2002 la matrícula extranjera aumentó el 34%, y la proporción de estudiantes extranjeros de todas partes del mundo aumentó el 60% o más, en Corea, Islandia, Nueva Zelanda, la República Checa y Suecia. En contraste, en Austria, Estados Unidos, Irlanda y Suiza, los incrementos en la proporción de matrícula extranjera fluctuaron sólo entre el 8% y 13%. Por último, en Polonia, el Reino Unido y Turquía se observaron descensos en la proporción de matrícula extranjera.

A su vez, hubo avances en la reducción de la brecha de género en la preparación académica.

Las mujeres jóvenes tienen más probabilidades de obtener un certificado de educación terciaria: más del doble de las mujeres de 25 a 34 años termina la educación terciaria, que las de 55 a 64 años. Y en 21 de los 27 países de la OCDE con datos comparables, el número de mujeres que se gradúan en programas de nivel universitario es igual o excede el de los hombres.

Lo que permanece sin cambios es la diferencia en la remuneración. Las mujeres aún ganan menos que los hombres en todos los países de la OCDE, sin importar el nivel educativo. Las que no cuentan con el segundo ciclo de educación secundaria obtienen el 60% de la remuneración de los hombres con el mismo nivel educativo, y las que tienen el segundo ciclo de educación secundaria o educación terciaria ganan un promedio del 65% de la remuneración equivalente para los hombres.

El informe destaca factores que afectan

# Se conformó una red de 11 portales educativos en la Región

La preside el Ministro de Educación de la República Argentina

El 27 de agosto se presentó en Santiago de Chile la **Red Latinoamericana de Portales de Educación**, con la presencia de autoridades educativas de **once países** de la región. Esta red se propone generar a través de Internet nuevas oportunidades de intercambio y uso común de recursos educativos, para los alumnos y docentes.

Será presidida por el titular de la cartera educativa argentina. **Lic. Daniel Filmus** -elegido tras un acuerdo con sus pares latinoamericanos-, y vinculará en una primera etapa a los portales **Educ.ar** (Argentina), **Educarchile** (Chile), **Sepiensa** (México), **Colombiaaprende** (Colombia) y **Educarecuador** (Ecuador).

La comunidad educativa virtual colaborará con el resto de las

naciones de la región para sumárselas al proyecto. Sus objetivos son:

- Compartir contenidos.
- Fortalecer las redes educativas nacionales.
- Generar un espacio de colaboración regional tendiente a la reducción de la brecha digital.

La iniciativa se sustenta en la colaboración entre portales. No implica la creación de un portal latinoamericano independiente, sino la conformación de una red de portales educativos autónomos, nacionales, de servicio público y gratuitos.

Cada país continuará con el desarrollo de su propio sitio, de acuerdo con su proyecto educativo e intereses nacionales, y la red cumplirá la función de ser un espacio supranacional donde compartir contenidos y experiencias.

### Más visitas

En agosto ingresaron **300.000 visitantes** únicos al portal argentino **Educ.ar**, lo que representa un incremento del **30%** respecto de junio y una acumulación del **149%** desde su relanzamiento en julio de 2003.

La edición de un **disco compacto de alfabetización digital** ofrecido desde el portal disparó el crecimiento de las visitas, con un gran porcentaje de usuarios que corresponde a personas ya registradas en años anteriores que habían abandonado sus visitas.

Educ.ar ofrece herramientas didácticas y un sistema de weblogs, que cuenta con seis temáticas diferentes: Educación y TIC, Noticias educativas, Ser docentes hoy, Sociedad de la Información, Fórum Barcelona 2004 y Espacio de innovación docente, que sumó 100.000 visitas mensuales adicionales.

El sitio acaba de presentar un nuevo CD con actividades multimedia para los niveles Inicial, EGB y Polimodal.

