

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 70

Buenos Aires, Septiembre de 2007

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **Los medios de comunicación y la Educación argentina** Pág. 2
- Presentó la Dra. Frega su libro sobre creatividad..... Pág. 2
- Jornada de Arte 2007 "Arte e Investigación"..... Pág. 32
- Estudiosos de Política Educativa y Psico-lingüística en nuestra casa Pág. 32

IDEAS Y TRABAJOS

Jornada de Arte 2006, "Pedagogía del Arte"
por la
Académica Dra. Ana Lucía Frega,
la Lic. Violeta Schwarcz López Aranguren,
la Lic. Alicia M. Mondani,
la Arq. Liliana Piñeyro
y la Prof. Marcela MardonesPág.3



Comisión Directiva:
Presidente,
Dr. Horacio Sanguinetti
Vice-Presidente 1º,
Prof. María Celia Agudo de Córscio
Vice-Presidente 2º,
Dr. Pedro Simoncini
Secretario,
Dr. Marcelo Vernengo
Pro-Secretario,
Ing. Horacio Regini
Tesorero,
Ing. Marcelo Antonio Sobrevila
Pro-Tesorera,
Dra. Ruth Sautu
Vocales:
Dr. Jorge Bosch
Dr. Miguel Petty S.J.
Dr. Alberto C. Taquini (h)
Revisor de Cuentas,
Dr. Antonio M. Battro
Revisor de Cuentas Suplente,
Prof. Cristina Elvira Fritzsche

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. Alberto Raúl DALLO
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. Julio César LABAKE
Dr. Ramón Carlos LEIGUARDA
Dr. Juan José LLACH
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio REGGINI
Lic. María SAENZ QUESADA
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

Académicos Eméritos:
Mons. Guillermo BLANCO
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Dr. Fernando MARTINEZ PAZ

Académicos Correspondientes:
Soledad M. ARDILES GRAY de STEIN
(en Tucumán - Argentina)
John BRADEMÁS (en Estados Unidos)
Ricardo DIEZ HOCHLEITNER (en España)
Hugo Oscar JURÍ FERNÁNDEZ (en Córdoba - Argentina)
Ernesto Joaquín MAEDER (en Chaco - Argentina)
Catalina MENDEZ de MEDINA LARÉU
(en Corrientes - Argentina)
Miguel Ángel YADAROLA (en Córdoba - Argentina)



"Educación, leyes y realizaciones",
por el **Prof. Antonio F. Salonia** Pág.20



"¿Necesidad, oportunidad, metas y orientaciones de una legislación orgánica para las funciones universitarias?",
por el **Dr. Jorge Reinaldo Vanossi** Pág.23

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Reconocen cinco nuevas universidades Pág. 28
- Un proyecto sobre las jubilaciones docentes..... Pág. 28
- Promueven nuestras universidades..... Pág. 28
- Incrementaron el presupuesto educativo Pág. 31

EDUCACION INTERNACIONAL

- La red de portales educativos latinoamericanos Pág. 29
- Conferencia sobre alfabetización en zonas atrasadas impulsó la UNESCO..... Pág. 29
- Se realizó en Chile la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación Pág. 30
- Premiaron a organizaciones alfabetizadoras en el mundo Pág. 31

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

- De los objetivos de la Academia Nacional de Educación -

Los medios de comunicación y la Educación argentina

Una declaración pública de nuestra corporación se dio a conocer el 6 de agosto a través de diversas publicaciones periodísticas

En los últimos año han sido frecuentes y justificadas las quejas de la sociedad por los contenidos de algunos medios audiovisuales, las flagrantes infracciones de la ley que rige su funcionamiento y, con ello, las múltiples consecuencias negativas que producen al cuerpo social, especialmente a los sectores de menor nivel educativo, los niños y jóvenes.

Estos reclamos criteriosos se intensificaron sustancialmente en estos meses, como lo evidencian múltiples expresiones

periodísticas, institucionales, sean profesionales de organizaciones de la sociedad civil, entidades educativas y hasta empresarias.

No es el caso detallar las serias deficiencias que en cada caso se han señalado, y que son comprobables a diario, con solo escuchar o mirar algunos de los más importantes medios electrónicos de comunicación. Los hechos criticados se originan en causas diferentes, entre las que se destaca como fundamental la no prestación

adecuada del "servicio de interés público" a que están obligados los permisionarios particulares.

La consecuencia directa de este grave incumplimiento de las licencias, se traduce en el creciente volumen de contenidos de comprobable efecto pernicioso para la educación de grandes sectores de la población, contenidos y valores opuestos a los propósitos educativos establecidos por la reciente legislación de la Nación y de las Provincias.

La Academia Nacional de Educación reitera su profunda preocupación por la negativa influencia de estos hechos sobre la educación de los argentinos. Por ello, formula un llamado a todos los sectores con responsabilidad sobre esta grave situación, especialmente a las autoridades gubernamentales y a los empresarios permisionarios de medios y anunciantes, para llegar a acuerdos concretos que reflejen los valores de nuestra Constitución y de la gran mayoría de nuestro pueblo.

Con la colaboración de todos, debemos revertir la actual situación y reencauzar la radiodifusión en su verdadera naturaleza de servicio de interés público, sin perjuicio de su normal actividad comercial.

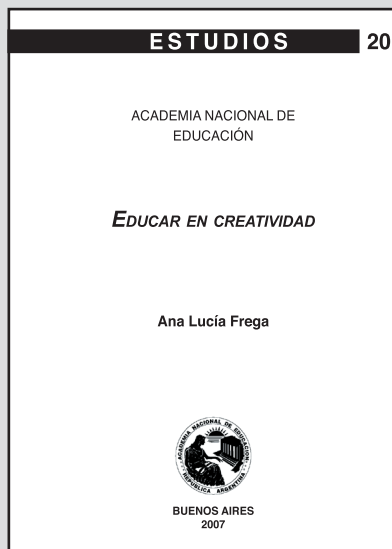
La Academia Nacional de Educación abre su ámbito para el diálogo y la reflexión, sobre los mejores mecanismos para alcanzar los objetivos señalados y expresa su anhelo de que entre todos los integrantes de la sociedad, incluyendo permisionarios de medios, anunciantes y el Estado, se unan esfuerzos para que las maravillas de la tecnología moderna se conviertan en auténticos instrumentos al servicio de la ansiada recuperación educativa del País.

PRESENTÓ LA DRA. FREGA SU LIBRO SOBRE CREATIVIDAD

"Educar en creatividad" es el título N° 20 de la **Colección Estudios** de las ediciones de la **Academia Nacional de Educación**, cuya autora es la académica **Dra. Ana Lucía Frega** y que fue presentado el lunes 3 de septiembre a las 18.30. El acto se realizó en la sede de la corporación, Pacheco de Melo 2084 y comentaron aspectos de la obra los académicos

Prof. Alfredo van Gelderen y el **Dr. Julio César Labaké**. Finalmente la

Dra. Frega explicó las motivaciones de su aporte y dijo que "*el proceso creativo puede ser considerado, descripto y explicado científicamente. Los procesos de estimulación sistemática de creatividad de cada persona pueden ser planificados, desenvueltos didácticamente y evaluados*".



JORNADA DE ARTE 2006

“PEDAGOGÍA DEL ARTE”

*Trabajos expuestos el 29 de agosto de 2006
en la Academia Nacional de Educación*

Dra. Ana Lucía Frega: *Introducción*

Uno de los temas a los que probablemente vamos a aludir en algún momento, es el vapuleado tema de la cultura. Digo vapuleado tema porque, sobre todo en estos últimos días, con motivo de haberse realizado un Congreso Nacional de Cultura, hemos visto transitar definiciones que por cierto es deseable que alguna vez se transiten si es que no se lo había hecho con anticipación, estas definiciones de que la cultura, ya por lo menos desde la revolución de una antropóloga como Margaret Mead, es la totalidad de los haceres de la gente; no es cierto sector del conocimiento limitado a cierta gente, no es cierto cultivo de ciertas manifestaciones con cierta función. Recordar que es aquello que nos está tratando de hacer meditar la antropología hace tanto tiempo, creo que es importante que se lo vaya viendo y trayéndolo al tiempo presente y daría la sensación de que alguna gente se estaba moviendo, por lo menos por los decires que uno ha leído en el diario ya que yo no he estado en ese encuentro, daría la sensación de que alguna gente todavía tenía visiones elitistas trasnochadas con respecto a cómo sentimos la cultura los artistas. No nos consideramos seres superiores ni nada por el estilo. Nos consideramos seres que tenemos una vocación, tenemos un talento y lo hacemos. No sé quienes son los que han podido pensar en sectorizaciones, antinomias, posibles eliminaciones, que es un tema que vamos a tratar de ver en algún momento de hoy.

Los que estamos en educación sabemos que no hay NAP para artes ni para educación física, hay Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para ramas que no son ni la artística ni la educación física, para pensar los cambios de contenidos en la futura implementación de la quizás futura ley que quizás, dicen, saldría a fines de este año.

Entonces, creo que es la Academia Nacional de Educación que comenzó en el año 2000 entre los muchos temas que trata, en sus diversas realizaciones, pero desde mi incorporación por ser mi mundo el mundo del arte históricamente, tanto en la formación especializada artística como en la formación general, empezamos a hacer jornadas en las cuales se plantea el tema de la educación y el arte, el arte y la educación.

Es decir, se han ido planteando enfoques el año pasado con la presencia del Dr. Battro, del Dr. Labaké y del Dr. Traversa; estuvimos reflexionando acerca del tema del arte como construcción de conocimiento que es un tema importante hoy en día y como sacamos como conclusión que el arte se puede aprender, no sólo hacerlo sino disfrutarlo, debe ser que se lo puede enseñar porque todo lo que se puede aprender se puede enseñar.

Dentro de esto venimos trabajando desde el año 2000 y estamos

haciendo la sexta jornada.

La Academia lleva años trabajando con mucha intensidad, y hemos querido tratar de aportar un estudio que permita saber qué pasa con la enseñanza del arte en un sentido muy amplio, en el sistema general de educación argentina, que está disponible en nuestro sitio web identificado como Proyecto ARTE Y EDUCACIÓN; NACIÓN Y REGIÓN: un estudio de las adecuaciones jurisdiccionales de los Contenidos Básicos Comunes del Consejo Federal de Educación.

En esta tarde, yo voy a empezar por plantear una introducción: ¿para qué sirve la educación artística en la escuela? La preparé para una jornada que hubo en el mes de febrero acá en Buenos Aires y la elaboré para un encuentro de formadores de formadores que se ha hecho en la ciudad de Reconquista hace no mucho tiempo con la asistencia de 800 profesores de institutos del profesorado y estudiantes en formación, gente del mundo de la investigación. Nosotros vamos a tratar esta tarde con la colaboración de la Licenciada Mondani, especialista en planeamiento, además de una persona con amplia experiencia en investigación y en formación artística, habiendo dirigido un departamento de formación artística en una escuela de formación general; además contamos con la colaboración de la Licenciada en psicología y músico terapeuta, Violeta Schwarcz López Aranguren con la que también somos compañeras de ruta trabajando en equipo; las dos han colaborado en mi último libro que está expuesto allá adelante que es *Pedagogía del arte*, es un tema nuevo y no creo que haya una bibliografía con esta especificidad y esta contemporaneidad en la que aparece el tema del hoy del arte y de los desafíos incluso de la globalización pero en fin, vamos a tratar de recorrer esta pregunta general de para qué sirve el arte, dicho así como lo dicen los chicos en la escuela secundaria a veces, o del final de la escuela primaria ¿para qué me sirve?, es esa la expresión, ¿para qué me sirve saber quién es un artista, para qué me sirve observar una pintura y para qué me sirve aprender a hacer un objeto de cerámica?

La pregunta ¿para qué me sirve? Con mi larga experiencia yo la oí siempre en el sistema general de educación, no es nueva pero hoy en día tiene un color de signo pesos que es el propio de la angustia de la supervivencia, pero tranquilicémonos porque no pasa solamente acá, pasa en muchos países del mundo.

DIAPOSITIVA 1

¿Para qué sirve la Educación Artística en la escuela?

•El arte como construcción de conocimiento en la educación general

Uds. ven que yo he titulado esto El arte como construcción de conocimiento en la educación general.

DIAPOSITIVA 2

¿ a qué nos referimos?

•A la escuela, es decir, todo el sistema de educación general

¿A qué nos referimos? Yo me refiero a la escuela, a la educación general. A todo el sistema de educación general. Es más, me refiero a la educación como me gusta definirla últimamente, como un "sistema de sistemas" porque por cierto no estamos hablando de un proceso que se queda encerrado entre cuatro paredes en una determinada institución 180 días por año, ojalá, y de 8 de la mañana a 12 del mediodía. Estamos hablando de un proceso que se da prácticamente todo el tiempo, espero que no demasiado mientras dormimos y nos deje un ratito de libertad por ahí pero en fin, en una escolaridad que es todo el sistema de educación general, pero además me refiero a la educación artística, es decir a la educación en los distintos medios de expresión. Yo esto del lenguaje lo tomo con prudencia, Uds. saben que hay mucha discusión que se puede hacer sobre esto, pero vamos a pasar un poquito rápido sobre estas ideas. Esto no es un curso, **esto es un planteo de temas para discusión.**

•A la educación artística, es decir, distintos lenguajes o medios de expresión.

•Al arte y al ARTE

Fíjense que prefiero decir entonces lenguajes o medios de expresión. Con esto de la expresión probablemente ampliamos el tema y hablo del arte y el Arte y este uso de minúscula y mayúscula en realidad es motivador; el arte con minúscula y mayúscula no es arte mayor y arte menor; esas viejas confesiones si es posible voy a tratar de evitarlas como error. El arte con minúscula es simplemente la primera acepción del Diccionario de la lengua: es la habilidad para hacer algo bien. Bien quiere decir que si estoy ensamblando objetos para una función, lo que ensamble **pueda** cumplir la función. No estoy hablando de valor-belleza constituido. Es la primera acepción del Diccionario de la lengua. A eso me refiero con el arte en minúscula.

DIAPOSITIVA 3

-Educación como desarrollo pleno de las posibilidades individuales

Educación como desarrollo pleno de las posibilidades individuales. Eso me importa mucho. Este es un posicionamiento que no tuvo que esperar a los problemas de exclusión que todos lamentamos tanto para plantearse. Este es un problema que si bien es cierto que Aristóteles y Platón, -no digo que hayan discutido entre ellos porque no fue eso lo que pasó pero no pensaban con el mismo enfoque-, lo que si estamos planteando desde siempre es que el ser humano tiene posibilidades, tiene potencialidades, tiene capacidades posibles; a veces decimos éstas que salen de lo biofisiológico en estado natural y de maduraciones y coordinaciones posibles; desde que se acuña el concepto de educación general, derecho de todos, que no es nada más que a fines del siglo XVIII y todavía estamos ahí porque tampoco la estamos dando a todo el mundo ni en todas partes **ni de la misma calidad**, lo que nos ocupa y nos interesa es generar posibilidades para que la gente conozca y tenga la oportunidad de crecer. Hasta ahí llegamos.

- arte... como **habilidades** que se aprenden,

constituyendo conocimientos

El arte como habilidades que se aprenden por lo tanto constituyen un conocimiento. La habilidad de tocar un instrumento con la cual aprendo y ejercito la técnica de tocar, en sí es un conocimiento. No es solamente un conocimiento con aspectos cognoscitivos sino con muchos aspectos motores. No voy a entrar en detalles y además si alguien tiene que entrar en detalles no soy yo.

DIAPOSITIVA 4

Arte como hacer...

Y haciendo -desde las instancias de imitación, con progresiva toma de conciencia - se adquieren las diversas técnicas...

Entonces, arte como hacer en sentido amplio y haciendo desde las instancias de imitación y con progresiva toma de conciencia, se adquieren las diversas técnicas. Acá yo quiero poner un poquito el énfasis en ciertos aspectos de la pedagogía. Las modas pedagógico-didácticas, generalmente superficiales, rechazan la imitación como mecanismo de aprendizaje. Yo lo siento mucho pero el ser humano siempre aprende imitando y es una instancia del aprendizaje que no hay ni que prohibir ni que evitar. Lo que no hay que hacer es imponerla como única manera de aprendizaje, pero la ejercitación en algunos momentos a partir de modelos que reproduzco, es aprendizaje. Sin ir más lejos hablo por imitación, camino por imitación. Entonces, el esclarecimiento de este tipo de confusiones me parece que hoy hace falta.

Estaba leyendo los núcleos de aprendizaje prioritario y estaba leyendo las referencias al tema del juego, e inicial. Otro tema conflictivo porque el juego, sobre todo si nos acordamos que El *homo ludens*, Huizinga lo escribió hace bastantes años, no es que solamente te diviertas, es otra dimensión de la diversión o de el placer. Es otro de los temas que están hoy muy confundidos, sobre todo desde la fatuidad. La bibliografía extranjera, de origen español, "el chico se tiene que divertir". ¿Qué quiere decir divertir? Es que uno tiene distintas dimensiones de diversión y me parece que hay cierta frivolidad en ciertos planteos que simplemente son cómodos. Claro, dejan de ser cómodos cuando el grupo se desorganiza y no saben cómo manejar el grupo pero bueno, hay gente que habla con tanta frivolidad de tantas cosas. Son algunos slogan que nos preocupan y nos preocupan en la Academia, como seguramente va a decir el Dr. Simoncini que se va a sentar por acá en nombre del presidente de la Academia a traer la adhesión a esta jornada de nuestra comisión directiva, porque esto que nosotros estamos planteando es una postura de nuestra Academia.

Entonces, desde las instancias de la imitación, con progresivas tomas de conciencia, se adquieren las diversas técnicas.

DIAPOSITIVA 5

Conocimientos...

-Conceptos, cuando se construyen nociones a lo largo de las intervenciones didácticas previstas, en materia de valoraciones fundamentadas, eligiendo, seleccionando, descartando, identificando, denominando, reconociendo.

-En materia de habilidades, destrezas, hábitos...referidos a atención, concentración, agudeza sensorial en progresivo desenvolvimiento,

Conocimientos de conceptos, cuando se construyen nociones a lo largo de las intervenciones didácticas previstas en materia de valoraciones fundamentadas eligiendo, seleccionando, descartando, identificando, denominando, reconociendo. Quizás esas operaciones, que eran los verdaderos contenidos de aquellos objetivos operacionales que en algún momento mal se aproximaron a ser simplemente equivalente de actividades. No es así. Entonces, yo voy pudiendo ejercitar estas conductas que Uds. ven acá obviamente constituyen el desenvolvimiento

de enfoques críticos; si puedo seleccionar, si puedo descartar, si puedo fundamentar. Pero en materias de habilidades, destrezas, hábitos referidos a atención, concentración, agudeza sensorial en progresivo desenvolvimiento, etc., esto no es nada más que un paneo para arte como aprendizaje.

DIAPOSITIVA 6

Arte como aprendizaje

- No hay contradicción en los términos...
 - Ni refiriéndonos al arte...ni al ARTE.
 - No es un dilema (comer más importante que conocer a Mozart o Spilimbergo)
 - No existe tampoco paradoja porque muchas evidencias demuestran que es posible...

No hay contradicción en los términos. Este es mi postulado. Ni refiriéndose al arte ni al Arte. Es decir, ambos se pueden aprender. Las habilidades se pueden aprender y la apreciación de la gran obra también se puede aprender, y la gran obra no tiene límites de herramientas. Puedo tener la valoración artística de un objeto multimedia ¿cuál es el problema?, pero eso **no hace** que un objeto multimedia sea **mejor** que un objeto con una técnica quizás histórica. Es otro de los temas que hoy a veces parecen confundir.

No es un dilema. Hay gente que desde la inclusión y el problema de pobreza no sólo de nuestro país sino de muchos dice: ¿comer es más importante que conocer a Mozart o Spilimbergo? Si claro, si Ud. no come y padece y se muere de hambre no va a poder reconocer ni disfrutar a nadie; pero es que no estamos hablando de esos límites. Estamos diciendo algo tan simple como cuando nosotros trabajábamos con el proyecto de la Fundación Antorchas de llevar conciertos muy buenos a los lugares más tremendos que a Uds. se les pueda ocurrir, la cárcel del Moyano, instituciones geriátricas, y cuando íbamos a proponer estas posibilidades nos decían: pero acá necesitamos jeringas; pero ocurre que los músicos lo que podemos hacer es música, no piense prima fascie que alguien que está acá no va a poder gozar, disfrutar la música. No le vamos a poner una hora y cuarto una sinfonía de Bruckner, le vamos a poner un fragmento de calidad bien hecho por jóvenes artistas. La investigación que se desarrolló durante el tiempo del seguimiento de este proyecto demostró la absoluta aceptación y los guarismos de aceptación y de búsqueda de crecimiento individual. Gente que estaba en un costado, triste y abandonada, y que en un concierto bien conducido, escuchando un fragmento de Mozart pero también un fragmento de Piazzola, terminó quizás cantando y hacía mucho tiempo que no cantaba.

Entonces, ¿hay investigación? Yo me pregunto ¿se está usando suficientemente? Entonces no es un dilema, tiene que ver con autoestima, tiene que ver con descubrir posibilidades, y tampoco es paradójico y sería tremendo llegar a la conclusión de que todo esto es posible pero no lo podemos hacer. Sería duro pero resulta que sí lo podemos hacer. Esta noción del sistema de sistemas, esta noción de la que se va a hablar en algún momento más tarde, estoy segura, que aprovecha todas las instancias y todo lo que está financiado en los distintos sistemas por los impuestos que paga la población, directos o indirectos, fueran optimizados, es mucho lo que podemos hacer.

DIAPOSITIVA 7

Desafíos para...

- LAS FAMILIAS...
- LOS DOCENTES TODOS...
- CADA NIÑO Y NIÑA, CADA JOVEN...
- LA SOCIEDAD COMO TAL Y TODA...SI ES QUE DESEAMOS SOBREVIVIR...