### Portales educativos latinoamericanos

Argentina: [www.educ.ar](http://www.educ.ar)  
 Chile: [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)  
 Colombia: [www.colombiaaprende.educ.co](http://www.colombiaaprende.educ.co)  
 Ecuador: [www.educarecuador.ec](http://www.educarecuador.ec)  
 México: <http://sepiensa.org.mx>

## VIDA ACADÉMICA

### Miembros de nuestra Academia en un encuentro docente en Mar del Plata

*“Educación Anticipatoria para la Sociedad del Conocimiento”* fue el lema con que se realizó, entre el 26 y 28 de agosto en **Mar del Plata**, el **II encuentro Federal de Escuelas de Enseñanza Pública de Gestión Privada**, organizado por la **Junta Coordinadora de Asociaciones de Enseñanza Privadas de la República Argentina (COORDIEP)** y sus asociaciones integrantes. La entidad, cuyo director ejecutivo es el **Dr. Carlos Gally** y su director pedagógico el académico **Prof. Alfredo van Gelderen** programó numerosas conferencias que se

dictaron en sesión plenaria y otras simultáneas por modalidad. Entre los destacados y variados expositores, entre ellos el invitado extranjero, **Lic. Tomás Sánchez Iniesta** que habló sobre *“Los docentes frente al reto de su propio aprendizaje”*, disertaron los académicos de educación: **Dr. Juan Carlos Tedesco**, acerca de *“La sociedad del conocimiento. Crisis y anticipación”*; el **Ing. Horacio Reggini**, sobre *“Nuevas tecnologías (TICS)”*; y el **Dr. Avelino Porto** respecto de la *“Articulación de la escuela media con la educación superior”*.

### Argentinos que se destacan en un concurso de relieve mundial

Fue en el ámbito del **“Premio Internacional Rolex a la iniciativa”**

La paleontóloga y geóloga argentina perteneciente a la **Universidad del Sur, Teresa Maniera de Bianco**, dedicada a la tarea de conservación de *“huellas de animales prehistóricos, únicas en su género”* y localizadas en la Patagonia argentina, recibió por unanimidad el **Premio Internacional Rolex a la Iniciativa**, de 100.000 dólares, junto a restantes laureados del Japón, los EE.UU, Georgia y Suiza.

El jurado fue encabezado por el presidente de la empresa suiza, **Patrick Heiniger**, e integrado por otras nueve figuras mundiales – *“seleccionadas por su renombre”* provenientes de Francia, los EE.UU, Australia, Japón, Reino Unido, Italia y Singapur, entre ellos el académico, **Dr. Guillermo Jaim Estcheverry**, en su condición de neurobiólogo y educador.

# CARLOS SAAVEDRA LAMAS

Por la Dra. María Antonia Gallart

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación  
a la Academia el 3 de mayo de 2004*

**E**l sitial que ocuparé en esta Academia recuerda a un argentino ilustre, Carlos Saavedra Lamas, que no sólo fue el primer premio Nobel que tuvo el país, sino que desarrolló una trayectoria destacada en el servicio público.

En su larga vida, desde su nacimiento en 1878 hasta su muerte en 1958, recorrió los pasos de la carrera académica y de la función pública, dejando profundas huellas en ambos ámbitos.

Joven abogado, fue secretario general de la Municipalidad durante la intendencia de Torcuato de Alvear, diputado, dejó el parlamento para ser Ministro de Justicia e Instrucción Pública, y volvió al gobierno para ser Ministro de Relaciones Exteriores en el período 1931-38. En ese cargo alcanzó su mayor relevancia internacional como mediador entre Bolivia y Paraguay en la guerra del Chaco, y artífice del tratado de paz que terminó esa guerra, lo que le valió el Premio Nóbel de la Paz. Fue asimismo presidente de la Asamblea General de la Liga de las Naciones y de la Asamblea anual de la Organización Internacional del Trabajo.

Desde nuestra perspectiva privilegiamos de esa larga carrera su paso por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, iniciado en 1915, y su trayectoria en la Universidad.

En el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública fue autor de la propuesta de reforma educativa que lleva su nombre. Más allá de la discusión que provocó -entre otras cosas por su intento de cambiar la organización del sistema educativo, con la introducción de la escuela intermedia, la inclusión de talleres en ella, y la especialización del bachillerato- llama la atención la aparición precoz de temas aún hoy debatidos, y la integralidad de los cambios propuestos. Más aún, al leer los antecedentes recopilados en los dos tomos de las «Reformas Orgánicas de la Instrucción Pública» impresiona la seriedad de la investigación previa y la variedad y significancia de los aportes de distintos actores sociales. Entre ellos merece destacarse la antológica crítica de la Unión Industrial Argentina a la educación técnica, que descubrí por una cita de Juan Carlos Tedesco. Esta reforma que fracasó en su implementación como tantas otras, merece recordarse por su valentía en enfrentar algunos de los dilemas cruciales de la educación argentina, particularmente en la educación secundaria. Asimismo, Saavedra Lamas preparó un proyecto de Código Nacional del Trabajo, en el que seguía las huellas del intento similar de Joaquín V. González en 1905, que nunca llegó a aplicarse.

Su carrera académica es también notable. Fue profesor de diversas disciplinas jurídicas en las Facultades de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y de La Plata, y de Sociología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Entre 1941 y 1943 fue rector de la Universidad de Buenos Aires y presidió la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales entre 1952 y 1954. Sus publicaciones cubren el amplio espectro de sus intereses: la economía, la educación, el Derecho y las relaciones internacionales.

Este sitial fue ocupado por el Ingeniero Hilario Fernández Long, el que como en el caso de Saavedra Lamas, desarrolló una trayectoria que integra varios ámbitos diferentes con una común vocación por la excelencia. Como profesional, participó de obras de gran envergadura, y fue un precursor del desarrollo informático, tan central hoy en día. Como docente universitario, integró la investigación, la docencia, y la preocupación por

los aspectos psicopedagógicos de la educación universitaria. Como autoridad de la Universidad, fue fiel a sus principios democráticos y condujo su facultad y su universidad en tiempos difíciles.

Ya en la década del 40 participó del diseño de una computadora analógica para la resolución de estructuras, posteriores publicaciones -algunas de ellas con el Ingeniero Reggini- promovieron el uso de computadoras digitales para el análisis estructural. Sus investigaciones fueron registradas en informes publicados en revistas especializadas a partir de 1941.

Ingeniero civil con diploma de honor a los 23 años, su carrera docente comenzó como ayudante de cátedra en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, desempeñó todos los cargos de la carrera docente en Bahía Blanca y Buenos Aires; fue elegido decano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, donde se desempeñó entre los años 1962 y 1965; vicerrector de la Universidad, fue elegido Rector por la Asamblea Universitaria y se desempeñó en ese cargo durante un año hasta julio de 1966. Como en el caso de Saavedra Lamas, su gestión terminó en ocasión de un golpe institucional militar.

Su interés por la educación sobrepasaba lo que sugiere este sucinto relato de su trayectoria. En la presentación del Ingeniero Fernández Long a esta Academia, el Profesor Héctor Bravo señala que «se interesó en la formación psicopedagógica de los profesores, la incorporación a la enseñanza de los medios audiovisuales y la administración de un actualizado sistema de evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. En la misma línea innovadora cabe mencionar también su decisión de enfrentar a los educandos con situaciones que exigen soluciones creadoras, como las emergentes de la práctica en talleres y laboratorios, medio idóneo éste para desarrollar la inventiva y la capacidad de hacer frente, incluso, a situaciones no previstas». La preocupación por el manejo de la incertidumbre como elemento central de las competencias técnicas aparece claramente aquí. Otros temas claves para el desarrollo de la educación, como los límites de la especialización y la educación en los valores aparecen también en su pensamiento. El profesor Jaim Etcheverry en un reciente homenaje de esta Academia, cita estos conceptos sobre la especialización extraídos de una conferencia de Fernández Long en 1963 «Una cultura muy especializada puede originar monstruos culturales muy similares a los dinosaurios, que durante un tiempo tengan un inmenso éxito y parezcan dominar la tierra. Pero el éxito final será sin duda de formas o ambientes culturales aparentemente pequeños, indefensos y sin triunfos inmediatos, pero en los que se desarrollan armónicamente todas las potencialidades del espíritu humano.» En esa misma conferencia decía el Ingeniero Fernández Long sobre la educación en valores, «En este sentido, podemos afirmar que paralelamente al desarrollo científico, debiéramos intensificar el progreso en un sentido en que el mundo moderno parece fallar: los aspectos morales y espirituales, sin los cuales todo progreso técnico resulta inútil».

La talla moral e intelectual de estas dos personas, Saavedra Lamas y Fernández Long, su vocación de excelencia, su compromiso con el desarrollo y la transmisión del conocimiento, y su voluntad de construcción institucional son ejemplos que infunden humildad a quien espera desempeñarse decentemente en este sitial.