Son desafíos, esto está claro; en primer lugar para la familia porque la familia no tiene que dejar su enorme responsabilidad frente a la prole que ha resuelto tener en el mundo. Los docentes todos. Estos no son temas solamente del arte, de la danza, o del teatro y no es para que nos llamen nada más para cuando podemos hacer una "cancioncita para la fiestita". Es para que planteemos, entre todos, instancias de desenvolvimiento estético a lo largo de los procesos generales de educación. Cada niño y cada niña y cada joven también son responsables si se les da la oportunidad de aprovecharla, y la sociedad como tal. Si es que deseamos sobrevivir. No lo niego, hay muchos problemas en el mundo ¿queremos sobrevivir como especie? Creo que nos tenemos que preguntar qué hacemos para sobrevivir.

¿Puede oponerse alguien a esta función de la educación artística en el marco de la educación general?

DIAPOSITIVA 8

Si se puede, si no es dilema, ni paradoja...

- Si pide solamente claro sentido del valor del esfuerzo, de la ejercitación, de la reflexión...
- Si reconoce a cada uno una dimensión posible en el tener "algo" para decir/ofrecer...
- Si se aceptan las diferencias individuales como diversidad, no como segregación...

Yo voy a hacer esta respuesta: sí se puede. Si no es dilema y si no es paradoja, si pide solamente claro sentido del valor del esfuerzo, de la ejercitación, de la reflexión; si reconoce a cada uno, una dimensión posible en el tener algo para decir, ofrecer. Cantamos una canción, llevamos una canción a gente que quizás está en situación de no poder cantar. Si se aceptan las diferencias individuales como diversidad, no como segregación. Quizás no todos podemos todo, desde ya que no vamos a poder todo pero vamos a poder en los mismos niveles o equivalentes, diversos logros.

DIAPOSITIVA 9

¿por qué tanta confusión, duda, ignorancia...?

- Quizás conviene a los malos y groseros medios de difusión...que necesitan consumidores NO críticos
- A los que venden lo que sea con tal de que haya ingenuos compradores, individualidades frágiles.

¿Por qué tanta confusión, duda o ignorancia? Es para algunos, no es para todos, a los chicos de hoy no les gusta esto ... Yo tengo muchos años de docencia y de enfrentar las mismas preguntas que se vienen haciendo hace años. Ahora se hacen más pero no cambiaron las preguntas.

Mi pregunta es ¿no será que el no tratar de que la gente desarrolle todo lo que puede le conviene a alguien? Quizás conviene a los malos y groseros medios de difusión. Ayer leí que las últimas estadísticas dan que los niños han aumentado una hora su visión de televisión por día; de cuatro a cinco horas. Cinco horas son educados por la televisión. Ahora ¿cuál televisión?

Todos somos gente grande acá. Uds. comprenderán que nosotros, la gente del arte, no estamos todo el día en éxtasis. Somos gente normal, comemos, nos bañamos, tenemos una vida común. A veces vamos al supermercado o cocinamos. No estamos todo el día en el éxtasis estético. Si yo sé que hay muchos y buenos programas, veo las colas en los museos para entrar, conozco el programa que se ha hecho de llevar a los chicos al cine, chicos que nunca habían llegado al cine, todo eso lo conozco pero no alcanza. Hay que hacer más porque esas cinco horas con el tipo de oferta que hay en los medios de los canales abiertos y muchos de los pagos es pavorosa. Hay terror en los países limítrofes con la Argentina de que algunos de nuestros medios entren y sean vistos por los chicos porque hay ciertos programas... y la Academia ha hecho

dos o tres jornadas a sala llena hasta la puerta, con las investigaciones que ha hecho uno de nuestros académicos mostrando el significado educativo negativo de las propagandas publicitarias.

El tema es que necesitan consumidores no críticos los que venden lo que sea y lo que sea puede ser una fórmula política para las próximas elecciones, los que venden lo que sea con tal que haya ingenuos compradores individuales, frágiles. **El ser pensante siempre fue un problema y formar seres pensantes siempre fue un problema.**

DIAPOSITIVA 10

¿a quiénes más?

• **A todos quienes temen a los espíritus libres, esos que el ARTE permite cultivar, aun desde las más simples instancias del "arte"**

• **A los que prefieren no estimular, no pensar que "se puede siempre algo más", prefiriendo las excusas livianas e irresponsables...**

¿A quiénes más? A todos quienes temen a los espíritus libres. Esos que el arte permite cultivar aun desde las más simples instancias del arte o sea desarrollo de la habilidad, a los que prefieren no estimular, no pensar que se puede siempre algo más prefiriendo las excusas livianas e irresponsables: no tengo tiempo, los chicos tienen que hacer educación física, es más importante la computación, siempre hay excusas. Insisto, no es un tema que nos planteemos sólo en la Argentina pero bueno, yo estoy en la Argentina.

DIAPOSITIVA 11

La educación artística sirve como:

- Ejercicio constante de las capacidades humanas de crecer.
- Como acceso al saber todo de la Humanidad.
- Como manera de innovar, a la par que se conserva, que se reproduce.
- Como permanente tributación a las posibilidades individuales de aprendizaje.

La educación artística sirve como ejercicio constante de las capacidades humanas de crecer, como acceso al saber todo de la humanidad, como manera de innovar a la par de conservar, de que se reproduce, como permanente tributación a las posibilidades individuales de aprendizaje; es decir, yo no digo que sea el mejor pero observen, no estoy diciendo el arte es mejor que la clase de lengua, no estoy diciendo el arte es mejor que ciencias sociales, no. Estoy diciendo que es lo que hace el arte también.

DIAPOSITIVA 12

La educación general no intenta formar definitivamente al ser humano.

- Ni en lengua, ni en matemáticas, ni en...ni en...ni en...
- **PERO DEBE ESFORZARSE POR ENTREGAR LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA EL FUTURO CRECIMIENTO EN DICHS APRENDIZAJES, para ser orientadora de posibilidades, facilitadora en descubrimientos**

La educación general no intenta formar definitivamente al ser humano. Estamos en claro. La educación general obligatoria, en este momento diez años, dicen que va a incluirse el secundario, estupendo. Ni en lengua ni en matemática, ni en, ni en, en nada quiere completar proceso pero debe esforzarse para entregar los elementos necesarios para el futuro crecimiento en dichos aprendizajes, para ser orientadora de posibilidades, facilitadora en descubrimientos.

DIAPOSITIVA 13

El arte sirve para vivir...

-Lo que significa que la Educación artística en la escuela sirve para preparar para la vida.

El arte sirve para vivir y esto soy yo quien lo digo. Soy medio fanática pero a veces uno se vuelve muy fanático porque se encuentra con el no fanatismo con respecto a lo que uno hace, lo que significa que la formación artística en la escuela sirve para preparar para la vida como la matemática sirve para preparar para la vida, la computación, etc.

DIAPOSITIVA 14

El arte y el ARTE constituyen "conocimiento" por derecho propio

-Las experiencias propias de la educación artística facilitan aprendizajes transferibles a otras instancias formativas

El arte habilidad y el arte conocimiento de las obras grandes constituye conocimiento por derecho propio. Las experiencias propias de la educación artística facilitan aprendizajes transferibles a otras instancias formativas. Discrimino, focalizo la atención, identifico etapas cronológicas, puedo reconocer estructuras y transferir la organización de estructuras, todo eso lo puedo mover de una situación a la otra.

DIAPOSITIVA 15

La educación artística sirve...

-Si se cumple la condición de que sea educación y que se concrete como instancia artística

La educación artística sirve pero ¿cuándo sirve? Si se cumple la condición de que sea educación y se concrete como instancia artística. Eso de "dibujá la casita, cantá la cancioncita, movete un poquito" eso **no es** justamente lo que yo estoy tratando de comentar.

DIAPOSITIVA 16

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LOS NAP

- Algunos ejemplos funcionales descriptos "en vivo"

La educación artística desde los NAP, yo creo que dentro de los grupos de aprendizaje prioritarios cuando se plantea y no me voy a extender en este tema; por ejemplo el inicial, el foco en el juego, se está planteando muy bien, en el juego como juego dramático, como juego con sonido, en el juego como disfrute de posibilidades de expresión, no en el juego distracción y nada más y paso ...

DIAPOSITIVA 17

PARA TERMINAR...

- Educación artística como "para"
- Educación artística como "por"
- Educación artística, interjuego de "arte/ARTE"
- Fin...medio
- Vida que está viva

Para terminar, la educación artística como para el desenvolvimiento total del ser humano; como por, porque el ser humano tiene diferentes posibilidades en su vida, que las transite; como interjuego arte-arte; tengo la habilidad, con eso me ayudo a mirar, a oír, a contemplar, a hacer; como fin, como medio, como vida que está viva.

Esto era el aporte con el cual yo quería entrar y con el cual, digamos así, le doy lugar a Violeta Schwarcz para su participación.

Lic. Violeta Schwarcz López Aranguren: *El arte como construcción de conocimiento, dicotomía con el conocimiento científico*

Si hoy en día reflexionamos en función de una pedagogía del Arte, no llamaría demasiado la atención que el arte en sus diferentes expresiones sea considerado un tipo de conocimiento que enriquece al sujeto que lo “consume”, puesto que esto se encuentra consensuado y circula por la realidad de la vida cotidiana

¿Pero sabemos o nos preocupamos por las características específicas del arte como conocimiento? ¿O lo analogamos a otro tipo de conocimiento, así sea el físico-matemático, el lingüístico o técnico referido a diferentes áreas? ¿O lo circunscribimos como conocimiento necesario que aporta a la formación de las personas, complementando aspectos de la subjetividad tales como la sensibilidad, las emociones, lo expresivo?

Pareciera que una verdadera disquisición y análisis de las propiedades del arte como conocimiento no es necesario, ya que a través del tiempo hemos escuchado fundamentaciones con mayor o menor nivel acerca de su importancia, de la necesidad de brindar espacios en la educación general, para estimular, desarrollar, promover..., el interés, la creatividad, las potencialidades o incrementar la cultura general, o no se sabe muy bien qué..., de nuestros alumnos, hijos o congéneres. Si no, recaemos en la explicación que nos abre al pensamiento, que si los niños no reciben cierto tipo de estímulos podríamos no descubrir una vocación latente para llevarlos a ser artistas. Puesto que los niños, y sobre todo los pequeños, son artistas natos, genios imolutos y naturales para la expresión lúdica, que también se le atribuye a la creación y producción artística.

Todos estos argumentos esgrimidos hasta aquí, son ejemplos de ideas que circulan tanto desde el sentido común hasta llegar a ámbitos especializados, y es interesante analizarlos puesto que remiten a las representaciones sociales que construimos los sujetos en interacción, acerca de este objeto social que es el arte.

No sólo dichas representaciones nos conducen a preguntarnos sobre el arte, sino como dijimos en un comienzo, se suele dar por sentado su naturaleza y lo que varía es el estatuto o valor que se le otorga. Siendo muy importante aclarar esto último, el valor social, pero no sólo discursivo, sino en la práctica cotidiana, puesto que de la relevancia otorgada dependerán los significados atribuidos.

Es decir, si se considera que es necesario la generación de espacios para la formación, enseñanza-aprendizaje del arte como complemento, lo que implica colocarlo por debajo de otros conocimientos, o que las expresiones artísticas proveen al sujeto de saberes propios y diferenciados que no pueden ser obtenidos desde otros haceres, lo que también podría conllevar la no necesidad para la constitución de los sujetos en general. Sino que fuese un conocimiento específico de quienes lo eligen por tener las condiciones de posibilidad tanto personales como sociales en términos de recursos.

Una construcción significativa

Comencemos entonces a desplegar al arte como conocimiento desde su construcción.

El arte es una construcción subjetiva, y como todo producto de la acción humana, no es más ni menos que una construcción significativa. Es decir, si analizamos cualquier obra de arte podemos comprenderla, explicarla, aprehenderla a partir de operar con significados, ya en el momento de la producción misma lo que se pone en juego son los significados.

Un objeto, un movimiento, un sonido se nos presentifica como un objeto de la realidad en tanto podamos asociarlo y articularlo con nuestra propia realidad de la vida cotidiana, es decir sólo es posible conocer o descubrir a partir de lo conocido, ya que será la única forma de apropiación y atribución de sentido.

Cuando nos referimos al sentido, entonces lo que realizamos es una operación con significados, sean estos valorativos o no le otorgamos una entidad. Le atribuimos una identidad. Esta capacidad de construcción de sentido sólo es posible en tanto sujetos, ya que lo que nos caracteriza es la construcción de la herramienta fundamental de producción de nuestro mundo, de nuestro universo simbólico¹, el lenguaje.

El lenguaje nos constituye como sujetos ya que es el mediador con los otros. En tanto nos constituimos en un mundo donde el otro nos presta palabra, nos presta sentido, nos brinda los significados, que han sido consensuados con otros sujetos en un tiempo anterior y que continuamos construyendo y consensuando en este proceso dialéctico de la interacción constante de la realidad.

Sea la realidad de la vida cotidiana desde el sentido común, o desde el conocimiento sistematizado a partir de los conceptos, a partir de un entramado lógico en zonas limitadas de significados, en espacios propios de un recorte epistémico, de una teoría.

El arte no queda exento de este proceso puesto que es un tipo de expresión humana, otra externalización que realizamos a partir de materiales específicos para la plasmación de un sentido. A su vez para que llegue a ser codificada como tal, debe estar consensuada, objetivada en determinada cultura la significación de qué es arte, dada la internalización de los significados y la atribución de dicho sentido. Sintetizando el proceso, tanto la creación, como la enseñanza y la “degustación” del arte son operaciones a nivel del lenguaje, a nivel de un tipo de conocimiento.

Es válido entonces, abrir la discusión como dijimos en un comienzo, si cabe diferenciar a éste, el conocimiento artístico, de otro tipo de conocimiento, el convalidado científicamente, cuestionando la famosa dicotomía dentro de nuestro orden simbólico occidental.

Reconsideremos entonces que ambos son conocimientos que se construyen mediante la interacción social atravesada por el lenguaje. Al hablar de lenguaje hacemos la referencia en “sentido amplio”, sea este verbal o no verbal, es decir, un sistema de signos articulados, relacionados con coherencia lógica interna que produce un efecto de sentido, un discurso.

Un enunciado lingüístico, una obra plástica, musical, teatral, o de movimiento, son discursos, son conocimientos constituidos a través del lenguaje, por medio de un mecanismo esencial al que remiten: la representación.

Decíamos que si algo nos constituye en sujetos, diferenciándonos de otras especies, es el lenguaje, es decir la capacidad de representar.

Re-presentar es la posibilidad de volver a presentar un objeto en su ausencia desde otro código. Es un proceso por el cual los individuos podemos plasmar a partir de haber construido una imagen mental y traducirla a otro material. Es gracias a la representación que se puede ampliar la realidad, ya que si no tuviésemos esta capacidad nos limitaríamos a señalar los objetos del mundo circundante, sólo lo que poseemos a nuestro alrededor. Sólo podríamos operar con objetos concretos que se encuentren en nuestro espacio y tiempo.

La palabra no sería necesaria porque estaríamos “atados” a las cosas, acciones y personas que nos rodean. El lenguaje emerge por la

falta de objetos, por su ausencia, por la necesidad de poder recordarlos y rememorarlos. Gracias a que no nos alcanza con lo que nos rodea que remitimos a lo que conocimos y perdimos. Que podemos mediante la representación evocar esas ausencias y hacerlas presentes, que la historia se construye, que en tanto pasado lo podemos hacer presente, que como sujetos operamos con el tiempo. Fantaseando, imaginando también en un tiempo presente la proyección en el futuro. Esto es gracias a la representación, así mismo operamos con el espacio, pudiendo reconstruir no sólo en tiempo la historia, sino también la producción de otros desde diferentes contextos, dando cuenta de la diversidad de culturas.

Es la representación, como mecanismo, la que permite el pasaje de lo concreto a lo abstracto, de la mera exploración en el aquí y ahora a la construcción de conocimiento que a su vez nos constituye como sujetos dotándonos de identidad. Recordando entonces el valor esencial de la representación, podemos dar cuenta que el lenguaje es pura representación, ya que como sistema de signos articulados, cuando operamos con él hacemos presente una ausencia.

Si tomamos una definición básica y tautológica del signo², nos dice que “el signo es una cosa que está en lugar de otra cosa”. Dicha definición está poniendo de relieve la función de la representación. Todo conocimiento, para su construcción y transmisión implica el accionar con signos, desde el conocimiento más rudimentario hasta su mayor abstracción, lo que variará, de la descripción a la matematización será el nivel de representación pero ésta estará en juego en toda la graduación.

Volviendo entonces al planteo de la diferencia o no entre el conocimiento científico y artístico, vemos que en su base por hablar de conocimiento y accionar para su constitución a nivel del lenguaje, operamos representacionalmente, es decir, simbólicamente porque lo realizamos con signos. ¿Qué es lo que hace entonces a la especificidad del arte?

Dos posturas diferenciales

Consideremos a la obra de arte como una condensación de significados, como una multiplicidad de significaciones que lejos de cerrarnos a una mera identificación al referente nos abre a todo un proceso de interpretación de sentidos. Desde esta perspectiva podemos abordar tanto desde el campo de la psicología como el de la semiótica seleccionando para nuestra reflexión presente dos posturas diferenciadas. En primer lugar podemos considerar a Morris³, quien plantea desde la semiótica estética, el análisis del lenguaje del arte caracterizando que se constituye como todo lenguaje a partir de signos, pero su especificidad se debe a que estos signos son icónicos.

Un signo se clasifica como icónico en tanto comparte propiedades con el objeto a representar. Es decir, presenta semejanzas o algún elemento en común con lo que significa. Este posicionamiento y distinción ha sido muy discutido ya que al atribuir al lenguaje artístico su constitución sólo por signos icónicos, deja por fuera expresiones que no darían cuenta de la semejanza o propiedad en común. En un comienzo Morris toma como modelo las artes visuales, la idea de que siempre hay un objeto, un referente y por sobre todo ubica a la fotografía y por ende al cine como el exponente máximo del iconismo.

Los críticos comenzaron a contraponer ejemplos en relación a otras formas artísticas, dando cuenta que el grado de iconicidad es menor hasta llegar a perderse. Replicando y ampliando entonces su tesis, Morris termina estableciendo que la especificidad del lenguaje artístico no sólo radica en su construcción con signos icónicos, puesto que admite al final los no icónicos, como en el lenguaje verbal, pero que además existen grados de iconicidad, pudiéndose generar una escala desde el mayor nivel de semejanza hasta una simple referencia a dicha propiedad en común entre el signo y el objeto. En última instancia dirá Morris, siempre el arte, sea cual fuere, se termina traduciendo en

imágenes que se construyen mentalmente para poder explicarlo.

Además de esta distinción entre el lenguaje artístico y el lenguaje científico, por los grados de iconicidad que presenta el primero, plantea también que todo signo cumple la función de *designata* y *denotata*. Siendo la primera, la *designata* la función de transmitir alguna cosa, mientras la *denotata* la de referirse a alguna cosa. El signo estético entonces para él presenta *designata* pero no *denotata*. Es decir, ya no refiere a algún objeto pero sí transmite un valor. La obra de arte no presenta, sea cual fuere su material de base, enunciados declarativos o asertivos, sino que expone valores a la experiencia directa del sujeto, que se desarrolla a partir de un acto intuitivo-perceptivo frente a ella.

Esta es otra diferencia que puntualiza Morris entre la ciencia y el arte, la forma de comunicar. Ya que la primera funciona a partir de afirmaciones mientras que la segunda, al presentar valores, no puede discutir ni decir nada sobre ellos. Clasificando los distintos tipos de discursos acerca del arte de acuerdo a su perspectiva y propósito:

- el discurso estético: el arte, como el discurso que instaura la obra;
- el discurso científico: como análisis estético que transmite una verdad; y
- el discurso tecnológico: conformando el juicio estético centrado en una evaluación sobre la obra en relación al público.

Concluyendo esta perspectiva, el lugar que le otorga el presente autor al conocimiento artístico, es de equidad con respecto al científico por su constitución como todo tipo de conocimiento y además por apoyarse en el lenguaje como herramienta general. No habría diferencia de jerarquías entre ambos tipos sino la particularización de sus materiales constitutivos, en el caso del arte, signos con grados de iconicidad, formas de comunicación, no asertivas sino valorativas, *designata* sin *denotata*. Igualmente propone la clasificación de los discursos “acerca de”, ya que la complejidad del “objeto arte” así lo demanda, distinguiendo lo que se suele confundir, el arte en sí, el análisis del mismo y la crítica sobre.

Desde otra postura epistemológica podemos considerar para nuestra reflexión sobre el arte como conocimiento, los conceptos aportados por Roman Jakobson desde el estructuralismo a la semiótica contemporánea, quien centrado en la lingüística, la estilística y la poética permitió reconsiderar al lenguaje en su análisis estructural ubicando diferentes funciones⁴ siendo la poética o estética una de ellas, que la define por concentrar la atención sobre la forma en que son producidas las expresiones, por ejemplo, sobre la alteración de las reglas usuales.

Dicha definición da cuenta de dos condiciones centrales de la obra artística, su autorreflexividad, es decir la obra en tanto estructura capta al sujeto generando un cuestionamiento sobre sí misma, no en asociación a otra cosa. Tiene que llegar a ser una entidad que permita por su constitución remitir a su propio sentido; es la organización de los elementos como operaciones que se vislumbran que le otorgan a la obra su significación, su identidad.

Es por las características de su identidad que se enlaza la segunda condición, su ambigüedad. Al hacer referencia a la ambigüedad, lo que emerge es cierta desviación a la norma que el arte, para que llegue a serlo debe presentar, es decir, la obra en tanto estructura llama la atención del sujeto, puesto que está construida con elementos y reglas que no responden a los códigos estandarizados o normativizados, con lo cual no cumple con las expectativas del espectador. Dicho de otra manera, no se puede anticipar, y esta disrupción no sólo la presentifica como única sino que abre el enigma permitiendo la reflexión sobre sí, generando efectos de sentido.

En su análisis de la estética, Jakobson va a colocar a la significación no sólo desde la poética sino considerando las producciones no verbales al mismo nivel del lenguaje, puesto que se puede operar con ellas con los mismos mecanismos de combinación, llegando a postular que la

significación abarca al universo cultural entero, que hay signos por fuera de lo verbal. Centrándose como dijimos, en las operaciones a nivel de su estructuración, dando cuenta que las figuras retóricas que la constituyen se pueden observar tanto en el lenguaje verbal como también en las obras estéticas no verbales. Dichos mecanismos, que se extienden por pares, selección/combinación, metáfora/metonimia, permiten el análisis no sólo sintáctico del lenguaje sino en su nivel semántico porque “la significación subyace a todas las manifestaciones de artificio”⁵.