# JUANA PAULA MANSO

Por la Prof. Cristina Elvira Fritzsche

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación  
a la Academia el 7 de junio de 2004*

**E**n reconocimiento al sitial que ocupó, de acuerdo a la tradición de la Academia, haré una breve referencia a la gran educadora Juana Paula Manso, nacida el 26 de junio de 1819, época de grandes nombres de la Historia Nacional: Rivadavia, Sarmiento, Rosas, San Martín, Belgrano, Francisco Ramírez, Facundo Quiroga y otros personajes que por sus ideas marcaron el espíritu de esta mujer luchadora. Es en 1821 que el ministro Rivadavia inauguraba la Universidad de Buenos Aires, y es Rivadavia quien impulsa la creación de las primeras instituciones dedicadas a niños menores de 6 años. Nacen en 1823 la 'Casa de Expósitos' y el 'Colegio de Huérfanos' bajo el control de la 'Sociedad de Beneficencia', cuyo objetivo fundamental era benéfico-asistencial, destinado a los niños de clases carecientes, con el aporte pedagógico de las primeras experiencias realizadas por María Sánchez de Mendevelle.

Es precisamente Domingo F. Sarmiento quien se ocupa de la educación preescolar, luego de su viaje a Francia, que de acuerdo a su proyecto de civilización lo consideraba como la última mejora que la instrucción pública había recibido.

En la vuelta de un posterior viaje de Sarmiento a los Estados Unidos, se establece un fuerte vínculo entre Juana Manso, Sarmiento y las educadoras norteamericanas María y Elizabeth Peabody que le transmiten su experiencia en su jardín de infantes de Boston.

Juana Manso se interesa y adhiere a las ideas de Federico Froebel, divulgándolas en la revista «Anales de la Educación» y dicta conferencias que son recopiladas en su libro «Pedagogía Filosófica». Estas publicaciones registran principios sobre Educación Inicial, vinculados estrechamente a la creatividad, la educación artística: música, canto, baile y dibujo en los jardines de infantes.

La lucha entre federales y unitarios obliga a la familia Manso a emigrar a Montevideo, y allí decide dedicarse a la enseñanza donde funda un instituto, que denomina Casa de la Educación.

En 1859 regresa definitivamente a la Argentina y entra en contacto con Sarmiento, quien le confía la tarea de instalar una escuela donde se practique coeducación, cargo al que renuncia cuando las autoridades deciden la separación de varones y niñas.

Juana Manso lucha como Sarmiento por la formación profesional de los docentes y por una Ley de Educación.

En 1871, Avellaneda, titular de la cartera de Instrucción Pública, nombra a Juana Manso miembro de la Comisión Nacional de Escuelas y José María Torres, consejero, propone cubrir vacantes de cargos por concursos de oposición entre los candidatos.

A la actividad brillante que desarrolla Juana Manso, como educadora y luchadora por los derechos de la mujer, se acreditan las

publicaciones de sus poesías, novelas y fervorosos artículos periodísticos sobre educación popular, así como el epistolario de cartas a Sarmiento donde le solicita la sanción de una Ley de Educación y la de formación docente. Es en este momento cuando la sorprende la muerte en 1875...

## Elida Leibovich de Gueventter

Es un sincero y verdadero estímulo recordar a la Profesora Sra. Elida Leibovich de Gueventter, de cuyos méritos y virtudes hizo una destacada mención el académico Prof. Luis Jorge Zanotti al presentarla a la Academia de Educación y mencionar sus capacidades profesionales: como estudiosa, como investigadora y como persona.

Los numerosos cargos de conducción desempeñados por la Profesora Gueventter en el Instituto Nacional del Profesorado de Buenos Aires, como Directora de Ciencias Pedagógicas de la Universidad CAECE y posteriormente miembro del Consejo Superior de la misma Institución, como Jefa del Departamento de Investigación Social del Ministerio respectivo, Asesora Pedagógica de la Editorial CODEX, Directora del Departamento de Educación de la UNESCO y otros más, son la evidencia de una gran aptitud hacia la investigación acreditada por las múltiples publicaciones en ese sentido.

Los muchísimos proyectos, ensayos y publicaciones en estudios superiores, significaron la renovación en técnicas y procedimientos en la formación profesional de los docentes que marcaron el camino de la modernización teórico-práctica del futuro magisterio del país. En los numerosos alumnos que asistieron a sus cátedras aún están presentes su entusiasmo, su fervorosa vocación por la formación de educadores y su proyección hacia el futuro del país en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Resulta oportuno destacar la última publicación del trabajo de la profesora Gueventter realizada por la Academia de Educación con el título «Historia para el Futuro» «Jóvenes en los últimos 25 Años», donde ha investigado las funciones lógico-matemática, lógico-verbales y lógico espaciales así como la paulatina pérdida del rendimiento de esas funciones, simultáneamente a la indagación sobre escalas de valoraciones y la detección de actitudes valorativas. Este documento es un valioso material en los momentos actuales donde se cuestiona la vocación de la juventud y la ausencia de los valores que reclama una sociedad justa, solidaria y amante de la paz.

Terminaré este recuerdo a la gran educadora-investigadora con la misma cita que hace en su libro «La investigación hacia el futuro también puede ayudarnos a crear ese futuro» (Húsen, Nuevo Análisis).

# JOSÉ ALFREDO FERREIRA

Por el Dr. Juan José Llach

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación  
a la Academia el 5 de julio de 2004*

**J**osé Alfredo Ferreira, quien da nombre al sitial que elegí, no ocupado hasta ahora, fue un destacado pedagogo, docente, publicista, funcionario público y exponente del positivismo en nuestro país. Correntino, nacido en 1863 en el Rincón del Guayquiraró, se recibió a un tiempo de bachiller y maestro normal y se formó con Pedro Scalabrini en las ideas de educadores y filósofos como Pestalozzi y Froebel, Spencer y Comte. Se sobrepuso con gran entereza y ejercicios diarios a un asma que lo acompañó desde los dos años. En 1878, ¡a los quince años!, casi como Sarmiento, abrió una pequeña escuela particular en Esquina, a la que bautizó Horacio Mann y poco después dirigió allí la escuela primaria oficial. En 1882 se trasladó a la provincia de Buenos Aires, dirigiendo distintas escuelas primarias y secundarias en San Martín y en Mercedes y luego en la Capital Federal. Fervoroso partidario de las escuelas de artes y oficios, refutó por ello a Sarmiento. Aquí fue fundador del Colegio Normal Norte (hoy Sarmiento). De vuelta en Corrientes fundó más escuelas, entre ellas la Industrial de varones y la Normal Popular de Esquina, que hoy lleva su nombre y que habría de dirigir Scalabrini. Estudió luego derecho, y recibió el doctorado en jurisprudencia en 1891.

En 1892 fundó con Pablo Pizzurno la revista *La Escuela Positiva*, afirmando que, como en las etapas comtianas, «todos los colaboradores podrán disponer de sus columnas, llámense teólogos, metafísicos o positivistas: la escuela positiva recibe todo lo que es humano». Al año siguiente fue nombrado presidente del Consejo Superior de Educación de Corrientes, cargo desde el que impulsó numerosos cambios pedagógicos. Sostenía que la educación debía ser experimental y de actualidad; que los programas *a priori* podían limitar la libertad creativa de maestros y alumnos, debiendo promoverse la construcción activa del conocimiento y evitarse la instrucción mnemotécnica y repetitiva. Para lograrlo, el rector de cada colegio debía preparar los programas junto a sus docentes y recién después elevarlos a la Inspección General para su aprobación.

Abandonó el Consejo correntino en 1897, al ser designado Ministro de Hacienda e Instrucción Pública de su provincia. Ya antes había mostrado preocupaciones económicas, cuando fundara, también con Pedro Scalabrini, el Banco Popular de Corrientes. En 1899 fue Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, bajo el ministerio nacional de Osvaldo

Magnasco, cargo al que renunció ante la decisión de suprimirse nueve escuelas normales de varones, volviendo en 1903 con la rehabilitación de algunas de ellas. Siendo diputado nacional por Corrientes (1901-1905) presentó el primer proyecto de ley de organización de la enseñanza media, y vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, en 1914. Ferreira fue además docente de literatura y castellano en la Escuela Superior de Comercio y en el Colegio Militar y de ciencias de la educación y ética en la Universidad Nacional de La Plata, desde la que creó la Asociación Nacional del Profesorado. Integró la Academia Argentina de Letras (1924) y fundó el Comité Positivista Argentino y su órgano de difusión (*El Positivismo*). Llevó sus ideas a extremos tales como afirmar, en un trabajo sobre ética, que el contenido moral de la vida, desde la cuna al sepulcro, podía explicarse por análisis físico-químicos. Falleció en 1938, a la edad de setenta y cinco años y con él desaparecieron el Comité y su boletín.