En su estudio y producción nos propone, a partir de trabajos de intersemiotización, poniendo en relación sistemas de artes visuales, de la poesía y el folklore, dando cuenta no sólo de la posibilidad de intertextualidad, sino la necesidad de su análisis como totalidad en la cultura. A su vez, la condición estética se verifica cuando un texto o discurso puede ser adaptado a otro lenguaje y mantiene su función estética en otro tiempo y cultura, es decir, su ambigüedad y autorreflexividad.

Las referencias de un arte a otro, su intertextualidad como proceso no intencional a nivel del sentido podríamos considerarla como constitutiva para el arte. Nos dice Jakobson “la música en su reenvío en el interior de su propio contexto, nos lleva del presente al tono esperado guardado en la memoria, como la pintura abstracta se convierte en el reenvío recíproco de los factores en juego”⁶.

Las artes en su conjunto presentan un paralelismo de estructura, variando en su construcción y ordenamiento, pero sea cual fuere, lo que le permite al intérprete a partir de la percepción, es inferir o anticipar los constituyentes de la misma, los códigos de equivalencias y correlaciones de las partes con la totalidad, es decir, un conjunto de paralelismos aceptados como tales en el cuadro de una época, cultura o escuela musical dada. Lo que da cuenta de que el arte en sus manifestaciones es un fenómeno semiótico, analizable en términos de lenguaje y operaciones sobre el lenguaje. El código artístico dominante en un período atravesará tanto al creador como al intérprete, siendo la rebeldía o la fidelidad a ciertas reglas concebidas por los contemporáneos, también en función de dicho código, que el innovador querrá transgredir con una nueva creación, generando el efecto de sentido autorreflexivo y ambiguo, propio del discurso estético.

Acordando con esta mirada y considerando que la obra de arte ante todo es un hecho semiológico y por ende un hecho social, encontramos a Jan Mukarovsky⁷ quien postula que la obra de arte se constituye en un signo cuando responde a ciertas demandas sociales convirtiéndose en necesario para los intercambios entre los sujetos. Para él la obra no es la plasmación de la conciencia individual del creador, de su intencionalidad, sino el producto de la “conciencia colectiva”. La obra no nos habla del estado anímico del autor sino que ella se comunica al interior de una sociedad, puesto que está estructurada a partir del imaginario social de una época dada, operando dicha obra como mediador entre el autor individual y la colectividad.

Como signo posee autonomía, pero a su vez se relaciona con otras obras-signos conformando una serie, que a su vez cobra también autonomía confiriéndosela a la estética. Igualmente para su estudio no podemos dejar de lado, como producto social contextualizado, los atravesamientos políticos, filosóficos, económicos, de pertenencia extrasemiótica que la embargan.

E igualmente, aunque nos detengamos en un análisis puramente semiótico encontramos que la obra de arte presenta diferentes funciones. Como obra-cosa en tanto símbolo sensible y por su valor estético que funciona como significado. Distinguiéndose a partir de éstas cuatro prácticas: representativa, expresiva, apelativa y estética. Las primeras tres tendiendo a ser dominantes y garantizando el ordenamiento comunicativo, mientras la última con características polifuncionales, multiforme que no impide que además la obra actúe en sentido social.

Dada la entidad del arte como signo y sobre todo como social cabería preguntarnos desde esta mirada, su relación con la realidad.

Mukarovsky va a clarificar dicha relación planteando un principio que podríamos llamar de “semejanza” que se generaría a partir de los materiales del objeto artístico y la realidad, o entre el objeto representado y el objeto de la realidad. Pero ubica a la obra de arte que no responde a estas dos posibles semejanzas sino que esta última radica en la intención del artista de que su obra se “asemeje” al objeto natural, no por causa de elementos directos.

A su vez distingue el signo artístico del lingüístico por su praxis, por el uso, ya que plantea que el primero no es servil, un mero instrumento, puesto que no comunica a diferencia del propósito del lingüístico. El signo artístico no comunica cosas pero expresa una actitud determinada hacia las cosas, la obra como totalidad “hace nacer” en el fruidor esa actitud. El significado de la obra será entonces esa actitud que emerge de su configuración, ya que los elementos no portan significado, ni la obra en sí, sino que el espectador debe atribuirle y considerarla como significante, “como si fuese intencional”. Los componentes de un cuadro, los elementos de una melodía son simples medios de representación carentes de significado, es a partir de que un sujeto frente a la totalidad que conforma la obra, se posiciona delante de ella observándola como signo, como signo estético que le atribuye esa significación atravesado, como dijimos anteriormente, por las significaciones de su época.

Lo que permite dar cuenta que la valoración estética como objetiva y supraindividual es una falacia a ser clarificada, diferenciando Mukarovsky lo que denomina evaluación estética de la evaluación artística. La primera considera al arte como objeto y permite que sea estable y constante en el tiempo, mientras la segunda depende de los hechos extratextuales, de índole sociológica haciendo emerger el valor de la representación. Lo que no significa que puedan unirse y coincidir en determinado momento y diferenciarse en otro a partir de las miradas culturales en juego.

Retomando al cuestionamiento inicial

Para ir concluyendo, si retomamos nuestro cuestionamiento inicial, analizar el lugar del arte como construcción de conocimiento y su relación con otro tipo de conocimiento, vemos que sea tanto artístico como científico, ambos se constituyen a partir de la interacción social en la transacción de significados. El conocimiento no es más que la construcción significativa al nivel del sentido que nos permite comprender y operar en la realidad.

Es mediante la representación como mecanismo propio de la subjetividad que podemos arribar a estas producciones. El lenguaje es pura representación y si algo nos presentifica y nos remite a ella constantemente, es el arte, reenviándonos a nuestras propias representaciones tanto como alude también a las sociales que circulan por nuestro universo simbólico.

Justamente el arte, nos confronta, nos conduce al desarrollo de la abstracción y nos separa de la mera descripción de objetos concretos que nos rodean, abriéndonos paso a la creación no sólo de productos sino también de formas de pensar que implican otras perspectivas.

Reducir al arte como objeto decorativo, y su enseñanza a la mera expresión o recreación de los sujetos, es limitarnos a la pobreza, a la escasez interiorizada del pensamiento.

Una pedagogía que deje por fuera o sólo ubique en un espacio reducido para cierto grupo *elite*, o considere lo científico en términos “duros”, estará colocando a nuestro objeto, el arte, en una posición secundaria o con suerte complementaria, generando sociedades atadas a lo “necesario” en términos productivos. Restringiendo la capacidad de cuestionamiento, de creación desde diferentes perspectivas de análisis y exploración para la construcción y transformación de nuestra realidad.

Generando sujetos sujetados a la mera resolución de problemas normativizados, que arribarán a respuestas eficaces y anticipadas por

el mismo sistema.

La escasez interiorizada, la imposibilidad de juicio crítico, nos convierte en sujetos respondientes y dependientes no propensos a la construcción propia ni a la plasmación de la subjetividad que el arte implica.

Pero ubicarnos desde el lugar del hacer por el hacer, otorgando a la expresión el valor intrínseco de validez para el desarrollo, es también una posición cómoda de desplazamiento de la responsabilidad. Ya que como profesionales del área debemos hacernos cargo de que la transmisión y enseñanza del arte requiere no sólo del conocimiento específico de sus lenguajes y técnicas sino que nos obliga a realizar las acciones investigativas que nuestro objeto de estudio nos conlleva, dado su grado de complejidad.

Dependerá de nosotros no seguir cristalizando la praxis que sostiene la dicotomía arte *versus* ciencia, ya que ésta última se constituye en un medio u herramienta para el conocimiento del arte en todas sus dimensiones. Dando espacio desde las diferentes áreas y perspectivas epistémicas a seguir analizando no sólo el producto sino también sus efectos en los sujetos, y lo que los mismos desarrollan a partir de él, en un movimiento dialéctico constante.

Bibliografía:

Berger, P, y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
 Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. La autobiografía del yo. Madrid: Alianza.
 Calabrese, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Buenos Aires: Paidós.
 Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*, Buenos Aires, Planeta.
 Frega, A.L. y Schwarcz López Aranguren V. (2005) *Tendencias contemporáneas de la psicodidáctica de la música*, en Eufonia Didáctica de la Música N°34 Barcelona, Graó.
 Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral.
 Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto

y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona, Paidós.

Lacan, J. (1988) *La instancia de la letra en el inconciente o la razón desde Freud*, en Escritos 1, Buenos Aires, Siglos XXI.

Morris, C. (1974). *La significación y lo significativo*, Barcelona, Gustavo Gili.

Mukarovsky, J.(1966) *Studie z estetiky*, Praga, Odeon.

Nattiez, J.J.(1990) *Music and Discourse*, Princeton University Press, USA.

Samaja, J. (2000). *Semiótica y dialéctica*. Buenos Aires, Episteme JVE.

Schwarcz López Aranguren, V. (2004) *El arte en tiempos de crisis. Una visión desde la perspectiva psicosocial*, en el Boletín de la Academia Nacional de Educación N°59, Buenos Aires.

Schwarcz López Aranguren, V. (2006) El arte, construcción de sentido. Un análisis psico-semiótico de su constitución, en Frega, A.L. *Pedagogía del Arte*, Buenos Aires, Bonum.

Notas

¹ En términos de Berger y Luckmann, el universo simbólico es la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales.

²C. Morris, semiólogo pragmatista, norteamericano.

³ citado en su definición del signo.

⁴ Jakobson en su clasificación recorta seis funciones del lenguaje: referencial; fáctica o de contacto; conativa o imperativa; metalingüística; emotiva; y poética o estética.

⁵ Jakobson, 1974.

⁶ Op. cit.

⁷ Jam Mukarovsky, pertenece al Círculo Lingüístico de Praga. Sus aportes son fundamentales en la formación de la estética semiótica aplicando flexiblemente los criterios del formalismo y el estructuralismo.

Lic. Alicia M. Mondani: Recorriendo el camino de los pedagogos

Estas Jornadas tienen por tema la Pedagogía del Arte, y por consiguiente se refieren también al pedagogo que es quien la desarrolla y aplica. Nos ha parecido pertinente entonces, traer a cuenta un breve recorrido histórico de la génesis de ciertos dispositivos discursivos y de ciertos procesos sociales que “ayudan a desnaturalizarlos de manera que podamos restituirles su dimensión de construcción histórica y no otorgarles una presencia “esencial”.¹ Rastrear y recordar determinados hechos históricos, desde esta intención de desnaturalización, es lo que posibilita repreguntarse acerca del sentido de algunas interpretaciones que configuran visiones hegemónicas, para encontrar nuevos sentidos posibles en nuestra comprensión del discurso pedagógico actual .

“La pedagogía moderna halla sus raíces en los siglos XVII y XVIII. Y si bien no está representada de un modo estricto o exclusivo por la producción de esta época, es resignificada a partir de movimientos teóricos posteriores.”(Baquero: 1990)

Una mirada atenta a Comenio en el siglo XVII, da cuenta de que la presencia de ideales educativos constituye uno de los elementos principales de este discurso. Estos ideales plasman en las teorías de la educación como metas deseadas, como “utopías”, como aquello a lo que es menester arribar.

Es en este sentido que la pedagogía construye normas, explicita normalidades, normatiza.

Su análisis corriente se basa en estipular cuáles son aquellos ideales deseables y cuáles no lo son. La pedagogía es estipulativa en la medida que elabora estos puntos de llegada. En el mejor de los casos, su práctica consiste en bosquejar la diferencia existente entre ciertos indicadores que brindan algunos fenómenos y los ideales, diagnosticando posteriormente la similitud o disimilitud existente y aconsejando acerca de los medios más aptos para, respectivamente, conservarla o compensarla.

Los pedagogos del siglo XIX reelaboran a La Salle y a Comenio, es decir toman los principales dispositivos y los ponen en función de una situación nueva, y en la creación de los sistemas educativos nacionales se puede visualizar esta actualización. Estos sistemas se ven forzados a resolver cuestiones novedosas para entonces, como la obligatoriedad, la extensión a toda la población de la enseñanza de ciertos contenidos, los efectos que esto podría llegar a causar, etc. Es en ese momento que asoma la denominada Política educativa .

La generalización de la instrucción va a generar nuevos problemas de índole política por lo cual cada país va a necesitar de formas específicas para adecuar, modificar, adaptar los grandes postulados de la pedagogía a problemas muy concretos de carácter legislativo, económico y financiero. Así surgen los nuevos teóricos, políticos capaces de estructurar respuestas educacionales concretas frente a

los nuevos desafíos, los pedagogos de Estado.

Estas teorías tendrán múltiples sesgos políticos o filosóficos, pero *simultáneamente la pedagogía va a pensarse a sí misma, va a analizar sus propios caracteres y a inferir conclusiones acerca de su status* (Foucault: 1966)

Surgen oportunamente obras como la de Durkheim que asumen la forma epistemológica y se dedican a observar la estructura y el funcionamiento de la pedagogía, a visualizar la construcción de sus hipótesis y los modos de validación de sus teorías e inclusive aspiran a descubrir los nexos entre la práctica educativa y los factores sociales contextuales.

En este pensarse a sí misma, la pedagogía recurre a disciplinas que habrán de auxiliarla, como la sociología, la psicología y la historia de la educación.

Hasta aquí estamos refiriéndonos a la educación en general, pero:

¿Qué pasó en todo ese tiempo con las Artes y más específicamente con la Música, su pedagogía y sus pedagogos?

Durante siglos la música mantuvo el status de una disciplina teórica y para los griegos estaba en el mismo nivel jerárquico de la filosofía y de la matemática. Durante la Edad Media la enseñanza de la música crece en importancia y alcanza lugar preeminente en las universidades al lado de la aritmética, la geometría y la astronomía, constituyendo la estructura del *Quadrivium*. Durante la misma Edad Media ocurre una división en el ideal profesional estableciéndose una diferencia entre el músico que conocía las relaciones entre música y matemáticas y el cantor que trabajaba con la práctica, especialmente en el servicio cristiano del culto.

El advenimiento del Renacimiento posibilita el desarrollo y la sedimentación de la fase de práctica musical, de expresión, de performance. Este período es quizás el que mejor representa la posibilidad de un equilibrio, aunque frágil, entre mente y cuerpo, entre teoría y práctica, *“restaurando por algún tiempo el ideal de convergencia de una dialéctica de música como ciencia y como arte, dejando de lado aquello de que los paradigmas se establecían para las ciencias y para las artes quedaban los enigmas”*.² (Martins: 1994)

Las ideas de Comenio fueron decisivas también para la educación musical reforzando la necesidad de una formación centrada en los sentidos y controlada por la acción del sujeto.

Esta inquietud se acentúa con la influencia de Rousseau al establecer el uso de canciones como práctica pedagógica en la enseñanza de la música.

Los pedagogos franceses del siglo XIX continúan la línea de Rousseau e insisten en el argumento de la práctica como el camino adecuado para la enseñanza musical. Bajo la influencia de Froebel y Pestalozzi surgen los jardines de infantes donde este tipo de enseñanza musical es sistematizado y toma forma de método.

Incansablemente los pedagogos del arte continúan buscando el método y la técnica para educar adecuadamente a los niños y jóvenes pero también buscan la base teórica para la construcción de los métodos.

¿Quiénes eran estos pedagogos?

Desde tiempos lejanos y en diferentes culturas el Maestro (en cualquier arte) preparaba al aprendiz, al discípulo.

En el S. XVII, la cuestión de la educación estaba claramente reservada a los educadores y eran educadores, valga la redundancia, todos aquellos que ejercían el oficio de educar a la infancia y a la juventud y en algunos casos a reflexionar teóricamente sobre la actividad que desplegaban.

“Ser un pedagogo, por lo tanto, era también ser un educador práctico y a nadie se le ocurría que el problema de la enseñanza fuese cuestión de personas ajenas a la enseñanza:

Los grandes pedagogos de la modernidad, fueron antes que nada,

*maestros de escuela o maestros artistas”*³.

Era la corporación de educadores la que construía un saber sobre la enseñanza, formaba a sus discípulos en el arte en sí y en el arte de enseñar y divulgaban sus propias ideas acerca de las cuestiones filosóficas, políticas y didácticas de la transmisión de saberes.

Ni los educadores ni los pedagogos dependían del Estado.

En ese sentido, las órdenes religiosas que se dedicaron a la educación, tuvieron gran ventaja sobre los educadores laicos, pues como cuerpo, supieron hacer acopio de sus experiencias y saberes, los que constituyeron sin lugar a dudas la base central desde la que se pudo conformar la pedagogía moderna

Este panorama se va a ir modificando en un largo proceso en el que la educación de la población va a pasar a configurar un espacio de lucha social, al hacerse cada vez más notable, tanto para la Iglesia como para el Estado, la importancia de la misma en la formación de los ciudadanos.

De este modo *“La estrategia de los Estados recién emancipados consistía en desarticular a la educación escolar como razón corporativa de los educadores. Es decir, arrancar del cuerpo colectivo de los docentes, la capacidad de decidir ilimitadamente acerca de la educación de la infancia y la juventud”*.

El Estado educador argentino, como tantos otros, debía sostener su autoridad frente a otros prestadores de servicios educativos pero además tenía las necesidades convergentes de ofrecer un mecanismo de integración a una población formada mayoritariamente por inmigrantes recientes, criollos y nativos. Era necesario que la idea de nación tomara cuerpo como identidad nacional y a esto convergieron como hitos fundantes la ley de Subvenciones nacionales en 1871 durante la presidencia de Sarmiento y la ley de Educación común 1420 de 1884.

La música ocupó desde entonces un lugar en la programación de las escuelas públicas, porque los himnos, canciones patrióticas y tradicionales, contribuían adecuadamente a la formación de esa identidad buscada. La producción del sujeto abstracto “pueblo argentino”, constituyó una función política de la escolarización, quizás el más importante de todos sus sentidos posibles.

En cuanto a la formación de los educadores en las diferentes áreas, ya se habían realizado intentos a través de pedagogos traídos de afuera (Thompson en 1818, Baladía en 1825). Ellos eran los pedagogos teóricos (no maestros) que venían a enseñar “lo nuevo” y fueron aceptados o resistidos con diferentes suerte por los educadores tradicionales

Es hacia fines del Siglo XIX, como ya dijimos, y sobre la base de una Constitución republicana, que el Estado argentino comienza a reorganizar las escuelas,

Los “normalistas”

Aparecen de este modo los organismos ministeriales específicos, dirigidos por la ya consolidada figura del pedagogo de estado, encarnada ahora en los normalistas. Y aparece en su accionar una estrategia novedosa que resultará ser clave: el normalismo.

El normalismo puede caracterizarse como *“... una pedagogía de Estado en la que la formación de los futuros maestros como acto de control del proceso escolar constituye el factor fundamental. Al contrario de Thompson y Baladía, el normalismo no se enfrentó a los docentes, sino que los cooptó como parte integrante de un proyecto totalizador”*. (Narodowski 1997). Esta cooptación ubicó definitivamente a los docentes bajo el manto de la pedagogía de Estado.

Las *“escuelas Normales capacitaban también a sus egresados en el área de Música, en sus departamentos de aplicación se ejercitaban prácticas docentes de música y había docentes especializados en música integrando la planta funcional de las escuelas primarias”*. (Frega :1997).

Pero además los músicos se formaban en academias o clases particulares hasta 1924 en que con la creación del Conservatorio Nacional se instituyó la formación académica de nivel terciario y se otorgaron credenciales con respaldo y validez estatal. *“A partir de entonces surgieron escuelas de Música en las universidades de Tucumán, Mendoza y Santa Fe y Conservatorios provinciales y municipales tendientes a abastecer las demandas de las necesidades surgidas de la ampliación del sistema general de educación”.* (Frega 1997)

El Consejo Nacional de Educación, a su vez, producía documentos referidos a la especialidad y la Inspección General de Música, ejercida entre otras personalidades por el maestro Athos Palma, estimuló la experimentación de nuevas metodologías y el crecimiento de los educadores. Pero... se seguía estando bajo la égida de la pedagogía de Estado

La escuela pública es así escuela estatal, y las discusiones acerca de las políticas educativas de Estado, será el centro de las discusiones de la pedagogía y los pedagogos a lo largo del Siglo XX.

En nuestro país surgieron asociaciones de docentes y profesores como ADOMU y SADEM, que procuraban el perfeccionamiento de los docentes en la especialidad, pero que no llegaron a tener la fuerza suficiente como para influir notoriamente en la pedagogía de Estado.

Posteriormente, sobre la década de los 80, debido a las profundas transformaciones económicas y culturales que se plantean, el proyecto de la pedagogía de Estado y su escuela moderna comienza a resquebrajarse.

Por un lado, el Estado-Nación, deja de ser el espacio social en el que se garantizaba un proyecto político hegemónico. Los procesos de globalización y de desarrollo económico transnacional, repercuten en las políticas de Estado de manera que éste, como garante del interés general, cede paso a una política de mercado con reglas propias, en las que se traslada a la educación, entre otros campos, del espacio público al espacio privado del consumo y de la elección individual.

Aparece así el Pedagogo de Mercado: *“... un intelectual cuyo saber es contratado libremente por los diferentes agentes de mercado y su participación no se pone en juego, necesariamente, a favor de la adscripción a un determinado proyecto político, ideológico o confesional. Un intelectual al que no le angustia más que la posibilidad de estar al tanto de los cambios pedagógicos en su área de experticia y ser competitivo y confiable en el mercado”.*

Pedagogos de mercado

El Estado, por su parte no se retira, sino que funciona con la contratación de pedagogos de mercado. De hecho, muchos pedagogos de Estado, son pedagogos de mercado que pueden trabajar en un lugar u otro indistintamente. Pero este Estado ya no es el mismo: *“... este Estado no es más que la sombra de aquel Estado-educador que absorbía pedagogos de Estado que participaban de su proyecto totalizador. Muy por el contrario, éste tiene pretensiones apenas monopólicas y su política está centrada en las pocas áreas que han quedado por entero bajo su cuidado.* No obstante, la pedagogía de Estado se ha hecho fuerte en ámbitos como la capacitación docente, la reformulación curricular o la evaluación y ha dejado en manos del mercado la elaboración de textos, el asesoramiento a las instituciones y la orientación de los PEI.

En consecuencia los pedagogos de todas las áreas ensayan nuevas narrativas para legitimar su lugar del saber.

Ser pedagogo de Estado a las ordenes de un gobierno democrático era contribuir a la consolidación de una democracia estable, ser pedagogo de listado en el esquema de un gobierno también democrático, pero posterior, puede ser conceptualizado como una forma de consolidación democrática edificando políticas a largo plazo.

Surgen así los técnicos, consultores, capacitadores, asesores, y el

Estado suele operar como un agente más en la contratación de pedagogos, que pueden trabajar, reiteramos, en un lugar o en otro.

Hemos visto así como a partir de 1993, cuando comienza a realizarse el proceso de Transformación Curricular Federal previsto por la Ley Federal de cultura y educación, en su desenvolvimiento, se consultó y llamó a colaborar, entre otras instancias a especialistas de más de 20 disciplinas que fueron definidas como columnas vertebrales para la selección de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que habrían de establecerse en todo el país.

Entre esas disciplinas vertebrales se encuentran las que conforman la Educación Artística (Música, Plástica, Expresión Corporal y Teatro) y para realizar aportes se recurrió a especialistas reconocidos que representaban diferentes enfoques y trabajaban en distintas instituciones del país, es decir, se buscó pedagogos que tuvieran teoría y praxis, cada uno de los cuales, a su vez trabajó con un equipo de colaboradores tratando de dar lo mejor de sí mismos.

Entre estos consultores encontramos lo que se ha dado en llamar actualmente pedagogos académicos.

¿Quiénes son y qué hacen? Estos pedagogos existen en la Argentina desde principio del S. XX, se trata de aquellos que trabajan en Universidades y centros de estudios, investigadores y docentes, amarrados especialmente a la lógica de sus propias preocupaciones en la materia más que a las imposiciones estatales.

Ellos han seguido a la educación musical en busca de una fundamentación teórica que encontró en la taxonomía de Bloom un respaldo temporario.

Han acompañado el paso del behaviorismo apoyado en el positivismo filosófico en los momentos en que cedió su lugar a un nuevo cognitivismo en que el arte dejó de ser considerado afectivo y pasó a ser clasificado como cognitivo.

Estudiaron a Parsons en la profundización del concepto desarrollado por Goodman al afirma que *“... cada arte es un sistema simbólico en el cual los significados pueden ser modelados y representados[...] Y que se pueden categorizar los diversos elementos y reglas de cada sistema simbólico para investigar los modos y secuencias por los cuales los niños aprenden tales elementos y reglas”* (Parsons : 1987/ 1992).

Estos cambios fueron estudiados por aquellos que pudieron viajar al extranjero para formarse, trajeron novedades y las difundieron, así como por aquellos otros lectores incansables de bibliografía que se atrevieron a realizar experiencias en el campo de la educación artística.

Las actividades académicas de los pedagogos-docentes de arte se acrecentaron a partir de los años 90 y los indicadores de este crecimiento son varios.

La realización periódica de reuniones y seminarios de investigación nacionales y latinoamericanos, la participación en congresos internacionales y en comisiones de asociaciones de prestigio como la ISME, la creación y persistencia de revistas especializadas como el Boletín del Centro de Investigaciones del Collegium Musicum de Bs. As que lleva 13 años de publicación ininterrumpida, la adopción de mecanismos de referato de pares (peer review) para la admisión de artículos como forma de restringir el favoritismo o la discriminación y alentar una política editorial imparcial, la consolidación de grupos de investigación en universidades nacionales públicas y privadas, las visitas de investigadores, pedagogos y didactas notables del campo internacional que vinieron a brindar cursos, talleres y consultorías, la creación e implementación de carreras de posgrado aprobadas por la CONEAU en las que se forman recursos humanos con títulos de magister y doctor en el campo de las artes, la realización de proyectos y desarrollos de investigación a pesar de la falta de financiamiento, el fortalecimiento de un mercado editorial de libros pedagógico–didácticos en los que se destacan los de autoría de pedagogos argentinos y que se difunden en todos los países de habla hispana, los convenios entre universidades

nacionales y latinoamericanas y/o europeas, etc.

Todos estos son indicios alentadores, especialmente los esfuerzos de entidades de enseñanza superior universitaria que están generando campos de reflexión sobre la pedagogía del arte y en cuyos planes de estudio aparece la investigación junto a las materias específicas de la disciplina y el hacer artístico.

La investigación, porque es innegable que “algunos aspectos de las disciplinas pueden impartirse mediante pura instrucción, pero la capacidad para pensar dentro de las disciplinas sólo puede ser enseñada mediante investigación” (Stenhouse) y es una de las herramientas para producir conocimiento.

Y el hacer artístico, porque lo que se necesita, acorde a las actuales tendencias internacionales en el estado del arte, son artistas/pedagogos, en el decir de la Dra. Frega en su discurso de incorporación a esta Academia Nacional “gente que pueda, sepa y quiera dar un testimonio constante de hechos artísticos plenos de significado - en medidas diversificadas y acordes con la edad de los alumnos con los que estén trabajando y con sus propias dimensiones artísticas, estéticas y de concreción”.

Los artistas -investigadores-docentes-pedagogos, están entre nosotros. En tiempos de nuevas reformas educativas quizás sea el momento adecuado para que el Estado los consulte, así como a los trabajos de investigación que han realizado, como por ej. y entre otros el de la presencia de los valores identidad, regionalidad y patrimonio cultural en el Área Artística en los CBC del CF de C y E y los Diseños Jurisdiccionales implementados por la aplicación de la Ley 24.195 desarrollado en el seno de esta misma Academia Nacional entre 2001 y 2005.

Aprovechar los conocimientos y experiencias específicas de los artistas-investigadores-docentes-pedagogos para el logro de metas concretas, aprovechar su capacidad de gestión, de resolución de problemas, de rigor intelectual en el análisis, de referencia internacional, de creatividad, imparcialidad y respeto a la diversidad, sería de especial riqueza para la educación artística en nuestro país.

Teniendo en cuenta que estos pedagogos académicos no sean solo técnicos teóricos sino artistas-investigadores-docentes pedagogos y tomando en consideración sus múltiples miradas y prácticas, no se

estarían motorizando simples y extensos ejercicios narrativos sobre la educación y la sociedad a cargo de un Estado pedagogo sino tratando de elegir una interesante opción para que con la ayuda y la gestión del Estado los educadores del área artística en todas las modalidades y niveles del sistema educativo argentino, se sientan representados y puedan sentirse creadores y artífices de una formación de calidad para las futuras generaciones.

Bibliografía:

Baquero, R. *Normatividad y normalidad en Pedagogía*, Revista Alternativas Año IV, N° 6, Tandil, Centro de producción educativa de la UN del C Pcia Bs As, 1990

Foucault, M. *Les mots et les choses*, París, Gallimard, 1966

Frega, AL *La formación artística, una encrucijada pedagógica*, Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 42, Bs, As., Abril 2000

-----*Metodología comparada de la Educación Musical (Tesis de Doctorado en Música)* Ed. CIEM, Bs As. 1997

-----*Preparación de los artistas como educadores profesionales en La formación docente en debate*. Ed. ANE, Bs As, 1998

Martins, R *Tradição e Inovação Musical. Un conflicto epistemológico*, ANAIS, ABEM, S Salvador de Bahía, 1994

Narodowski, M. *Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad*. Revista Propuesta educativa, Año 8 N° 17

Parsons, M. *How we understand art*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987- 1992

Tedesco, J.C. *Educación y sociedad en la Argentina*, Bs. As. Ed. del Solar, 1996

Tenti Fanfani, E. *Sociología de la Educación*, Bernal, Ed UNQ, 2000

Notas

¹ Morandi, Glenda *Apuntes de cátedra de Pedagogía*, UN Quilmes, 2000

² Dr. en Educación Musical por la Universidad de Illinois, EEUU. Prof. UFRGS (Brasil)

³ Santoni Rugio, “Nostalgia del maestro artesano”. C.E.S.U. México. 1994.

Arq. Liliana Piñeyro:

La educación en los museos de arte y centros culturales

Durante el siglo XX, se han producido importantes transformaciones en el desarrollo de la educación artística dentro del campo de las artes visuales, a partir de la propuesta autoexpresiva que se impuso al finalizar la 2da. Guerra Mundial, buscando la libertad individual en oposición a las tendencias totalitarias. Posteriormente, surgen nuevos planteos que comienzan a adquirir mucha importancia en los años 60, relacionados con la necesidad de alcanzar “la alfabetización visual”. En la década del '80, con el advenimiento de la postmodernidad, se producen cambios fundamentales; entre estos, se destaca el interés por la enseñanza del arte contextualizado. En este sentido, el multiculturalismo marca una influencia importante posibilitando que la educación artística se proyecte más allá de lo expresivo.

En lo que respecta a las propuestas que se desarrollan dentro de los ámbitos educativos no formales, tales como los museos y centros de arte, cabe señalar que al iniciarse la década del '90 comienzan a producirse importantes renovaciones en los mismos. En especial, relevantes instituciones de países anglosajones, como *Estados*

Unidos, Inglaterra, Canadá y Australia, son pioneras en dichas innovaciones educativas, las que son muy bien recibidas por el público por la posibilidad que brindan de tener una auténtica interacción con la obra de arte.

La educación es uno de los elementos esenciales en estas instituciones.

Los *departamentos de educación y acción cultural* de dichas instituciones desarrollan una misión mediadora entre el público y la obra de arte, en el sentido de facilitar la comprensión e interpretación de la misma.

El plan de acción de estos *departamentos*, está integrado por una *amplísima programación anual*, basada en el desarrollo de *diversos programas y material didáctico*, mediante la aplicación de una gran variedad de ideas para atraer y estimular a un *amplio público* (niños, adolescentes, familias, ancianos, docentes, escolares, estudiantes, especialistas, personas con necesidades especiales y otros públicos

locales e internacionales), teniendo además muy en cuenta *tres componentes fundamentales: entretenimiento, cultura y ocio*.

De esta manera, la *exposición* convoca al *público* a una *mayor participación* al ofrecer nuevas formas de comunicación, que *aportan ideas, valores, conceptos, etc.*, conformándose en un espacio para la acción simbólica, repleto de significados, que estimula todos los sentidos y representa el medio de mayor potencial comunicativo del museo.

Los *educadores de museo* integran el equipo educativo con *formación especializada*, mediante la *combinación de los conocimientos de arte con los pedagógicos y recreativos*. Dicho personal es el responsable fundamental de los programas y actividades educativas, contando con *colaboradores en práctica*, que prestan una muy valiosa contribución desde las últimas décadas para optimizar la función del museo.

Como punto de partida, *el educador apunta a las emociones para conectar al visitante con las obras de arte*. Esto posibilita que *el público no preparado* previamente para interpretar la obra pueda *acceder a la misma a través de sus propias vivencias*, logrando apropiarse de ella e integrarla a su memoria. Así, la obra amplía sus dimensiones, dejando de ser propiedad exclusiva de los estudiosos y especialistas.

Metodologías de interpretación

Entre las propuestas más renovadoras para la interpretación de las obras de arte están las metodologías implementadas por los museos **MOMA Y GUGGENHEIM**.

La metodología creada por el *Museo de Arte Moderno de NY, el MOMA, denominada MPV (Metodología del Pensamiento Visual)* tiene como objetivos motivar al público a observar, describir, interpretar y discutir obras de arte; utilizar el arte como instrumento para entender otras culturas y su manera de interpretar el mundo; y establecer vínculos entre el arte y el propio mundo del espectador. Es efectivo tanto para el aprendizaje artístico como también como herramienta para el aprendizaje multidisciplinar. Es una metodología inductiva-deductiva que utiliza la técnica de la pregunta para guiar al público, de todas las edades, a descubrir por sí mismo las diversas maneras en que se pueden manifestar las ideas y qué historias cuentan las obras de arte. Siempre se inicia con la misma pregunta: *¿Qué ves?* o *¿Qué es lo que vemos?*, para que se argumenten las interpretaciones de lo que se observa; *¿Qué es lo que está sucediendo?*, para que se comparen y contrasten las imágenes, con el fin de clarificar ideas y ser más específicos; *¿Qué más puedes añadir?*, *¿Por qué piensas así?*, para enfrentar a la idea de que el arte existe en relación a otras cosas. Se enfatiza la observación como el punto de partida para llegar al pensamiento interpretativo, así como para experimentar y especular con más de un posible significado. Se apunta a que se comience a considerar las posibles motivaciones e intenciones del artista.

En cuanto a la metodología conceptual de la Fundación GUGGENHEIM, la misma resalta la simplicidad, la claridad y la continuidad de ideas. Se elaboran una serie de *conceptos clave* para dar mayor énfasis a los puntos sobresalientes o a las cuestiones más significativas del conjunto de las obras expuestas. Este planteamiento, que coloca objetos de arte determinados en un amplio marco temático y/o teórico, sirve para aclarar la visión curatorial y para articular ideas importantes. Se utiliza con la colección permanente, la arquitectura y con todas las

exposiciones temporales que se realizan en sus Museos. Mientras que el formato y el lenguaje de presentación pueden cambiar de acuerdo con las necesidades de los diferentes públicos, los *conceptos clave* continúan siendo los mismos para cada exposición.

Los *programas para niños* son los primeros en implementarse y aún hasta hoy siguen ocupando un lugar protagónico. A las *visitas de grupos de escolares* de los niveles inicial, primario y secundario se les brinda la posibilidad de *variados recorridos* a las diferentes muestras y también de exploración de los edificios. La mayoría de los recorridos cuentan con un *taller posterior*, donde los niños se expresan creativamente, experimentan distintas técnicas y materiales, relacionando el trabajo a un concepto o temática de la exposición. Las visitas se extienden a alumnos terciarios y universitarios y de centros de educación para adultos.

Se diseñan *programas para educadores* de los diferentes niveles, que cuentan con *paquetes informativos de visitas escolares al museo*. Incluyen dinámicas del museo, debates y desarrollos de propuestas para la conexión del aula de clase con las visitas y la manera de integrarlas en el currículum escolar. Se elaboran *materiales para docentes de todos los niveles y folletos de actividades para los estudiantes*: las *Guías Didácticas* y *Miniguías* sobre las Exposiciones y la Arquitectura del Museo o Centro; se desarrollan *materiales para la enseñanza en diferentes formatos*, como libros, videos y CD ROMs.

En los últimos años, estas instituciones se han abierto a *las familias*, ofreciéndoles *diferentes propuestas de acercamiento al arte*, para que los padres con sus hijos pasen un momento agradable y enriquecedor, recorriendo una exposición o la arquitectura del edificio y participando en actividades relacionadas; algunas posibilitan contactos con los nuevos medios tecnológicos. En otros casos se entregan *guías impresas* para que la familia haga una visita a una exposición en forma independiente.

Muchas de estas instituciones museísticas ya están ofreciendo *Audioguías*, es un *materiales más interactivo y accesible a todo tipo de público*. Estas nuevas guías con sonido brindan una información clara y precisa, tanto de las obras como de los artistas y movimientos de la exposición, permitiendo disfrutar en forma autónoma de una visita llena de contenido.

Numerosos museos dedican una especial atención a los *visitantes con necesidades especiales*, tanto en lo que respecta a la *infraestructura edilicia* como también a la *comprensión de las exhibiciones a través de carteles y guías escritos en Braille* y mediante la oferta de *visitas guiadas táctiles para no videntes*. También se ofrecen *visitas guiadas en lenguaje de señas* para sordos y disminuidos auditivos. Para *discapacitados mentales* se organizan visitas adaptadas a esta problemática.

Los *programas destinados al público adulto* presentan variadas opciones, están las *propuestas de carácter interpretativo*, que tratan sobre un artista o una tendencia o temática particular de una muestra, para que los visitantes puedan acceder a los conceptos básicos de la misma, como también contemplan recorridos sobre la arquitectura del edificio. Se organizan *ciclos* en los que participan *artistas contemporáneos para dialogar con el público* sobre sus obras en relación a las producciones del arte actual. En el marco de las muestras temporarias se organizan variadas series que incluyen *mesas redondas, conferencias, simposios, proyecciones de películas y videos seguidos de debate, etc.*

Estos programas anuales suelen contemplar otras actividades relacionadas con *propuestas de características contemporáneas de la cultura*, como charlas de curadores invitados, mini cursos para profesores, programas internacionales, lanzamientos de artistas y producciones curatoriales. También suelen incluir funciones teatrales para adultos y niños, recitales de música, etc.

Asimismo, entre las tareas de los Departamentos de Educación de los museos y centros de arte, figura la *capacitación de los guardias de salas de exposiciones*, con el fin de prepararlos para cumplir tareas relacionadas con el trato al público y con la colaboración ante diferentes situaciones, tales como la accesibilidad, la información en las salas, la presencia y los modales correctos, etc., por considerar la gran importancia que tiene dicho personal como parte de la imagen de la institución.

Por otra parte, la tarea educativa de los museos ha experimentado *importantes transformaciones por incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Las mismas implican la posibilidad de ampliar en forma muy considerable el acceso del público a dichas instituciones culturales. Los museos anglosajones dedican un especial cuidado a sus apartados pedagógicos, dan el puntapié inicial en el *desarrollo de sitios Web educativos*, para llegar a todos aquellos que no pueden acceder físicamente a dichas instituciones.

Programas fuera de las sedes

Otra manera de acercarse al público que no puede asistir al museo o centro de arte, es a través de la implementación de *programas fuera de sus sedes*, ofreciendo talleres y otras propuestas en hospitales, escuelas carenciadas, centros correccionales, hogares de ancianos, etc.

En cuanto al Centro Cultural Recoleta, cabe señalar que en nuestro país es precursor en lo que respecta a la renovación educativa, la que comienza a producirse en 1996 con los aportes de las metodologías antes señaladas implementadas por los museos MOMA y Guggenheim. Esta acción educativa del CCR se realiza a través de su Departamento de Formación e Instrucción Cultural, que se constituye en el elemento fundamental de mediación entre el espacio cultural y el público.

Sus objetivos apuntan a impulsar el acceso de todos los sectores de la comunidad al arte y la cultura mediante propuestas que faciliten su valoración e interpretación y propiciar los medios que promuevan la práctica de dichas manifestaciones.

La tarea de dicho Dpto. se desarrolla a través de las áreas: Programas Educativos y Visitas Participativas; Eventos y Actividades Especiales y Cursos y Talleres. El mismo ha logrado afianzar su estructura organizativa, permitiéndole seguir estrechando vínculos con el público usuario y ampliar cada vez más el conocimiento y la participación de nuevos públicos.

Por medio de los Programas Educativos “Los Chicos con el Arte”, destinado a grupos escolares del nivel inicial y primario y “Jóvenes al Arte”, para estudiantes del nivel secundario, extendiéndose también a grupos de estudiantes terciarios y universitarios, se mantienen relaciones de interacción cultural con diferentes instituciones educativas estatales y privadas, colaborando con las propuestas de arte contemporáneo que incluyen sus planes de estudios.

La propuesta “Los Chicos con el Arte” apunta a acercar a los niños al arte contemporáneo, a través del recorrido participativo por una muestra. Mediante la interrelación de las diferentes áreas artísticas y utilizando material didáctico vinculado con la exposición, se motiva a los chicos con variadas consignas recreativas, cubriendo el juego un rol principal que facilita una vivencia artística original y divertida. Posteriormente, los chicos trabajan en el taller de plástica realizando sus propias creaciones, inspiradas en las obras expuestas.

El Programa “Jóvenes al Arte” contempla un recorrido participativo por el Arte Contemporáneo, la Historia y Arquitectura del Centro Cultural Recoleta, mediante la aplicación de diferentes activadores creativos. Tiene como objetivos posibilitar el acceso de los adolescentes al arte y la cultura, desde un enfoque integrador y contribuir al desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico, partiendo de sus propios intereses.

Se realiza una encuesta dirigida a los docentes para evaluar los beneficios logrados, con resultados muy satisfactorios, destacándose entre sus expresiones la siguiente: “el hecho de proponer el juego como disparador, desacraliza la solemnidad a la que los museos y centros culturales nos tienen habituados”.

La cantidad de asistentes a dichos programas educativos, durante el período marzo/julio 2006, fue de 3.722 estudiantes, integrando 105 grupos.

A estas visitas se suma la propuesta “Visitas Participativas al Arte Contemporáneo para los chicos y su familia”, con el fin de apoyar el acercamiento al arte de nuevos públicos.

También el Dpto. de Formación Cultural del CCR tiene a su cargo la capacitación de estudiantes del nivel superior, a través de prácticas que realizan alumnos del Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA) y de la carrera de Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el cte. año.

Para público adulto en general, se ofrece el Recorrido al Arte Contemporáneo y a la Historia y Arquitectura del CCR.

Los cursos y talleres se destinan a público amplio: chicos, jóvenes, adultos, personas con necesidades especiales, etc. Integran diferentes áreas artísticas: artes visuales (dibujo, pintura, escultura, fotografía), artes escénicas (actuación, escenografía, letras y comunicación (creación literaria), entre otras. Asisten alumnos tanto de la ciudad de Buenos Aires como de varias provincias del país y del extranjero.

Entre los eventos que organiza este Dpto. se destaca “Pintando con los chicos”; se inició en 1998, reiterándose cada año, en forma ininterrumpida. Relevantes artistas plásticos pintan con chicos de 4 a 12 años, obras de grandes dimensiones en el Centro Cultural Recoleta. Cada edición cuenta con diez artistas y más de cien chicos. Posteriormente el CCR expone las obras realizadas por los chicos conjuntamente con los artistas. El día de la inauguración de la muestra es una verdadera fiesta que disfrutan mucho los chicos con su familia y los artistas que también están presentes. Entre los artistas que participaron figuran: Eduardo Médici, Daniel Santoro, Marino Santa María, Héctor Médici, Clorindo Testa, Rogelio Polesello, Luis Wells, Ana Eckell, Felipe Pino, Mireya Baglietto, Jorge Demirjián, Carlos Gorriarena, Enio Iommi, Pérez Celis; Alfredo Prior, Juan Carlos Romero, Gyula Kosice, Adolfo Nigro, etc.