Ferreira no fue un positivista de salón, sino de acción, con una pasión renacentista por el conocimiento. Limados por el tiempo sus excesos ideológicos nos queda del positivismo su vocación por leer profundamente los hechos y hacer ciencia de lo social. Ferreira fue un exponente típico de su generación del ochenta, como se ve, no limitada a un puñado de nombres conocidos sino un vasto movimiento social con numerosos protagonistas de valía. Cuando expreso mi optimismo por el futuro de la Argentina, basado en parte en que su complementariedad con Asia puede tener un efecto semejante al que tuviera Europa a fines del siglo XIX, me dicen que nos falta la generación del ochenta. Casi acorralado respondo que ella está, sólo que hay que darle poder. Menudo desafío para nosotros, pero sobre todo para nuestros hijos. Menudo el contraste entre la Corrientes de Ferreira y la de hoy. No puedo finalizar sino destacando mi identificación con alguien que tanto admiró al fundador de la sociología y que aunó el amor por la producción, la hacienda pública y la educación, en sus inquietudes y en sus acciones. Hay que lamentar que, ya adulto, se arrepintiera de haber promovido en su juventud el voto femenino. Ello no le impidió decirle a su esposa Lidia Contte, según narra Juan Manuel Chavarría en su magnífica obra sobre la escuela normal y la cultura argentina: «Lo que más me gusta de ti es que me entiendes lo que te digo», no obstante confesarse Lidia positivista, pero católica, actitud que él no contrariaba.

# LUIS JORGE ZANOTTI

Por el Dr. Alejandro Jorge Arvia

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación  
a la Academia el 2 de agosto de 2004*

**M**e siento muy honrado con la incorporación a la Academia Nacional de Educación. Deseo expresar mi profundo agradecimiento a las autoridades y miembros de esta Academia por este reconocimiento generoso hacia mi persona. Este honor implica una gran responsabilidad, especialmente cuando se tiene el convencimiento de que la Educación es la base insustituible para dignificar al hombre, convertirlo en un ciudadano digno y responsable respetando las raíces culturales de su familia y de su tierra, para que sepa vivir en libertad. La educación y la cultura constituyen el eje alrededor del cual gira todo aquello que asegura el progreso de la Nación y la felicidad de la sociedad.

El sitial elegido está bajo el patronazgo del profesor Luis Jorge Zanotti: un ejemplo de vida consagrada a la búsqueda y al desafío permanente que entraña el compromiso de mejorar la educación en nuestro país para hacer surgir en toda persona lo mejor de sí misma. Era un maestro cabal que marcó un hito en la sistematización y profundización de la política educativa sintetizando en su acción preocupación por la educación, el derecho y la historia. Verdadero continuador de la trayectoria de Domingo Faustino Sarmiento llevada adelante, entre luces y sombras, con una entrega ejemplar. De sus escritos se percibe que con el pasar de los años advertía que la sociedad argentina entraba de manera casi permanente en una cerrazón y silen-

cio con respecto a las profundas y necesarias reformas al sistema educativo que él proponía. Supo mantener entonces una difícil síntesis espiritual entre la insistencia inútil y el silencio indiferente. Señalaba claramente que en la educación el temor a la diversidad es el miedo a que la libertad se despierte en el espíritu de la población. Este mal, que ha avanzado a lo largo del último siglo sin prisa, pero sin pausa, ha fortalecido la tendencia a la uniformidad, ignorando que la unidad y el progreso de la Nación derivará de una diversidad civilizada. Tomando sus palabras, «la libertad política es necesariamente hija de la libertad de manejar la casa propia, así como el despotismo encuentra su mejor aliado en la burocracia centralista». Opinaba que el sistema educativo argentino llegará a la unidad mediante la diversidad. La uniformidad solo engendra rutina. La democracia es diálogo respetuoso en la diversidad de opiniones de personas informadas y se mantiene con educación.

Con esta recordación de quien con su nombre designa el sitial que ocupó, quiero agradecer también a la señora de Zanotti por el material relacionado con la obra de su esposo que gentil y generosamente puso a mi disposición.

Confío en poder corresponder a esta muestra de aprecio por parte de los miembros de la Academia, con esfuerzos que redunden en alguna utilidad para esta corporación y para la comunidad en general.

## VIDA ACADEMICA

### Distinguieron en Mercedes a Berta Braslavsky

En el marco de la **Fiesta Nacional del Libro** que se realizó en la Ciudad de Mercedes, provincia de Buenos Aires en agosto, disertó la académica **Prof. Berta Braslavsky** sobre *"Pasado, presente y futuro de la alfabetización"* y el intendente **Carlos Selva**, en el salón de actos de la Legislatura local, la declaró

Huésped de Honor como *"un reconocimiento a los aportes realizados por su participación pionera en el proyecto pedagógico desde la creación de la Colonia Zumerland, a su compromiso con la democracia y a su incansable lucha por una mejor educación para todos en la Argentina"*.