En definitiva, esta propuesta pedagógica, que abre y desafía, comparte e intercambia el arte en todas sus expresiones con

un público que también se expone observando, preguntando, opinando, tiene como objetivo participar activa y creativamente en la construcción de este mundo pluricultural que vivimos hoy. Si el arte ha sido desde siempre expresión de lo íntimo, pero fundamentalmente del modo que una época atraviesa al artista, ese arte no debe ni puede permanecer encerrado, no

se entiende ya, menos en una época en la que la tecnología ha roto con los parámetros de accesibilidad a la información. De ahí la importancia y el placer desde los que estamos en esto, de abrir y compartir el arte – en todas sus expresiones- para “oxigenar” y retroalimentar a una sociedad que busca desesperadamente formas de habitar este mundo diverso y complejo que nos toca vivir.

Prof. Marcela Mardones: *Contemporaneidad y educación artística*

Las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas muestran una cotidianeidad inmensamente distinta a la del siglo XIX, cuando se construyeron los Estados Nacionales y los Sistemas Educativos bajo el estatuto de la modernidad. Modernidad de razón objetivada, razón totalizante y pretenciosa de verdad universal, capaz de clasificar y dividir: conocimiento intelectual como ciencia, expresivo como arte y aún, normativo como ética o política.

Bajo esta concepción, la escuela ha privilegiado el pensamiento fragmentado, estimulando aprendizajes que separan la historia de la geografía, las artes de la ciencia. La hora de música, de matemática o de lengua, han discurrido sin que nada ni nadie las vincule; como si fueran realidades ajenas e inconexas. Si se enseña a aislar los objetos, se promueve un tipo de pensamiento disyuntivo y reductor. Aún hasta nuestros días ciertos paradigmas del siglo XIX se reproducen en las representaciones sociales e institucionales sobre el Arte y, consecuentemente, sobre la Educación Artística. En virtud de ello deviene imprescindible abordar las necesidades de los nuevos paradigmas de la contemporaneidad.

Los avances tecnológicos y, fundamentalmente los de la comunicación, han acentuado los procesos de globalización y los términos de las interrelaciones entre las naciones, incidiendo fuertemente al interior de las mismas. Estos procesos no se restringen sólo a determinados aspectos de las distintas sociedades, sino que se dan en forma integral resultando, en estos términos, estratégica la capacidad de interpretación crítica de la realidad sociohistórica por parte de los ciudadanos, como también las producciones culturales e identitarias de los pueblos. No se trata de eliminar las diferencias, ni de negar los nuevos procesos de globalización, sino de reconocerlos e interpretarlos bajo una mirada crítica y comprometida que posibilite los cambios y modos de participación autónomos y solidarios de cada sociedad.

Las condiciones en las que se despliega el pensamiento y la actividad humana, sin dudas han cambiado respecto del contexto moderno. En el presente, los sujetos conviven con los mas-media, con la diversidad de lenguas y contextos y con realidades tecnoproducidas. Saturación de espectáculos y escenografías; mundos que se confunden con la ficción, realidades reiteradas y fragmentadas, dando lugar a interpretaciones y posiciones diferentes.

Frente a los emergentes de esta contemporaneidad, y aunque se persigan enfoques basados fuertemente en lo disciplinar, se requiere de propuestas pedagógicas capaces de propiciar las relaciones entre los conocimientos presentados de manera contextualizada. Los proyectos educativos necesitan organizarse considerando el pluralismo, el interculturalismo, la diversidad, los diferentes campos del saber científico, artístico y sus relaciones para abordar la comprensión de la realidad.

En este contexto, la Educación Artística tiene un papel relevante dentro del proyecto educativo, como ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar competencias que permitan

abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse con sus diferencias, logren un acceso más justo a los saberes y producciones materiales y simbólicas. La formación democrática de los ciudadanos debe anclar en lo nacional, pero en el marco de proyectos regionales y con enfoques que favorezcan una participación crítica y autónoma en la cultura nacional. En este sentido se requiere desarrollar una línea educativa que contemple la diversidad como algo inherente y enriquecedor y no como barrera para justificar la desigualdad social. Es decir, propiciando el desarrollo y la apropiación de competencias que posibiliten poder relacionar, interpretar la realidad y aprender a lo largo de la vida, favoreciendo la participación crítica y comprometida en sociedad, como asimismo un criterio de desarrollo humano que contenga la potencialidad de la producción artístico-cultural en todos sus aspectos (sociales, políticos y económicos), vinculándola también al mundo del trabajo.

Fundamentos de la Educación Artística en la actualidad latinoamericana

A lo largo de la construcción histórica de la Educación Artística en la escuela ésta ha asumido diferentes sentidos, propósitos y finalidades sustentadas en ideologías estético-pedagógicas identificables que pueden resumirse como sigue:

- La Educación Artística desarrolla aspectos emocionales y afectivos de las personas, brindando a los alumnos un espacio para la autoexpresión.
- Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre, ofreciendo herramientas para optimizar las elecciones recreativas de los sujetos.
- Es considerada un área de apoyatura a las asignaturas académicas de la currícula escolar, generando un estado de distensión en respuesta a la exigencia institucional sobre esas asignaturas o, en el mejor de los casos, ayudando a los alumnos a comprender mejor los contenidos de dichas materias.
- Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
- Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas fundamentales dirigida a los alumnos con determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes naturales.

Las posiciones teóricas que sustentaron las concepciones de la Educación Artística enunciadas precedentemente constituyeron aportes valiosos para la construcción del área en la escuela. Sin embargo, resultan actualmente insuficientes para dar cuenta de la especificidad que fundamenta y justifique la enseñanza del arte en las instituciones escolares.

Parecería obvio afirmar que el arte existe al margen de la educación formal y que los niños ingresan a la escuela con un bagaje de experiencias y conocimientos que, la mayoría de las veces, han resultado modos placenteros y significativos de apropiación. Si bien es cierto que

no todos los saberes culturales son susceptibles de transformarse en contenidos curriculares, muchos de ellos requieren de una intervención ineludible por parte de la educación formal. De allí deriva la necesidad de interrogarnos acerca de cuál puede ser el papel específico de la enseñanza del arte en las instituciones educativas.

Es posible aceptar la contribución de la Educación Artística al desarrollo de la creatividad, de la expresión y de los aspectos emocionales. Más aún, un enfoque psicoanalítico podría considerarla como un interesante medio de “autoexpresión creativa” para canalizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, estos enfoques encuentran inevitablemente dos obstáculos: Por un lado, el “decir” de un sujeto sobre sus emociones y cómo el arte lo afecta, puede significar cosas diferentes según se produzcan asociaciones espontáneas con ciertas experiencias de la historia individual. Limitar el proceso de enseñanza - aprendizaje a esta perspectiva, implica diluir los contenidos que se consideran significativos de ser enseñados y aprendidos en el ámbito escolar. Por otro lado, las actividades que derivan de estas posturas son difícilmente evaluables desde un punto de vista pedagógico.

Asimismo, las tendencias que colocaron el acento en la transmisión de técnicas y en el desarrollo de destrezas tampoco lograron resolver el problema. Aunque estas cuestiones resulten necesarias para el aprendizaje artístico, una educación centrada casi exclusivamente en ellas puede también obstaculizar la comprensión del discurso artístico.

Tal vez, los esfuerzos por jerarquizar la enseñanza del arte hayan tropezado con algunas interpretaciones de estas ideas que marcaron una ruptura con los procesos cognitivos al circunscribir los objetivos de la Educación Artística al desarrollo de destrezas, o a las respuestas emocionales y afectivas. Éstas ciertamente se vinculan con las experiencias estéticas, pero resultan difíciles de sostener como los saberes privilegiados de su enseñanza en la escuela e insustanciales para definir el área y para afrontar el compromiso que tiene la educación pública en la formación de la dimensión estética de los alumnos.

Insistir en estas posiciones desdibuja el sentido de la Educación Artística, cuyo fin no se limita a la transmisión de determinadas técnicas o al desarrollo de la creatividad, sino que compromete y estimula una serie de competencias que no son abordadas por otros saberes disciplinares.

Está claro que una tradicional concepción del conocimiento “científico” -la sola racionalidad teórica- no alcanza ya para conocer ni analizar la totalidad de la “realidad”. La alfabetización en los lenguajes artísticos, el manejo de la metáfora, la doble lectura y la apropiación de significados y valores culturales son considerados hoy saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos. Y en este sentido, se sostiene que el arte es un campo de conocimiento, en tanto produce sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado. El mismo se constituye por diversos lenguajes simbólicos; modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal que configuran procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las producciones artísticas ponen en cuestión el problema de la diversidad y la divergencia. El arte sabe de antemano que pocas son las certezas y convive siempre con la incertidumbre. El conocimiento artístico no es una forma excéntrica de la razón, sino un modo de pensar por el cual se percibe la síntesis, las diferencias y la globalidad. Y esta cualidad no es exclusiva de algunos elegidos. Es una competencia humana que necesariamente debe ser considerada en los proyectos educativos de modo de posibilitar una plena participación en la cultura, manifestando las singularidades. La Educación Artística resulta un espacio estratégico para contribuir con sus aportes a la formación del sujeto dentro del contexto contemporáneo.

Acercar a la escuela la realidad vivida por cada uno favorece el tránsito hacia otros saberes, vinculando las experiencias concretas y locales con miradas de corte global. En este sentido, la denominada

cultura popular o de masas debiera formar parte de los contenidos escolares como andamiaje y motivación para el intercambio cultural, facilitando las conexiones con saberes provenientes de los diversos campos del conocimiento.

¿Cuál debe ser el papel del arte en la escuela para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad?

Este interrogante abre a la cuestión de si nuestra educación puede constituir un canal de redistribución de bienes materiales, simbólicos y políticos a través de la formación de sujetos que pueden acceder a la misma, construir una identidad común, interpretar su realidad socio histórica, realizar la crítica sobre ésta, y operar sobre ella soberanamente con el conjunto para transformarla. O, si por el contrario, esta relación no puede superar la reproducción de orden hegemónico de cada etapa histórico social, y fundamentalmente la propia.

Producción audiovisual

La producción audiovisual tiene un lugar predominante en los medios de comunicación masiva. Su industria en la actualidad, se presenta como una de las más redituables y el mercado se encuentra en expansión. Los bienes y mensajes que produce, frecuentemente no forman parte del patrimonio nacional, constituyendo una de las tendencias actuales globalizadoras más fuertes. La complejidad del lenguaje audiovisual y su alta difusión requiere de sujetos capaces de interpretarlos bajo diversas miradas. La alfabetización en las diferentes disciplinas artísticas -música, plástica, danza, teatro, entre otras- resulta fundamental para posibilitar un análisis crítico de estas realidades y evitar quedar sometidos pasivamente a las necesidades impuestas por una lógica de concentración económica. En todo caso, se trata de interpretarlas como manifestaciones de un mundo complejo y portadoras de planteos estéticos -que contienen valores e ideologías- para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones.

Por otra parte, formar competencias interpretativas supone favorecer la producción de sentido. Es sabido que el discurso artístico nunca es totalmente agotado desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento de la producción de la obra hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete en tanto elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir la obra.

Si bien la función de la Educación Artística en el sistema educativo no ha sido centralmente procurar la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse, la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre.

Ahora bien, cabe detenernos aquí en una cuestión que resulta hoy insoslayable para la proyección del desarrollo social, económico y político, y que se presenta cada vez con mayor fuerza en tanto aspecto a tener en cuenta para la definición estratégica de los fines de la Educación Artística en nuestro país. Nos referimos al impacto de las industrias culturales en las definiciones curriculares.

Veamos, el sostenimiento y la reproducción de las diferencias entre grupos y clases sociales tienen como eje privilegiado la influencia de la cultura y la educación. En este sentido, ya en 1982 la UNESCO consideraba a la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano,

los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.

En esta línea de pensamiento, debe tenerse en cuenta que actualmente gran parte de la producción cultural se comunica a través de una producción industrial mediante circuitos comerciales masivos.

Las Industrias Culturales o de Contenido articulan la creación, producción y comercialización de bienes y servicios basados en contenidos intangibles de carácter cultural. Es decir, produce objetos con una doble composición: lo tangible, el objeto producido en sí mismo (un disco, un libro, una película) y el componente intangible –la potencialidad de esos objetos de construir valores e identidades–.

La conformación de identidades culturales resulta vital en la organización de la significación social en un período histórico, sobre todo en sociedades que como la nuestra se han visto sometidas a un proceso de desarticulación del tejido social. Las comunicaciones masivas en forma creciente alumbran el patrimonio común, las tradiciones y creencias desde las cuales se puede construir el discurso y mantener los intercambios que, a su vez, reproducen simbólicamente a la comunidad (George Yúdice. 2002).

Allí reside su valor estratégico, ya que además de los aspectos económicos (inversiones, producción e ingresos) y su dimensión social (empleo, entre otros) conlleva un aspecto específico: expresar y activar el capital simbólico de las sociedades.

Este valor estratégico ha tomado nuevos alcances en el mundo, sobre todo en las últimas décadas, a partir del desarrollo tecnológico y comunicacional, y de la reconocida importancia económica y simbólica de la actividad cultural, determinando un proceso global de concentración de las denominadas industrias culturales, fundamentalmente en el campo audiovisual (medio de difusión y reproducción cultural por excelencia en la contemporaneidad).

Este estado de situación impacta superlativamente en el desarrollo de las identidades y de las culturas de los pueblos. Es creciente la centralidad de los mass-media y de las industrias culturales en la producción y circulación de los bienes simbólicos constitutivos de aquellas categorías de percepción. Así García Canclini ha señalado que “La posibilidad de reconstruir un imaginario común para las experiencias urbanas debe combinar los arraigos territoriales de barrios o grupos con la participación solidaria en la información y el desarrollo cultural propiciado por medios masivos de comunicación, en la medida que éstos hagan presentes los intereses públicos. La ciudadanía ya no se constituye sólo en relación con movimientos sociales locales, sino también en procesos comunicacionales masivos”.

El riesgo de la homogeneización de la oferta cultural en detrimento de la diversidad de contenidos y sentidos hoy golpea nuestras puertas. Aproximadamente el 90% del flujo audiovisual que ingresa en la Región del MERCOSUR tiene como origen los Estados Unidos, cuya industria constituye el segundo rubro en los ingresos por exportaciones de ese país.

Esta concentración desigual en la producción cultural se da paralelamente en la generación de ingresos. Así, de las ganancias producidas por los bienes culturales y comunicacionales EE.UU. concentra el 55%, la Unión Europea el 25%, Japón y Asia el 15% y Latinoamérica solo el 5% (cuando, en cantidad de población parlante, el español es la tercera lengua mundial).

En la Argentina, el conjunto de las Industrias Culturales conforma cerca del 3% de su PBI, signadas a partir de los años 90’ por una fuerte extranjerización, alta concentración en casi todas las fases de los procesos productivos, afluencia de capitales financieros e instalación de los principales actores transnacionales.

Sin embargo, el 95% de las empresas del sector está representado por PyMEs que, paradójicamente participan en aproximadamente el 50% del total de facturación, conteniendo el 60% del empleo formal y más del 80% del empleo -incluido el informal-. (Observatorio de Industrias

Culturales (OIC). Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2004).

No obstante ello este sector que, conjuntamente con las minorías étnicas, las ongs., etc, permiten la existencia de la diversidad y la multiplicidad, condición insoslayable para cualquier estrategia de desarrollo sustentable, se encuentra amenazado por los procesos de concentración económica transnacional. El impulso fundamental del sector privado determina hoy la lógica en que se enmarca: una lógica económica de comercio.

En este contexto, el intercambio de valores y experiencias, en una comunicación privilegiada a través de las artes y las industrias culturales más que por otros medios, se erige en un campo de disputa político, económico y de construcción de sentidos, que les otorga un lugar de creciente importancia social y económica y que, en consecuencia, hace indispensable la definición de políticas públicas que otorguen una orientación estratégica.

Por ello, junto a otras políticas públicas (culturales, económicas, sociales, etc.), sin dudas la Educación Artística y sus vinculaciones con el mundo del trabajo, particularmente la Educación Artístico Técnico Profesional, cobra especial trascendencia en el proyecto de desarrollo humano y social en nuestro país, frente a estos desafíos que nos presenta la contemporaneidad. El proyecto político educativo, en su conjunto (Ley Nacional de Educación, Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Financiamiento Educativo), debe abordar esta cuestión, toda vez que el mismo encarna la proyección social, política y económica nacional de las próximas décadas.

La educación artística y la nueva Ley de Educación Nacional Algunas reflexiones

Como señalamos a lo largo del presente documento, el arte ha ocupado un importante lugar en la vida de los grupos sociales y en la construcción del pensamiento humano en los distintos contextos sociohistóricos.

Hoy, las corrientes estéticas coinciden en sostener que el arte es una forma específica de conocimiento, constituido por diversos lenguajes simbólicos, cuyo aprendizaje contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados, valores culturales y la elaboración e interpretación de mensajes significativos. Los aportes que, con esta significación, la Educación Artística puede realizar a los proyectos educativos frente a los desafíos de la contemporaneidad hacen que ésta merezca ocupar un lugar fundamental como campo de conocimiento, coadyuvando a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora.

En este marco conceptual, entendemos respecto de la elaboración de la nueva Ley de Educación Nacional, que debieran considerarse con especial interés las siguientes cuestiones:

- Los fines de la Educación Artística deben integrar los principios generales de la política educativa nacional. (Son omitidas en Título II de la Ley Federal de Educación).

- La Educación Artística, en tanto campo de conocimiento, debiera formar parte de la currícula de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. (En el Título III de la Ley Federal de Educación se encuentra presente en los objetivos de la Educación Inicial, en forma inconsistente en los objetivos de la Educación General Básica y omitida en los objetivos de la Educación Polimodal).

- Además de las orientaciones humanística, social, científica y técnica, debiera incorporarse la artística como orientación para la Educación Secundaria.

- La Educación Artística debiera formar parte también de la currícula de los desarrollos específicos para la Educación Especial, y para la Educación de Jóvenes y Adultos.

- La Educación Artística, como campo de conocimiento, también debiera integrar los Programas de Formación Docente de Grado para los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo el desarrollo de los saberes de los distintos lenguajes artísticos.

- Las clases de Educación Artística en todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo deben estar a cargo de docentes egresados de instituciones de Arte de Nivel Superior.

- Resulta imprescindible que las jurisdicciones propicien el desarrollo de programas especiales y de jornada extendida, promoviendo la creación de instituciones de Educación Artística en vinculación con

los niveles Inicial, Primario y Secundario, con posibilidad de acreditar Trayectos de Formación Básica para el acceso al Nivel Superior Especializado en Arte.

- Resultará también necesario que las jurisdicciones procuren la articulación de la formación específica y técnico profesional en Arte con el mundo del trabajo, vinculándola con la realidad socio-productiva local, regional y nacional.

- Asimismo, las jurisdicciones debieran considerar estructuras orgánicas para la gestión de la Educación Artística dependientes del área educativa, propendiendo a la articulación con las áreas de Cultura.

- Finalmente, resultará muy beneficioso que pueda establecerse en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación un área orgánica específica de Educación Artística.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Pacheco de Melo 2084 - C1126AAF Buenos Aires - R.Argentina - Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: ane@acaedu.edu.ar

PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

- "Ideas y Propuestas para la Educación Argentina". ⁽¹⁾
- "Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)". ⁽²⁾
- "Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)". ⁽¹⁾
- "La Formación Docente en Debate". ⁽³⁾
- "La educación, política de estado".
- "Academia Nacional de Educación 20 Años.". ⁽¹⁾
- "La educación en debate. Crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1997-2004)". ⁽¹⁾

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽⁴⁾

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

participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".

- **CANTINI, J.L.** "La autonomía y autarquía de las universidades nacionales".
- **AGULLA, J.C.** "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".
- **WEINBERG, G.** "Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".
- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".
- **MARTINEZ PAZ, F.** "Política educacional: Fundamentos y dimensiones".
- **WEINBERG, G.** "Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos".
- **ALBERTO C. TAQUINI (HIJO).** "La transformación de la educación superior argentina: De las nuevas universidades a los colegios universitarios".
- **SOBREVILA, M.A.** "La formación del Ingeniero Profesional para el tiempo actual".
- **AGULLA, J.C.** "La educación cuaternaria y la dirigencia".
- **FREGA, A.L.** "Educar en creatividad".

COLECCION "CONFLUENCIAS" ⁽⁴⁾

- **BATTRO A. Y DENHAM, P.** "Hacia una inteligencia digital".

COLECCION "PREMIOS" ⁽⁴⁾

- **BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. Y SUPPA M.** "Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI".
- **GVIRTZ SILVINA** "De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad".

COEDICION

- **FILMUS, D.** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos". Editorial Troquel.

- **GÜIZZO, JOSÉ ANTONIO H.** "¿Desarrollo sin educación?". Editorial Santillana.
- **FILMUS D., KAPLAN C., MIRANDA A., MORAGUES M.** "Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en época de globalización". Editorial Santillana.

CONVENIO CON SANTILLANA ⁽⁷⁾

- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M., GIBAJA, R.E., LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "La investigación en el área educativa. Tres perspectivas".
- **WEINBERG, GREGORIO** "De la "Ilustración" a la reforma universitaria. Ideas y protagonistas".
- **AGULLA, J.C., MARTINEZ PAZ, F., SALONIA, A.F., STORNI, F.** "Educación y política en la Argentina. Realidad y perspectivas".
- **MIEMBROS DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN.** "Política educativa para nuestro tiempo".

CD-ROM ⁽⁵⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁶⁾

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

Precios:

(1), \$20 / (2), \$25 / (3), \$19 / (4), \$10 / (5), \$30 / (6), suscripción por cuatro ejemplares, \$15. (7) En venta en Santillana

“EDUCACIÓN, LEYES Y REALIZACIONES”

Por el Prof. Antonio F. Salonia

*Los sistemas educativos exigen
para su desenvolvimiento de
condiciones internas y externas*

El itinerario de las normas constitucionales y legales de nuestro país referidas a la educación y a la responsabilidad de desarrollarla por parte del Estado y de la sociedad muestra actitudes y procesos diversos, unas veces relativos a requerimientos y posibilidades de concreta y cercana realización, y otras, abiertas a alternativas e ideales más etéreos e imprecisos (o generales), volcados hacia un futuro de largo plazo. Como si, para determinados momentos de la realidad histórica, las circunstancias que se viven exigieran definiciones y respuestas más o menos inmediatas y, en circunstancias distintas, en cambio, pudiera darse más vuelo a la imaginación y fuera posible dibujar escenarios más lejanos y promisorios.

Se dan así diversas preferencias (o elecciones): asumir lo concreto y cercano de la realidad presente u optar por lo más elevado y remoto, en lo que están implicadas visiones y modos dispares de ejercer sus responsabilidades por parte de las dirigencias políticas. Es decir que, disponiéndose de diagnósticos bien definidos —y en el país hay muchos, hasta demasiados, como se sabe— y con amplio conocimiento de los problemas a resolver, los políticos que gobiernan, o los que aspiran a gobernar, en unos casos se deciden por pensar y legislar en función de la realidad que palpita en el día a día y reclama orientaciones y respuestas para el corto plazo o, por el contrario, en otros, eligen dimensiones del espacio y del tiempo referidas a metas y horizontes más distantes.

No se trata, seguramente, de dilemas absolutos. Ni estamos tampoco frente a áreas que no tengan márgenes de confluencia y en las que no puedan darse tránsitos compatibles. En determinados momentos políticos o para determinadas gestiones, puede predominar una alternativa o la otra, pero lo lógico e ideal es que se aspire y se actúe en función de la integración de las actitudes, de los ritmos y de las metas, y también, a favor de la continuidad de las políticas y de las acciones emergentes: no quedar embretados en la excesivas exigencias de la inmediatez, ni perderse y esfumarse en panoramas del porvenir que puedan resultar inasibles.

Todas las aristas y todas las facetas de la realidad

De todos modos, para cualquiera de las dimensiones por la que se opte, corresponde que se insista en la necesidad de comprender la problemática educativa con la totalidad de los factores que la integran, y no circunscribirla a lo pedagógico

y lo académico, ni tampoco sólo a lo que ocurre dentro de las instituciones formales de la educación. Las acciones educativas están referidas al escenario completo de la sociedad y sus protagonistas son múltiples y diversos; incluyen, por supuesto, a la escuela y a los docentes, pero no se agotan en ellos. Las familias, las organizaciones sociales, los medios de comunicación, las confesiones religiosas, los partidos políticos... todos están involucrados en la cuestión educativa y, de un modo u otro, hacen educación, tienen que ver con la conformación de actitudes, de conductas, de estilos de vida y de ideas de la gente y son responsables, junto a los logros y las frustraciones de las instituciones formales, de los valores y los disvalores que rigen en la sociedad. Es decir, la educación tiene espacios abiertos y agentes múltiples, con incitaciones y efectos de operatividad continua en la dinámica de la vida social y en el trayecto completo de la vida humana.

Por lo tanto, lo que se hace y lo que debe hacerse en la educación ha de ser asumido con la totalidad de los factores pertinentes, los de dentro de los sistemas institucionales y los de fuera. Interesa, obviamente, que los currículos estén al día y que sus productos respondan con eficacia y ductilidad a las demandas de la actividad económica, los sectores sociales y el progreso cultural. Y, a la vez, interesa y resulta determinante que el contexto brinde desde fuera lo que le corresponde: recursos económicos y tecnológicos suficientes y continuos (en un país federal como el nuestro, para las 24 jurisdicciones, y al margen de la discrecionalidad del gobierno central), eliminación de las causas adversas al inicio y el progreso de los aprendizajes referidas a la pobreza, la indigencia y todas las manifestaciones del subdesarrollo y el atraso social, apoyo efectivo de las familias a la acción y el esfuerzo de los docentes, concurrencia de objetivos y aportes de los medios de comunicación, real y dinámica corresponsabilidad —ejercicio de la corresponsabilidad— de las organizaciones sociales y los partidos políticos —la ciudadanía en su conjunto— en lo que hacen y deben hacer las escuelas y universidades. Si la pobreza y la indigencia rodean a las instituciones educativas y si en esas condiciones los docentes están solos y no cuentan nada más que con su vocación y su capacidad profesional, no se puede esperar que los sistemas educativos produzcan milagros. El atraso social y la indiferencia política son nefastos para la educación. En gran medida, dentro de este marco vivimos la cuestión educativa en la Argentina de hoy.

Decisión y voluntad de transformar estructuras

¿Qué debíamos hacer, entonces, de aquí para adelante? ¿Se trata sólo de competencia técnica y actualizada cultura pedagógica lo que ha de ponerse en juego frente a la crisis educativa? Los problemas de fondo, ¿los resolveremos con la vieja y reiterada retórica de políticos que, como de costumbre, agotan en palabras y en frases grandilocuentes sus propuestas, o los resolveremos con leyes muy bien inspiradas, cuyas metas y posibilidades de realización están más allá de los ciclos políticos propios y las endosan a un tiempo político ajeno y lejano? ¿No resultará que con ciertas normas legales que entusiastamente se logran aprobar, se echan excesivamente para adelante las promesas y las responsabilidades que corresponden a la actualidad y se eluden los problemas y los conflictos candentes?

Cuando se aprobó la Ley 1420 de Educación Común, en 1884, se definió el mandato político de “educar al soberano” y se le dio concretamente al Consejo Nacional de Educación la tarea de crear escuelas primarias en todo el territorio del país. Al año siguiente, cuando se sancionó la Ley Avellaneda, el Estado asumió el desafío de instalar universidades en las diversas regiones del interior y lo hizo con rigor y grandeza. Más adelante, cuando se comprendió que las provincias no tenían recursos suficientes para cumplir con su obligación constitucional de brindar infraestructura y servicios de educación primaria, con amplitud y eficazmente, se aprobó la Ley Láinez (1905). Desde la Nación, se suplieron las carencias y se erigieron escuelas donde fueron necesarias; en este sentido, fue benemérita, patriótica, progresista, la acción que desarrolló el Consejo Nacional de Educación.

Las leyes educativas se aprobaban y se cumplían. Como ocurrió durante el gobierno del presidente Arturo Frondizi. Desde décadas atrás, los maestros y profesores argentinos reclamaban su Estatuto del Docente. Lo lograron en ese período y se aplicó de inmediato. Los títulos profesionales resultaron imprescindibles para las tareas docentes, los concursos fueron el método para ingresar y progresar en la carrera y rigió efectivamente el cogobierno integrado por las autoridades políticas, los profesores y los maestros.

La decisión política de convocar a la sociedad para que compartiera con el Estado la iniciativa y la gestión de universidades, implicó dificultades importantes, la superación de aguerridos prejuicios ideológicos, el enfrentamiento de muy rígidos intereses creados y la vehemencia y el apasionamiento de debates y manifestaciones callejeras –todo lo que corresponde a la vigencia de la democracia-. Pero se logró la meta y el Parlamento aprobó la Ley de Libertad de Enseñanza, que permitió el nacimiento y el funcionamiento de las universidades privadas que tiene el país. Las dos leyes fueron aprobadas en 1958, a pocos meses de asumir el presidente Frondizi.

Lo mismo ocurrió con la ley que posibilitó la creación del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica). Este sector de la educación era prioritario en una política nacional que tenía a la industrialización como eje del desarrollo económico. El nuevo organismo recibió recursos directamente de impuestos específicos y su gobierno estuvo integrado por representantes del empresariado, de la docencia del área y de la organización central de trabajadores. Fue un avanzado esquema de participación social en la educación. Es decir, en aquel período y para las dirigencias políticas de entonces, las propuestas y las ideas se volcaban en leyes y las leyes operaban realmente en la modificación de estructuras o para la creación de nuevas estructuras.

Las decisiones políticas no quedaban en mera retórica.

¿Qué pasó con la Ley Federal de Educación?

Cuando en América Latina, en la década del '90, se promovió el proceso de descentralización educativa –apoyado decisivamente por la UNESCO y sus técnicos más destacados-, en nuestro país se asumió el desafío y se definió también la voluntad política de avanzar hacia delante de lo que podía agotarse en un conjunto de medidas financieras y administrativas; o, pero aún, en el torpe propósito de transferir escuelas y problemas a las provincias. Se aspiraba realmente a federalizar la educación, a que coprotagonizaran Nación y provincias las definiciones y los rumbos de la política educativa y a que los currículos fueran expresivos y funcionales en relación a las diversidades del país y dentro del común marco de pertenencia, lo diverso de un país federal, afirmado y desplegado en su unidad nacional. Descentralización en administración de las escuelas y federalización educativa, inseparablemente. Ideales todos que debían integrar un proceso que naciera en una Ley Federal de Educación y que fuera creciendo y madurando progresivamente.

Se aprobó la ley en 1991, se transfirieron escuelas e institutos de los diversos niveles y modalidades a todas las jurisdicciones, se pasaron las respectivas partidas presupuestarias a las provincias y se decidió duplicar en cinco años el presupuesto educativo, para apoyar con más recursos a las provincias –que eran el ámbito donde funcionaban las escuelas- y posibilitar, con esos recursos, el crecimiento cuantitativo y el mejoramiento en calidad del sistema educativo del país.

Pero a poco tiempo de sancionada la ley y con cambios de equipos de conducción en el nivel nacional, se hizo evidente el abandono de la decisión federalizadora y no se tuvo capacidad política para integrar el sistema descentralizado y preservar la unidad de la educación nacional. No se avanzó en el incremento anual del presupuesto para el área y las provincias sufrieron dificultades crecientes.

Todo fue una gran frustración y la desarticulación y el desorden terminaron predominando en la educación del país. El gobierno que aprobó la Ley Federal de Educación no tuvo vocación ni voluntad política de respetarla y aplicarla, con el agravante de que tampoco cumplió con el mandato de la reformada Constitución Nacional de 1994 de sancionar, en dos años, un régimen equitativo, justo y estable, de Coparticipación Federal en los recursos impositivos que recauda la Nación. Aún hoy se padece la ausencia de esta ley y, en consecuencia, las provincias no acceden a la posibilidad real y concreta de mantener sus sistemas educativos, de acrecentarlos y de elevar sus calidades. Cada vez más viven atados y dependientes de los favores políticos y las decisiones del poder central, y el federalismo aparece como una metáfora casi cínica, un ideal siempre postergado, la expresión de cláusulas constitucionales y legales que en el espíritu y en la letra quedaron como utopías, y no tienen vigencia en lo esencial y permanente.

Fue evidente que la dirigencia política de esa etapa de desaciertos y frustración no comprendieron que con la responsabilidad compartida de Nación y provincias, la educación del país se nutriría permanentemente, ganaría en contenidos, motivaciones y perspectivas, y sus acciones devendrían siempre más pertinentes y eficaces. Porque estarían referidas a todas las

dimensiones de la vida nacional, de la geografía física y social en su conjunto y de sus particularidades, de la historia de los territorios, las provincias y los trayectos que fueron comunes, del trabajo, las actividades productivas, las artes y la cultura que se generan y se construyen todos los días en los variados paisajes sociales y humanos extendidos desde La Quiaca a Tierra del Fuego, y desde los Andes al Atlántico. Es decir, no se trataría de un federalismo plasmado en la formalidad de un precepto legal y que no va más allá de eso. Por el contrario, el desafío era llegar a ser Nación a pleno desde la educación y la cultura, en todas partes y con el protagonismo organizado y fecundo de todos.

¿Nueva etapa y nuevas esperanzas?

En los últimos dos años, el gobierno nacional ha aprobado leyes que apuntan a la respuesta que requieren temas candentes de real importancia.

Se ha restituido la significación de la enseñanza técnica, con lo que se compensa, parcialmente, el desatino que se cometió, a mediados del la década del '90, de suprimir el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica), aunque sin rescatar el sistema de recursos impositivos que se destinaban directamente al sector, ni tampoco el gobierno colegiado que integraban docentes, empresarios y sindicalistas.

Para el financiamiento educativo se abrió una nueva perspectiva, ya que por ley se ha fijado, otra vez, la meta de duplicar en cinco años el presupuesto, desde el 2006 hasta el año del Bicentenario de la Revolución de Mayo, 2010. Todo el país, por supuesto, aspira a que la reiterada promesa legislativa se cumpla y que las jurisdicciones reciban los recursos necesarios para mejorar y ampliar sus servicios. Y que los reciban a través de un sistema justo, equitativo y estable, que elimine los vaivenes de los humores y los intereses del gobierno central, no sólo de hoy, sino también de las otras gestiones de diverso signo político que puedan ocurrir en el futuro.

Se derogó la Ley Federal de Educación y, en su lugar, rige ahora la Ley de Educación Nacional, que contiene definiciones, obligaciones y garantías múltiples de parte del Estado, y metas de largo plazo. Es de esperar que, más allá de sus enunciados y las expresiones de anhelos, se alcancen los objetivos: por ejemplo, el de hacer efectiva la obligatoriedad de la educación secundaria, dentro de un tiempo no demasiado lejano. Y como las escuelas son conducidas y administradas por las provincias, son ellas las que deben disponer de los recursos necesarios en los presupuestos oficiales. Además, en todas y en cada una de ellas, las familias y la sociedad han de tener solvencia y posibilidades económicas reales para respaldar el loable propósito de que la escuela secundaria logre ser transitada por todos, y exitosamente.

La nueva ley ha previsto la creación y el funcionamiento del Instituto Nacional de Formación Docente. Ya se está en los prolegómenos del organismo y se han puesto a trabajar técnicos y funcionarios. Es plausible el propósito de darle unidad al sistema y tan importante como también lo es el de evitar la uniformidad, y no caer por esta vía en el antiguo centralismo que se ejerció desde el Ministerio de Educación Nacional. Los errores que se cometieron en la implementación de la Ley Federal no deben implicar que se dé pie para el retorno a la vieja estructura y los malos hábitos de las burocracias del pasado. Esas burocracias, por otra parte, tuvieron en su momento el apoyo –a veces, implícito- de determinados grupos de técnicos del área, como así también de sectores de la dirigencia sindical.

De lo que se trata hoy es de avanzar hacia adelante desde la Ley Federal y la actual Ley de Educación Nacional. Y de hacerlo con magnanimidad y madurez política. La gravedad de las circunstancias que se viven en el país y la importancia que tiene la educación –columna vertebral del desarrollo nacional- exigen que todos, sin exclusiones, dejemos a un costado los intereses facciosos y el sectarismo ideológico, y actuemos con profunda vocación nacional y fe sólida en el porvenir. Todo el talento de los argentinos deben ponerse al servicio de las escuelas, las universidades y las múltiples actividades y oportunidades educativas. Las ideas más ambiciosas requieren el compromiso de todos.

BIBLIOTECA DEL CENTRO DE INFORMACION DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN (CIANE)

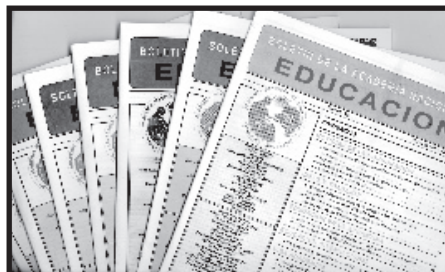
La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Días y horario: Martes y Viernes de 14y30 a 18y30 horas
Teléfono: 4806-2818/8817
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
ane@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar



“¿NECESIDAD, OPORTUNIDAD, METAS Y ORIENTACIONES DE UNA LEGISLACIÓN ORGÁNICA PARA LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS?”

Por el **Dr. Jorge Reinaldo Vanossi**

*Comunicación leída el 3 de septiembre de 2007
en sesión de la Academia Nacional de Educación*

I.- ¿Por qué Hitler no tuvo la bomba atómica y, en cambio, la obtuvo antes el gobierno de Roosevelt? Si bien en la historia -como decía Orgaz- no hay monismos causales pues siempre los acontecimientos obedecen a una pluralidad de causas, puede afirmarse que una de las razones más gravitantes para esa prioridad atómica fue la política universitaria y científica de los EE.UU. de Norteamérica, en contraste con las medidas discriminatorias y persecutorias que el régimen alemán practicó en la década del treinta. Los principales científicos alemanes se vieron obligados a emigrar; y, entonces, el ámbito científico norteamericano se enriqueció con la llegada de esos valores, a los que dicho país recibió garantizándoles el trabajo en paz y con libertad. Fue así como hombres de la talla de Einstein en la física, de Hans Kelsen en el derecho, de Loewenstein en la ciencia política, y muchos otros en las artes y las letras, pasaron a engrosar la nómina de profesores e investigadores de las universidades norteamericanas, volcando su saber y sus descubrimientos para la defensa de las instituciones del mundo libre, frente a la amenaza totalitaria que se expandía en Europa.

La reflexión que antecede es de permanente actualidad, si aplicamos mutatis mutandis la enseñanza que ella conlleva y supone. En efecto, para los países como la Argentina, que están emplazados en lograr un rápido índice de crecimiento y desarrollo, la aplicación tecnológica es fundamental y prioritaria, por las necesidades y exigencias que ese mismo desarrollo impone. Por lo tanto, es menester abastecer esa tecnología con aportaciones cada vez más crecientes de ciencia pura y de investigaciones básicas, ya que en caso contrario el proceso innovador se detiene. Pero el error de muchos está en creer que ello no traería consecuencias negativas si también se puede detener el crecimiento del país; y no es así. En el caso de que el suministro de ciencia pura e investigaciones básicas se cortara en sus fuentes nacionales, lo que ocurriría sería un inmediato acudimiento a otras fuentes, es decir, del exterior. Y al agudizarse la exclusividad de una fuente foránea, se estará provocando fatalmente el aumento de la tan mentada capitis deminutio cultural y tecnológica, al mismo tiempo que debilitando cada vez más el pago de royalties. O sea, que

con ese proceder se incurriría en acrecentar aquello mismo que se dice atacar o pretender disminuir. Este razonamiento sirve para demostrar que si las Universidades dejan de aportar el suministro científico y tecnológico imprescindible para el adelanto del proceso de desarrollo del país, estarán contribuyendo a solidificar esa “dependencia” que se pretende revertir o anular. Por lo tanto, quienes coadyuvan a que las Universidades pierdan su nivel científico y abandonen la seriedad de sus investigaciones, están contribuyendo directamente a aumentar tal minusvalía; y a ello llevan todas aquellas medidas o actos que provocan el desquiciamiento de las Universidades y la fuga de los docentes e investigadores que en ellas trabajan. Puede afirmarse sin hesitaciones, que quienes causan esos efectos son los principales agentes de la decadencia cultural y tecnológica en nuestro país (sic). El último premio Nobel que recibió un compatriota -en el área de la ciencia- correspondió a un sabio radicado en el exterior.

El error está en creer que la Universidad y los institutos de investigación pueden ser equiparados con cualquier dependencia administrativa o con cualquier repartición burocrática. La Universidad y los investigadores deben estar exentos de esa peligrosa confusión; pero corresponde a ellos hacer el mayor esfuerzo para que no sean equiparados ni asimilados a otras estructuras que no responden a los fines y a las funciones del alma mater. Para ello, es menester tener bien en claro que la Universidad no es solamente función y destino, sino que requiere ante todo un ámbito y un clima, donde la actividad y la coexistencia de los universitarios estén amparadas por la seguridad (en el más comprensivo sentido de la palabra) y sin otras exigencias para su incorporación y mantenimiento que la reunión de los tres requisitos básicos del quehacer científico: tener aptitud, acreditar vocación y demostrar dedicación.

II.- Alguna vez hemos afirmado que la pertenencia a la Universidad es -en muchos países- más fácil que la incorporación a un club; pero que asumir actitudes y estilo universitario es mucho más difícil que alcanzar el prestigio mismo que ello implica, pues es cuestión de responsabilidad asumida y de entrega al quehacer:

hay algo parecido al amor, cuando el poeta nos dice que amar es olvidarse de uno mismo para ir hacia otro (lo mismo ocurre con la ciencia). Por eso, en los casos en que se alcanza la decantación, ése es el status más honroso: por ejemplo, el título de “Profesor” en Alemania, que es el máximo honor reconocido a una persona por sus cualidades y su quehacer.

Durante ciertos momentos de irracionalidad política y cultural, ha cundido la idea y -peor aún- la práctica de “repartir” el botín universitario en una suerte de proporcionalidad con las fuerzas políticas actuantes en el ámbito nacional. Se ha llegado así a la increíble aberración de que en una Universidad se hable de que tal Facultad corresponde al partido “x”, o de que tal Cátedra debe adjudicarse al partido “z”, o de que tal área de docentes cabe asignarla al grupo político “n”. Eso significa una peligrosa confusión de conceptos, toda vez que no puede olvidarse que la Universidad es del pueblo, de la comunidad a que pertenece y de la sociedad toda en que está inmersa. De ninguna manera el aparato universitario puede ser entregado al botín, como en las viejas costumbres del *spoils system*, practicadas en el período de la democracia jacksoniana. Al respecto, señalaba Max Weber en “El político y el científico”, los riesgos de tales confusiones: “Lo que es seguro es que son sólo los mediocres acomodaticios o los arribistas lo que tienen posibilidades de ser nombrados cuando en los nombramientos interviene, por motivos políticos, el Parlamento, como sucede en algunos países, o el monarca o un dirigente revolucionario...” (Confr., Pág. 187, Ed. Alianza, Madrid, 1969).

La opción sigue siendo la misma, más allá de las divergencias ideológicas o de las separaciones de escuelas y tendencias: una alternativa entre la seriedad, entre los mejores; o el “chanterío” o “kakistocracia”.