### Premiarán iniciativas solidarias

*"Microemprendimientos educativos solidarios"* es el tema que convoca al **2° Premio a la Educación Pricewaterhouse Coopers 2005** que invita a todas las escuelas del país que están desarrollando actividades de esta naturaleza y que servirá para jerarquizar y difun-

dir experiencias exitosas y estimular a que ellas se extiendan aún más. Serán premiadas tres escuelas con \$5000 cada una y recibirán asesoramiento en gestión. Se acepta la recepción de experiencias hasta el 15 de diciembre. El jurado está integrado por **Julio Werthein, Alfredo van Gelderen, Nieves Tapia, Eduardo L. Serantes y Diego Etchepare**. Para mayor información dirigirse a: [premiopwc2005@ar.pwc.com](mailto:premiopwc2005@ar.pwc.com) o Tel. 011 4319-4617/4602.

# Preside una Academia hermana el doctor Alejandro Arvia

*Se trata de la Academia Nacional de Ciencias Exactas Físicas y Naturales (ANCEFN)*

El Dr. Alejandro J. Arvia, miembro de número de la **Academia Nacional de Educación** fue elegido por sus pares de la **Academia de Ciencias Exactas Físicas y Naturales**, como su presidente, lo cual -sin dudas- no sólo distingue y reconoce aún más la trayectoria del Dr. Arvia, sino que también da brillo a la nuestra. Lo acompañan a Arvia en la mesa directiva el **Dr. Ing. Raúl A. Lopardo**, como vicepresidente, el **Dr. Jorge V. Crisci**, como secretario general, el **Ing. Eduardo Núñez**, como secretario de actas, el **Dr. Roberto L. O. Cignoli**, como tesorero y el **Dr. Angel R. Larrotonda**, como protesorero.

Esa corporación está organizada en tres secciones: Matemática, Física y Astronomía; Ingeniería; y Ciencias Químicas, de la Tierra y Biológicas. Es una de las más antiguas entidades argentinas en su tipo, data del

26 de marzo de 1874, fecha en que se dicta el decreto que determina la constitución y funcionamiento de los cuerpos que formarán la **Universidad de Buenos Aires**. Medio siglo después, el 16 de junio de 1926, adquiere autonomía como institución civil con sus propios estatutos y disposiciones reglamentarias sancionados por el Gobierno Nacional.

Sus fines, establecidos en los estatutos, son: «Una asociación civil, de carácter científico, con personería jurídica, cuya finalidad es propender al adelanto, desarrollo y difusión de las ciencias exactas, físicas y naturales y de sus tecnologías, con el objeto de contribuir al progreso de la Nación». La sede de la ANCEFN se encuentra en el edificio «**Casa de las Academias Nacionales**», declarado Monumento Histórico Nacional en el año 2002.



## 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

**Prof. Jorge Cristian HANSEN**  
Académico Emérito  
hasta el 7 de septiembre de 2001

**Dr. Luis Antonio SANTALO**  
Académico Emérito  
hasta el 22 de noviembre de 2001

**Dr. Gabriel BENTANOUR MEJIA**  
Académico Correspondiente en Colombia  
hasta el 23 de marzo de 2002

**Dr. Héctor Félix BRAVO**  
Sitial ONESIMO LEGUIZAMON  
hasta el 26 de junio de 2002

**Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG**  
Sitial CARLOS SAAVEDRA LAMAS  
hasta el 23 de diciembre de 2002

**Dr. Juan Carlos AGULLA**  
Sitial NICOLAS AVELLANEDA  
hasta el 14 de enero de 2003

**Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST**  
Sitial JUAN MANTOVANI  
hasta el 12 de febrero de 2003

**Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS**  
Sitial BERNARDINO RIVADAVIA  
hasta el 16 de febrero de 2003

**Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER**  
Sitial JUANA MANSO  
hasta el 30 de marzo de 2003



## BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

**COMISION DE PUBLICACIONES:**  
Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)  
Dra. Ana Lucía FREGA  
Ing. Marcelo SOBREVILA  
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI  
Dr. Gregorio WEINBERG

**SECRETARIO DE REDACCIÓN:**  
Lic. Luis G. BALCARCE