Universidad para los universitarios

III.- En diversas oportunidades hemos insistido en la idea de la “autonomía” y en las posibilidades del autogobierno y de la cogestión. Al reiterar y enfatizar el concepto de autonomía, siempre hemos puesto el cuidado en señalar su carácter relativo, de medio y no de fin en sí mismo. Así, creemos que nada mejor en el manejo de la Universidad que poder rescatar el principio de que la Universidad es para los universitarios, pero que sus frutos son para toda la comunidad. Son facetas distintas aunque inescindiblemente relacionadas entre sí. La perturbación que causan en la vida universitaria los agentes ajenos a la Universidad es enorme; sólo se llega a comprender cuando con el transcurso del tiempo se miden los errores y se toma conciencia de la magnitud de la demolición operada. Basta enunciar como dato revelador, que la Argentina es el único país del mundo que se da el lujo -el triste y trágico lujo- de “vaciar” y dismantelar el cuerpo docente de sus universidades cada “equis” años: es la ley del vaciamiento periódico o paulatino de la materia gris. En efecto: en 1946, en 1955, en 1966, en 1973 y en 1976 (si no olvidamos alguna otra fecha) hemos visto la entrada y salida de miles de docentes o de investigadores, por obra mágica de una convulsión política, que cambió totalmente el signo dominante en la respectiva Universidad. Esta es una observación objetiva, desprovista de todo móvil que no sea el de llamar la atención sobre una peligrosa línea de precedentes que está indicando el grave riesgo que corre la cultura argentina en caso de prosperar en el futuro una solución política del mismo carácter. Es un precedente nefasto, que sólo cunde en un país de suicidas, ya que ningún pueblo del mundo puede aceptar un drenaje científico de tal magnitud, cíclicamente reiterado. Tal patología segregativa es propia de una obsesión anti-científica. El slogan de “alpargatas sí, libros no” es perfectamente intercambiable

por el de “laboratorios no, magia sí”.

En nuestro país, lamentablemente, el profesor universitario o el investigador es el agente más indefenso que existe en el ámbito ocupacional. Antes era el profesor universitario el que gozaba de cierta “estabilidad”, pues estaba más protegido en su empleo a través del concurso. Pero con frecuencia la situación es inversa, a pesar de que en 1957 se incorporó a la Constitución Nacional el Art. 14 bis o “nuevo”, en virtud del cual existe un derecho a la estabilidad en el empleo público... Aunque la realidad demuestra lo contrario, la norma constitucional está allí; y cabe preguntar por qué los legisladores la han soslayado cuando han dispuesto estados “en comisión”, que pasan por encima de la estabilidad adquirida mediante concursos y de designaciones que no han sido impugnadas en su oportunidad. Cuando uno observa este tratamiento desfavorable a los estudiosos, salta enseguida la pregunta; ¿el profesor o el investigador es tan poco importante o ha causado tanto daño como para merecer esa hostilidad de los legisladores y de los gobernantes? La respuesta es otra, en tanto y en cuanto la situación mencionada obedece a un cuadro general de irracionalidad dominante. Un proceso bastante prolongado, de muchas décadas de duración, en que el disconformismo nihilista de los activistas, por una parte, y el perfeccionismo utópico de los ideólogos, por la otra, nos han conducido a la postre a tener que resignarnos ante los hechos consumados, presenciando una desesperante improvisación en los más altos niveles de conducción universitaria, cuyas consecuencias negativas las van a pagar -seguramente- las generaciones futuras. Porque de esa improvisación nada bueno podrá surgir para la recreación del nivel científico y de investigación en el país. Y si las cosas no son así, si es que me equivoco en la apreciación, pues entonces el error más imperdonable consistirá en haber pretendido encarar el problema universitario con seriedad, cuando frecuentemente acontece en un marco de improvisación e inconsistencia (el “chanterío”). Otro tanto puede afirmarse con relación a los espacios destinados a la investigación.

Amanera de recomendación, conviene recordar que las recetas son sencillas y elementales: el profesor se hace... enseñando; el investigador se hace... investigando; y así sucesivamente. La seguridad y la estabilidad son fundamentales, sin que ello implique crear castas ni impunidad, toda vez que el quehacer docente e investigativo debe estar sujeto -necesariamente- al control de gestión que corresponde a todo quehacer o función por cuenta del Estado.

Regreso al profesor taxímetro

IV.- Un dato preocupante del estado universitario es la casi completa inferioridad numérica de los profesores con dedicación especial (tiempo completo o exclusivo) en algunas Facultades. Vemos así un regreso al profesor “taxímetro”, que actúa y se desenvuelve en múltiples ámbitos, dispersando sus esfuerzos y malográndose a pasos acelerados. La ciencia contemporánea exige concentración, dedicación, ausencia de otras preocupaciones, eliminación de riesgos económicos de subsistencia, estabilidad, etcétera; es decir, todo lo contrario de lo que nosotros ofrecemos a nuestros científicos e investigadores. La otra oferta de seguridad que debemos dar a los docentes e investigadores, parte de la garantía del “pluralismo”, que es característica de las sociedades más progresistas de nuestro mundo. Porque una cosa es resignarse a la pluralidad y otra bien distinta es concientizarse y actuar en consecuencia. La negación del pluralismo es un dato revelador de tendencias monocráticas, de jaez autoritario o totalitario. El pluralismo en la Universidad hace a la universalidad

del conocimiento y de la indagación; y, únicamente, debe estar limitado por el respeto a las “reglas del juego” y por la aceptación real del fair play que supone una convivencia democrática. De lo contrario, la Universidad degenera en cualquiera de los dos términos que llevan a su negación como universalidad: o en el silencio tóxico de la discusión prohibida, o en la extenuante gimnasia del activismo por la agitación misma. En cambio, cuando el único patrón o medida es la reunión del trípode aptitud-vocación-dedicación, el resultado pluralista surge como consecuencia natural y espontánea de la selección intelectual, limitándose los controles a la verificación de aquellos patrones o módulos, sin más exclusiones que las nacidas de actos (y no de ideas) violatorios de la ley común. Tales son las pautas reinantes en las grandes Universidades e Institutos científicos del mundo, pero más específicamente en aquellas cuya “grandeza” ha consistido o consiste en un ámbito de libertad y seguridad para la notable aventura de la indagación y del pensamiento que conduce a la creación cultural. Cuando faltan esos recaudos, se podrá alcanzar un buen taller, tener un excelente laboratorio y hasta formar escuela, pero no se habrán dado los pasos indispensables para forjar un ámbito universitario u otro semejante de nivel superior. Las pretensiones hegemónicas, los fundamentalismos y las exclusiones por supuestas herejías conspiran contra el ambiente genuinamente científico.

V.- Claro está, reconocemos que no es fácil alcanzar la meta propuesta, sobre todo cuando no está claramente aceptada la idea de Universidad o Instituto como ámbito propicio para la creación en libertad-seguridad. La concepción que se adopte sobre los fines y funciones de esas entidades o espacios será un factor determinante para que los pasos ulteriores de ejecución conduzcan o no a la meta mencionada. Así hemos presenciado escenarios en los que conspiran tres actitudes extremas, que llegan a formar un verdadero triángulo de disfuncionalidad en torno al destino científico, a saber: 1°) La actitud de los que esperan todo de la Universidad, convirtiendo a ésta en el gran agente revolucionario del cambio total de las estructuras..., que es la ilusión permanente de la extrema izquierda, tomando esta expresión como indicativa de una posición mental antes que descriptiva de un partido político (la izquierda infantil o “izquierda loca”). 2°) La actitud de los que pretenden hacer de la Universidad el celador o depositario de una pretendida pureza ideológica, algo así como el filtro maniqueísta de la cultura argentina, en salvaguardia de una ortodoxia espiritual que no admite ni tolera la competencia entre las ideas y los sistemas (que es el intento periódico y recurrente de la extrema derecha). 3°) La actitud de quienes no pudiendo comprenderla ni teniendo fuerzas para suprimirla, se dirige a relegar la Universidad a los roles de una repartición más, o burocratizarla en todos sus aspectos o, el menos, a unilateralizarla en la difícil armonía de sus varias funciones. Este intento de sembrar mediocridad en la Universidad, es acaso tan peligroso o más que las otras dos deformaciones, por la sencilla razón de que mientras las dos primeras despiertan de inmediato una reacción saludable, el intento aletargador de la burocratización va penetrando insensiblemente y llega a neutralizar los posibles focos de resistencia libre y creadora que subyacen en los claustros componentes de la Universidad. La Universidad y los Institutos mueren cuando todos sus problemas se reducen a planteos de “escalafón”, de “encasillamientos”, de “antigüedades”, de “reconocimientos de servicios”, y de otros términos afines, igualmente reveladores de una obsesiva preocupación vegetativa -por más respetable que sea la conservación-; pero que va en desmedro de las funciones primordiales que impulsan a todo quehacer universitario, tan nocivas como el unicato ideológico. Esas funciones no pueden ser otras que las de búsqueda, trans-

misión y aplicación del conocimiento, que se concretan a través de la investigación (búsqueda), de la enseñanza (transmisión) y del servicio social en la solución de las grandes necesidades nacionales y sociales (aplicación). Las dos primeras corresponden a la faz del “enclaustramiento” de la Universidad, mientras que el servicio social corresponde al “exclaustramiento”. En ciertos momentos del acontecer político tan fluido de nuestro país, hemos oído expresiones minimizantes de la función investigadora de la Universidad, tendientes a desanimar o desalentar ese quehacer. Y por la creación de ciertos organismos que en definitiva estarían destinados a insertarse en un órgano superior de centralización científica, se pudo creer -y no fue desmentido- que había un propósito concreto de producir una especie de desplazamiento de la investigación a cargo de la Universidad en beneficio de un nuevo epicentro superior, que centralizaría y monopolizaría la ejecución de la política científica y tecnológica del Estado. Hay que oponerse a ese intento de desglose de las funciones universitarias, por más atractivo (y financieramente atrayente) que pueda resultar el supuesto “cuarto nivel” de centralización suprauniversitaria. Quitar a la Universidad las tareas de investigación que desarrolla sería equivalente a reducir su nivel al de un mero establecimiento de repetición de conceptos y expedición de títulos habilitantes, tal como la mediocridad reinante en las diversas clases sociales argentinas lo confunde con infortunada frecuencia. Si un fraccionamiento funcional así llegara a consumarse, al poco tiempo veremos que los vectores de la cultura ya no pasarán por la Universidad y que será menester acudir a otros centros para encontrar el ámbito perdido (otro tanto ocurre con los vectores de la política -que ya no transitan por los partidos ni por el Congreso-, o con los vectores de las relaciones económico-sociales, o con el desplazamiento del ejercicio legítimo de la fuerza pública por el Estado). Ello es así, por cuanto la mutilación científica conlleva poco a poco a una devaluación cultural, originada en la pérdida de interés en la actividad creadora y en la consiguiente desnivelación del personal docente especializado. Bien entendido que no se trata de confundir la docencia con la investigación, cuyos diferentes ámbitos siempre hemos subrayado, pero cuya íntima vinculación está sellada por la alimentación recíproca que se suministran a través de procesos complementarios y porosos.

Un “asalto político”

VI.- Otra prédica perniciosa y equívoca ha estado fincada en la contraposición de democracia-masificación, por un lado, frente a cientificismo-limitacionismo, por otra parte. Con los juicios que anteceden queda abonada la tesis que rechaza esas opciones, cuyo propósito de slogans no puede ser otro que el de sembrar la confusión para dominar a la Universidad a través de un “asalto” político desde afuera de la Universidad misma. La historia es bien conocida, pero no por ello se deja de olvidarla. Con el objeto de racionalizar ese “asalto”, o de disculparlo, se ha acudido a la confrontación de “modelos” universitarios, recomendándose la adopción del modelo de cualquier país advenido al estrellato, o de otros paradigmas utópicamente concebidos que son más resonantes aún. En rigor de verdad, esa actitud es tan errónea como la pretensión de algunos teóricos, que hace cerca de medio siglo nos remarcaban la necesidad de que la Argentina se encauzara por los lineamientos del modelo “nasserista” de desarrollo, sin percatarse de la inviabilidad de ese antojo toda vez que nuestra sociedad tiene -felizmente- múltiples vasos comunicantes, que la diferencian de una sociedad como la egipcia de 1952, en la que frente al atraso general únicamente actuaba un sector fluido y modernizante de la comunidad, constituido por el ejército. En la

Argentina, por más o por menos, todos los sectores sociales corren parejos en el grado de su desarrollo y de su actitud modernizante, revelando paralela aptitud de cambio y semejante vocación institucionalizadora de esos cambios, más allá de sus crisis periódicas que ahondan la diversidad de oportunidades entre los carenciados y los pudientes. Solamente minorías muy refractarias permanecen alejadas de tales inquietudes compartidas, asumiendo actitudes inadaptadas que se traducen en la violencia y en la contestación armada. Son los recalitrantes del archipiélago de siempre. Y en materia universitaria ocurre otro tanto, ya que la situación del país es muy distante del cuadro social (e histórico-social) de aquellas naciones que han organizado sus Universidades sobre la base de la imperiosa satisfacción de necesidades profesionales que tornaba secundaria cualquier otra función de la Universidad o, por lo menos, que la relegaba a un plano de posterior satisfacción. Pero nosotros no estamos en la situación de esos países, pues tenemos buenos y suficientes profesionales, y hasta los exportamos. Parecería prioritario darles ocupación en el país y brindarles oportunidades, antes que inflarlos cuantitativa e indiscriminadamente en todas las profesiones. La falta de política en esta materia es más grave aún si la conectamos con igual defecto en materia de migraciones: la situación paradójica está dada por el hecho que entran al país numerosas personas que por falta de una política migratoria pasan a engrosar la población del país sin previa acreditación de sus condiciones y aptitudes (inmigración indiscriminada), mientras que al mismo tiempo salen del país cuantiosos núcleos de buenos profesionales, científicos e investigadores que las Universidades formaron -invirtiendo cuantiosos recursos- pero que el Estado y la sociedad no saben ocupar ni aprovechar, arrojándolos a la aventura de la búsqueda ocupacional en el exterior (emigración selectiva). Este es otro de los suicidios argentinos, a que nos lleva la irracionalidad dominante en nuestras clases dirigentes, que muy poco tienen de dirigentes y demasiado exhiben de "dirigidas"... Importamos indocumentados y exportamos alegremente la materia gris calificada. Mientras tanto, un considerable porcentaje de los "desocupados" que habitan en el territorio argentino no encuentran trabajo a causa de su incapacitación, no sólo en el orden de los profesionales universitarios sino básicamente en materia de oficios y artesanos.

Centros de mera certificación

VII.- La falta de una política cultural a nivel superior de la enseñanza y de la investigación conduce a la transformación de las Universidades en recintos de mera certificación del status a través del título profesional y del ascenso profesoral. Cuando esa situación se multiplica y agiganta por obra de la masificación, con el paralelo crecimiento desordenado e improvisado del claustro docente y de investigadores, los productos detonantes saltan a la vista en poco tiempo: la Universidad y los Institutos se destacan como incubadoras de frustraciones, se convierten en un "aguantadero" de inadaptados que buscan en ella la fuente de reclutamiento para nuevos prosélitos y, para más, los claustros aparecen a los ojos de sus administradores como la vía muerta para destinar a políticos fracasados o en disponibilidad, que así "vestirán" su curriculum vitae con algún galardón universitario inmerecido.

Pero la primera defraudación de las expectativas sociales comienza en el ingreso mismo a la Universidad. Esa defraudación consiste en el engaño nacido de la falta de una política de esclarecimiento vocacional, que advierta a tiempo a los aspirantes sobre las consecuencias de su elección profesional. Estoy convencido de que si se aplicaran planes modestos pero efectivos de orientación vocacional, en el último año de la enseñanza secundaria y al mo-

mento del ingreso a la Universidad, se produciría un reordenamiento natural de la matrícula, que espontáneamente aliviaría los males de la dirección masiva de la juventud hacia ciertos títulos profesionales. Actualmente (y siempre ha sido así) puede ocurrir que un estudiante de Abogacía complete sus estudios de Derecho sin haber recibido testimonio directo de lo que consiste el quehacer del abogado, sus roles y funciones, etcétera; llegando así a descubrir su falta de aptitud o vocación en el instante mismo de graduarse o de su debut profesional. Tan dramático resultado obedece al riesgo que existe desde el momento mismo en que se ha hecho abandono de ese importante servicio que es el asesoramiento vocacional: todo está librado a las inquietudes individuales, a los ruegos familiares, a los consejos amistosos y al resplandor seductor del mayor status o lucro que potencialmente revisten ciertas profesiones. Muy poco o nada se ha planificado en esta materia, porque el Estado está demasiado ocupado en atender funciones que a diario suma e incorpora a sus competencias, mientras hace abandono o descuida aquellas más elementales que hacen a la salud espiritual y al destino material de sus habitantes.

VIII.- Otro de los fenómenos políticos de la Universidad contemporánea que exige alguna atención, está dado por la paradoja que ofrecen los que aceptan de buena gana la "masificación" indiscriminada de los claustros y al mismo tiempo reclaman a gritos la incorporación de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje. Hay un dato que ya no puede escapar a nuestro cómputo en la planificación universitaria: la masificación sólo permite continuar con la clase-conferencia. El coloquio, el seminario, la clase activa, el laboratorio, los trabajos prácticos, etcétera, requieren forzosamente el "número óptimo" de participantes. Es por ello que debemos sentirnos emplazados a redimensionar todo: el aula, con la relación docente-alumno; la Facultad o Departamento, con la cantidad de docentes-alumnos-investigadores; y la Universidad misma, con el número de sus escuelas y establecimientos. Superado el "número óptimo", corresponde hacer cirugía, o sea, dividir la unidad sobredimensionada, a efectos de no perturbar el normal funcionamiento de sus elementos componentes y su consiguiente rendimiento. Así lo han hecho las Universidades de París y varias megalópolis, que contrastan con el panorama poco alentador de otras Universidades que ya asumen la proporción de verdaderos Estados dentro del Estado. Es por ello que ya en nuestro lejano Proyecto de ley universitaria de 1971 incluíamos una cláusula en virtud de la cual correspondía al Consejo Superior de cada Universidad "establecer el número de alumnos óptimo para el funcionamiento de cada Facultad o Departamento, excedido el cual se debe propender a la creación de una nueva unidad" (Art. 17, inc. e). Y la objeción presupuestaria o financiera que pueda oponerse a esta solución, estaba respondida con la creación de recursos prioritariamente destinados a la atención de las crecientes necesidades universitarias, que son impostergables en una sociedad medianamente advertida de la imperiosidad que deben asumir sus inversiones en la preparación de recursos humanos capacitados para el quehacer tecnológico y cultural. Si la sociedad no percibe ello y el Estado no advierte tales prioridades, mejor es abandonar el intento de construir una Nación y conformarse con el sostenimiento elemental de una factoría; o peor aún, parafraseando al premio Nobel portugués Saramago, afirmar que "esto ya no es un país sino un lugar" (sic). La alta especialización del mundo moderno requiere paralelamente una considerable capacitación en las más variadas disciplinas y, también, en las más sofisticadas destrezas que caracterizan al fenómeno polémico pero irreversible de la globalización.

IX.- Creo conveniente cerrar estas reflexiones con algunas palabras acerca de lo que debemos hacer los docentes e investigadores universitarios, a pesar del desánimo que causa la crisis general y a pesar del desaliento que cunde en el ámbito de cada rama del saber. Ante todo, debemos continuar en nuestra tarea. Ya hemos dicho -y lo repetimos- que el profesor no se decreta, se hace. ¿Y cómo se hace? Enseñando. Si se nos pregunta cuál es nuestra ambición, la respuesta es la siguiente: ser cada día más, contar con mejores profesores, sumar mejores maestros, incorporar calificados investigadores, en nuestras respectivas especialidades. ¿Cómo? Profundizando y detectando los tres elementos insustituibles y no intercambiables: la aptitud, la vocación y la dedicación. La ausencia de uno solo de ellos es frustratoria del resultado humano que la sociedad toda espera de sus docentes e investigadores.

La clase no “se da”

En segundo lugar, debemos asumir en plenitud el desafío que implica percatarnos de que la clase no se “da”, sino que la clase “se hace” o, mejor dicho, que hacemos la clase. En el cambio del verbo y en la modificación de la expresión encontraremos todo el sustento para alimentar una nueva relación que, desde luego, supone también reciprocidad. “Hacer la clase” será de mayor beneficio para los alumnos, como también para los docentes; pero sin olvidar que “hacer la clase” supone un acrecentamiento de las obligaciones y de las responsabilidades por parte de ambos términos de la relación. En este punto debemos ser “perfeccionistas” pero no pretender ser “perfectistas”. La diferencia entre ambos estadios de excelencia es importante a los efectos de no caer en decepciones generalizadas: hay que perfeccionar los métodos y los contenidos, cuidando las posibilidades y computando los medios, para no incurrir en utopías o irrealidades. Frente a los que no actúan y permanentemente esperan las condiciones ideales, ya que únicamente se juegan en los grandes momentos, con los grandes hombres, por las grandes cosas y mediante las grandes fuerzas, nosotros debemos responder con la serena firmeza de nuestra actividad constante y sin desaliento, pensando que a pesar de los descreídos y de los ilusos, en definitiva en la Universidad y los institutos habrá de triunfar la sensatez y la formación superior será de los universitarios y para la comunidad. Otro tanto cabe afirmar para la investigación y los investigadores, en todos sus niveles y especialidades, ya se trate de las ciencias “duras” o de las desconsideradamente denominadas “blandas” (pues la verdadera dureza está en los métodos de trabajo antes que en el objeto bajo estudio). Así, el trabajo y la abnegación recibirán su premio y compensación gratificantes.

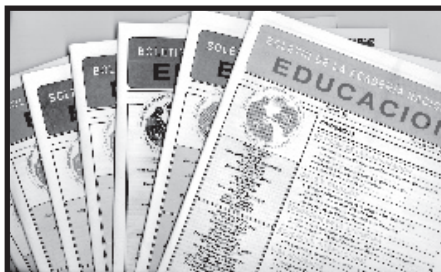
X.- Por último, no debemos permitir que se divorcie totalmente la investigación del campo universitario. Sin perjuicio de los ámbitos en que cada tarea debe desenvolverse, es menester rescatar los vasos comunicantes entre ambos quehaceres. No sólo la Univer-

sidad necesita de la investigación, sino que los investigadores se benefician con la participación en las demás funciones que se cumplen a través de la vida universitaria. Así, creemos que para el investigador la clase es un fermentario, porque también allí está el clima para el hallazgo, el incentivo para la búsqueda: es como “el tábano sobre el noble caballo...” en la feliz expresión socrática que une el estímulo con el deber.

Al comienzo de estas reflexiones recordábamos al poeta, exclamando que el amor es olvidarse un poco de sí mismo para ir hacia los demás. Y la docencia es amor. A diferencia de aquellos fenómenos en que una actitud tal es fácil mentarla pero más difícil practicarla, ocurre que en la enseñanza -y para el verdadero docente- es más común practicarla que reconocerla. El profesor y el maestro, igual que el padre y el amigo, son los sujetos sobre los cuales pueden recaer mayores recriminaciones, reproches e ingratitudes; pero, como tales, son insustituibles en su función social. Los que encontrando un verdadero maestro o profesor, lo desechan o subestiman, podrán llegar a ser nuevos ricos de la cultura, pero no serán cultos. Hace pocos días escuchamos decir a un hombre con sentido común: el dinero cambia fácilmente de manos, pero la cultura no. ¡Gran verdad!

Para decir y sentir estas cosas, los universitarios podemos invocar el único título meritorio a ese fin: ser consecuentes y perseverantes hasta la obstinación frente a la fugacidad. La diferencia con los ocasionales e improvisados, es bien clara: nosotros soportamos todos los aspectos del riesgo universitario, es decir, que no aparecemos solamente en la hora del beneficio, sino que a semejanza del viejo adagio romano sobre la responsabilidad, soportamos por igual la hora del “commodum” (con un beneficio eventual) que la hora del “periculum” (con un riesgo cotidiano). No hay Universidad sin ciencia y sin cultura, pero tampoco puede haberla sin conducta. Pero si a alguno le queda alguna duda, es bueno traerle a colación lo que los pensadores del siglo XVIII y del XIX pusieron con patriótica evidencia sobre el tapete: el conocimiento es poder. Al advertir esa verdad con fuerza de revelación, nos anoticiaron que la fuente del poder no permanece estática, sino que se desplaza al compás de los grandes cambios históricos: así, sustentó al poder la posesión de la tierra, el dominio de los minerales, la detentación del dinero, el ejercicio de la fuerza y mil cosas más. Pero la profundización ilimitada del conocimiento es en última instancia la clave de bóveda que brinda soporte necesario a las increíbles audacias de la tecnología en particular y de la cultura en general. ¡No equivoquemos el rumbo! La fórmula de Einstein sigue vigente: veinte por ciento de inspiración y ochenta por ciento de transpiración (sic).

Estimo que todas estas reflexiones pueden ser atinentes al debate que invita el anuncio del envío al Congreso por el Poder Ejecutivo Nacional de un proyecto de ley reformadora de las normas vigentes en la materia. Es de desear que en esta oportunidad se preste atención a las opiniones que emanan no sólo de la representación política sino también de la representatividad social.



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
 ane@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar

RECONOCEN CINCO NUEVAS UNIVERSIDADES

La **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)** reconoció cinco universidades privadas, cuyos decretos de autorización definitiva firmó el Presidente de la Nación, **Dr. Néstor Kirchner**, el 31 de julio. Las universidades acreditadas son:

Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación H.A. Barceló

Universidad del CEMA (Ucema)

Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL)

Universidad Torcuato Di Tella (UTDT)

Universidad de San Andrés (Udesa)

Un proyecto sobre las jubilaciones docentes

Lo remitió al Congreso el Poder Ejecutivo

El Poder Ejecutivo elevó al **Congreso Nacional** un proyecto de ley para la ampliación del régimen jubilatorio especial a los docentes universitarios, el 24 de agosto. De acuerdo con el proyecto el haber mensual de las jubilaciones ordinarias y por invalidez del personal docente será equivalente al 82% del promedio actualizado de la remuneración mensual del cargo u horas correspondientes a los últimos sesenta meses. Este proyecto responde al com-

promiso asumido por el gobierno al reimplantar el 82% para los docentes de educación básica y media y el 85% para los investigadores y docentes universitarios con dedicación exclusiva, según las leyes 24.016 y 22.029 y su modificatoria 23.026. Para generalizar estos beneficios a los docentes universitarios no incluidos en el régimen vigente, se estableció un aporte adicional del 2% en los aportes personales.

PROMUEVEN NUESTRAS UNIVERSIDADES

El programa incluye acuerdos con instituciones de otros países

El **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología** presentó el 10 de julio los resultados de la **Segunda Convocatoria del Programa de Promoción de la Universidad Argentina**, cuyo objetivo es promover la actividad universitaria argentina en el exterior y dar respuesta a requerimientos nacionales de asistencia especializada.

La iniciativa financiará 108 proyectos, de 32 instituciones, con una inversión de \$2.500.000, bajo la línea de acción "*Un puente entre la universidad y la sociedad*"; y 19 proyectos que involucran a 46 universidades, por un monto de \$1.000.000, en la línea Misiones universitarias al extranjero.

Proyectos

En la línea de acción "*Un puente entre la universidad y la sociedad*" se aprobaron 26 proyectos de desarrollo local, 69 de extensión universitaria y 13 relacionados con la innovación tecnológica.

Los proyectos de misiones al exterior debían involucrar cinco instituciones argentinas, de las cuales tres como mínimo debían ser universitarias. Entre las instituciones no universitarias participantes figuran la **Cámara Argentina**

Danesa de Industria y Comercio, la **Cámara de Comercio Sueco Argentina**, el **Consejo Superior Universitario Centroamericano**, la **Cámara de Comercio Argentino Finlandesa**, el **Instituto Superior de Investigaciones Biológicas del Conicet**, las **Federaciones Económicas de Chaco y Corrientes** y los laboratorios **Elea y Romikin**.

Sitio Web

A su vez, se presentó el sitio web para estudiantes internacionales, "**Estudiar en Argentina**", al que se accede a través del portal

oficial del Ministerio, www.me.gov.ar.

El sitio está presentado en español, inglés y portugués, con información de la oferta universitaria argentina de grado, pregrado y posgrado, desde diferentes intereses de búsqueda: región, área de estudio o institución, nacional o privada.

Asimismo posee información de becas, alojamiento en el país, inscripciones, seguros de salud, medios de transporte, documentación necesaria según el país de proveniencia y costos de vida.

"Un puente entre la universidad y la sociedad"

La distribución regional de los proyectos aprobados:

Región Noreste: 9

Región Noroeste: 10

Región Centro Oeste: 20

Región Centro Este: 12

Área Metropolitana: 18

Área Bonaerense: 28

Región Sur: 11

Misiones universitarias al extranjero

Destinos seleccionados por las Instituciones para llevar a cabo las misiones:

Alemania, México, Brasil, Colombia, Suecia, Dinamarca, Bolivia, Paraguay, Perú, Ecuador, Venezuela, Chile, Estados Unidos, Uruguay, España, Centroamérica.

LA RED DE PORTALES EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS

Se reunió en Lima, Perú, para impulsar contenidos conjuntos

Representantes de los portales de Internet que forman **la Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe)** se reunieron en Lima, **Perú**, la primera semana de agosto, para impulsar proyectos de producción conjunta de contenidos.

Entre los proyectos evaluados durante el encuentro están la producción de un traductor de recursos educativos y la búsqueda de alternativas para desarrollar un catálogo estándar de recursos.

Los responsables de los portales acordaron trabajar en forma cooperativa para adaptar los contenidos a sus lenguajes locales y presentarlos en una interfaz común al proyecto.

Las tareas se realizarán utilizando herramientas de cooperación y procurando que las mejoras se compartan con los países de la red.

A su vez, resolvieron producir recursos

didácticos para la escuela primaria y establecieron la creación de espacios interactivos con los docentes, como foros de narración de experiencias.

Al encuentro asistieron integrantes del **Proyecto Skool España**, propuesta pedagógica de la empresa tecnológica **Intel**, que desarrolló 200 recursos de aprendizaje de Matemática y Ciencias Naturales para la enseñanza media, publicados en el **portal Skool España**.

Red Latinoamericana de Portales Educativos

La Red Latinoamericana de Portales Educativos está formada por los portales de los ministerios de educación de 16 países: **Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.**

Cada país desarrolla su propio portal, de acuerdo con su proyecto educativo e intereses nacionales, con total independencia para la selección de la plataforma tecnológica; y los contenidos desarrollados son de libre circulación en la red.

Proyecto Skool

El proyecto Skool es una propuesta de la empresa de tecnología Intel en diferentes países, dirigida a docentes, alumnos y familias. Incluye el desarrollo de unidades pedagógicas, lecciones, notas de estudios y recursos didácticos, con apoyo multimedia y simulaciones audiovisuales.

CONFERENCIA SOBRE ALFABETIZACIÓN EN ZONAS ATRASADAS IMPULSÓ LA UNESCO

La reunión se realizó en Beijing y fue la continuación de otra anterior en Nueva York

En Beijing, **China**, se realizó la **Conferencia Subregional sobre Alfabetización en Asia Oriental, Sudoriental y el Pacífico**; entre el 31 de julio y el 1 de agosto, con el auspicio de la **Unesco**. Este encuentro fue el segundo de una serie de seis conferencias regionales, iniciativa adoptada durante la **Conferencia sobre la Alfabetización en el Mundo**, desarrollada en Nueva York, **EE.UU.**, el 18 de septiembre de 2006.

La primera se celebró en marzo de 2007 en Doha, **Qatar**; y las siguientes serán antes de finalizar 2008 en Malí, **India, Costa Rica y Azerbaián**.

Disparidades

Las conclusiones de la conferencia destacan que, en todo el mundo, uno de cada cinco adultos no sabe leer ni escribir. Esto implica una **población mundial de analfabetos de 774 millones**. La subregión de **Asia Oriental y Sudoriental** y el **Pacífico** posee una tasa global de alfabetización de 91,7%; con disparidades muy pronunciadas entre las naciones de la subregión. En el Pacífico las tasas de alfabetización oscilan entre 60% (en Papua, **Nueva Guinea**) y 98% en **Tonga y Samoa**.

En la subregión hay 125 millones de adultos que no pueden leer y escribir correctamente.

Y la desigualdad entre los sexos es muy elevada: el 70% de los analfabetos corresponde a mujeres, muchas de las cuales viven en zonas rurales.

Compromiso político

Durante la conferencia se abordó la alfabetización familiar, el aprendizaje intergeneracional y la alfabetización orientada hacia la mejora de la salud y la adquisición de autonomía económica.

Asimismo, se analizó la alfabetización en contextos multilingües y la relación entre alfabetización y desarrollo rural. Los participantes de la conferencia destacaron la importancia de alcanzar un compromiso político, que se manifieste en una colaboración activa entre los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil; al tiempo que subrayaron la necesidad de comenzar la alfabetización en la lengua materna y, luego, en la lengua nacional.

Durante el encuentro, el Director General de la **Unesco, Koichiro Matsuura**, subrayó que la ayuda internacional es insuficiente para alcanzar los objetivos del **Programa Educación para Todos (EPT)**. En 2005 se destinaron 2.400 millones de dólares a este programa, pero se estima que la suma anual necesaria es de 11.000 millones.

Se realizó en Chile la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación

En Valparaíso, Chile, se desarrolló la XVII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, el 23 y 24 de julio, con la participación de los 22 países que integran la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Durante el encuentro, las autoridades educativas de la región aprobaron la programación y el presupuesto para el bienio 2007-2008. El documento final señala como problemáticas fundamentales para la región la calidad e inclusión educativa, la formación docente, la alfabetización, la educación en valores y la formación ciudadana.

XVII Conferencia Iberoamericana de Educación Valparaíso, Chile, 23 de julio de 2007 Declaración de Valparaíso

Las Ministras y los Ministros de Educación de Iberoamérica, reunidos en la XVII Conferencia Iberoamericana de Educación, en el marco de la XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, que tendrá lugar los días 8 al 10 de noviembre de 2007, cuyos ejes temáticos serán la cohesión social y las políticas inclusivas,

CONSIDERAMOS:

1. Que la educación es una herramienta fundamental, a través de la cual Iberoamérica puede avanzar decididamente en la solución de sus más graves problemas: la pobreza y la desigualdad. Gracias a la educación, se forma a las personas en el ejercicio de la ciudadanía, se logran mayores niveles de protección para los grupos sociales más vulnerables y se fomenta la equidad en el acceso al bienestar.

2. Que, además de la responsabilidad ineludible de los Estados, el diálogo, los acuerdos y pactos educativos son factores que favorecen la cohesión e inclusión social, así como la estrecha relación que tienen con este objetivo el desarrollo de valores éticos, cívicos y democráticos, muy especialmente a través del arte, la cultura y el deporte.

3. Que las acciones coordinadas a través de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), acordadas en las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, como son

el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PIA), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) con la participación del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), el Programa de Televisión Educativa Iberoamericana (TEIB), así como el seguimiento de las experiencias de canje de deuda por educación, muestran notables avances en su concreción y desarrollo, contando con una generalizada valoración positiva que compartimos. Ello ha contribuido al bienestar de mujeres y hombres de Iberoamérica y, muy especialmente, ha favorecido un mayor nivel de cohesión social y la aplicación de políticas inclusivas.

4. Que recibimos con satisfacción las conclusiones alcanzadas en la última reunión de responsables de educación superior, celebrada conforme al mandato de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, especialmente en cuanto a la elaboración de una hoja de ruta a seguir para el fortalecimiento del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

5. Que valoramos la creación de la Secretaría de Cooperación Regional en Políticas de Informática Educativa, en el marco de la Red Latinoamericana de Portales Educativos RELPE)

ACORDAMOS:

1. Ratificar el deber ineludible del Estado de promover políticas educativas que refuercen la inclusión y cohesión social y el sentido de pertenencia, a través de la promoción de la calidad y equidad educativa, su vinculación con el sistema productivo, para lograr con ello sociedades más justas, con mejores oportunidades para todos, mayores niveles de bienestar y haciendo posible la construcción de ciudadanía.

2. Reafirmar el compromiso de prevenir, corregir y revertir en los sistemas de educación cualquier forma de discriminación, especialmente a través del reconocimiento a la equidad de género, la diversidad étnica, multiculturalidad y desarrollando un modelo

de escuela segura en la región.

3. Apoyar una estrategia iberoamericana para alcanzar un pacto educativo que promueva la cohesión e inclusión social en la región, pacto que debería concretarse en acuerdos a nivel subregional, nacional y local, así como sectorial y gremial.

4. Reiterar nuestro compromiso con la erradicación del analfabetismo y la universalización de la educación básica en la región, de acuerdo con los objetivos del PIA, valorando los avances alcanzados por planes nacionales, así como la diversidad de métodos empleados, de acuerdo a las realidades sociales y educativas en cada uno de nuestros países. En este sentido, reconocemos los logros alcanzados por las iniciativas "Yo sí puedo", Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA), y otros planes y programas implementados en la región.

5. Felicitar el trabajo llevado a cabo por la SEGIB y la OEI en colaboración con otros organismos, en el desarrollo del PIA y en el apoyo a las iniciativas desarrolladas durante 2007 en el marco del Año Iberoamericano de la Alfabetización. Instamos a que continúen respaldando estas acciones.

6. Reafirmar el apoyo a las iniciativas del fomento de la lectura y la escritura en nuestros países, así como el desarrollo de programas que garanticen la apropiación por parte de las familias de material bibliográfico que promueva los valores de la diversidad cultural y el pensamiento crítico.

7. Respaldo la realización del Congreso Iberoamericano de Alfabetización, a realizarse en la ciudad de la Habana, Cuba, durante el año 2008.

8. Reiterar la importancia de continuar avanzando en la estructuración del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), dando seguimiento, por parte de la SEGIB, la OEI y el CUIB, a lo establecido por la hoja de ruta diseñada por los altos responsables de educación superior de los países iberoamericanos, con especial atención a la materialización de un programa de movilidad académica y reformulación de CYTED. Manifestamos nuestra

preocupación por la apropiación externa de capital humano calificado de la región.

9. Mantener el apoyo a las iniciativas destinadas al canje de deuda por educación, reforzando el papel de los Ministerios de Educación en el diseño e implementación de programas que se deriven de éstas.

10. Promover en nuestros sistemas educativos el acceso universal a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que permitan elevar el nivel de la calidad de la educación para todos y el diálogo de saberes.

11. Celebrar los avances logrados por la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) y destacar la puesta en marcha del Acuerdo de Cooperación Regional de Informá-

tica Educativa. La Red se ha consolidado como una entidad articuladora de portales locales, especialmente en el acceso a contenidos educativos a personas e instituciones de las zonas más aisladas de la región. Instamos a profundizar su desarrollo en la estructuración progresiva de un banco de recursos pedagógicos de mayor complejidad. Animamos a sumarse a ella a todos los países iberoamericanos.

12. Apoyar la constitución del Comité Intergubernamental del Programa de Televisión Educativa Iberoamericana (TEIB) y el proceso de refundación y convergencia de contenidos, que se está llevando a cabo.

13. Promover acuerdos de cooperación horizontal entre los países iberoamericanos,

para el desarrollo de políticas educativas que permitan la superación de la desigualdad y la pobreza que, en definitiva, fortalezcan la cohesión e inclusión social.

14. Agradecer a los organismos internacionales el apoyo que vienen prestando al desarrollo de nuestras políticas y sistemas educativos, en especial los esfuerzos realizados en el ámbito de la cooperación interagencial.

15. Agradecer, finalmente, la cálida acogida, cortesía y eficacia del Ministerio de Educación de Chile y de la OEI por la exitosa organización de esta Conferencia, así como por su permanente labor a favor de la cooperación educativa iberoamericana.

Premiaron a organizaciones alfabetizadoras en el mundo

La Unesco entregó los **Premios de Alfabetización 2007** en una ceremonia realizada el 10 de septiembre en Bamako, Mali, en el contexto de la **Conferencia Regional Africana sobre Alfabetización en el mundo**.

Este año, bajo el lema *Alfabetización y Salud*, el premio abordó la alfabetización y su relación con

los cuidados médicos, la nutrición, la familia y la salud reproductiva, así como el desarrollo comunitario relacionado con la salud.

El **Premio Asociación Internacional de Lectura** recayó en el **Centro de Administración para la Educación Comunitaria, de Longsheng (China)**; situado en

una zona rural montañosa con una elevada tasa de analfabetismo. Uno de los dos **Premios Unesco-Confucio** fue para **Reach out and Read**, organización de Estados Unidos que trabaja junto a centros de salud, clínicas de barrio, hospitales y servicios públicos de salud.

El otro **Premio Unesco-Confucio** fue recibido por **Family Reorientation, Education and Empowerment**, una organización nigeriana que desarrolló una red de desarrollo comunitario por medio de programas orientados a mujeres y niñas.

INCREMENTARON EL PRESUPUESTO EDUCATIVO

A través del decreto N° 1108/07, que incorporó modificaciones al Presupuesto General de la Administración Nacional para el Ejercicio 2007, el Gobierno Nacional dispuso el 28 de agosto un incremento de **\$505 millones** en el presupuesto educativo. Con este aumento, el presupuesto del **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología** para

2007 ascenderá a \$8.771 millones.

El aumento se distribuirá de la siguiente manera:

- **\$320 millones** asignados al sistema universitario nacional, de los cuales **260** se utilizarán para gastos de funcionamiento de las universidades nacionales.
- **\$50 millones** destinados a fortalecer el

Programa Nacional de Mejoramiento de la Universidad.

- **\$10 millones** para actividades de ciencia y tecnología en las universidades.
- **\$175 millones** destinados a la educación básica.
- **\$10 millones** asignados al **Programa de Modernización de la Ciencia y Tecnología.**

JORNADA DE ARTE 2007: "ARTE E INVESTIGACIÓN"

El lunes 17 de septiembre, de 14.30 a 20, se realizó en la sede de la Academia la Jornada de Arte 2007: "Arte e Investigación". En la oportunidad disertaron sobre el tema, divididos en tres paneles, los siguientes especialistas: licenciados Silvia Calvo, Marta Dujovne, Susana Ferrerés, Carlos Reynoso, Alejandro Iglesias Rossi y los académicos doctores Ana Lucía Frega y Guillermo Jaim Etcheverry.

El acto de inauguración de la jornada estuvo a cargo del académico Vicepresidente Dr. Pedro Simoncini.

Estudiosos de Política Educativa y Psico-linguística en nuestra casa

Una destacada experta de los EE.UU. y profesores y alumnos de la Universidad del Museo Social Argentino se reunieron con nuestros académicos e invitados

Un grupo de profesores y estudiantes de la **Cátedra de Política y Legislación Educativa** de la **Universidad del Museo Social Argentino**, el 24 de agosto visitaron la sede de la **Academia Nacional de Educación** y fueron recibidos por los académicos **Dr. Horacio Sanguinetti** y los profesores **Alfredo M. Van Gelderen** y **Alberto Dallo**, quienes respondieron a diversas inquietudes de los visitantes.

También durante la última semana de agosto tuvimos la visita de la **Dra. Lousie C. Wilkinson**, reconocida especialista internacional de los **EEUU** en **Psico-lingüística Aplicada a la Educación**, que ha desempeñado funciones relevantes en las universidades de **Wisconsin, Madison, New York, Rutgers y Syracuse** y que dictó una conferencia en nuestra sede sobre *"La alfabetización es el eje: competencia social y aprovechamiento en lenguaje académico"*.



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

Prof. Américo GHIOLDI
Sitial DOMINGO F. SARMIENTO
hasta marzo de 1985

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

Dr. Jaime BERNSTEIN
Sitial VICTOR MERCANTE
hasta el 1 de agosto de 1988

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

Dr. Mario Justo LOPEZ
Sitial BARTOLOME MITRE
hasta el 29 de agosto de 1989

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

Dr. Antonio PIRES
Sitial RODOLFO RIVAROLA
hasta el 23 de septiembre de 1989

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

Prof. Plácido HORAS
Sitial RODOLFO SENET
hasta el 9 de diciembre de 1990

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

Prof. Luis Jorge ZANOTTI
Sitial JUAN CASSANI
hasta el 28 de diciembre de 1991

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

Ing. Alberto COSTANTINI
Sitial MANUEL BELGRANO
hasta el 12 de abril de 1992

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

Dr. Adelmo MONTENEGRO
Sitial SAUL TABORDA
hasta el 20 de octubre de 1994

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

Dr. Oscar OÑATIVIA
Sitial RICARDO ROJAS
hasta el 24 de enero de 1995

Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Sitial PABLO A. PIZZURNO
hasta el 19 de enero de 2006

Prof. Regina Elena GIBAJA
Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA
hasta el 23 de julio de 1997

Dr. Gregorio WEINBERG
Sitial JUAN MARIA GUTIERREZ
hasta el 18 de abril de 2006

Dr. Emilio Fermín MIGNONE
Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE
hasta el 21 de diciembre de 1998



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

COMISION DE PUBLICACIONES:

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

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE