

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 59

Buenos Aires, diciembre de 2004

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **Se entregó el
"Premio Academia Nacional
de Educación 20° aniversario" .. Pág.2**
- **Homenaje en recordación de Gilda
Lamarque de Romero Brest Pág.2**



IDEAS Y TRABAJOS

- **Jornada Arte 2003**
"Arte, Educación y Cultura: un circuito en construcción permanente".
por la **Dra. Ana Lucía Frega**, la **Lic. Alicia M. Mondani**,
la **Lic. y Mt. Violeta Schwarcz López Aranguren**,
y el **Prof. Fernando Silberstein** **Pág. 3**
- **Seminario**
"Educación y psicología",
por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**, la
Dra. Nelly Pastoriza y la **Dra. Louise C. Wilkinson** **Pág. 14**
- *"Un mundo sin fronteras y las lenguas que nos unen".*
por la **Prof. Rosa Moure de Vicien**, la **Prof. Leonor Cozzolino**,
la **Prof. Rosa Ana Viñes** y la **Prof. Marta Moure de Sosa Laprida** **Pág. 23**

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Lanza en el país 1123 centros alfabetizadores **Pág. 30**
- Proyecto de ley de educación técnica y formación profesional **Pág. 31**

EDUCACION INTERNACIONAL

- Cuarta reunión del "Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para todos" **Pág. 36**
- Políticas y estrategias hemisféricas para ciencia y tecnología **Pág. 39**

VIDA ACADEMICA

- Con éxito se realizó en Rosario el tercer Congreso de la Lengua Española **Pág. 43**
- CONEAU: Concurso de Ensayos 2005 **Pág. 43**
- La equidad en la educación fue el tema de un encuentro
en el IIPE-UNESCO **Pág. 44**

(...) 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 -

Comisión Directiva:

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

Miembros de Número:

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
Dr. Alejandro Jorge ARVIA
Dr. Pedro Luis BARCIA
Dr. Antonio M. BATTRO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI
Dra. Ana Lucía FREGA
Dr. Pedro J. FRIAS
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE
Dr. Guillermo JAIME ETCHEVERRY
Dra. María Antonia GALLART
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Dr. Juan José LLACH
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Dr. Fernando MARTINEZ PAZ
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio C. REGGINI
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. Ruth SAUTU
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Ing. Marcelo SOBREVIDA
Dr. Fernando STORNI S.J.
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO
Dr. Gregorio WEINBERG

Académicos Eméritos:

Mons. Guillermo BLANCO

Académicos Correspondientes:

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

Se entregó el “Premio Academia Nacional de Educación 20° aniversario”

*La ganadora fue **Silvina Gvirtz** y obtuvieron menciones los trabajos de **Alejandro Cacace, Zulema Paredes** y el realizado por **Celina MacLean** en colaboración con **Mónica Almada y Roxana Cardarelli***

En un acto público que se realizó el 6 de diciembre en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación se entregaron el Primer Premio y 3 Menciones del Concurso Academia Nacional de Educación 2004, este año referido a “*Cómo revertir la crisis educativa argentina*”.

El presidente de la Academia, **Dr. Avelino Porto**, expresó el agradecimiento a todos los

participantes en el concurso y, en nombre del Jurado, habló el académico **Dr. Juan Llach**.

El trabajo ganador, titulado “*Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad: construyendo un futuro para la Argentina del siglo XXI*”, correspondió a la **Lic. Silvina Gvirtz** y obtuvieron menciones los trabajos de **Alejandro Cacace, Zulema Paredes** y el realizado por **Celina MacLean** en colaboración con **Mónica**

Almada y Roxana Cardarelli, que se tituló “*Educación para todos, todos para la educación*”.

El jurado estuvo integrado por los académicos **Dra. María Antonia Gallart, Dr. Juan José Llach, Dr. Horacio Sanguinetti, Lic. Juan Carlos Tedesco, Dr. Jorge Reinaldo Vanossi y la Prof. Cristina Elvira Fritzche**.

HOMENAJE EN RECORDACIÓN DE GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST

Se realizó el 6 de diciembre en dos actos sucesivos

Primeramente se impuso su nombre a la Biblioteca de la institución, en el 2° piso de Pacheco de Melo 2084, con palabras alusivas del académico Presidente, **Dr. Avelino J. Porto**. Posteriormente, en sesión pública, disertó sobre “*Semblanza de Gilda Lamarque de Romero Brest*” la académica Vicepresidenta Segunda, **Prof. María Celia Agudo de Córscico**.

Del Dr. Avelino J. Porto

“*Culmina el año con que nuestra Academia Nacional de Educación celebra sus primeros 20 años de existencia. Y en el estilo y tradición de toda su trayectoria, no podríamos dejar de recordar uno de los proyectos más sólidos, que afirmaron la jerarquía de nuestra corporación: haber creado el espacio indispensable para la divulgación de todos los campos del saber que conforman la esencia de la Academia. Nuestra Biblioteca conocida, como el CIANE, fue impulsada y alimentada en ideas por un grupo de académicos, al frente de los cuales lideró durante años Gilda Lamarque de Romero Brest. Y por unánime decisión de los miembros de nuestra institución en septiembre de este año 2004, el CIANE será tutelado desde hoy por la irremplazable figura de Gilda Lamarque de Romero Brest*”, comenzó diciendo el presidente de la corporación.

Luego apuntó que “*la Academia Nacional de Educación, tendrá un agradecimiento permanente e inolvidable, a quien dedicó sus mejores energías en construir entre otras cuestiones vitales, el CIANE. Como lo señalaba Gilda reiteradamente, seguro que no existe aún otro similar en el*

país. Comenzó nuestro Centro, casi desde la nada. Actualmente es un referente para centenares de estudiosos e investigadores”.

“*Podríamos enumerar hasta el agotamiento*” añadió el Dr. Porto- *las innumerables oportunidades en que Gilda nos informaba de los progresos del Centro; podemos recordar también el reclamo insistente para que aportáramos buena parte de nuestros limitados recursos financieros en su mejora continua y además como una forma de probar su constante preocupación por la actualización y el progreso bibliográfico, la presentación de propuestas innovadoras para llevarlo a ocupar el grado de excelencia que posee. Nuestra Académica no se daba descanso, y menos aún en todo lo referente con el CIANE. Era propio de su genio.*”

Conferencia de la Prof. Agudo de Córscico

Durante la sesión pública, la académica vicepresidenta dijo que “*hay muchas razones para valorar a Gilda como una de las personalidades más importantes de la educación argentina. La persona Gilda, la docente, la renovadora y creadora de instituciones, la intelectual preocupada profundamente por la educación, la ciudadana comprometida, en síntesis la gran maestra. “Cuando uno vive, no sucede nada.... Pero al contar la vida, todo cambia”, dice Sartre (La Náusea).*

Nacida en un hogar donde el encuentro de lenguas y culturas abría una visión universalista, Gilda fue una heredera lúcida y fiel de esa amplia tradición. Era, en el mejor sentido de la expresión, “una mujer de mundo”. Esa condición

sustancial le permitió aun al ocuparse de las cuestiones específicamente situadas e impregnadas de localismo, plantearlas dentro de un amplio y refinado marco de análisis que daba a todo lo que ella producía un carácter riguroso y actual.”

Luego de un minucioso recorrido por la trayectoria fecunda de la Prof. Lamarque de Romero Brest, la Prof. Córscico concluyó subrayando: “*Perfil vigoroso el de esta mujer de notable inteligencia, arrolladora franqueza y excepcional energía, que conoció en vida reconocimientos premios y elevadas distinciones, que derramó la gracia de un estilo por momentos lúdico como para desalentar sospechas de todo necio orgullo. Una mujer que a modo de lección final, soportó intensos padecimientos con formidable estoicismo. El humor aparecía en ella siempre oportunamente para disipar cualquier intención de discurso afectado o de acartonamiento hueco, y muchas veces para despojar su propio discurso que prefería fuera serio y riguroso y nunca solemne.*

Enemiga de ditirambos y de solemnidades triviales, estoy convencida que sólo aceptaría como homenaje los pensamientos y actos sinceros inspirados por el amor y el respeto. Este acto de hoy, de imposición de su nombre a la Biblioteca de la Academia Nacional de Educación, debe ser un signo inequívoco del arraigo permanente en esta casa de los valores que Gilda Lamarque de Romero Brest supo encarnar con grandeza en su admirable vida.”

El texto completo de la bien detallada semblanza realizada por la **Prof. Agudo de Córscico** será publicado próximamente en la sección “Recordaciones” de este boletín.

JORNADA ARTE 2003

“ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA: UN CIRCUITO EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE”

*Trabajos expuestos el 22 de septiembre de 2003 en la
Academia Nacional de Educación. En los números 46, 49 y 52 de esta publicación
podrán consultarse los informes de avance sobre las investigaciones realizadas.*

Dra. Ana Lucía Frega: **Informe sobre identidad nacional y formación artística.** **Acerca del Diseño:**

El profesor Alfredo van Gelderen, que es el secretario académico de nuestra corporación, en estos momentos está en otra actividad, que surgió sobre la marcha y en la que necesitábamos que alguien de nuestra entidad estuviera, así que —entonces— la comisión directiva me ha delegado a mí que sea quien haga la apertura del acto. Por supuesto no tengo ningún inconveniente en hacerlo, todo lo contrario.

Para nosotros es realmente importante poder estar abordando la Jornada de Arte 2003. Quiero, antes que nada, recordarles o informarles que hemos hecho una Jornada de Arte 2001 y una Jornada de Arte 2002. Que de la Jornada de Arte 2001, está todo publicado en los boletines de nuestra Academia. Fueron oradores el ex ministro Antonio Salonia, que fue la persona que comenzó justamente el proceso de descentralización educativa, el Dr. Antonio Battro, para hacernos un aporte desde el punto de vista de la psicología y el Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, desde el punto de vista la educación, que por cierto es una visión que nosotros creemos y compartimos. Todo esto se reunió alrededor de la primera presentación de los licenciados María Angélica Bustos y Pablo Costa, de la primera etapa del primer informe de la investigación, que hemos puesto en marcha en el año 2001 en esta Academia Nacional de Educación y referida a en qué medida las resoluciones del Consejo Federal de Educación concretadas en los contenidos básicos comunes para el sistema obligatorio de educación de nuestro país están siendo cumplidas en cada una de las 24 jurisdicciones y se han ajustado, en el área del arte, en los cuatro lenguajes que los contenidos básicos comunes prevén y aprobaron y reconocieron. Para hacer este trabajo nosotros usamos un marco teórico, en el cual se exploraron las nociones fundamentales de identidad, región, patrimonio y cultura.

En la jornada segunda, que fue la del año pasado, presentamos un nuevo documento de avance. Se trató de la lectura crítica del estado de la investigación en ese momento, hecho por la licenciada Alicia Mondani desde su perspectiva, no solamente del mundo del arte sino desde el punto de vista del planeamiento educativo, la gestión educa-

tiva, planeamiento y la evaluación. En ese momento nos acompañó como orador el licenciado Tedesco, también académico, con un informe sumamente importante, que se refería a una enorme investigación que ha hecho el Instituto de Perfeccionamiento Educativo de la UNESCO, con sede en Buenos Aires, sobre los insumos culturales de los docentes. Respecto de aquellos que tienen que llevar a cabo los proyectos, cuál es su perspectiva, cuál es su formación, cuáles son sus capacidades. Es un trabajo de una envergadura muy grande, que llevó su tiempo. Estos informes del año 2002, en este momento están a punto de ser publicados, porque por razones que todos conocemos, la Academia Nacional de Educación en el año 2002 no pudo editar sus boletines, razones financieras, pero está todo el material y por suerte está todo listo para ser publicado.

Además están los lineamientos de la investigación, que es el eje de esta reunión de hoy, pero que además es tema central del primer panel. Damos una síntesis de cómo es el diseño de la investigación, que está en la página web de nuestra Academia, así que ustedes tienen libre acceso a este tipo de documentación, que pensamos es una labor de servicio en tiempos de repensamiento de la Patria, como digo yo y no soy la única. Somos unos cuantos que estamos hablando de repensarnos y sobre todo cuando generalmente en el ambiente hay una cierta tendencia a la frivolidad y a posicionamientos extremos.

Nosotros participamos mucho de la idea de que debe hacerse investigación que sostenga las afirmaciones; y entonces es por eso, que en el seno de la Academia Nacional de Educación pusimos este tema sobre el tapete. Nosotros tuvimos que hacer el trámite habitual en una investigación, estudiar el estado del arte, ver si había otras investigaciones similares dentro del país o en algún otro país; tuvimos que tomar un posicionamiento histórico y además un posicionamiento taxonómico, por lo menos básico, con respecto a las nociones que iban a ser parte de nuestro objeto de estudio. Tuvimos que definir también las herramientas con las que íbamos a hacerlo, porque realmente no hemos encontrado otras investigaciones que estén desarrollando este tema, cosa que hemos aportado ya desde el año pasado, y que

estamos reiterando en cada uno de los foros donde estamos llevando el tema. Pensamos que, o hacemos investigación bien hecha o no vamos a poder hacer aportes reales con respecto a los ajustes que es necesario tener en nuestra comunidad.

Entonces, dentro de esta línea de trabajo, es que nosotros tuvimos que refinar un método de investigación. Es por cierto una investigación densa, implica leer, no solamente todos los documentos del Consejo Federal de Educación, sino que todos los antecedentes de esos documentos, y para que ustedes se ubiquen, hubo que rastrear hasta las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional, porque las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional, sostuvieron los 18 proyectos de ley diferentes que se debatieron en el Congreso y que finalmente generaron la Ley 24.195.

Así que hay un estudio muy exhaustivo. Realmente pensamos que el equipo sabe de qué se está hablando. No digo que sepa todo, pero sabe de qué está hablando. Es este nuestro aporte

Dada la vastedad y la complejidad del tema, es que resolvimos hacer una prueba piloto y ella se refirió a las jurisdicciones ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y provincia de Santa Fe. Todo esto significó un análisis documento por documento, conclusiones parciales, una comparativa de los tres documentos de las jurisdicciones entre sí y además una comparativa con el documento de los CBC del Consejo Federal.

Esto ha permitido aproximar ciertos recortes de conclusiones y fue generando perspectivas de lectura. Por ejemplo, en este momento, si bien es cierto que no pertenece al meollo de la investigación, estamos trabajando con cuatro expertos, uno en música, uno en artes visuales, uno en teatro y otro en danza, para que hagan una lectura dentro de cada una de las asignaturas; porque ya que disponemos de la data levantada de una manera tan exhaustiva, valía la pena hacer esta mirada adicional, para poder entender que no solamente están los temas del Consejo Federal presente en las jurisdicciones, sino cómo es la organización interna de cada uno de los lenguajes. Nuestra propuesta

es terminar con algunos ejemplos, en el lenguaje de la UNESCO se habla de "best practices". A mí no me gusta mucho esto de mejores prácticas, pero algunos ejemplos, a manera de paradigmas, que puedan servir como referencia para los docentes. Cuando se trata de decir, bueno, muy bien, quiero hacer un proyecto educativo, quiero enseñar tales y tales contenidos, quiero partir de mi entorno inmediato. Me preocupa la zona de desarrollo próximo, qué es lo que tiene y cómo trabaja el sujeto en esa zona y, a partir de ahí, ir alcanzando las metas generales, que ustedes saben que son importantes en un país como este, que quiere que todos los ciudadanos -vivan donde vivan- tengan equivalente calidad educativa a su disposición.

Nadie dijo que sea una tarea fácil, es responsabilidad al final nuestra, de los docentes en el aula, porque al final somos los que regulamos las cosas. Pero pensamos que si se aclara todo este panorama siempre va a servir a los colegas.

El panel de hoy tiene dos personajes muy importantes. Son la licenciada Alicia Mondani y la licenciada Lidia Scherer. La licenciada Alicia Mondani después del trabajo crítico que hizo, ha pasado a integrar el equipo de conducción de esta investigación en carácter de coordinadora, es decir es algo así como mi mano derecha y un poco de la izquierda también. La licenciada Scherer no tiene que ver con el proyecto, es decir, una vez más hemos invitado a alguien de afuera que mire lo que estamos haciendo y nos critique. Ella va a hablar desde la antropología, que es su formación, siendo a la vez una persona que se mueve en el mundo del arte, porque es docente, por ejemplo, en el Conservatorio Municipal.

Por lo tanto, creo que a manera general de introducción, más o menos he puesto a quienes quizás se acercan por primera vez a este tema en el marco de qué se trata. Cada una de ellas va a tener su tiempo de exposición y, luego, vamos a abrirnos a preguntas, quizás, entre las expositoras y, quizás, con ustedes. Está demás que les diga que les doy una muy cordial bienvenida a todos.

Lic. Alicia María Mondani:

Las adecuaciones jurisdiccionales de los Contenidos Básicos Comunes del Consejo Federal de Educación

"Es más pertinente a la estética enseñar el amor a la libertad que transmitir normas de belleza. El arte es hijo de la libertad y recibe sus leyes de la necesidad de los espíritus, y no de las imposiciones regladas de la materia"

Federico Schiller

Un proyecto curricular destinado a los miembros de una sociedad democrática y progresista, además de especificar los principios de procedimiento que permiten comprender la naturaleza constructiva del conocimiento y sugerir procesos de enseñanza-aprendizaje en consonancia, debe proponer contenidos culturales que contribuyan a una socialización crítica de los individuos¹. Contenidos culturales que ayuden a la reconstrucción de la realidad y en los que no haya voces ausentes en razón de ser minoritarias o marginales y que ade-

más compensen de alguna manera las consecuencias de la creciente globalización que hace que los centros de producción y diseminación de la información y la cultura se encuentren indistintamente dentro o fuera de los límites del país

En un contexto como el presente, "la capacidad de contrarrestar las fuerzas centrífugas es básicamente la capacidad de generar identidades que permitan que las personas puedan una vez más identificarse

con un nosotros colectivo”² (Casassus: 1995) resignificando la idea de nación, como una unión solidaria entre las personas de un mismo territorio.

El proceso de generar identidades se transforma así en uno de los desafíos políticos de la más alta importancia para la vida de las naciones. Desafío que le corresponde enfrentar, entre otros, a los sistemas educativos.

Nuestro sistema educativo, en proceso de reforma, ha tenido en consideración la actual situación y explicitado definiciones político-ideológicas pretendiendo responder a las demandas que las circunstancias y la sociedad plantean y promueven, y sostiene algunos valores básicos entre los que se encuentran los analizados por la investigación que dirige la Dra. Ana Lucía Frega, desde 2001, en el ámbito de la Academia Nacional de Educación, con la ayuda de numerosos colaboradores.

Los valores rastreados en este estudio son la **regionalización**, la **identidad** y el **patrimonio cultural** como adquisiciones y construcción de sentido, en el campo de los contenidos artísticos previstos por los CBC³ aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, (CF de C y E) en cumplimiento de las pautas generadas por la aplicación de la Ley 24.195⁴.

Estos valores son considerados como concurrentes y afluentes recíprocos en la conformación de la identidad nacional, aunque estén explicitados en diferentes partes de los documentos

Recordemos a priori que en la identidad pueden diferenciarse el **sí mismo** y el **nosotros**, y en este último la identidad de grupo y la identidad cultural que es aquella a la que se refiere la Ley y los CBC.

Tengamos en cuenta, además, que la identidad nacional puede experimentarse como un fenómeno de una objetividad poderosa e independiente de nuestra voluntad, por cuanto la nación nos precede y nos excede. Participar de una nación, en consecuencia, sería participar de una persona plural, de un nosotros al que le ocurren cosas y experimenta esas cosas como propias. Lo que distingue a ese nosotros de otras comunidades nacionales, es precisamente las cosas que le ocurren y el modo **de interpretar y relatar** esas cosas que le ocurren.

Nuestra Ley y los CBC del CF de C y E han realizado las definiciones ideológicas, pero además es menester efectuar definiciones técnico-pedagógicas que expresen el compromiso concreto del aparato escolar para responder o no a las demandas de las leyes en cuanto a la construcción de la identidad regional y nacional. Por ese motivo, en este estudio se analizan los documentos producidos por las distintas jurisdicciones de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires y Provincia de Santa Fe, en materia de diseño curricular local en el Área de Educación Artística, tratando de responder a algunos interrogantes planteados en el Diseño del proyecto de investigación, tales como:

1. ¿Cuáles y cuántos de los lenguajes artísticos provee el sistema general en cada jurisdicción y nivel?
2. ¿Qué se enseña de cada uno de los lenguajes artísticos y de las formas propias de expresión de los distintos grupos culturales?
3. ¿Se trabaja desde un lugar tan propicio como la educación artística el sentido de pertenencia e identidad local, regional y nacional?
4. ¿Se propicia la frecuentación, conservación y valoración del patrimonio cultural?
5. ¿Se trata desde el sistema educativo –y por razones de ética que parecen cada día más evidentes– influir sobre “los medios” formando el juicio crítico de los alumnos para equilibrar su indudable poder de inducción y determinación sobre las elecciones de los pueblos?

En la presentación de estas Jornadas se ha hecho mención al proceso metodológico de trabajo y estamos en condiciones de comunicar que en el momento actual, la muestra piloto que abarca las tres jurisdiccio-

nes mencionadas está terminada y se encuentra en curso el relevamiento en otras 12 provincias del país, totalizando 15 las prov. afectadas, lo que dará una muestra realmente significativa.

Cabe informar también en este punto del cierre de la Muestra Piloto que el análisis y comparación de los datos recogidos

- Ha respondido a los interrogantes propuestos en la investigación
- Sus hipótesis de trabajo han sido convalidadas, en cuanto a que las Jurisdicciones

a) Identifican diferentes entornos de contenidos y actividades apropiados para la formación del sentido/ identidad nacional

b) Proponen diversos entornos educativos para atender a los aprendizajes propios de cada zona /región cultural / geográfica de nuestro país

c) Propician variadas maneras de conservación y respeto del patrimonio cultural

Encontrándose que:

- En los tres documentos en estudio existe homogeneidad en la concepción de los términos de referencia (regionalización, identidad, patrimonio cultural), percibiéndose solo matices.
- Algunas Jurisdicciones han realizado una mayor adecuación de los contenidos a sus realidades y necesidades locales, teniendo en cuenta que los CBC de CFE para Nivel Inicial, piden:

*“Los contenidos de este capítulo buscan, además la valoración de las producciones propias y del trabajo conjunto, el rescate y reconocimiento de la **cultura artística específica de cada grupo de pertenencia, de la región y de la Nación, como huellas que constituyen la identidad**” (CBC de CF, NI, p.78.)*

y para EGB, hablan de:

“la perspectiva cultural (del hecho artístico) en tanto producto de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en relación con su historia y la identidad cultural de su comunidad” (CBC de CF, EGB, p 259)

- La Pcia. de Santa Fe toma de los CBC del CFE no solo la estructuración general en bloques y distribución de los apartados dentro del área, sino la taxonomía propuesta en los mismos, respecta la separación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales y algunos contenidos los transcribe textualmente.

- La Ciudad de Bs. As y la Pcia. de Buenos Aires, prefirieron la organización de contenidos por ejes, fundamentándolo. La primera en tres ejes y la segunda en seis

“Esto aparentemente tan simple de la organización de los contenidos, puede leerse como una afirmación de federalismo en la independencia de las comisiones de redacción de los Diseños para adoptar una forma diferente a la taxonomía de los CBC del CFE, por creerla más adecuada a sus necesidades y como muestra de una independencia de criterios en la toma de decisiones.” (Mondani 2002)

- Las Jurisdicciones de Pcia. de Buenos Aires y Santa Fe tienen implementada el Área de Educación Artística en el Nivel Inicial y en los tres Ciclos del EGB.

- La Ciudad de Bs. As solo tiene en funcionamiento el Área Artes en el Primero y Segundo Ciclo de EGB, continuando sin funcionar el EGB3

como tal, y en el Nivel Inicial adopta el concepto de “campo” de conocimientos al agrupar bajo el Título “La expresión y la comunicación”, el área Artística y las Prácticas del lenguaje y la Literatura haciendo consideraciones generales sobre “Los Lenguajes expresivos en el Nivel Inicial” y solo después los separa en disciplinas.

- Los CBC proponen dentro del área artística cuatro lenguajes:

Plástica, Música, Teatro y Expresión Corporal.

Los diseños y / o Prediseños en consideración

Han coincidido en NO incluir Teatro en el Nivel Inicial, La Ciudad de Buenos Aires no incluye Expresión Corporal en la EGB,

- Los recortes disciplinares Música y Teatro conservan esa denominación en todos los documentos, en cambio se le llama Plástica en Ciudad y Sta. Fe y Plástica visual en Pcia. de Buenos Aires, y al movimiento expresivo se lo denomina Danza- Expresión Corporal en la Pcia. de Buenos Aires y simplemente Expresión Corporal en el Nivel Inicial de la Ciudad de Bs. As., dando cuenta de diferentes posturas teóricas.

- Presencia de las tres variables en consideración

REGIONALIZACIÓN:

La **Variable Regionalización** está presente en las tres jurisdicciones en la **Fundamentación** general del área, y en la Fundamentación de cada una de las disciplinas:

En Ciudad de Buenos Aires sólo en Plástica y Expresión Corporal en N.I., en Música, Plástica y Teatro en EGB1 y en Plástica y Teatro en EGB2.

En Pcia. de Bs. As no figura en la Fundamentación de NINGUNA disciplina.

En Santa Fe solamente en Música y Plástica de Inicial.

En las **Expectativas de logros del ÁREA**, solo en Pcia. de Bs. As en Inicial y EGB 1 y en Santa Fe en las tres EGB pero en un párrafo muy generalizador.

En tanto que en las **Expectativas de logros de cada una de las disciplinas**, aparece solamente en Música y Plástica de EGB 1 y 2 de la Ciudad de Bs. As.

En los **Contenidos** está presente en la parte general del Área en Pcia. de Buenos Aires tanto en la Organización de los contenidos del Nivel Inicial, como formando parte del Eje Ético cuando se refiere a “pertenencia” y “acervo cultural”. En la Pcia. de Santa fe, se presenta en los Contenidos Actitudinales de todos los Niveles, que son comunes a su vez a todos los lenguajes.

En cuanto a los **Contenidos de enseñanza –aprendizaje** en sí, la Regionalización está considerada:

En Ciudad de Bs. As. en todas las disciplinas de todos los Niveles, notándose una especial preocupación por la relación de las producciones con el entorno próximo y una ampliación en círculos concéntricos.

En la Pcia. de Bs. As. está presente en los Contenidos de todas las disciplinas en el Nivel Inicial y EGB 2, apareciendo en EGB 1 solamente en Expresión Corporal y Teatro y en EGB 3 en Música, Exp. Corporal y Teatro.

En Santa Fe está en los Contenidos de Música y Plástica de NI, en todas las disciplinas en EGB1, en todas MENOS en Teatro en EGB 2 y

solo en Plástica y Teatro en EGB 3

Variable 1.-REGIONALIZACIÓN.- Cuadro de análisis de Dimensiones. 1.2.1 en la **Fundamentación y / o Propósitos** del Área o la disciplina, 1.2.2 en las **Expectativas de logros** y 1.2.3 en los **Contenidos**

| Jurí | Área y/o disciplina | Nivel Inicial | | | EGB 1 | | | EGB 2 | | | EGB 3 | | |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---------|-----|-----------------------------|---------|-----|-----------------------------|---------|-----|-------|---------|-----------|
| | | Fun | Exp Log | Con | Fun | Exp Log | Con | Fun | Exp Log | Con | Fun | Exp Log | Con |
| Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Área de Artes | | | | | | | | | | | | |
| | Música | | | X | X | X | X | | X | X | | | |
| | Plástica | X | | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| | Expresión Corporal | X | | X | No incluido en el Prediseño | | | No incluido en el Prediseño | | | | | |
| | Teatro | NO incluido en el Diseño | | | X | | X | X | | X | | | |
| Provincia de Buenos Aires | Área de Educación Artística | X | X | Org | X | X | | | | | | | Eje Ético |
| | Música | | | X | | | | | | X | | | X |
| | Plástica-visual | | | X | | | | | | X | | | |
| | Expresión Corp- danza | | | X | | | X | | | X | | | X |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | X | | X | | | X | | | X |
| Provincia de Santa Fe | Área de Educación Artística | | | X | X | X | Act | X | X | Act | X | X | Act |
| | Música | X | | X | | | X | | | X | | | |
| | Plástica | X | | X | | | X | | | X | | | X |
| | Expresión Corporal | | | | | | X | | | X | | | |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | | | X | | | | | | X |

Abreviaturas:

Jurí: Jurisdicción; **Fun:** Fundamentación; **ExpLog:** Expectativas de logros; **Con:** Contenidos. **Org:** Organización; **Ético:** Ético; **Act:** Actitudinal

IDENTIDAD.

Puesta en palabras, el término identidad aparece en la

Fundamentación del área artística en Ciudad de Bs. As, solo en EGB1 y 2, en Pcia. de Bs. As y Santa Fe en la parte general del Área en todos los Niveles

En la **Fundamentación de cada una de las asignaturas**, solamente en Plástica de Inicial y Música de EGB 1 Ciudad de Buenos Aires y en Expresión Corporal de Nivel Inicial de Santa Fe.

En las **Expectativas de logros**, en NINGÚN NIVEL de NINGUNA de las tres jurisdicciones aparece explicitada NI en la parte general NI en ninguna de las disciplinas.

En los **Contenidos** está en

Ciudad de Buenos Aires en Música de EGB1 haciendo mención a la Identidad ciudadana y cultural, en Plástica en EGB2 mencionando la propia identidad y la identidad cultural

En Pcia. de Bs. As se explicita solo en los Contenidos de Expresión Corporal en EGB1, de Música y Plástica –visual en EGB2, en Danza-Expresión Corporal, Teatro y Plástica– visual de EGB3

En la Pcia. de Santa Fe NO se lo explicita en ningún contenido de ninguna de las asignaturas.

- Uno de los interrogantes de nuestra investigación era

¿Se trabaja desde un lugar tan propicio como la educación artística el sentido de pertenencia e identidad local, regional y nacional?

Dado lo relevado daría la impresión que no se ha considerado importante incluirlo con fuerza en las expectativas de logro o como Contenido del Área artística y se lo ha colocado en otros lugares de los Diseños, tales como La Formación Ética y Ciudadana, La Formación de la Ciudadanía, en el Capítulo de Educación social, afectiva y moral o en la parte de Conocimiento del mundo o de estudios Sociales, así como en los **Contenidos transversales**.

Cabe preguntarse si al redactar los Diseños se habrá tenido en cuenta que las Artes como lenguajes de expresión y comunicación, como conservadoras y relatoras de las cosas que le ocurren y le han ocurrido al NOSOTROS, constituyen un ámbito especial de aprovechamiento para la construcción de la identidad de las jóvenes generaciones

Variable 2.-: IDENTIDAD. Cuadro de análisis de Dimensiones.2.2.1 en la **Fundamentación y / o Propósitos** del Área o la disciplina, 2.2.2 en las **Expectativas de logros** y 2.2.3 en los **Contenidos**

| Jurisdicción | Área y/o disciplina | Nivel Inicial | | | EGB1 | | | EGB2 | | | EGB3 | | |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---------|-----|--------------------------|---------|-----|--------------------------|---------|-------|------------------|---------|-------------|
| | | Fun | Exp Log | Con | Fun | Exp Log | Con | Fun | Exp Log | Con | Fun | Exp Log | Con |
| Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Área de Artes | | | | X | | | X | | | | | |
| | Música | | | | X | | X | | | | | | |
| | Plástica | X | | | | | | | | | X | | |
| | Expresión Corporal | | | | No incluido en el Diseño | | | No incluido en el Diseño | | | NO INSTRUMENTADO | | |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | | | | | | | | | |
| Provincia de Buenos Aires | Área de Educación Artística | X | | | X | | | X | | | X | | X Eje Ético |
| | Música | | | | | | | | | X | | | |
| | Plástica-visual | | | | | | | | | X | | | X |
| | Expresión Corporal-danza | | | | | | X | | | | | | X |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | | | | | | | | | X |
| Provincia de Santa Fe | Área de Educación Artística | X | | | X | | | X | | X Art | X | | X Art |
| | Música | | | | | | | | | | | | |
| | Plástica | | | | | | | | | | | | |
| | Expresión Corporal | X | | | | | | | | | | | |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | | | | | | | | | |

PATRIMONIO CULTURAL

Todas las Jurisdicciones cumplen con el mandato de los CBC del CF de C y E en cuanto a promover el conocimiento y preservación del Patrimonio cultural y el conocimiento de sus referentes regionales, nacionales y universales, pero lo hacen de diferentes maneras y abarcando distintos tipos y / o ámbitos de localización.

- Analizando primeramente la **Dimensión de Patrimonio Cultural Regional**, encontramos que está presente en la parte general del Área en TODAS las Jurisdicciones, que

En Ciudad de Bs. As está también en todas las disciplinas de todos los Niveles MENOS en Teatro de EGB1,

En la Pcia. de Bs. As. se lo menciona también en la parte general del Área de todos los Niveles, y en algunas asignaturas: Exp Corporal y Teatro en TODOS los Niveles, Música en EGB2 y 3, Plástica-visual solo en EGB2.

En Pcia. de Santa Fe figura en la parte general del Área de todos los Niveles, en Música en todos menos en EGB3, Plástica en todos, Exp Corporal solo en EGB1 y 2 y Teatro solo en EGB3.

- El Patrimonio Cultural: Dimensión nacional** no aparece en las generalidades del Área nada más que en Santa Fe.

En las asignaturas es necesario encontrarlo como producciones del país más que con el término nacional.

No obstante está de alguna manera presente en la Ciudad de Buenos Aires en Música de todos los niveles, en Plástica de EGB1 y 2 y en Teatro de EGB 2, aquí como las manifestaciones propias del país tales como el Circo Criollo o el Teatro callejero

En la Pcia. de Buenos Aires lo localizamos solamente en Plástica visual y Teatro de EGB2 y 3

En Santa Fe en Música, Expresión Corporal y Teatro de EGB 2 y 3

- El Patrimonio Cultural: Dimensión americano**, no es mencionado explícitamente en el Nivel Inicial de Ninguna de las 3 Jurisdicciones, En EGB1 solamente en Plástica de la Ciudad de Bs. As cuando se hace referencia a las producciones de artistas latinoamericanos y en Teatro y en Santa Fe solo en la parte de generalidades del área, sin mención específica.

En EGB2 está en Ciudad de Buenos Aires a nivel Área y en Música y Plástica, solamente en Plástica –visual y Teatro en Pcia. de Bs. As y nada más que en Música en Santa Fe.

En EGB3 en Pcia. de Bs. As está presente en las generalidades del Área y en todas las asignaturas menos Expresión Corporal, y en Santa Fe se lo menciona con mucho mayor detenimiento pues se ocupa no solo de las producciones sino de la relación de las mismas con los diferentes ámbitos, local, latinoamericano y universal, inclusive en lo relacionado con influencias y difusión de lo propio.

No obstante parecería que en los Documentos no se le da una especial importancia al hecho de que la Argentina en tanto nación está inserta en un encuadre espacio temporal e integrado a otros espacios mayores, siendo el más próximo y significativo el entorno latinoamericano, el cual como formación social- histórica reúne las condiciones de una suerte de gran nación, con comunes enclaves geo-ecológicos, socio-culturales e históricos, idiomáticos y religiosos. El patrimonio cultural latinoamericano entonces, parecería merecer mayor atención en cuanto producto de este objeto epistemológico móvil, dinámico y plagado de diferencias, cuya unidad fue motivación fundadora de las Campañas Libertadoras y de los emancipadores culturales

- El Patrimonio Cultural: Dimensión Universal** está más presente aunque en la mayoría de los casos solo bajo la generalización de “otros países y culturas”.

En ciudad de Buenos Aires se cita el patrimonio universal en las generalidades del área en Inicial y EGB2, en Música en Todos los Niveles y en Plástica y Teatro solo en EGB1 y 2.

En Pcia. de Bs. As. en cambio, solo figura en las generalidades del Área y en Música en el Tercer ciclo y en Plástica –visual y Teatro en EGB 2 y 3.

En Pcia. de Santa Fe la aparición de lo Universal es discontinua pues está solamente en Plástica en Nivel Inicial, en lo General, Música, Plástica y Teatro en EGB1, en lo General y en Música en EGB2 y en lo General y en todas las disciplinas en EGB3

Variable 3. PATRIMONIO CULTURAL.- Cuadro de análisis de Dimensiones según Localización 3.2.1 Regional, 3.2.2 Nacional, 3.2.3 Americano y 3.2.4 Universal

| Jurisdicción | Área y/o disciplina | Nivel Inicial | | | | EGB 1 | | | | EGB 2 | | | | EGB 3 | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----|-----|-----|--------------------------|-----|-----|-----|--------------------------|-----|-----|-----|------------------|-----|-----|-----|
| | | Re | Na | A | U | Re | Na | A | U | Re | Na | A | U | Re | Na | A | U |
| Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Área de Artes | X | --- | --- | X | X | --- | --- | --- | X | --- | X | X | NO INSTRUMENTADO | | | |
| | Música | X | X | --- | X | X | X | --- | X | X | X | X | X | | | | |
| | Plástica | X | --- | --- | --- | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | |
| | Expresión Corporal | X | --- | --- | --- | No incluido en el Diseño | | | | No incluido en el Diseño | | | | | | | |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | | --- | --- | X | X | X | X | --- | X | | | | |
| Provincia de Buenos Aires | Área de Educación Artística | X | --- | --- | --- | X | --- | --- | --- | X | --- | --- | --- | X | --- | X | X |
| | Música | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | X | --- | --- | --- | X | --- | X | X |
| | Plástica-visual | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | X | X | X | X | --- | X | X | X |
| | Expresión Corporal-danza | X | X | --- | --- | X | --- | --- | --- | X | --- | --- | --- | X | --- | --- | --- |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | | X | --- | --- | --- | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Provincia de Santa Fe | Área de Educación Artística | X | X | --- | --- | X | X | X | X | X | X | --- | X | X | X | X | X |
| | Música | X | --- | --- | --- | X | --- | --- | X | X | X | X | X | --- | X | X | X |
| | Plástica | X | X | --- | X | X | --- | --- | X | X | --- | --- | --- | X | X | X | X |
| | Expresión Corporal | --- | --- | --- | --- | X | --- | --- | --- | X | X | --- | --- | --- | X | X | X |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | | --- | --- | --- | X | X | X | --- | --- | X | X | X | X |

Cuando se analiza la presencia del **Patrimonio cultural** en las Dimensiones correspondientes a **Tipos**, los tres tipos en consideración **FOLCLÓRICO, POPULAR Y ACADÉMICO**, aparecen en la parte general del Área en todas las Jurisdicciones :

Folclórico

En Ciudad de Bs. As en Inicial y EGB 2

Pcia. de Bs. As. Folclórico en todos los Niveles MENOS EGB1

Santa Fe en todos Niveles.

Popular

Explicitado en esos términos, aparece en la parte general de todas las Jurisdicciones y Niveles, MENOS en EGB1 en Ciudad de Buenos Aires.

Lo curioso surge al realizar el análisis por Disciplinas pues daría la impresión de que lo **folclórico y popular** es pertinente nada más que para **Música** (que contempla lo folclórico en todos los Niveles de las tres jurisdicciones y lo Popular en Inicial y EGB 2 de Buenos Aires) y para **Expresión Corporal** (que lo incluye en el Nivel Inicial en Ciudad de Bs. As., en EGB1, 2 y 3 de pcias. de Buenos Aires y en EGB 3 de Santa Fe tratándolo como Danzas folclóricas. Y toma lo Popular como danzas diversas en Inicial de Ciudad de Bs. As, EGB1 y 3 de Pcia. de Bs. As.) y el caso aislado de Teatro en EGB1 de Pcia. de Santa Fe.

Quizá en la redacción de los Diseños no se tuvo en cuenta el Documento emanado de la UNESCO en la reunión del Segundo Comité de Expertos Gubernamentales, París 1985 cuando decía "Folclore, en el sentido lato de cultura tradicional y popular podría definirse como una creación que emana de un grupo y está fundada sobre la tradición, expresada por un individuo o un grupo que responde a las expectativas de la comunidad en cuanto a expresión de su identidad cultural y social.

Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, el artesanado, la arquitectura y otras artes"; extraña entonces que no figure lo folclórico y popular en Plástica y en Juego teatral.

Académico o sus posibles sinónimos de uso, culto, erudito

Ciudad Autónoma de Buenos Aires NO aparece en las generalidades del Área, pero sí en Música en los tres Niveles preferentemente relacionado con la Audición y Apreciación y la composición de la Discoteca y en Expresión Corporal de Nivel Inicial relacionado con las Danzas clásicas.

En Pcia. de Buenos Aires lo Académico está presente en las generalidades del Área en los tres Niveles de EGB , pero en las disciplinas solamente aparece en EGB3 en Música y Plástica.

Santa Fe lo considera en todos los Niveles en la parte general y específicamente solo en Música en Nivel Inicial y EGB2.

Quizá se considere englobado en lo que se especifica como "visitas a lugares de conservación. Galerías de arte y museos" o " asistencia a conciertos y recitales"

Variable 3.-PATRIMONIO CULTURAL.- Cuadro de análisis de Dimensiones por tipos:

3.3.1 Folclórico 3.3.2 Popular y 3.3.3 Académico

| Jurisd. | Área y/o disciplina | Nivel Inicial | | | EGB 1 | | | EGB 2 | | | EGB 3 | | |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----|------|----------------------------|-----|------|----------------------------|-----|------|------------------|-----|------|
| | | Folk | Pop | Acad | Folk | Pop | Acad | Folk | Pop | Acad | Folk | Pop | Acad |
| Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Área de Artes | X | X | --- | --- | --- | --- | X | X | --- | NO INSTRUMENTADO | | |
| | Música | X | X | X | X | --- | X | X | X | X | | | |
| | Plástica | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | | |
| | Expresión Corporal | X | X | X | No incluido en el Proyecto | | | No incluido en el Proyecto | | | | | |
| | Teatro | NO incluido en el Diseño | | | --- | X | --- | --- | --- | --- | | | |
| Provincia de Buenos Aires | Área de Educación Artística | X | X | --- | --- | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Música | X | --- | --- | X | --- | --- | --- | --- | --- | X | --- | X |
| | Plástica-visual | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | X |
| | Expresión Corp- danza | --- | --- | --- | X | X | --- | X | --- | --- | X | X | --- |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Provincia de Santa Fe | Área de Educación Artística | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Música | X | --- | X | --- | --- | --- | X | X | X | X | --- | --- |
| | Plástica | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| | Expresión Corporal | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | X | --- | --- |
| | Teatro | No incluido en el Diseño | | | --- | X | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |

En cuanto al interrogante planteado en la investigación referido a

¿Se trata desde el sistema educativo –y por razones de ética que parecen cada día más evidentes– influir sobre “los medios” formando el juicio crítico de los alumnos para equilibrar su indudable poder de inducción y determinación sobre las elecciones de los pueblos?

El tema de la formación del **juicio crítico a partir de la reflexión** es tratado en todos los Niveles de las tres Jurisdicciones en diferentes apartados, dándosele especial importancia, tal vez porque se tiene cabal conciencia, como se dice en Pcia. de Buenos Aires, de que *“la formación del juicio crítico, frente a las tensiones entre tradición e innovación pro-*

picarán la identidad cultural como búsqueda” o como dice la Ciudad “el juicio crítico y selectivo, fortaleciendo la identidad personal, local, regional y nacional”, se considera que ayudará a garantizar que el proceso de integración planetaria no sea el resultado de la imposición de la voluntad de algunos países sobre otros.

- Las tres jurisdicciones incluyen la temática de lo cotidiano y de la interculturalidad, la libre elección, la sensibilidad y la valorización de las producciones artísticas propias y del otro, ya sean sus pares o de autor, de alguna manera acordando con el pensamiento de Schiller que presentamos al iniciar esta ponencia, en el sentido de que *“El arte es hijo de la libertad y recibe sus leyes de la necesidad de los espíritus...”*
- Refiriéndonos a la coherencia interna de los documentos, podemos decir que en cuanto a los valores analizados, la explicitación es discontinua, no apareciendo una relación directa entre **Fundamentación, expectativas de logros y contenidos** en todos los casos, ni una secuencia lógica de desarrollo desde Nivel Inicial hasta EGB3. Las vinculaciones no parecen surgir de un criterio orgánico y sistematizador que haya presidido la redacción de los documentos sino, antes bien, requieren de un esfuerzo de interpretación.
- Focalizando en cada una de las artes y teniendo en cuenta las opiniones de los expertos consultados, diremos que

La Expresión Corporal⁵

“Es tratada no solamente como un hecho artístico donde la tradición, las raíces y la identidad nos llevan a reconocernos y festejar en la multiculturalidad sino también como el trabajo oculto que acontece en la danza como el uso del tiempo y el espacio, reconocimiento del esquema corporal, valorización de los integrantes del grupo de pertenencia, y trabajo sobre la autoestima, la tolerancia, las diferencias y la diversidad de cada sujeto.

En general sus contenidos tienen un desarrollo lógico con respecto a los valores considerados, aunque con vacíos importantes en algunos niveles en cuanto a identidad, fundamentación y expectativas de logros en lo regional, ausencias significativas en algunas dimensiones del patrimonio cultural y sin ser considerada como lenguaje artístico en la EGB de la Ciudad de Bs. As.”.

El Teatro⁶

“Al incluir el Teatro en los EGB de las tres Jurisdicciones desde diversos encuadres, los Diseños han considerado que la actividad dramática o teatral acompañó siempre al hombre en su historia ya que el “drama” es vida y conducta humana y como tal persiste a través del tiempo. Su presencia ha sido continua y constante, porque al igual que la literatura, la pintura o la escultura, pertenece a las artes de representación, aquellas que ofrecen la posibilidad de “hacer presente” la realidad de manera simbólica.

Con respecto a las variables en consideración, existe relativa coherencia interna pues se dan casos en que aparece en los contenidos sin fundamentación explícita, o no se lo aprovecha para reforzar la construcción de la identidad o el conocimiento y valoración de algunas dimensiones del patrimonio cultural.

En los distintos niveles de los diseños de Ciudad de Bs.As. y Pcia. Bs.As. se observa que lo explicitado en los diferentes Ejes no se presenta con una secuencia lógica que permita a los docentes sistematizar su abordaje en el aula. En cambio, el diseño de la Pcia. de Sta. Fe facilita la comprensión del desarrollo espiralado.”

La Plástica

Está tomada con alcance muy amplio, comprendiendo experiencias visuales, plásticas y Artesanías, estas últimas no discriminadas del arte

pues preservan lo auténtico y singular de cada región.

La variable regionalización está presente en los contenidos de casi todos los niveles de las tres jurisdicciones pero sin correlato con fundamentación específica de la asignatura. El desarrollo lógico secuenciado se da en Ciudad y Pcia. de Santa Fe, y medianamente en Pcia. de Bs. As.

Está poco explicitado como constructora de identidad, teniendo más espacio en la conservación del patrimonio cultural por localización, con desarrollo espiralado discontinuado de lo regional, nacional, muy poco americano y algo de universal y ninguna mención específica al patrimonio cultural plástico –visual de raíz folclórica o popular, ni a las producciones académicas más allá de estar incluidos en la “diversidad de estilos en diferentes lugares y épocas” o a “producciones del período prehispánico”.

La Música⁷

“La inclusión de la disciplina Música en los documentos analizados en las tres jurisdicciones, indica que los diseños y prediseños comparan y sustentan un mismo marco epistemológico que los CBC del C F de C y E, según el cual se concibe a la Música con capacidad para ser fuente de conocimientos nuevos, al tiempo que la incorporación de las variables en estudio tiene por finalidad sabernos argentinos, americanos y universales. La Educación Musical tiene por delante, en nuestro país, una valiosa tarea vinculada tanto a la construcción y revisión de los conceptos de regionalización, identidad y patrimonio cultural, cuanto a la creación de un ámbito de reflexión crítica y de contextualización de las manifestaciones musicales vernáculas, enriquecidas como están por aportes culturales de variadas procedencias

Las secuencias de incremento o adquisición espiralada de saberes a través de los ciclos de la Enseñanza y referidas a las variables de investigación, no surgen de la lectura lisa y llana de los documentos sino que obligan a realizar tanto un esfuerzo de sistematización y de recta hermenéutica cuanto a un ordenamiento sustentado –muchas veces- en inferencias.”

Hasta aquí, y a grandes rasgos, los resultados del análisis de esta prueba piloto sobre tres jurisdicciones que nos invita a la reflexión constante como docentes y a tener presente nuestra responsabilidad en el momento de ejercer el derecho de elaborar proyectos institucionales o acciones de cualquier tipo en los que podemos y debemos fortalecer la construcción de la identidad nacional, no como uniformidad cultural y con criterio homogeneizador, sino como unidad en la diversidad a partir del reconocimiento de las diferencias, aspecto enfatizado en un país como el nuestro en que el elemento estructurador está determinado por el carácter federal de la nación.

Como decía la Dra. Frega en el 2001

“con estas Jornadas deseamos generar un espacio idóneo para la reflexión acerca del tema del Arte en sus relaciones con la Educación”

y humildemente esperamos que nuestro trabajo les sea de utilidad en la tarea de formación de las jóvenes generaciones ya que **“las naciones no tienen otro fundamento que la creencia y la adhesión de sus miembros”**⁸

Notas

1. Frega-Mondani: Asamblea de Montevideo. Consejo Internacional de la Música. Anales. Uruguay. Octubre 2003
2. Casassus, J.: Concertación y alianzas en educación, pg 36
3. CBC: Contenidos Básicos Comunes
4. Ley Federal de Educación. Boletín oficial. Buenos Aires. 1993
5. Ego Marcela, Lic. en Artes, UNSAM
6. Samaruga, Adriana, UNSAM
7. De Dios, Amelia, Lic. en Artes, UNSAM
8. Tenti Fanfani: *Sociología de la Educación*, UNQ, Bernal, 2000

Lic. Violeta Schwarcz López Aranguren: *Una visión desde la perspectiva psicosocial*

La crisis social actual atraviesa nuestros espacios tanto desde el hacer hasta llegando al ser. Podríamos decir que no queda hoy vestigio que no se encuentre tocado, conmovido, influenciado, o modificado a partir de lo que denominamos “la crisis”. Y en lo concerniente al espacio que nos convoca no podemos dejar de cuestionarnos la relación entre crisis y educación, arte y cultura. En primer lugar tendríamos que buscar cuáles son los articuladores comunes que emergen de estas relaciones, para comenzar a caracterizar el estado de cosas con el propósito de definir y re-definir nuestra situación.

Al hablar de crisis y en particular de crisis social hacemos referencia a un momento o estado transitorio, solemos considerar a las crisis en contraposición a lo estacionario o estable, ya que nos confronta con el cambio o movimiento de estados anteriores, que parecerían imponerse al sujeto. Si la tendencia, tanto a nivel microestructural, focalizando la mirada en el sujeto, como en el nivel macroestructural, lo social, parecería ser que lo constante es un cierto orden o estructura que permite la comprensión y la posibilidad de operar con la realidad. Cuando la realidad que “se nos impone” presenta otro tipo de organización es este el inicio del conflicto, ya que en esta primera instancia, un estado de crisis no permite divisar cuál es dicho nivel de organización ni comprender las leyes que la regulan; surge entonces la necesidad de ubicar parámetros que nos faciliten la caracterización, el análisis y entendimiento de esta nueva constelación de hechos. Y podríamos entonces comenzar a delinear esta tendencia de lo humano-social como el inicio de la dificultad, ya que para establecer parámetros que funcionen a modo de invariantes, los recortamos de lo conocido, es decir de nuestro mundo circundante o realidad de la vida cotidiana, tendiendo a utilizar los esquemas tanto de acción como de conocimiento, desde una mera repetición, forzando su aplicación a diferentes contextos y situaciones. Dicha tendencia, el intento de volver a una estructura conocida o un punto de origen es un comportamiento de toda estructura que para llegar a ese equilibrio dinámico, homeostático, tiende a la vuelta sobre sí, a la autoorganización, a esa ordenación de origen como única o ideal.

Y la angustia ante la crisis se suscita justo en este punto donde lo conocido, lo internalizado, nuestros códigos compartidos, consensuados en un tiempo cuasi mítico, no son ya mediadores o herramientas que permitan el desenvolvimiento del hacer subjetivo. Cuando la realidad subjetiva constituida en la interacción con los otros, parece alejarse de una realidad objetiva que nos avanza, se nos impone como una nebulosa incomprensible e indiscriminable.

Nuestro orden social no es más que una producción humana constante, que se desarrolla a partir de los sistemas normativos que vamos construyendo, ese consenso de reglas que regulan nuestra interacción, que permiten tanto la constitución del sujeto como lo social, dialécticamente, ya que somos sujetos en tanto hay un otro como referente que nos va introduciendo en la cultura, y nos la presenta mediatizándola, nos va mostrando este mundo como coherente gracias a un código compartido, a un universo simbólico al que ingresamos y en el que estamos inmersos. Es ese orden del que hablamos, como urdimbre o matriz que nos contiene para nuestro desarrollo.

Pero al hablar de crisis parecería que ésta nos impone una caída del sistema normativo, donde los significados hasta este momento consensuados no permiten el sostenimiento, ni el desenvolvimiento de la estructura social que se plasma en instituciones. Las instituciones, al

estar constituidas sobre la base de normas explícitas como implícitas, determinan a su vez los roles y la división del trabajo, pero se transforman y lo que era en un momento una organización coherente, se nos muestra como un caos imposible de operar por dentro de él. Puesto que como decíamos anteriormente, nuestros esquemas tipificadores no nos permiten comprender ni anticipar las situaciones que la atraviesan. Si la institución se plasma en roles diferenciados, que no son más que espacios simbólicos a los que se le atribuye funciones, que encarnan los sujetos a nivel de derechos y deberes, y se aprehenden mediante la imitación como base de la habituación, en tanto secuencias de conductas que se repiten de la misma manera en tiempo y espacio, es gracias a dicha habituación que vamos tipificando, clasificando los objetos de la realidad, diferenciando unos de otros para comprender y accionar en dicha realidad mediante las tipificaciones recíprocas.

Cuando la realidad deja de ser un mundo coherente, puesto que no compartimos los valores, creencias, significados y hasta los sistemas normativos, trastabillan no sólo las instituciones, sino nuestra posición en relación, toda nuestra estructura subjetiva. Podríamos decir que se puede llegar a un punto extremo de parálisis o indefensión, en tanto no saber que hacer nos lleva a no poder hacer. Pero sin plantear dicho extremo, la situación problemática de la Educación en tanto institución social que se ve atravesada por este estado de cosas, nos genera un desafío para los actores sociales que la construimos día a día.

Si nuestra institución está conmovida por la realidad actual y en particular lo concerniente a nosotros como sujetos docentes, nuestro rol social a su vez se encuentra conmocionado ya que no podemos desarrollarlo de la manera habitualizada que hasta este momento poseíamos. Debemos entonces cuestionarnos en relación a cuál es nuestra mirada, tomando conciencia y asumiendo que lo que hasta hace poco tiempo considerábamos como responsabilidades del hacer docente “el dar clase, cómo realizar una trasposición didáctica, confección de planificaciones, evaluación, etc.” no alcanza para sostener dicho hacer; que hasta estas “cuestiones” en la práctica actual hay que resignificarlas y dar cuenta desde dónde estamos significando nuestra función y qué lugar adoptamos en la realidad de la vida cotidiana que construimos día a día. Fijense que yo hablo de “dar clase”, “hacer planificaciones”, todas acciones que para un docente con tiempo de iniciado en la tarea, algo que en un principio formaba parte de un sector problemático luego pasó a ser un sector de rutina por dentro de su realidad de la vida cotidiana. Pero parecería ser que hoy en día nuevamente lo que habíamos logrado rutinizar se nos transforma en problemático, es entonces momento de cuestionarse por qué.

Desde una perspectiva psicosocial, podríamos ubicar a “la Educación”, al “rol docente”, nuevamente “el dar clase”, ya constituyendo lo que llamamos representaciones sociales. Conocimientos que circulan por la realidad de la vida cotidiana, que se caracterizan por ser significadas a partir de fuertes imágenes que se entrecruzan entre lo individual y lo social condensando una multiplicidad de significados. Dichas representaciones son conocimientos concretos, o por decirlo de otra manera, son conocimientos de tipo práctico, que nos permiten comprender y operar por dentro de la realidad, sin cuestionarnos su origen, ya desde el sentido común. Piensen en cuantos íconos poseemos cuando enumeramos ciertas representaciones en relación a la situación docente. Por ejemplo: “la maestra ciruela”, “el traga”, etc. Pero sin llegar a representaciones sociales peyorativas, podemos dar cuenta que cuando pensamos y hablamos de los alumnos, sean “buenos” o

“malos”, “estudiosos” o “inteligentes”, “talentosos” o “chatos”, “innovadores”, “creativos”, todos estos significados remiten a representaciones sociales. Un alumno creativo es quien “sale de la norma”, que tiene ideas raras y originales, que espontáneamente “produce arte”... y podría seguir enumerando de acuerdo a que pongamos a jugar nuestras propias representaciones. Justamente la diferencia entre representaciones remitirá a los contextos de emergencia, puesto que la representación social de la maestra ciruela hoy nos puede sonar muy antigua y casi cómica, mientras que hablar del alumno “chato” parecería ser una constante en nuestros espacios de acción. Con estos ejemplos, lo que quiero tratar de mostrar es que las representaciones sociales no son productos naturales que brotan porque sí, sino que son construcciones sociales que presentan una emergencia y como tales sufren transformaciones dependiendo de los contextos históricos, políticos, económicos y culturales que las atraviesan. Y como decíamos, en la realidad de la vida cotidiana nos manejamos a partir de las representaciones para operar por dentro de dicha realidad sostenidas desde el sentido común.

Pero hoy nos toca cuestionarnos más profundamente, porque parecería ser que la emergencia de la situación actual requiere de un análisis más cuidadoso y no ya sólo desde el sentido común, sino desde un conocimiento más sistematizado, es decir a nivel de los conceptos, que articulados lógicamente se entran por dentro de modelos teóricos o teorías explícitas, desde una perspectiva epistémica convalidada. Ya no podemos remitir solamente a conocimientos no sistematizados de la experiencia de vida, sino que debemos ponernos a operar a nivel de la investigación científica, para poder arribar a nuevos conocimientos que nos permitan dar luz a esta nebulosa que venimos caracterizando.

Si indagamos en este proceso social de construcción de la realidad, a partir de la experiencia empírica, veremos que nos encontramos, como decíamos anteriormente, que accionamos desde representaciones sociales, pero no podemos olvidar que dichas representaciones son productos que devienen del pasaje del concepto a la representación. Es decir, que un concepto que pertenece a una zona limitada de significados, que proviene de un modelo de pensamiento teórico, comienza a discurrir por otros espacios y por esta razón ya es seleccionado y descontextualizado de la teoría de origen. Al producirse esa descontextualización, ya el concepto deja de ser el mismo y comienza a transformarse en representación social, puesto que se le asignan nuevos significados al mismo significante. Por ejemplo: el concepto de posmodernidad dentro del ámbito del Arte y en particular de la Educación Artística se puntualiza como un período con caracteres específicos; a nivel de la producción de obras, de lenguaje, su significado dista mucho de lo que se considera desde el sentido común a la posmodernidad. Así el concepto empieza a circular y se le van atribuyendo una multiplicidad de significados sostenidos en un núcleo figurativo que los condensa; por ejemplo «posmo» es alguien que está en la última, que se compra y usa la mejor tecnología, que es raro y diferente, que marca tendencia. Hasta llega un momento del proceso de constitución de las representaciones sociales en que se naturalizan, es decir que olvidamos de dónde proceden, como si siempre hubiesen existido así, son naturales. No nos cuestionamos por su origen, ni los avatares que las van transformando por dentro del orden social. No damos cuenta de su anclaje en lo social, como se enraizan en la cultura. Dicho de otra manera, operamos a nivel de representaciones sociales sin dar cuenta, como si trabajásemos con conceptos y este es el grave error.

Porque si damos por sentado que una construcción humana, como de la que estamos hablando que no son más que significados, los tomamos como naturales, como si siempre hubiesen existido, es decir “que son así”, estaremos pensando, reflexionando, investigando erróneamente, ya que estaremos reificando la realidad. Nuestro pensamiento será reificado y la contradicción que se plantea es que por dentro de la realidad de la vida cotidiana, desde el sentido común nos manejamos reificadamente, pero por dentro de un área de conocimiento, ciencia, disciplina o investigación científica justamente debemos

desreificarnos. Es decir, cuestionar los orígenes, el porqué, preguntarnos por las causas, si no caeremos en este estado de indefensión que hoy solemos encontrar en nuestros espacios áulicos y sociales en general: Y “que le vas hacer las cosas son así...” Como si las cosas tuviesen vida propia y no las construyamos todos los días, como si no fuésemos actores de nuestra propia realidad, hacedores de nuestra cultura.

Justamente hay que realizar el proceso inverso, desreificar las representaciones hasta llegar al concepto a partir de un movimiento dialéctico de deconstrucción de la realidad para que no quedemos detenidos en el proceso. Si es mediante la externalización como necesidad antropológica, que el hombre produce su mundo mediante sus acciones y estas acciones pasan a un código compartido objetivándose con los otros y luego mediante la internalización podemos incorporar esos productos sociales en la conciencia, que no son más que significados; este ida y vuelta nos permite como decíamos en un principio, construir nuestra realidad, nuestra cultura, como una producción humana constante. Y para poder comprender las nuevas formas de emergencia, los nuevos significados, no podremos operar con las mismas categorías de análisis, no podremos operar con los mismos esquemas, porque se produce una reificación de la realidad y un forzamiento que no nos permite avanzar en el estudio y comprensión de fenómenos que hoy decimos que se nos imponen. Este ‘se nos imponen’ no es más que otra representación social, otra mirada reificada ¿quién nos lo impone? ¿La globalización? Entonces llegaremos a la conclusión de que la globalización tiene vida propia. Cuestionémosla.

Desde esta perspectiva dialéctica psicosocial podemos caracterizar entonces las tensiones, contradicciones que se pondrán en juego en el proceso de investigación científica, que forman parte de él y nos permiten un abordaje de los objetos de estudio en su propia complejidad o estado de emergencia, no tan fácil como podríamos pensar, pero también menos lineal.

Será a partir de construir nuevos significados, nuevas categorías de análisis, y no ya las que no nos permiten operar, que a través de las prácticas y teorías de cada uno de los profesionales, desde sus propios espacios, podamos realizar una nueva praxis superadora de esta escasez interiorizada, que nos lleve a una verdadera tarea investigativa transdisciplinaria que nos acerque desde diferentes perspectivas a la complejidad de nuestros objetos de estudio.

Bibliografía:

- Beger, P. y Luckmann, T. – *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972.
- Bruner, J. – *Actos de significado*, Alianza, Madrid, 1991.
- Burr, V. – *Psicología Discursiva*, en *The Person in Social Psychology*, Psychology Press, United Kingdom, Gran Bretaña, 2002.
- Foucault, M. – *Microfísica del poder*, Ediciones de la piqueta, Madrid, 1992.
- Foucault, M. – *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, Buenos Aires, 1990.
- Gergen, K. – *El movimiento del construccionismo social en la Psicología moderna*, en *Rev. Sistemas Familiares*, Buenos Aires, año 9, N°2, agosto 1993.
- Gergen, K. – *El yo saturado*, Paidós, Barcelona, 1992.
- Hegel, J. G.F. – *Fenomenología del Espíritu*, Ed. FCE, México, 1966.
- Jodelet, D. – *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, en Moscovici, S. *Psicología Social*, Paidós, Barcelona, 1986.
- Lacan, J. – *Escritos*, Siglo XXI Editores, Argentina, 1988.
- Mannoni, M. – *La educación imposible*, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1997.
- Marc, E. y Picard, D. – *La interacción social*, Paidós, Buenos Aires, 1992.
- Sartre, J.P. – *El Existencialismo es un Humanismo*, Ediciones del Ochoenta, Buenos Aires, 1983.

Prof. Fernando Silberstein: *El arte en tiempos de crisis*

Voy a referirme al sentido del arte en un momento tan difícil como el que le toca vivir a nuestro país, en donde la crisis económica, el desempleo, la deserción escolar y los problemas educativos afectan de manera aguda a nuestra población. Trataré de plantear en alguna medida la cuestión de cómo puede el arte tener alguna respuesta para estas situaciones. Para ello necesitare desarrollar sucesivamente el sentido del arte tal como podemos pensarlo en la experiencia personal, en el sentido histórico y en una perspectiva psicológica aludiendo a los procesos de simbolización implicados.

La experiencia estética puede ser un rito algo privado, diferente para cada uno de nosotros; pensemos en cuando escuchamos un concierto o miramos un cuadro o aun, cuando vemos un film o una obra de teatro. Hay quienes buscan el contacto con el arte por una gran sensibilidad para un tipo de obras que les deparan o proveen momentos profundos de diálogo con un lenguaje artístico determinado, otros se acercan para entretenerse, distraerse o encontrar alivio. Hay una suerte de alimento personal en la relación con el arte que se inscribe placenteramente pero con discontinuidad en el curso de nuestra vida. Es un momento distinto que se recuerda luego con cierta autonomía pero que, por lo general, no es pensado como algo que pasa a formar parte de manera directa de nuestros otros pensamientos y ocupaciones. Buscamos ese vínculo con las obras que nos interesan por formar parte de una actividad distinta de nuestra vida habitual. La relación con el arte posee entonces la cualidad de constituirse como algo diverso; y también como optativo pero necesario para llevar mejor nuestra vida habitual.

Tomando una perspectiva más cultural e histórica, y estudiando las obras de arte de un período determinado observamos la notable coincidencia de las búsquedas estéticas con otras ideas culturales de una época. Los desarrollos científicos, a la distancia, parecen haberse moldeado sobre los ideales de los movimientos artísticos, producidos a veces con un lapso de unos diez, quince o veinte años antes, sin que jamás los artistas más audaces y los científicos renovadores hayan compartido o pertenecido a ambientes comunes. Cada uno formuló sus hallazgos desde la lógica de su propia disciplina. Sin embargo, la ciencia parece haberse propuesto cada vez alcanzar los límites que los manifiestos artísticos habían formulado como concepción del mundo. Así, por ejemplo, el simbolismo en la pintura de la segunda mitad del siglo XIX con su énfasis en las causas históricas en la identidad de una comunidad, su interés por los sueños, la sexualidad y la locura parece anunciar la obra de Freud, quien se interesaba por el teatro y por la pintura de finales del siglo XVI, pero detestaba en cambio la imagen plástica de los artistas que eran sus contemporáneos. Y sin embargo su obra teórica parece más de una vez seguir explícitamente los mandamientos simbolistas, dando sentido a la infancia como causa histórica, a la sexualidad, a los mitos, a los sueños y a la locura como espacios en donde surgen las verdades últimas de un sujeto. El historicismo, tan característico del romanticismo decimonónico, está presente como causa última oculta en el inconsciente de Freud quien paralelamente se comparaba con Schliemann ya que ambos habían alcanzado el ideal de que un sueño o un mito fueran causa y verdad histórica. En pintura podemos observar ideas cercanas en Boecklin por ejemplo. Del mismo modo, la tradición neoplatónica tan en auge en el siglo XIX encuentra una expresión teórica por momentos textual de la mística luterana de Jakob Boehme en la obra de Carl Gustav Jung. La misma tradición podemos observarla en las obras teóricas de Kandinsky y Mondrian quienes inauguran con ellas la abstracción y la ruptura de la figuración naturalista en el arte a principios del siglo XX. Algo próximo podríamos decir de Darwin o de las investigaciones sobre la electricidad pensadas como una búsqueda del alma material y su expresión en las emociones,

razón por la cual la investigación psicológica y el estudio de la electricidad participan de una búsqueda cuyas raíces filosóficas son por momentos comunes.

Pero más aún, a riesgo de ser algo esquemáticos por razones de tiempo, hay una conjetura por la cual si seguimos históricamente los momentos en los que aparecen intereses culturales por la psicología o a veces por la electricidad en algunos países, parecerían estos coincidir con la aparición en el arte de un interés por la representación del movimiento. La psicología como indagación de las emociones, del movimiento interno de un sujeto, de su alma y su relación con el cuerpo a través de los sentimientos, parece coincidir temporal y geográficamente con las manifestaciones en la pintura de un interés particular por el movimiento. En un país como Francia, culturalmente más ligado a la representación espacial de un orden geométrico jerárquico sucesivo o del movimiento como sucesión de estados parciales de una totalidad, vemos la aparición de la novela psicológica con la Princesa de Clèves de manera coincidente con la irrupción de la segunda escuela de Fontainebleau y el caravaggismo. También las investigaciones sobre los fenómenos de la electricidad se actualizan con respecto a Alemania y anteriormente a Italia, a finales del siglo XIX, coincidentemente con el Art Nouveau, a pesar de tratarse éste de un movimiento más ligado a la tradición germano-alsaciana y que nunca fue del todo del gusto de París. Lo mismo puede decirse de la psicología, que comienza más como un desarrollo germánico pero que a finales del siglo XIX adquiere en Francia un espacio importante en la investigación.

Sin que haya habido relación completamente directa entre los científicos y los artistas históricamente más importantes, vemos que el arte parece marcar los horizontes de los sueños de una época dada, la cosmovisión y las esperanzas posibles que precipitarán, en el sentido químico del término, en los desarrollos de la ciencia de la época.

Es así que si la experiencia directa y cotidiana del arte es en cierta forma la de un lenguaje y una experiencia de lo diverso, la historia del pensamiento y de la cultura parecen indicar que se expresan en el arte las ideas últimas, las esperanzas, los ideales para un mundo que va a construirse sólo un poco más adelante. Sueños y concepciones presentes de distintas maneras en muchas otras manifestaciones culturales de una época dada que son expresadas en lenguajes diferentes y pocas veces son reconocidas como continuidades de las concepciones que asumimos en nuestra vida diaria. Posiblemente, por ello mismo, por ser expresiones en un cierto plano próximas pero diversas y formuladas en sistemas de relaciones propias es que nos resultan expresivas.

Reflexionemos ahora sobre la experiencia más personal del arte, sobre ese contacto más próximo que cada uno tiene con respecto a una manifestación artística. Tomemos el caso de la música. Al escuchar una obra nunca oída antes pero cuyo lenguaje y armonías nos son conocidos, luego de los acordes iniciales seguidos en nuestro ejemplo de un silencio, se abre en nosotros la expectativa de una continuación que al mismo tiempo ignoramos. Ese silencio, cargado de una cierta tensión placentera se abre como una dimensión de una vivencia estética abierta por el sonido, construida como un diferencial de relaciones sonoras. ¿Qué plano perceptual o de experiencia, emocional e intelectual, es el de esta vivencia estética?

Imaginemos ahora estar en un concierto de violín. Entre el público, una señora acompaña la música con movimientos de brazos y piernas siguiendo el ritmo y los fragmentos más melódicos. En el otro extremo de la fila un señor con los ojos cerrados intenta refrenar sus gestos de la cara y la cabeza que traslucen un placer intenso. En el escenario, el violinista por momentos realiza gestos de la cara que nos indican cuándo siente con especial intensidad un fragmento.

El público tan distante al comienzo del programa, pareciera tocar con

el solista. Lo acompaña posiblemente con los gestos, pero además hay una participación conjunta, una cierta blandura en la ejecución y un modo especial de comunicación, que todos sienten, el músico en el escenario y el público desde sus butacas, sintonizados entre sí por una expresividad compartida. Los asistentes que conocen la obra van esperando cada nota un segundo antes de que se produzca como esperando abreviar gotas de un néctar divino, un segundo eterno pero también inmediato, como si cada nota que llega fuera la clave esperada de una comprensión sentida, de un significado conocido pero intraducible en palabras a la vez que casi esencial.

Al final del concierto, entre el público, algunos sentados tienen una cierta lentitud para salir. Están relajados, muchos sonríen, muchos han cambiado su estado de ánimo. Varios se van menos preocupados, otros sienten que deben volver a preocupaciones externas de las que se habían por completo olvidado, hay también quien se va con alguna idea nueva aparecida de golpe mientras escuchaba. Su participación los ha dejado con una cierta energía, y también nutridos por lo que han recibido, pero al mismo tiempo, si tuvieran que definirlo con palabras sin duda les sería muy difícil. Son sentidos percibidos, de significados propios, especiales, sin traducción en las palabras del lenguaje usual, pero emocionalmente activos. Construidos sólo de relaciones sonoras que movilizan planos de participación emocional y de ideas, percibidos con una vivencia de intensidad estética. ¿Qué registro psicológico opera en esta percepción?

Cada manifestación artística tiene sus peculiaridades pero constituye básicamente un sistema de relaciones en un lenguaje sensorial percibidas en un tipo de registro a la vez emocional, intelectual y a veces con una intensidad particular que podemos llamar estética, espiritual, gozosa, placentera, a veces perturbadora, siempre trascendente. Es una organización de sentido, plena de sugerencias múltiples, que se percibe sensorialmente más allá de la inteligencia y de la emoción aunque ambas intervengan, y que nos devuelve el sentido de la dimensión de un instante. Esta organización de sentido está construida por las opciones del autor en relaciones complejas que constituyen un sistema intermediario entre el artista y el destinatario.

¿Cómo pensar entonces el sentido psicológico del arte?

Un joven psiquiatra suizo, Hermann Rorschach, cuyo nombre habría de devenir famoso por la publicación unos años más tarde de un test de manchas de tinta, presenta en 1911 su tesis de doctorado sobre las alucinaciones reflejas de Kahlbaum. Lo dirigió Eugen Bleuler, autor entre otros aportes de un concepto nuevo de esquizofrenia, por entonces director de la célebre clínica psiquiátrica de Burghölzli y maestro de algunos de los grandes pensadores de la psicopatología del siglo XX como Jung, Brunschwiler, Minkowski.

Rorschach era además de médico psiquiatra, pintor, hijo él mismo de un pintor y profesor de dibujo, y se interesaba por saber qué sentían las personas frente a una exposición de cuadros. Su tesis tenía la intención de comprender teórica e introspectivamente algunas cuestiones sobre la percepción. Las alucinaciones reflejas que estudia se refieren a sensaciones perceptivas que no se corresponden con ninguna innervación, que son producidas por una percepción por lo general visual. En su modo psicótico corresponde a la sensación delirante sentida por un sujeto de cómo el agua entra por los poros o cómo crece el cabello. En su modalidad ilusoria, este fenómeno es el de un susto o sobresalto que sentimos frente a alguien que amenaza pegarnos pero que no llega a hacerlo, pese a lo cual, nosotros sentimos una sensación de movimiento, por ejemplo, que nos recorre el pecho sin que ningún golpe realmente nos haya sido dado. Es el caso también del teatro o el cine, en el que sentimos una sensación frente al golpe dado a un personaje. Es así como una percepción visual se convierte en una sensación kinestésica efectivamente percibida.

Rorschach había sentido él mismo durante un sueño cómo cortaban en rebanadas su cerebro y se pregunta, ya no como el psicoanálisis qué significa ese sueño, sino cómo es posible sentir en un sueño una sensación nunca antes percibida en la vida diurna, caso también de la sensación de volar.

Acorde a la psicología asociacionista y leibniziana de la época, Rorschach da como explicación que existe un movimiento en ambas percepciones que las conecta dando una impresión de simultaneidad. En aquel momento, entre los artistas del romanticismo y también del simbolismo se planteaba la posibilidad de la reversibilidad de las sensaciones perceptivas. Esta tesis provee una descripción de ello y de cómo una percepción kinestésica puede generar una continuidad entre una percepción visual y una sensación corporal. Rorschach va a desarrollar más tarde que este proceso entre dos sensaciones ligadas por un movimiento es un proceso de simbolización que se acompaña con un registro corporal. Estas nociones quedarán inconclusas, ya que poco después de la publicación de su libro sobre el test de manchas de tinta habría de morir prematuramente a los 37 años.

La idea de Rorschach de la alucinación refleja, en situaciones como la de la visión de un golpe a un actor en el teatro percibida kinestésicamente por los espectadores o la del golpe sentido pero sólo amenazado, es que se siente sensorialmente algo comprendido. Sentimos espontánea e inmediatamente algo que no llegamos a razonar pero que hemos entendido antes aún de poder decírnoslo.

Esa sensación corporal es un registro perceptivo de un pensamiento. Las sensaciones corporales kinestésicas frente a una obra musical son también alucinaciones reflejas. Sentimos sensorialmente relaciones auditivas o sonoras que hemos comprendido, pero no en palabras sino en un registro sensorial que Rorschach llamó Erlebnis, experiencia, vivencia, resonancia íntima.

Si el proceso de simbolización entre sensaciones se produce por la conexión kinestésica, se percibe en un registro que no es el de las palabras sino en el de las vivencias, en el sentido global interno de la resonancia de una experiencia. Un análisis más detallado de las consecuencias de la obra de Rorschach muestra que este proceso de simbolización constituye un modelo semiótico de transformación entre estados expresado en categorías narrativas y en donde el movimiento es la transformación entre dos estados, organización básica de una estructura narrativa canónica.

Es decir, podemos sentir relaciones, llamémoslas cognitivas, aunque el vocablo sea impreciso en este contexto, ya que se trata de un registro mental que abarca relaciones intelectuales y emocionales, si deseamos mantener esa división de los fenómenos psicológicos.

El aparato vivencial de Rorschach permite comprender como proceso de simbolización la percepción estética, aun cuando ésta no sea comprendida en el registro usual, sino sólo sentida como juego de relaciones en un lenguaje dado.

Volvamos a nuestra cuestión inicial. El arte es un sistema de relaciones que muestra desde la expresión innovadora y personal de un artista el horizonte de los sueños de una época. Psicológicamente percibimos el arte con una intensidad estética desde la que nos conectamos con la visión del creador de esas relaciones actualizadas social, histórica y culturalmente, en un proceso de registro simbólico en el que se comprende más allá de lo dicho con un efecto catártico e interpretador de verdades quizás difícilmente expresables de otra manera. Entonces crear y participar de múltiples manifestaciones artísticas permite mostrar con convicción que otros mundos son posibles, alentar el sentido más emocional de una esperanza -una de las claves del bienestar mental- a las que da forma y convicción psicológicas, permite pensar creativamente otras respuestas y da una dimensión de organización de los procesos de simbolización mental con efectos en niveles intelectuales y emocionales.

Lejos de la concepción de que el arte es una distracción para los sectores acomodados, frente a una crisis como la de nuestro país y con problemas complejos de acceso a la educación se impondría entonces a nuestro parecer, poner al alcance de todos los sectores el mayor número de manifestaciones artísticas y promover la participación en tareas creativas, como camino de resocialización, como alternativas de construcción de soluciones posibles, para el bienestar personal y para construir un sentido psicológico de la esperanza.

SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

*Conceptos expuestos el 6 de septiembre de 2004 en la
Academia Nacional de Educación.*

Prof. María Celia Agudo de Córscico: *Introducción al tema*

Las relaciones entre la psicología y la educación configuran un amplísimo campo de preocupaciones y de producción científica y académica.

La educación no cesa de plantear cuestiones y desafíos. Sería, sin embargo, un gran error sugerir que la psicología contemporánea tiene respuestas para todos los problemas que encara la educación, pero en los últimos setenta años, aproximadamente, ha venido ofreciendo conocimientos, metodología e instrumentos necesarios para que el educador formule juicios y tome decisiones con objetividad y con rigor profesional.

En la actualidad, la psicología cognitiva se presenta como un fundamento científico para la práctica educacional centrada en el alumno. La notable expansión de la psicología cognitiva como rama de la psicología experimental y su inserción en el marco más amplio y también en constante desarrollo de las ciencias cognitivas, le hace posible plantear problemas y hallar respuestas en la forma de teorías y modelos acerca de la mente y del comportamiento humanos, en íntima relación con las bases orgánicas y las proyecciones sociales.

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

Otra perspectiva importante de investigación y desarrollo es la sociocultural. Para este enfoque la cuestión central consiste en que el conocimiento está ligado, de modo inextricable. Con sus diversas variantes como el constructivismo social y la teoría de la participación y la práctica, esta orientación considera, a diferencia de la corriente cognitivista, al conocimiento como desempeño, a la mente como evaluativa, a sus operaciones como interpretativas, al aprendizaje como acto de socialización en cuanto comprende participación y apropiación, a las capacidades como actividades y prácticas, a su unidad de análisis como participación en el contexto y al propio contexto como constitutivo.

Si bien en nuestros propios trabajos el enfoque cognitivo ocupa un puesto central, imposible sería negar la significación de la perspectiva

sociocultural, en el análisis de la problemática educativa.

La formación psicológica de especialistas en educación plantea demandas que van desde el conocimiento de principios teóricos que tratan de explicar el comportamiento humano individual y social, pasando por el dominio de la psicología del desarrollo, para llegar a los determinantes de los procesos de aprendizaje y enseñanza, a las características estructurales y operativas de los grupos de aprendizaje y al estudio y atención de las diferencias individuales.

La importancia de tales cuestiones, siempre presente en el seno de esta Academia, nos ha llevado a convocar a dos distinguidas especialistas, quienes pese a la brevedad del tiempo asignado harán sin duda una contribución significativa a nuestro tema.

Antonio Damasio, el eminente neurocientífico, tiene por máxima ambición contribuir con los descubrimientos de su disciplina a la solución de los conflictos sociales. Afirma: "Estoy convencido de que nuestros descubrimientos no sólo deben contribuir al conocimiento de la mente en abstracto, no sólo satisfacer una curiosidad, por cierto noble, sino también a mejorar la condición humana y aliviar el sufrimiento de los individuos"

Hagamos nuestras sus palabras desde la responsabilidad que nos cabe como educadores.

BREVE REFERENCIA A LAS DISERTANTES.

Dra. NELLY A. PASTORIZA

La Dra. Nelly A. Pastoriza es Dra. en Medicina por la Universidad Nacional de La Plata y realizó sus estudios post-doctorales en la New York University de los Estados Unidos de Norte América.

Ha concentrado su fecunda actividad en tres campos que su profunda vocación docente le han permitido aunar: la educación, la psicología y la psiquiatría.

Su carrera como docente universitaria en Psicología Médica, ha culminado con su designación de Profesora Consulta de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

Se ha ocupado intensamente de la educación médica, los diseños curriculares de los estudios de medicina y la evaluación de dichos planes

Asimismo, ha dedicado un extenso período de su vida a la educa-

ción especial, desde la Provincia de Buenos Aires, donde desempeñó las más altas jerarquías en la institución respectiva dependiente de la Dirección General de Escuelas.

En su condición de psiquiatra desarrolló una prolongada e importante carrera en materia de asistencia psiquiátrica, investigación y educación, con sede y funciones directivas en el Hospital Neuropsiquiátrico "Alejandro Korn" de la Provincia de Buenos Aires.

Su sólida formación biomédica y psiquiátrica le permitió, desde sus inicios, orientarse con firmeza en el terreno de la psicología científica, que en su desarrollo actual la encuentra sólidamente formada en neurociencia cognitiva.

Dra. LOUISE C. WILKINSON

La Dra. Louise C. Wilkinson, graduada en la Universidad de Harvard, es reconocida autoridad en Psicología Educacional y en particular en el área de las relaciones entre el lenguaje y la educación. Decana de la Escuela Graduada de Educación de la prestigiosa Universidad de

Rutgers, en la actualidad es Profesora Distinguida y Decana de la Universidad de Syracuse.

La Dra. Wilkinson es autora de numerosos artículos y capítulos de libros de notable trascendencia.

Entre su valiosa producción, se destacan obras como "Classroom Language and Literacy Learning" y "Communicating for Learning: Classroom observation and Collaboration".

Especialmente invitada por la Universidad Nacional de La Plata y por la Academia Nacional de Educación de la Argentina, la Señora Decana Wilkinson ha tenido la gentileza de visitar el país entre 1997 y 2000, desarrollando una intensa y valiosa labor. En sus breves estancias, donde cada minuto ha sido provechoso, ha dictado conferencias sobre temas como "Alfabetización, Desarrollo y Evaluación", "El Movimiento de la Reforma Educativa en los Estados Unidos", "La Preparación del Docente y el Desarrollo Profesional Continuo", "La Escuela Graduada de Educación de Rutgers y su Labor Comunitaria" y "La Universidad de Rutgers y su Iniciativa acerca de los Tutores Voluntarios".

Dra. Nelly Pastoriza: Psicología, Neurociencias y Educación

Nuestro tema es un tanto ambicioso y sólo podremos trazar un panorama muy general.

NEUROCIENCIA

Neurociencia: «Moderna ciencia del cerebro».

El término *encéfalo* aparece nombrado por primera vez, aplicado a un protocolo «operatorio», en un papiro egipcio del siglo XVII aC:



El término *neurociencia* es joven: la Society for Neuroscience fue fundada en 1970.

La historia de la disciplina, en cambio, es larga y la Neurociencia de hoy todavía se está escribiendo.

Estas son algunas de las disciplinas que la integran:

Neuroanatomía, Neurofisiología, Neurobiología, Biología celular y molecular, etc.

Su *objetivo* es examinar en términos de biología celular y molecular interrogantes clásicos que han preocupado a filósofos, psicólogos y científicos de todos los tiempos sobre **funciones mentales**.

Su *tarea*: es aportar explicaciones de la conducta en términos de actividad del encéfalo; y explicar:

- ✓ cómo actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta;
- ✓ cómo esas células están influenciadas por el medio ambiente inclu-

- yendo la conducta de otros individuos con los que interactúa;
- ✓ cómo las neuronas producen señales que permiten la comunicación intracelular: potenciales Excitatorios e Inhibitorios;
- ✓ cómo se interconectan para producir comunicación intercelular: sinapsis (conexión entre neuronas) para la transmisión del impulso nervioso;
- ✓ cómo los distintos patrones sinápticos dan lugar a distintos tipos de conductas;
- ✓ cómo la conducta se modifica por la experiencia: plasticidad **sináptica** que se mantiene toda la vida.

Los hitos en su desarrollo son numerosos.

Sólo mencionaremos a dos representantes de la controversia que dominó toda la historia del desarrollo de la Neurociencia: **localizacionismo** vs **holismo**.

Por un lado **GALL**: principios del Siglo XIX con su teoría de las facultades mentales albergadas en las protuberancias craneales. En 1827 se publica «Frenología»: se convirtió en un verdadero «best seller», ya que se vendieron 100.000 ejemplares !!!

Se iniciaba la *belle époque* del localizacionismo del siglo XIX

Por el otro, **WERNICKE** (el área de la comprensión del lenguaje lleva hoy su nombre), quien sostenía que sólo funciones básicas (perceptivas y motoras *simples*) están *localizadas* en áreas particulares del córtex. Pero que las funciones intelectuales superiores más complejas son el resultado de *interconexiones* entre varias zonas funcionales.

Situando el principio de función localizada en un contexto conexionista, Wernicke consideró que diferentes componentes de una misma conducta, se procesan en diferentes regiones del encéfalo: dio así la primera prueba de la idea de procesamiento distribuido, hoy teoría central en el conocimiento de la función cerebral.

Eric Kandel distingue 5 aproximaciones en que se basa la Neurociencia:

1) **Técnicas** para examinar actividad de células individuales en encéfalos ilesos

2) Interés centrado no en cómo el Estímulo provoca una respuesta sino cómo un sujeto llega a la respuesta o conducta

3) **Módulos de procesamiento** de la información: neurobiología de sistemas sensoriales y motores (visual, etc)

4) Moderna **ciencia de la Informática**: herramienta y modelos (Inteligencia Artificial, Simulación: Redes Neuronales Artificiales)

5) Modernas **técnicas de exploración del cerebro en acción**. Técnicas de Neuroimágenes: Imágenes de Resonancia Magnética (IRM); Tomografía por Emisión de Positrones (TEP), etc.

Estas técnicas brindan una cartografía refinada que permite

- **RELACIONAR**: cambios de actividad de poblaciones neuronales con procesos mentales específicos en el cerebro humano **in vivo**: en-
céfalo en acción

- para **VINCULAR**: directamente la dinámica molecular de células nerviosas con representaciones de actos perceptivos y motores en el encéfalo

- y **RELACIONAR**: estos mecanismos con la conducta observable

- y por su intermedio **IDENTIFICAR**: regiones específicas que se asocian con pensamientos, sentimientos, etc. Este es su principal mérito.

¿Qué podemos «ver» en el cerebro y qué regiones se activan cuando alguien piensa, siente, actúa?

Brindamos a continuación un ejemplo de Tomografía por Emisión de Positrones (TEP) aplicado a localización del lenguaje, en vistas laterales del Hemisferio Izquierdo. **Fig. 1 y 2**

Figura 1

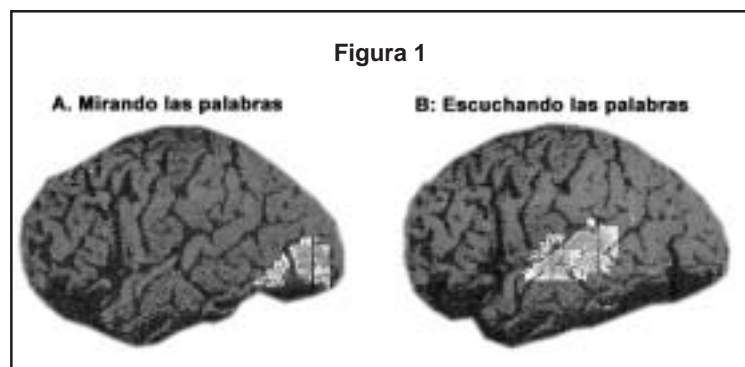
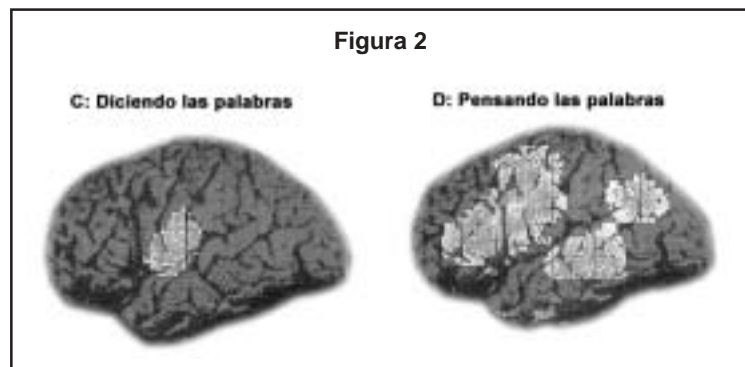


Figura 2



La TEP o Método Ideográfico de INGVAR (1977) utiliza el metabolismo de la glucosa marcada radiactivamente para poner en evidencia áreas activas del cerebro: a mayor actividad, mayor consumo de glucosa indicada por colores «dégradée»: blanco, mayor actividad; amarillo, bastante; y azul, mínima actividad.

A: La lectura de palabras produce una respuesta en el córtex visual

primario, el lóbulo occipital y en el de asociación

B: Escuchar una palabra activa áreas del córtex temporal y de la convergencia parieto-temporal

Por lo tanto el encéfalo usa vías auditivas y visuales separadas para procesar el lenguaje.

C: Pronunciar una palabra (vista o escuchada) activa el área motora suplementaria en la parte medial del córtex frontal. El área de Broca se activa tanto para la palabra oral como visual. Aquí ambas vías convergen en el área de Broca que es la región común para la producción motora del habla.

D: El pensamiento, por ejemplo analizar el significado de una palabra, activa el córtex frontal y las áreas de Broca y de Wernicke de lenguaje.

CIENCIA COGNITIVA

✓ La **cognición** según Neisser (1967) «se refiere a todos los procesos mediante los cuales el *input* sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado y utilizado». El cerebro interpreta y reinterpreta la información sensorial, la construye: es el concepto de percepción.

✓ Su **meta** es suministrar una descripción coherente de la forma en que los seres humanos obtienen sus productos simbólicos más significativos: cómo llega a componer una sinfonía, a crear un poema, a construir teorías.

Los **aportes teóricos** básicos provienen de los campos:

✓ de la **Matemática y Computación**: la máquina de Turing, modelo lógico de red neuronal,

✓ de la **Teoría de la Información** de Shannon,

✓ de la **Cibernética** (Wiener, 1940) **servomecanismos**: Teoría del control y la comunicación: ya sea máquina o animal.

✓ En un **contexto histórico** signado por la **posguerra** que lamentablemente proveyó numerosos lesionados del Sistema Nervioso que, al ser estudiados por los Neurólogos, aportaron importantes datos para el conocimiento de las funciones cerebrales.

✓ Y en un **contexto científico** al que SIMON denominó «**La universidad invisible**» integrada, entre otros, por Wiener, Von Neumann, Sperry, Bruner, G. Miller, Chomsky, Lashley y el desarrollo de la Lógica simbólica con Russell, Carnap, Whitehead.

Mencionaremos 3 hitos en el desarrollo de la Ciencia Cognitiva:

✓ El Simposio de Hixon (1948) en el I.T.California cuyo tema fue: «**Los mecanismos cerebrales de la conducta**»,

✓ El Seminario de Darmouth (1956) sobre «**Inteligencia artificial**»,

✓ El Simposio de septiembre de 1956 en el I.T.Massachusetts sobre «**Teoría de la información**»

BRUNER fijó el 11 de septiembre de 1956 como la Fecha para el nacimiento de la Psicología Cognitiva. Ese día expuso Chomsky su teoría de «Los 3 modelos lingüísticos» que tanta trascendencia histórica habría de llegar a tener.

*Para nosotros será una fecha fácil de recordar pues coincide con **nuestro Día del Maestro**.*

A vuelo de pájaro llegamos a la

NEUROCIENCIA COGNITIVA

- de las neuronas a la cognición

- cómo la actividad del cerebro crea la MENTE

Para Kandel la Neurociencia Cognitiva es un intento pragmático de fusionar la Neurociencia con la Psicología.

En efecto, la Neurociencia actual es **Neurociencia cognitiva**: fusión de Neuroanatomía, Neurofisiología, Biología del desarrollo, Biología celular y molecular y **Psicología Cognitiva**:

- Idea establecida ya hace más de 2000 años por **Hipócrates** en el sentido de que el estudio apropiado de la mente comienza - y continúa - en el cerebro. (De las Enfermedades Sagradas, Siglo IV aC). Tema que aún sigue vigente: *vino añejo en botellas nuevas...*

Su principal **objetivo** es el estudio de las *representaciones internas* de los fenómenos mentales: las bases neurales de la cognición. Los mecanismos neurales de los más altos niveles de la actividad humana: lenguaje, imaginación, pensamiento.

Las representaciones internas a nivel teórico, son constructos para explicar fenómenos cognitivos que van desde percepción visual hasta comprensión de un relato.

A nivel neural, son patrones de actividad en una o más regiones del encéfalo que representa a un estímulo externo, una acción, un sentimiento, o un pensamiento.

Sin olvidar, desde luego, que las funciones cognitivas - si bien Psico-Neuro-Biológicas - tienen una dimensión social muy importante.

La Neurociencia Cognitiva brinda contribuciones a grandes interrogantes tales como:

- 1) Si los procesos mentales están *localizados* en regiones específicas del encéfalo o representan una propiedad colectiva emergente del encéfalo en su totalidad;
- 2) Si varios procesos mentales pueden localizarse en diferentes regiones encefálicas, qué *reglas* relacionan la anatomía y la fisiología de una región con su función específica en la percepción, el pensamiento o el movimiento;
- 3) Si pueden entenderse mejor esas reglas examinando la región *como un todo* o estudiando sus células individuales;
- 4) Hasta qué punto cualquiera de estos procesos mentales localizados puede entenderse en términos de *propiedades de células nerviosas* específicas y sus interconexiones.

Y como resumen señalaremos 4 aportes de la Neurociencia a la solución de la vieja, aunque aparente, controversia: *holismo vs localizaciónismo* que ya mencionamos

- 1) El encéfalo está organizado en amplios *grupos de neuronas*: al entender sus funciones es posible *atribuir conductas* altamente complejas a regiones específicas del cerebro;
- 2) Esas regiones están *especializadas* en diferentes funciones como es el caso de ambos hemisferios;
- 3) El lenguaje y otras funciones cognitivas están *localizadas en la corteza cerebral*;
- 4) Los procesos mentales *están representados* en el encéfalo por sus *operaciones elementales*.

Llegar a establecer estos conceptos clave insumió mucho tiempo e investigaciones en animales y seres humanos lesionados e ilesos.

A continuación, dos tópicos selectivos de Neurociencia Cognitiva y Psicología con implicancias para la Educación: MEMORIA Y APREN-

DIZAJE.

El estudio del aprendizaje y la memoria tiende un puente de unión entre Educación, Neurociencia y Psicología.

La Neurociencia investiga -entre otros temas- cómo el cerebro aprende, retiene y recuerda.

Y estos procesos pueden enfocarse a *distintos niveles de análisis*: **molecular, celular, de sistemas, conductual y cognitivo**, privativos de aquellas tres disciplinas.

La Neurociencia no se ocupa aún específicamente de la **Enseñanza**, esta clase tan particular de interacción social.

Sin embargo, como dice GOSWAMI, «la enseñanza exitosa es la contrapartida natural del aprendizaje exitoso, descrito por STRAUSS como una cognición natural».

Hay solamente ocasionales estudios sobre cambios neurales que acompañan a ciertos tipos de programas educacionales como los Programas Remediales para enseñanza de la lectoescritura para niños disléxicos.

En las reflexiones finales veremos algunas aplicaciones

MEMORIA Y APRENDIZAJE

Memoria y Aprendizaje son los mecanismos más importantes a través de los cuales el medio modifica la conducta:

✓ **Aprendizaje**: proceso por el cual adquirimos el conocimiento sobre el mundo

✓ **Memoria**: proceso por el cual el conocimiento es codificado, almacenado y posteriormente recuperado. Es el resultado del aprendizaje

✓ **Engrama**: Es el conjunto de cambios neuronales que se producen en los circuitos sensoriales o asociativos, que procesan la información. Son aprendizajes y comprenden cambios bioquímicos y estructurales en los circuitos participantes. Representan una modificación de la eficacia sináptica

Los engramas de la memoria no tienen localización cerebral: son uno de los resultados del procesamiento de la información y una de sus pruebas

✓ **Bases neurales de la Memoria**:

- La memoria tiene fases
- La memoria a Largo Plazo está representada en múltiples regiones por todo el sistema nervioso
- La memorias Implícitas y Explícitas implican a diferentes circuitos neuronales

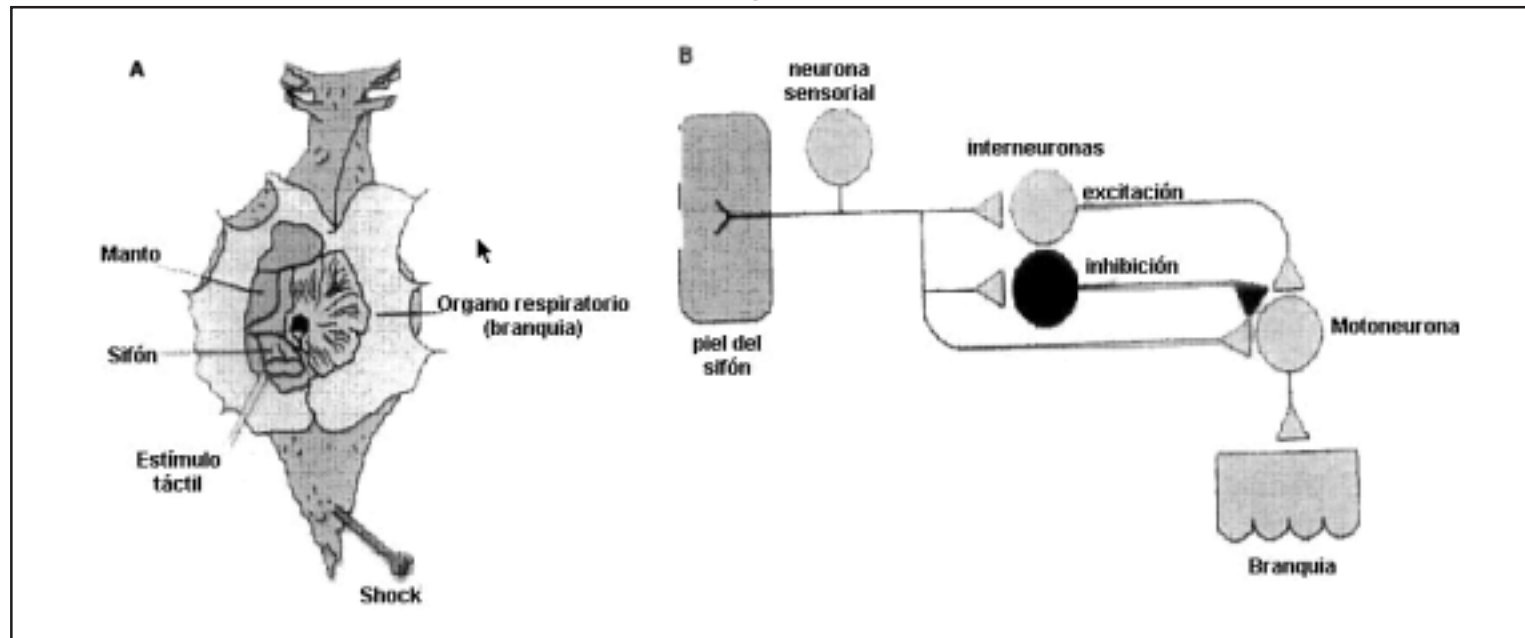
APRENDIZAJE

Eric KANDEL recibió el **Premio Nóbel del año 2000** (junto con Carlson y Greengard) por sus estudios de sistemas específicos en organismos específicos: eligió la **Aplysia**, caracol marino, por la **simplicidad** de su sistema nervioso:

Figura 3. Aplysia

- 20.000 células nerviosas centrales vs los billones de los seres humanos,
- 1 circuito de 24 neuronas *sensoriales* que activan la piel del sifón
- 6 *motoneuronas* que inervan la branquia
- varios grupos de *interneuronas* Excitatorias e Inhibitorias que hacen sinapsis con las motoneuronas

Figura 3



- Un repertorio de *reflejos de Defensa*: retracción de la branquia, el sifón y la cola que pueden provocarse aplicando un Estímulo táctil moderado sobre la piel que los recubre.

- Y que pueden *condicionarse* (por Condicionamiento clásico), *habituarse* y *sensibilizarse*.

Un verdadero modelo o preparado «*natural*» para estudiar sensibilización y habituación (dos tipos de Aprendizaje Implícito No-asociativo) tan frecuentes en nuestra vida diaria.

Habituación: El reflejo de retracción de la branquia se habitúa fácilmente por estimulación repetida (deja de producirse) igual que la habituación en seres humanos: ante los primeros fuegos artificiales, gran sobresalto, después acostumbramiento.

Sensibilización. Si aplicamos:

1º Un Estímulo intenso (shock en la cola o la cabeza de la Aplysia)

2º Un Estímulo táctil suave en la piel del manto: la Respuesta de retracción de la branquia se fortalece: *sensibilización*. (Gran reacción posterior ante un estímulo menor)

Y si se aplica un estímulo doloroso en la cola (o cabeza) después de la habituación, el reflejo también aumenta: **deshabitua**ción

Pero lo importante de estos experimentos no es comprobar que la Aplysia puede condicionarse o habituarse sino que **le permitieron a Kandel derivar un modelo neuroquímico y sináptico para explicar las bases neurales y moleculares del Aprendizaje**.

Kandel también estudió el Aprendizaje Implícito Asociativo mediante condicionamiento clásico (aprender la *predicción* de la relación entre 2 estímulos: EC y EI) lo que le permitió brindar un **modelo de activación sináptica para explicarlo**.

En la **Fig. 4** se observa la disminución del número de sinapsis en la Habituación y su aumento en la Sensibilización (facilitación), comparadas con el Control.

Figura 4

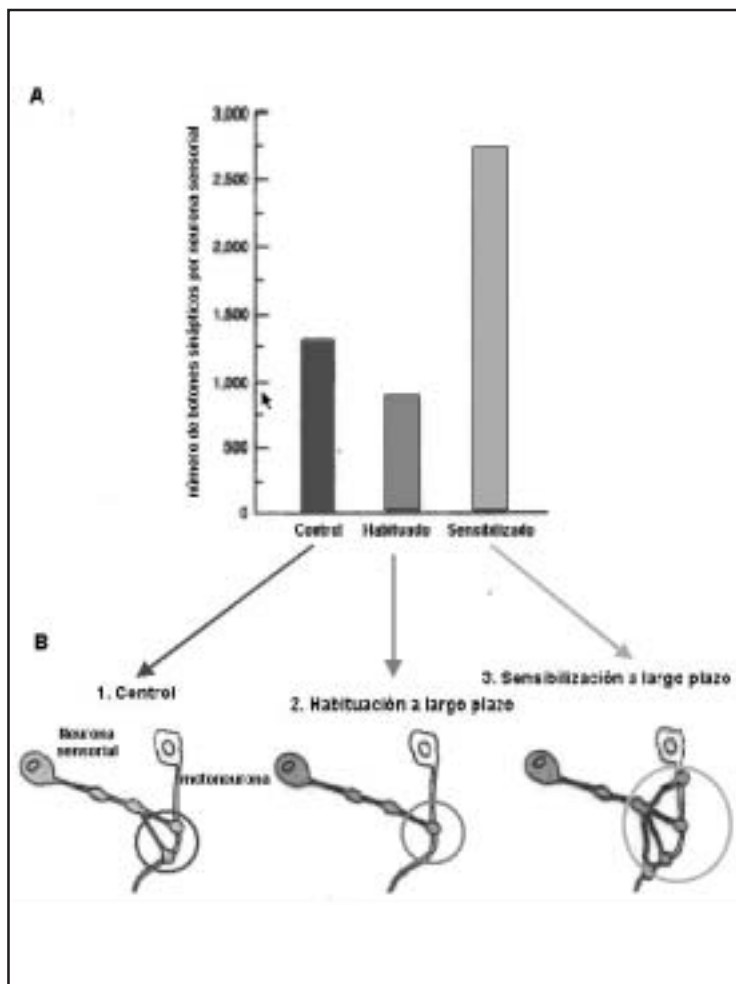
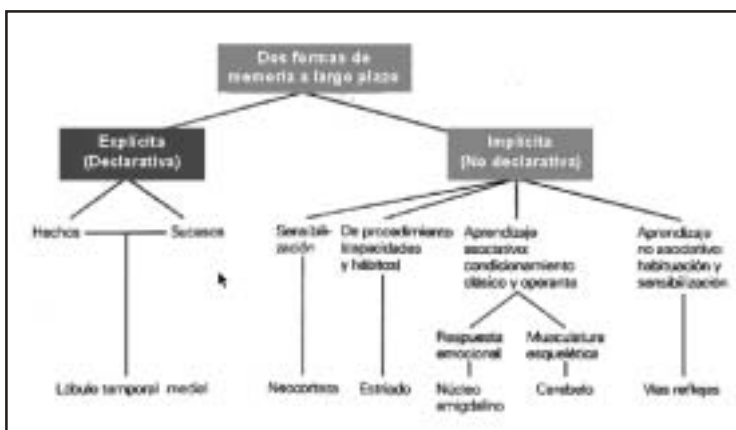




Diagrama I. BASES NEURALES DE MEMORIA EXPLICITA E IMPLÍCITA



El *input* visual hace escala en el Tálamo óptico y de ahí se proyecta a la corteza visual primaria en el lóbulo occipital. Desde allí se proyecta al hipocampo donde se produce un almacenamiento a corto plazo para luego ser transferido a la corteza visual de asociación para construir la memoria a Largo Plazo.

A continuación presentamos el modelo teórico de **Memoria Activa** (operativa o de gestión) **Verbal y No-verbal**, propuesto por BADDELEY y que en la actualidad encuentra su base biológica en la Neuroanatomía apoyada por Técnicas de Neuroimagen (TEP):

MEMORIA ACTIVA VERBAL

Es una memoria a Corto Plazo necesaria tanto para la consolidación como para el recuerdo del conocimiento explícito

En la Fig. 5 se muestra el papel del Hipocampo en un esquema de Memoria Visual a Largo Plazo.

Figura 5

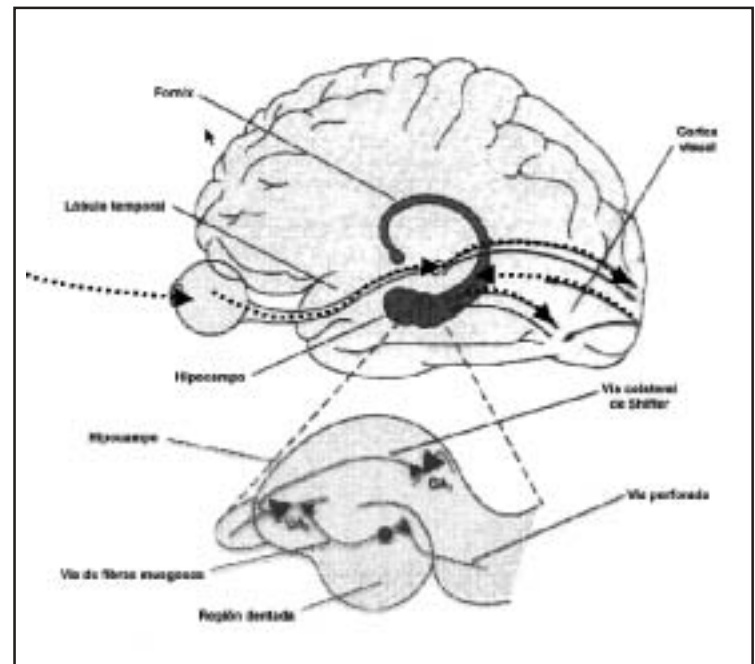
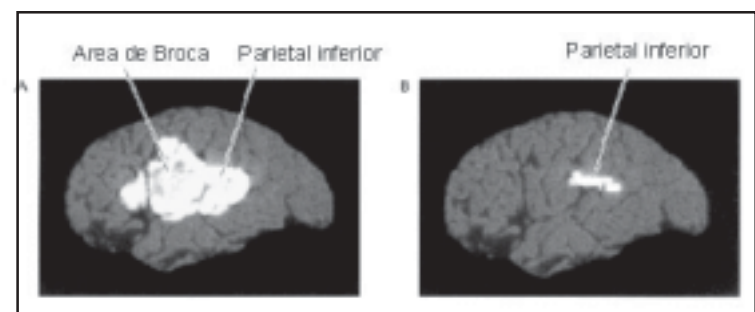


Fig 6. Memoria Activa Verbal: por lo tanto vista lateral del Hemisferio Izquierdo

El modelo propone un sistema ejecutivo central y 2 sistemas de repetición, cuyos componentes se pueden observar en las imágenes de TEP A y B. Con Tareas verbales ad hoc se han podido identificar las áreas cerebrales involucradas.

Figura 6



MEMORIA ACTIVA VERBAL consta de:

Un sistema de control de la atención: ejecutivo central (capacidad para recordar lo hecho recientemente). **Localizado en la corteza prefrontal**

Y dos sistemas de repetición que mantienen el recuerdo para uso transitorio y que pueden acceder a la memoria a Largo Plazo:

- ▷ para registro sub-vocal (habla silenciosa) de números y palabras
Área de Broca y corteza parietal inferior izquierda
- ▷ almacén fonológico a Corto Plazo: para el habla
Lóbulo parietal inferior. Circunvolución supramarginal

Asa o bucle articulatorio p/ el lenguaje

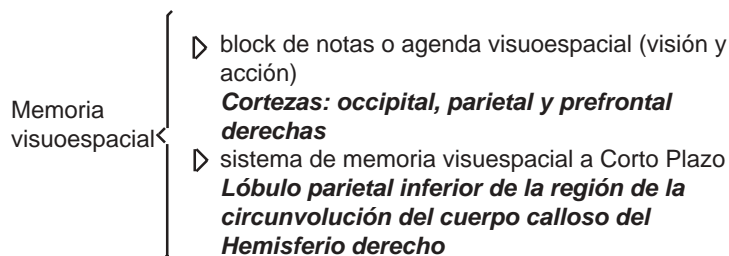
MEMORIA ACTIVA NO VERBAL

Fig. 7. Memoria Activa No-verbal: por lo tanto vista lateral del Hemisferio derecho

En las imágenes de TEP C1 y C2 se observan las áreas cerebrales involucradas en cada componente del modelo activadas por tareas de observación de dibujos lineales.

MEMORIA ACTIVA NO VERBAL consta de:

Un sistema ejecutivo central (igual que en la M.Verbal) y dos sistemas de repetición:



REFLEXIONES EMERGENTES

• Necesidad de incrementar la investigación conjunta y colaborativa entre Neurociencia Cognitiva, Psicología y Educación.

• Importancia y utilidad de combinar estudios de intervención -que incorporan la investigación a la ejecución y evaluación de programas- con investigación empírica de Neurociencia.

Por ejemplo, el Programa «Tutores voluntarios para lectores esforzados» que lleva a cabo el Instituto de Investigaciones Educativas de la UNLP, dirigido por la Académica Prof. María Celia Agudo de Córscico, en convenio con la Universidad de Rutgers, introducido por la Dra. Louise C. Wilkinson.

• **Aplicaciones al campo educacional y a la formación de educadores:**

- La identificación y el análisis de una Pedagogía exitosa, es central en la investigación en Educación (variables que la posibilitan, etc.)

- Las herramientas de la Neurociencia Cognitiva ofrecen varias posibilidades de transferencia a la Educación. *Son complementarias y no sustitutos de los métodos tradicionales.*

Incluyen, entre otros:

- Diseño de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje científicamente fundadas. (Gerhard PREISS (1998) ha acuñado el término *Neurodidáctica* para referirse a la aplicación de conocimientos sobre actividad cerebral al campo de la enseñanza)

- Diagnóstico temprano de necesidades educativas especiales y derivación de métodos de enseñanza ad hoc.

- Estudios sobre niños disléxicos y programas remediales.

- Estimulación temprana: basada en conocimientos de neuroplasticidad y períodos críticos en el desarrollo del sistema nervioso.

- Monitoreo y comparación de los efectos de diferentes clases de *inputs* educacionales, contextos y métodos sobre el aprendizaje.

- Una creciente comprensión de las diferencias individuales y su influencia en el aprendizaje.

- Métodos con potencial para brindar información relevante aplicable al diseño curricular y a la evaluación de la calidad de la enseñanza.

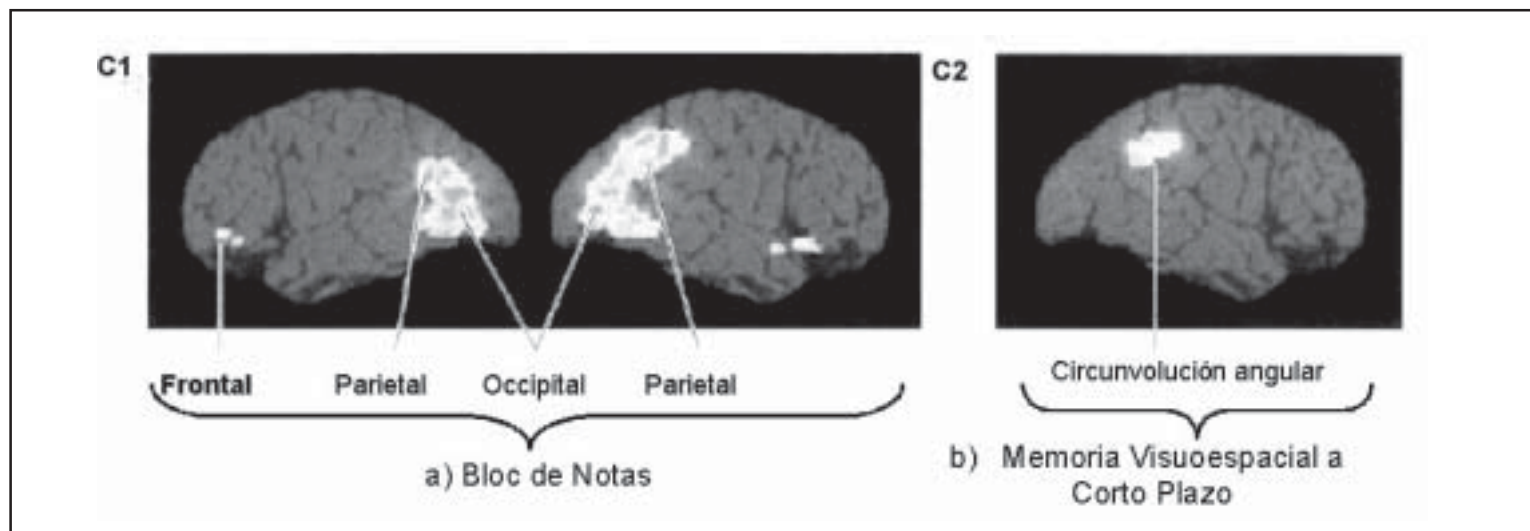
• En cuanto a Psicología Cognitiva moderna, sus progresos indican que las investigaciones que no tengan en cuenta los mecanismos cerebrales NO podrán explicar la conducta de manera adecuada: la biología celular y molecular y las técnicas de neuroimagen han posibilitado experimentos biológicos, ampliando nuestra visión y permitiendo descubrir relaciones antes insospechadas entre los fenómenos biológicos y psicológicos.

Hoy podemos examinar de una manera controlada las representaciones internas de la experiencia.

• La Psicología actual ha demostrado que el cerebro almacena una representación interna del mundo;

• y la Neurobiología nos revela que esta representación puede ser entendida en términos de neuronas individuales, sus interconexiones y la fuerza de las sinapsis.

Figura 7



• Los *límites* entre Neurociencia y Psicología son arbitrarios y en continuo cambio. No se han impuesto por los contornos naturales de las disciplinas sino por falta de conocimiento. A medida que se amplíen nuestros conocimientos, las disciplinas biológicas y conductuales se irán fusionando en algunos puntos: es allí donde nuestra comprensión sobre la mente reposará sobre bases empíricas firmemente fundadas.

• Diremos con Kandel que la tarea para el futuro es alumbrar una Psicología que, aunque continúe ocupándose de los problemas de la representación mental (interpuesta entre Estímulo y Respuesta), de la dinámica cognitiva y de los estados subjetivos, se base firmemente en la Neurociencia empírica.

• Pero cómo puede desarrollarse un concepto de las funciones cerebrales a partir de las variadas descripciones de las diferentes ramas de la Neurociencia?

• ¿Cómo puede alguien asimilar la asombrosa cantidad de datos que se recogen casi a diario sobre el cerebro desde distintas ramas del conocimiento?

Quizás la anécdota de los *6 ciegos del Indostán examinando un elefante* pueda ayudarnos:

Cada uno examinó una parte: el que tocó la cola opinó que era una cuerda; otro la pata y le pareció un tronco de árbol; otro el cuerpo: una pared; otro la oreja: un abanico; otro la trompa: una serpiente; y al que tocó el colmillo le pareció una lanza.

Moraleja: Esquematizar la silueta del elefante, es decir, lograr un esquema teórico que describa la organización y función del Sistema Nervioso en conjunto, y reservar -transitoriamente- los detalles de sus componentes para el especialista.

• Y para el Psicólogo y el Educador que quiera estudiar las bases neurobiológicas del comportamiento humano la dificultad radicará en saber: *¿dónde parar?*

Quizás la *anécdota de Mr. Higgins* pueda ayudarnos:

Él quería aprender Francés. Comenzó a estudiarlo pero al cabo de un tiempo se dio cuenta de que para aprender Francés debía estudiar

Latín. Al promediar su estudio llegó a la conclusión de que para aprender Francés debía estudiar primero Griego Antiguo. Pero al avanzar se dio cuenta de que era necesario aprender Sánscrito. Le costó conseguir profesor hasta que lo encontró en la India. Hasta allá se trasladó y comenzó a estudiar con tan poca suerte que al poco tiempo su profesor falleció. Entonces regresó convencido de que él nunca iba a poder aprender Francés.

Moraleja: no dejarse atrapar por el Sánscrito. Perono olvidarse de dónde proviene el francés!

En conclusión:

Un problema no puede ser delimitado según las fronteras del conocimiento humano o, **peor aún**, *según las fronteras de las profesiones*: su progreso dependerá del enfoque interdisciplinario.

Decía irónicamente Tizard: « *Es una pena que cuando se creó el mundo no hayan surgido las enfermedades de acuerdo con las distintas cátedras!! y yo agrego: para alimentar el ego de sus Titulares !!!* »

Quizás la Neurociencia sea el mejor paradigma del enfoque interdisciplinar

BIBLIOGRAFÍA

BEAR, M.F., CONNORS, B.W. & PARADISO, M.A.; Neurociencia: explorando el cerebro. Masson, Williams & Wilkins, 2000

GARDNER, H.: La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Paidós, 1987

GOSWAMI, U.: Neuroscience and education. Brit.J.Educational Psychology, 74:1-14, 2004

GRUHN, W.: Neurodidactics. A new scientific trend in Music education?. Proceedings XXVI Conference International Society for Music Education (ISME), Tenerife, 2004

KANDEL, E.R., SCHWARTZ, J.H. & JESSELL, T.M.: Neurociencia y conducta. Prentice Hall, 1997

KANDEL, E.R., SCHWARTZ, J.H. & JESSELL, T.M.- Principios de neurociencia. McGraw Hill. Interamericana, 2000

PREISS, G.(Ed) Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge. Herbolzheim: Centaurus, 1998

Dra. Louise C. Wilkinson:

“El reconocimiento de aspectos reales de la calidad de la instrucción en lectura”(*)

El mejoramiento de los logros que los estudiantes alcanzan en lectura requiere más que lo ofrecido por la preparación tradicional de los docentes y por lo que típicamente brindan los programas de desarrollo profesional (formación y actualización).

2. La diversidad de las aulas continúa en expansión; a fin de satisfacer estándares elevados se necesita algo más que los esfuerzos del docente en la clase.

NCLB & IDEA: TRES DESAFÍOS

1. Reconciliar IDEA con las pautas de responsabilidad

institucional («accountability») de NCLB.

2. El estándar del docente altamente calificado: ¿Qué necesita saber el docente para enseñar a leer bien?

3. Reestructurar la educación del docente para incluir el conocimiento del lenguaje y del aprendizaje de la lecto-escritura.

PRIMER DESAFÍO: Reconciliar IDEA con los estándares de «accountability» de NCLB.

Dilema-Consecuencias sociales a largo plazo de evaluaciones alternativas.

*Los alumnos con discapacidades, deben ser incluidos en los

programas de «testing» de NCLB con ubicaciones y resultados separados debidamente comunicados.

*Desde 1997, IDEA autorizó evaluaciones alternativas cuando los estudiantes no podían participar en ubicaciones asignadas.

*Sin embargo, las evaluaciones alternativas no pueden ser distribuidas de acuerdo con las destrezas funcionales, sino que deben alinearse con los estándares en lectura y matemática de los contenidos académicos establecidos por el estado.

*Hacia 2008, 28 estados establecerán que la vía de evaluación alternativa significa que los alumnos discapacitados no recibirán diploma de estudios secundarios completos.

SEGUNDO DESAFÍO: EL ESTÁNDAR DEL DOCENTE CON CALIFICACIÓN SUPERIOR

Dilemas-¿Equivale la calificación superior en lectura a tener una credencial para la enseñanza?

¿Resulta crítico que la educación de los docentes incorpore sólo la evidencia científica que deriva en resultados positivos para cada uno de los niños, en materia de lecto-escritura?

¿Es suficiente conocer la evidencia científica para promover resultados positivos en lecto-escritura, para cada uno de los niños?

¿QUÉ DEBEN SABER LOS DOCENTES DE LECTURA?
(Arrnbruster, Leer, & Osborn, 2003)

El Departamento de Educación de los Estados Unidos está promoviendo la idea de que los docentes deben saber acerca de

*Conciencia fonémica

*Método fonético

*Fluidez (verbal, lectora)

*Vocabulario

*Comprensión de textos

PERO LOS PUNTALES BÁSICOS DEL ENSEÑAR A LEER BIEN, CONSISTEN EN:

Conocimiento metalingüístico (explícito) de las relaciones entre los componentes de la lengua oral y la lectura; por lo tanto

El real desafío del enseñar a leer bien es la inclusión del conocimiento del lenguaje y de la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura en la preparación del docente y en su desarrollo profesional.

TERCER DESAFÍO: NUEVO MARCO PARA LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE

Dilema- La certificación del Consejo Nacional no se requiere de todos los docentes

-El Informe Asesor DOE, ÍES sobre la Calidad de la Prepara-

ción Docente (que se dará a conocer en 2005), estará centrado en:

-¿Cuál es la consistencia, de los cursos que se implementan, a través de todos los estados?

-¿Cómo se enseña la lectura?

-¿De que manera los programas de formación y capacitación docente están alineados con la «evidencia científica»?

DOS IMPLICACIONES PARA LA PREPARACIÓN DE DOCENTES EN LECTURA.

1. Incrementar la consistencia de la base de conocimientos que deben alcanzar todos los docentes de lectura.

-El lenguaje y el aprendizaje de la lecto-escritura deben formar parte del currículo en los 50 estados.

2. La instrucción en lectura abarca más que el trabajo de un solo educador.

-Alumnos con discapacidades de aprendizaje en las clases comunes.

-Alumnos que están aprendiendo la lengua.

* La colaboración es esencial.

RECOMENDACIONES

*Reconocer y explorar áreas de servicios superpuestos y la contribución exclusiva que ofrecen otros especialistas.

-Crear diálogo entre los colegas que son valiosos y sostén de la enseñanza.

*Los alumnos con discapacidades para el aprendizaje y los que recién están aprendiendo la lengua, tienen dificultades para adaptarse a la lengua y a la cultura de la comunidad escolar.

-Debe crearse un ambiente escolar seguro, estimulante y predecible.

-Se debe colaborar en el desarrollo de creencias compartidas acerca de: lecto- escritura, expectativas y ambiente escolar que maximicen el aprendizaje del alumno.

*La colaboración no es des- especialización.

*El objetivo no consiste en borrar las líneas que definen los servicios educacionales múltiples, sino salir de la caja que ha mantenido a cada especialista confinado dentro de esas líneas.

*Se debe pensar en la integración de los servicios, no como desviados de sus roles y responsabilidades sino como una combinación de colores.

-Cada especialidad conserva su matiz cuando se mezcla con otro para crear un matiz más rico y vibrante.

(*)*Texto de láminas presentadas.*

UN MUNDO SIN FRONTERAS Y LAS LENGUAS QUE NOS UNEN

*Conceptos expuestos el 25 de octubre de 2004 en la
Academia Nacional de Educación.*

Prof. Rosa Moure de Vicien: *Presentación de la coordinadora*

En nombre de la Academia Nacional de Educación deo abierta una nueva sesión pública en la que tendremos la oportunidad de escuchar a tres profesoras que nos ayudarán a comprender mejor el tema propuesto: "Un mundo sin fronteras y las lenguas que nos unen".

Antes, sin embargo, debemos cumplir con un deber primordial: recordar que hace 100 años (en 1904) el entonces Ministro de Educación, Dr. Juan Ramón Fernández funda el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "para la formación de profesores de francés, inglés, italiano y alemán".

Se genera así en el país un ciclo de formación docente que no se ha detenido y que responde plenamente a las demandas lingüísticas de un mundo globalizado.

Vivimos en ese mundo que nos desafía con las nuevas tecnologías en un escenario pluricultural y plurilingüe.

Es el escenario que describe Mc. Luhan en 1967 (hace 37 años) cuando habla de la "aldea global", un nuevo mundo dinámico, multisensible, de simultaneidad, interdependencia y total participación.

Las lenguas, verdaderos archivos de la experiencia humana están

presentes en la demanda lingüística que la "aldea global" postula.

Son básicas en la formación de niños, adolescentes y adultos que enriquecen su individualidad aprendiendo a valorar otros modelos culturales.

La escuela no habrá cumplido su misión si no proporciona al estudiante el acercamiento a otras lenguas (cuantas más mejor), verdaderas herramientas de trabajo, de acceso a disciplinas específicas, de inserción en el mundo laboral, de interrelación social y afectiva y por qué no, del goce intelectual y espiritual que apunta más a la riqueza de la cultura que a la utilidad.

Las lenguas extranjeras son, en suma, requisito indispensable en el mundo de hoy y del que se avecina.

Mc. Luhan, con su enorme comprensión de la realidad contemporánea nos dice: La "aldea global" obliga al máximo disenso y al diálogo más creativo.

La uniformidad y la tranquilidad no son atributos de la "aldea global". "Sí lo son, el conflicto y la discordia, pero también el amor y la armonía".

Nos acercamos así al mundo sin fronteras y a las lenguas que nos unen.

Prof. Leonor Cozzolino: *Introducción*

Es fácil advertir que en el mundo de hoy ya no existen fronteras, y es evidente que las lenguas han jugado un rol fundamental en este proceso de disolución de fronteras.

Pensemos en primer lugar qué son las lenguas. Podemos decir que son conjuntos de señales audibles o visibles que registran las ideas, los sentimientos y los diversos actos del hombre. Al percibir auditiva o visualmente estas señales, comprendemos la experiencia de otros. Y al responder a estas señales, logramos el milagro de la comunicación. Es decir, compartimos la experiencia a través de la palabra.

Es por medio de este juego compartido que el hombre se integra a la comunidad a la que pertenece, y en esa comunidad de la que forma parte surge a su vez la necesidad de comunicarse con otras, y para ello necesita conocer un código de comunicación distinto del propio.

Esta sería una descripción simplificada del proceso de comunicación a través de distintas lenguas; un proceso que supone aprender los códigos lingüísticos de otros para llegar a ellos con algún fin.

Ahora bien, ¿Cómo se establece el predominio de una lengua sobre otras? Históricamente, es evidente que una lengua predomina sobre otras a partir de la conquista de una parte del mundo por un pueblo, cuya cultura y lengua se imponen a la de los pueblos conquistados. Pensemos por ejemplo en la hegemonía del griego a partir de las conquistas de Alejandro Magno, cuando el griego se convierte en la *lingua franca* de todo el mundo civilizado de entonces, al ser hablada por hablantes de distintas lenguas para comunicarse entre sí. La hegemonía del griego es como sabemos eventualmente desplazada por el latín, pero mientras el griego sobrevive de alguna manera encapsulado, el latín va evolucionando a través de las lenguas romances (francés, inglés,

español, italiano, portugués, rumano...). Con Carlomagno en el siglo IX se afianza el latín como factor unificador del Sacro Imperio Romano Germánico y es la lengua oficial de la Iglesia hasta que el Concilio Vaticano II autoriza el uso de las lenguas vernáculas en la misa en el siglo XX.

El heredero natural del latín como *lingua franca* es evidentemente el inglés. El auge indiscutido del inglés durante las últimas décadas surgió lógicamente del rol dominante de Gran Bretaña y luego de los Estados Unidos en el contexto mundial. El visible predominio del inglés en el mundo actual nos lleva a ocuparnos especialmente de él en este encuentro, sin restarle validez e importancia a las otras lenguas. Siendo el inglés casi un crisol de lenguas por su carácter aglutinante y contenedor, al referirnos específicamente a él, estaremos en realidad hablando también de todas las otras lenguas que han ido influyendo sobre el inglés, transformándolo y enriqueciéndolo a través del tiempo.

La divulgación global del inglés en los últimos cincuenta años, impulsada por el desarrollo de la tecnología y muy particularmente de la informática, es muy significativa y no tiene antecedentes históricos, por el creciente número de personas que lo hablan y por la profundidad de la penetración del inglés en las sociedades. En el mundo globalizado de hoy, el inglés está fuertemente asociado a la revolución tecnológica, y es el uso masivo del inglés lo que hace posible el sostenimiento de la economía globalizada.

Hoy miles de millones de personas en el mundo viven en países donde el inglés es la lengua oficial. Según datos provistos por *The Economist*, una de cada cinco personas habla inglés con algún grado de competencia. Más de 70% de los científicos leen y escriben en inglés, 85% de la correspondencia mundial está escrita en inglés y 90 % de toda la información de los sistemas electrónicos se almacena en inglés. Para el año 2010 se espera que el número de hablantes de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera superará al número de hablantes nativos. Este es un punto muy importante para tener en cuenta, ya que esta tendencia necesariamente afectará al idioma, alejándolo cada vez más de su forma original. En verdad, el inglés ha mostrado siempre una gran plasticidad al incorporar continuamente nuevas formas provenientes de otras lenguas que pasaron a enriquecerlo. Pero con la extraordinaria divulgación del inglés en los últimos 20/30 años han surgido nuevas formas lexicales y gramaticales, y nuevas maneras de hablar y escribir. Así es que lo que comenzara hace 1500 años como una lengua rústica hablada originalmente por oscuras tribus germánicas que invadieron Inglaterra, ha adquirido una dimensión impensada en el mundo entero.

Para dar algunos ejemplos, cuando pilotos brasileños aterrizan sus aviones en un aeropuerto de Francia, tanto ellos como sus controladores de vuelo franceses se comunican en inglés. Cuando los físicos alemanes quieren anunciar sus descubrimientos a la comunidad científica internacional, lo hacen en inglés. En el mundo de los negocios, si un grupo de ejecutivos japoneses hace una transacción comercial con ejecutivos escandinavos, negocian en inglés. Cuando los cantantes pop o de rock escriben sus canciones, usan letras o frases en inglés; y cuando los manifestantes de una causa política o religiosa quieren alertar al mundo sobre sus problemas, despliegan carteles en inglés. **Es decir, comunicarse a través del inglés asegura el alcance tanto cercano como masivo del mensaje.**

Hay tres factores principales que contribuyen a esta enorme divulgación del inglés. Primero, el uso generalizado del inglés en la ciencia, la tecnología y el comercio; segundo, la tendencia por parte del inglés a incorporar vocabulario de otras lenguas; y finalmente, su gran poder

de adaptación en cuanto a su capacidad de aceptación de varios dialectos ingleses.

¿Cómo y a partir de cuándo se fue generando esta hegemonía del inglés?

Sin duda, después de la segunda guerra mundial. Fue entonces cuando el inglés reemplazó al alemán en la ciencia, y con esta dominación técnica y científica llegó el comienzo de la preeminencia lingüística, primero en Europa, y luego globalmente. Hoy la era de la información ha reemplazado a la era industrial y ha comprimido, por así decirlo, el tiempo y la distancia. Este hecho está transformando las economías mundiales, privilegiando la creación y oferta de bienes y servicios basados en la informática por sobre la producción industrial. Así es que, más allá de la geografía y las fronteras, la revolución de la información está redefiniendo nuestro mundo. El procesamiento de la información, antes limitado a la palabra impresa, ha dado lugar a las computadoras y a Internet. Y la comunicación mediatizada a través de la computadora está cerrando la brecha entre el inglés hablado y el inglés escrito. Es decir, la computadora propicia un lenguaje coloquial, más informal, y una significativa tolerancia a la diversidad y a los estilos individuales. Ha surgido lo que podríamos llamar, "el inglés de Internet", en reemplazo de un inglés formal regido por pautas académicas.

El inglés, como muchas lenguas, usa un alfabeto fonético y una sintaxis básica, pero por sobre todo, tiene un vocabulario amplio, 80% del cual es de origen extranjero. Por lo tanto, tiene una gran cantidad de cognados (o falsos amigos) de virtualmente todos los países de Europa, y ha tomado, y continúa tomando palabras del español, del francés, del italiano, del árabe, del hebreo, del Hindi-Urdu, del bengalí, del malayo, del chino, así como de las lenguas de África occidental y de la Polinesia. Esta característica del inglés lo convierte en un fenómeno único en la historia, porque a través del inglés se funden una enorme diversidad de culturas.

Finalmente, es importante destacar que no existe ninguna autoridad central del idioma inglés que salvaguarde la pureza de la lengua y, por lo tanto, se han desarrollado diversos dialectos, como por ejemplo el americano, el británico, el australiano, el canadiense, el indio y muchos otros. Tampoco existe lo que podríamos llamar una "pronunciación estándar". Si bien dentro de esa diversidad hay una gramática y un vocabulario base que permanecen, en la medida en que cada país pueda inyectar aspectos de su propia cultura (y de su propia lengua) al uso del inglés, la base lingüística podrá expandirse.

Por lo tanto, el futuro del inglés es impredecible. Nunca ha habido una lengua tan ampliamente divulgada, de manera que no hay antecedentes que nos ayuden a formular un pronóstico sobre el destino de una lengua que ha adquirido genuino carácter internacional.

Es interesante detenerse ahora a reflexionar sobre el cambio cultural que implica la permanencia y expansión del uso del inglés en el mundo y la convergencia de distintas culturas en una única lengua. Un profesor español, Antonio Roldán Tapia observa en su artículo: "Camino al Multiculturalismo", "Ya no es cierto que todos los Británicos hablan inglés, viven en un hermoso chalet en Cotswolds, se llaman Paul y Betty, tienen pelo rubio y tez blanca, van a trabajar en un ómnibus rojo de dos pisos y llaman a casa desde una cabina telefónica roja. Hoy los británicos también hablan Urdu, viven en el East End de Londres, se llaman Kamala y Brahman y tienen ojos y cabello negro. El ómnibus que toman para ir a trabajar tiene probablemente un solo piso y puede ser de cualquier color. También es muy improbable que encuentren una cabina telefónica roja, a menos que estén en un museo". Esta reflexión

nos lleva a reconocer la realidad de un mundo en dramático proceso de cambio. La diversidad ha llegado, no sólo al Reino Unido, sino también a Estados Unidos y a la mayoría de los países occidentales.

¿Qué implica este cambio? Mientras en un comienzo se imponía una cultura a través de la lengua (como en el ejemplo del profesor Roldán Tapia), es decir, la lengua llegaba acompañada de una cultura, convirtiéndose así en una especie de sutil instrumento de dominación cultural, ahora es la lengua la que adquiere independencia de la cultura de los pueblos de habla inglesa (al ser usada por hablantes del mundo entero) y pasa a expresar valores de las culturas de quienes se comunican a través de ella. Esto parecería indicar que el inglés ha sido “invadido” por otras culturas, y que por lo tanto ha perdido o está en vías de perder, su carácter propio y su esencia cultural. Sin embargo, habría otro aspecto a considerar: Según la teoría de la Relatividad Lingüística formulada por Edward Sapir y Benjamín Lee Worf en 1940, las diferencias en el pensamiento surgen de las diferentes maneras en que las distintas lenguas expresan el mundo. Es decir, esta teoría manifiesta una absoluta interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento. En otras palabras, la estructura del lenguaje que usamos habitualmente, influye sobre la manera en que pensamos y actuamos, porque el lenguaje filtra nuestra percepción del mundo y la manera en que categorizamos la experiencia.

Es decir, el inglés ha dejado de ser propiedad de los habitantes de los pueblos de habla inglesa para convertirse en el idioma de todos quienes lo hablamos. Pero a la vez es indudable que la estructura propia del idioma inglés ejerce (en mayor o menor medida según acordemos más o menos con la teoría de Worf), una influencia significativa sobre el pensamiento. La teoría de la relatividad lingüística ha cobrado particular vigencia en la actualidad, ya que hoy existe el reconocimiento de que el lenguaje, como código, refleja preocupaciones culturales y restringe o circunscribe la manera en que pensamos.

Para redondear, podríamos decir entonces que el “nuevo inglés” o el inglés del siglo XXI se nutre de otras culturas, en tanto hablantes de distintas lenguas se comunican entre sí a través de ella, transmitiendo contenidos de sus respectivas culturas, pero a la vez influye en esas otras culturas a través de la estructura del idioma, que tendrá una incidencia significativa en el pensamiento y por ende en la acción de otros pueblos.

¿Cuál será el futuro del inglés en los próximos años?

El mundo está en transición, y el idioma inglés tomará nuevas formas a través del contacto con otras lenguas y las nuevas necesidades de comunicación surgidas de un mundo en constante proceso de cambio.

El inglés se está desprendiendo de sus connotaciones políticas y culturales en la medida que ha dejado de ser propiedad de unos pocos países. Hoy es un vehículo usado globalmente y pertenece a quien lo habla y usa para cualquier propósito o necesidad.

Como conclusión, podemos señalar que el inglés ha sido una lengua internacional por sólo 50 años. Si este patrón sigue las tendencias lingüísticas previas, pasará mucho tiempo más antes de que una nueva lengua predomine en el mundo. Sin embargo, esto no significa que el inglés esté reemplazando, o vaya a reemplazar, a otras lenguas como muchos temen. Más bien, puede coexistir con otras lenguas al permitir que personas de distintas nacionalidades se comuniquen a través de él más allá de límites lingüísticos.

Es esencial comprender que, a pesar de que el inglés es el idioma común que todos usamos para comunicarnos, es decir, es la lengua global, ello no implica asignar a las otras lenguas un rol subalterno. Ninguna *lingua franca* podrá jamás reemplazar a cada lengua individual con su riquísimo bagaje de contenidos y connotaciones, y como expresión singular de la cultura que representa. Si podemos leer a Joyce en inglés, a Proust en francés, a Cortázar en español, vamos a recibir un contacto directo con el mundo de esos autores, y podremos apreciar la obra en su máxima riqueza de posibilidades. Por otro lado, si no podemos acceder a una obra en su idioma original, optaremos en general por una traducción de la obra a nuestra propia lengua. Tomemos el caso de una obra literaria checa, por ejemplo la obra de Milan Kundera; cada lector la leerá en una traducción del checo a su propio idioma, y no al inglés, ya que a través de su propia lengua, ese lector podrá acercarse mucho más al significado de la obra y a las sutilezas del mensaje.

Pero, independientemente del peso que cada lengua representa como rasgo cultural esencial, el inglés se ha convertido en una herramienta fundamental que está al alcance de todos, que abre ventanas al mundo, destraba puertas y ofrece oportunidades al expandir nuestra mente hacia nuevas ideas y hacia nuevas maneras de percibir el mundo.

Vamos a ver ahora cómo la dinámica de las lenguas se manifiesta en la enseñanza. Veremos cómo la enseñanza de las lenguas fue atravesando distintas etapas, desde su uso en ámbitos institucionales cerrados hasta el uso masivo que abarca amplios sectores de la sociedad.

Este tránsito de la norma a la expresión libre, producto de la evolución histórica, se ve reflejado en la metodología aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras a través del tiempo.

Prof. Rosa Ana Viñes: *Visión histórica de los métodos*

Si bien hoy en día el inglés es el idioma más estudiado y utilizado en el mundo, el latín fue durante siglos la lengua empleada para el comercio, la religión y la transmisión de la cultura. Sin embargo, en el siglo XVI los sucesivos cambios políticos que se produjeron en Europa elevaron a las lenguas vernáculas -italiano, francés e inglés- a un primer plano, y el latín se vio gradualmente desplazado como lengua de comunicación escrita y oral.

Pese a ello el latín habría de cobrar una nueva dimensión en el estudio de los clásicos (Virgilio, Ovidio, Cicerón) y el análisis de su gramática y retórica serviría como modelo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde el siglo XVII hasta el siglo XIX. Para poder entender y traducir los clásicos, la enseñanza consistía en el análisis de reglas gramaticales, declinaciones y práctica escrita de oraciones modelo. A medida que las lenguas modernas (en oposición a las len-

guas clásicas como el latín y el griego) se fueron incorporando al curriculum de las escuelas europeas durante el siglo XVIII y tal como ya los expresamos, su enseñanza adoptó los mismos procedimientos que los usados en la enseñanza del latín. Los libros de texto incluían el desarrollo y explicación de reglas gramaticales abstractas, aplicadas luego a oraciones para traducir. El vocabulario se incorporaba a través de listas o glosarios.

El objetivo no era desarrollar la oralidad, y la práctica oral se limitaba a la lectura en voz alta de las oraciones traducidas. Estas oraciones tenían por finalidad ilustrar el sistema gramatical del idioma pero no guardaban relación con el lenguaje usado en la comunicación real.

Hacia el siglo XIX, este enfoque guió el estudio de los idiomas extranjeros y se lo denominó Método de Gramática y Traducción (Grammar-translation Method). Según este método, el objetivo del estudio de un idioma es aprenderlo para leer sus obras literarias y para beneficiarse con la disciplina mental y el desarrollo intelectual resultan-

tes del estudio del lenguaje. Está basado en la gramática tradicional y es prescriptivo. Pone énfasis en la lengua escrita dejando de lado la oralidad y consiste en la memorización de reglas para poder manipular la morfología y la sintaxis y así traducir de un idioma a otro. El rol del alumno es pasivo. De esta manera, la primera lengua adquiere carácter referencial con respecto a la segunda. Se focaliza sistemáticamente en la lectura y la escritura, y su vehículo de instrucción en el aula es la primera lengua ya que no se busca desarrollar la oralidad en la segunda lengua. La gramática se enseña deductivamente a partir de oraciones aisladas de su contexto.

El Método de Gramática-traducción, no sustentado por principios que lo relacionen con la lingüística, la psicología o la teoría de la educación, dominó la enseñanza de los idiomas extranjeros desde 1840 hasta 1940. Sin embargo, con algunas modificaciones locales continúa siendo utilizado en algunas partes del mundo, específicamente en contextos en los cuales el objetivo se centra en la comprensión de textos literarios.

Prof. Marta Moure de Sosa Laprida: *Proyección en el Río de la Plata*

El único idioma que se cultivaba en la colonia era el latín, llave para la penetración en Aristóteles y en la teología, que constituían las bases del proyecto cultural del virreinato. Pongamos el caso de Mariano Moreno: cuando egresó ya teólogo del Colegio Real de San Carlos, hablaba correctamente el latín y lo escribía con elegancia en prosa y en verso, pero no traducía el francés, fuente de su posterior imagen poética. Recién en el Alto Perú, en la biblioteca de su íntimo amigo, el canónigo Matías Terrazas, comenzó a hojear y estudió luego un diccionario de la lengua francesa, afanoso por penetrar en un pensamiento moderno contenido en los textos de los iluministas franceses.

A comienzos del siglo XIX, la gran aldea sintió el impacto de las invasiones inglesas; la inquietud política y cultural del momento y las necesidades de un comercio libre, demostraron la imperiosa necesidad de aprender el inglés y el francés como medios para una comunicación eficaz.

Ya por entonces funcionaban algunas academias privadas dirigidas por caballeros ingleses o franceses que habían llegado a la colonia un poco impulsados por la aventura y estimulados por un escenario promotor para aquéllos que venían cargados de bienes culturales. Muchos de ellos frecuentaban la sociedad local. Al decir de Vicente Fidel López "los de mejor situación en el medio sabían traducir el francés y algunos el inglés".

Algunos jóvenes concurrían a la academia del profesor Alejo Ribes, hombre amable y muy buscado en la buena sociedad por tales prendas y su habilidad para el violín. Ribes, que trató de aplicar el sistema de Lancaster a la enseñanza de las lenguas extranjeras, se lamentaba de que las palabras lengua y gramática fueran contempladas como sinónimos y creía que muchos jóvenes perdían años enteros en el estudio de una lengua extranjera que terminaban sin comprender ni hablar.

En el Colegio de la Unión del Sud, que continuó al Real Colegio de San Carlos, se vio el 3 de agosto de 1818, la creación de cursos de idiomas vivos –francés, inglés e italiano– a cargo de don Vicente Virgil.

A muchas leguas de Buenos Aires, otro joven de inteligencia clara y brillante, Sarmiento, trataba de descifrar textos franceses. Nos cuenta, en "Recuerdos de Provincia" cómo tuvo a San Juan por su cárcel y al estudio del francés por recreo. Al mes y once días de

principiado su solitario aprendizaje, Sarmiento había traducido doce volúmenes, entre ellos las memorias de Josefina "...traduciendo el espíritu europeo al espíritu americano, con los cambios que el diverso teatro requería," son sus palabras.

En Córdoba, el Dean Funes, lector asiduo de Voltaire, D'Alambert, Diderot y Rousseau, desde su cargo de cancelario de la Universidad, creaba una cátedra de gramática francesa "en la que se enseñará a traducir y hablar este idioma."

Pero volvamos a la ciudad del puerto. A través de una crónica aparecida en el "Almanaque Político y de Comercio de la Ciudad de Buenos Ayres para 1826" que dirigía Mr. Blondel, se ofrece un curso práctico de lengua francesa y de teoría comercial a cargo del señor D. A. Brodard. Y la Universidad a partir del 19 de abril de 1826 cuenta con una cátedra de inglés al cuidado del ciudadano norteamericano Teófilo Parvin, de la Sociedad Bíblica Norteamericana y la Junta de Misiones. Parvin, que también dictaba griego, hacía uso de la traducción interlinear, habitual en la enseñanza de las lenguas clásicas, para la enseñanza del idioma inglés. Tal modo de traducir complementado por abundantes explicaciones gramaticales, también era el método utilizado por los profesores de nivel secundario.

Para el año 1843, los programas de lengua francesa de la primera sección del Colegio Nacional especificaban: "Lectura en francés; conjugación de verbos auxiliares; traducción al español de trozos de "Telémaco" o de la "Historia de Napoleón". Para la primera sección de la clase de inglés el enfoque era muy similar: "Números y cantidades; significado de palabras sencillas de uso familiar; traducciones del castellano al inglés; conjugación de los verbos **to have, to be y to love**; lectura de las primeras lecciones del *Spelling Book*; lectura de fábulas en inglés, traducción de las mismas."

Durante la presidencia del Gral. Mitre, y al decir de Miguel Cané, "tomó la dirección de los estudios del Colegio Nacional, Amadeo Jacques". Jacques venía de Tucumán donde había residido, como bien recuerda Ricardo Rojas, al mismo tiempo que otras tres figuras europeas de prestigiosa actuación intelectual: Paul Groussac, Pablo Mantegazza y L. Germán Burmeister.

Jacques no defendía a la traducción como método y menos aún al comienzo de la enseñanza de una segunda lengua. Y en ese colegio trató de poner en práctica sus ideas renovadoras con respecto a la

enseñanza de los idiomas extranjeros, convencido de que la inteligencia de los jóvenes argentinos era más viva que la de los franceses de su misma edad, y que por consiguiente podían aprender con menos esfuerzo.

Jacques aconsejaba: “Aplicad directamente el vocablo extranjero a la cosa significada por él; tocad y mostrad una silla al decir **la chaise** y una mesa al decir **la table**; profiriendo la palabra **j’écoute**, tended el oído y mirad diciendo **je vois**. La denominación extranjera se pegará de tal modo al objeto que, en presencia de éste, aquélla ocurrirá de por sí al niño y asomará a sus labios, sin obligarlo a pasar trabajosamente por un sinónimo español”.

¿Y qué ocurría mientras tanto en las ciudades del interior? Puede afirmarse que en casi todos los establecimientos provinciales se enseñaban los idiomas vivos. El Colegio del Uruguay era en aquella época, en opinión del ministro Juan Ramón Fernández, la casa de estudios secundarios más perfecta que tenía la República.

Según el informe de la comisión examinadora del colegio. “Las clases de Francés y de Inglés han dado resultados aún mayores que los que ofrecía el programa. Así se consigue llenar el vacío que la instrucción mercantil y meramente científica pudiera dejar en la inteligencia de la juventud. La clase primera dirigida por D. Estanislao Falkran ha contestado en francés a todas las preguntas de los S.S. examinadores. Se ha sostenido un diálogo por cada niño acerca de diferentes puntos que se promovían impensadamente y hemos notado en la mayor parte de ellos mucha facilidad para traducir y escribir sus pensamientos en francés. Hay algunos jóvenes que tienen una pronunciación escogida y mucha precisión en sus apreciaciones gramaticales. La clase de inglés regentada por el venerable D. Jorge Clark no ha dejado nada que desear. Pronunciación, análisis, diálogos, traducciones del Inglés al Español y del Español al Inglés, todo ha correspondido a las esperanzas del señor Clark”.

Pero aunque pareciera que las cosas marchaban en el Colegio del Uruguay, los informes de otros establecimientos coincidían en afirmar que la enseñanza de las lenguas vivas se realizaba en forma deficiente, con resultados muy poco satisfactorios.

Desde mediados y hasta fines del siglo XIX, se fue gestando en Europa un movimiento gradual que se oponía al Método de Gramática-traducción. Algunos plantearon la necesidad de fomentar la habilidad para la comunicación oral y especialistas como Marcel, Prendergast y Gouin, aconsejaron, por ejemplo, la inserción de la gramática en contextos significativos.

La importancia de este movimiento reformista radica en la necesidad de desarrollar la habilidad para la comunicación oral sin poner tanto énfasis en la gramática abstracta. Otros especialistas como Henry Sweet y Wilhem Viator pronto se convirtieron en líderes intelectuales del movimiento. Sweet argumentaba que la enseñanza de los idiomas debía basarse en el análisis científico del lenguaje y en el estudio de la psicología. Viator, por su parte, sostenía que el conocimiento de la fonética llevaría a una pronunciación correcta. De aquí surge que lo fundamental no es ya la gramática sino los patrones lingüísticos. Por lo tanto, la fonética se estableció como el instrumento necesario e indispensable para la expresión oral. Es así como en 1886, se funda la Asociación Internacional de Fonética (International Phonetics Association), con el propósito de estudiar en profundidad los mecanismos del lenguaje hablado, y se logran sistematizar a través del Alfabeto Internacional de Fonética (International Phonetics Alphabet) todos los sonidos propios de cada idioma.

Estos principios teóricos reflejan el comienzo de la lingüística aplicada, que es la rama del estudio del lenguaje que se ocupa de la investigación científica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua y de la lengua extranjera.

Paralelamente al movimiento reformista, se inició otro movimiento

que se propuso desarrollar algunos principios para la enseñanza de idiomas, surgidos de la forma natural de aprendizaje del idioma materno. Fue así como se originaron los llamados métodos naturales, que posteriormente dieron origen al Método Directo (Direct Method). Este método propiciaba la enseñanza del idioma a través de la demostración y la acción, y establecía que el aprendizaje debía realizarse sin traducción ni uso de la lengua materna. El Método Directo se utilizó en Europa pero especialmente en los Estados Unidos, donde sus principales precursores fueron Sauveur y Berlitz. Este último se apropió del método llamándolo Método Berlitz.

¿Qué ocurrió con el Método Directo en la Argentina?

En 1902, la cartera de educación pasaba a las manos del doctor Juan Ramón Fernández, quien en numerosas oportunidades había puesto en evidencia su entusiasmo por la enseñanza de las lenguas vivas.

Los resultados de una inspección técnica cumplida durante el año 1903, documentan desoladora realidad con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras. El informe de Pablo Pizzurno dice: “De los idiomas extranjeros es bien sabido que sólo quedan el recuerdo al salir de las aulas, de las aburridas y largas horas ocupadas en aprender como en el propio idioma, definiciones gramaticales, reglas y excepciones, palabras y frases sueltas. Es excepcional el alumno que con sólo ese bagaje acumulado en la Escuela o en el Colegio, pueda después, no digo hablar o escribir, sino entender una conversación en francés o en inglés; la mayoría no se ponen siquiera en condiciones de poder leer con provecho obras escritas en dichos idiomas”.

El Dr. Fernández reorganiza la inspección de escuelas y tiene la suerte de incluir entre los nuevos inspectores al señor Díez de la Cortina, fundador de un instituto de lenguas vivas en la ciudad de Nueva York, y a la sazón residente en Buenos Aires. No es extraño ver al Ministro en el Colegio Nacional de Buenos Aires, el día en que el doctor Luciano Abeille, profesor de francés en dicha casa de estudios pronuncia una conferencia sobre “El Método Directo en la enseñanza de las lenguas vivas”. El doctor Abeille señaló entonces, que era imperioso un cambio en la enseñanza de los idiomas extranjeros en nuestro país y que esto implicaba la necesidad de crear un instituto que formase profesores capacitados para implantar oficialmente el Método Directo.

Se habían dado todas las circunstancias favorables: “Para satisfacer la enseñanza de las lenguas vivas, tan descuidada en los establecimientos oficiales, dice un decreto del 10 de febrero de 1904, la Escuela Normal de Profesoras N°2 de la Capital Federal, organizará en su instituto la enseñanza correspondiente al profesorado de lenguas vivas, en los idiomas francés, inglés, italiano y alemán, para alumnas - profesoras, coeducación en la instrucción normal respectiva”. La Escuela Normal de Profesoras N°2 se designará en adelante, conforme a su nuevo carácter, Escuela Normal para el Profesorado en Lenguas Vivas.

La opinión pública se vio gratamente sorprendida. El diario “La Prensa” en una editorial del 10 de febrero de 1904, decía: “Ayer se firmó, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un decreto sobre organización del Profesorado en Lenguas Vivas. La enseñanza en los cursos de idioma extranjero se hará exclusivamente por el Método Directo. Son conocidas de nuestros lectores las publicaciones de “La Prensa” sobre el Método Directo que da resultados tan maravillosos en Francia y Alemania. Nos felicitamos de su adopción entre nosotros y vemos complacidos que el nuevo decreto representa una plausible iniciativa que reportará benéfica influencia para la educación de nuestra juventud”.

Defendido y propiciado por los especialistas, el Método Directo, necesitaba de alguien que hubiese ahondado en su conocimiento con

criterio científico, y lo estructurase pedagógicamente. Ese alguien fue Agustina Llanos, que hizo muy valiosas contribuciones desde su cátedra de Metodología en la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas. Pero la figura decisiva habría de ser el profesor Enrique Drot de Gourville. Llegado al país a comienzos de este siglo, pronto llamó la atención por la originalidad de sus ideas y sus técnicas metodológicas.

En 1914, el profesor de Gourville fue llamado a desempeñar la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Inglés en el Instituto Superior del Profesorado, y más tarde se solicitó su colaboración en el Colegio Nacional Bartolomé Mitre y en la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas. Su labor creadora se veía trabada en la práctica por la falta de textos que se adaptasen a su método, y a las modalidades de nuestra juventud estudiosa. *The Modern Handbook of English* apareció en 1925 y su autor fue el propio de Gourville. Por fin un libro, planificado según los requerimientos del Método Directo, y de concepción cuidadosa, se ajustaba a las necesidades del alumno en materia de lenguas extranjeras.

Entre 1920 y 1930, los lingüistas Harold Palmer y A.S. Hornby dieron un paso con fundamentos más científicos que el Método Directo en cuanto a la metodología tradicional británica. El enfoque oral y focalizado en situaciones (Oral Approach and Situational Language Teaching) que basa sus procedimientos en el estructuralismo y el conductismo, se convirtió en el método dominante hasta los años cincuenta. El enfoque oral sistematiza las estructuras gramaticales con una progresión gradual desde lo más simple hacia lo más complejo. Dichas estructuras se practican en situaciones orales mecánicas, sobre la base de en repeticiones, a fin de automatizarlas.

Simultáneamente en los Estados Unidos, el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial generó la necesidad de entrenar personal con un manejo fluido de idiomas tales como el alemán, francés, italiano, japonés, chino y otros, para poder desenvolverse como intérpretes, asistentes y espías. Para este fin, en 1943 algunas universidades americanas participaron en la implementación del denominado Método del Ejército (Army Method) que se basa en la intensidad del contacto con la lengua extranjera y no posee una base metodológica definida. Sin embargo, demostró el valor de la comunicación oral en la enseñanza de idiomas.

También en los Estados Unidos hacia fines de la década del cincuenta, surge el Método Audiolingual (Audiolingual Method) como resultado de la necesidad de evitar que los norteamericanos quedaran aislados de los avances científicos logrados en otros países, como por ejemplo la Unión Soviética.

Las bases teóricas del Método Audiolingual fueron el estructuralismo y el conductismo, y su característica el uso de **drills**, es decir de ejercicios de repetición mecánica. Vemos entonces que existe un punto de coincidencia con el enfoque oral de la tradición británica.

Según este método aprender un idioma implica hablarlo. Es un proceso de formación de hábitos, una conducta observable. La enseñanza se basa en la imitación, es decir en la analogía en vez del análisis. Si bien el énfasis está en la forma y la estructura, no hay sistematización formal de la gramática. Apunta a automatizar la producción de estructuras a través de la repetición, la ejercitación mecánica y la memorización. Las primeras manifestaciones lingüísticas son la escucha y el habla y la lectura y la escritura son posteriores. La precisión prevalece sobre la fluidez (decir menos pero en forma correcta). Es el primer método que cuenta con tecnología, cassettes y diapositivas.

Después de dominar la década de los sesenta, el Método Audiolingual fue duramente criticado por su tendencia a la mecanización, a raíz de los cambios generados en la teoría lingüística por Chomsky y su gramática generativa transformacional. La caída del audiolingüismo

provocó un vacío metodológico al no existir métodos alternativos generados por las nuevas teorías.

En la tradición británica, las ideas de Chomsky también hicieron naufragar el auge del enfoque oral. A fines de los años sesenta, surgió otra visión fundamental para la enseñanza de idiomas con la contribución de Widdowson, Candlin, Wilkins, Brumfit y Hymes, quienes al enfatizar el potencial comunicativo y funcional del lenguaje daban origen al llamado enfoque comunicativo (Communicative Approach). En este marco se estableció que el objetivo de la enseñanza es el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de las cuatro habilidades: escucha, habla, lectura y escritura. Hasta entonces, el alumno había desarrollado la habilidad para producir oraciones gramaticales correctas, pero esto no resultaba suficiente; era necesario agregar actividades que fomentaran una comunicación natural y espontánea en situaciones cotidianas. Este enfoque se basa entonces en el conocimiento de conceptos o nociones y el uso de funciones comunicativas. Se concibe al lenguaje no sólo en sus aspectos estructurales sino también desde el punto de vista de la teoría de la acción. No se apunta a la precisión lingüística sino que se pone énfasis en la fluidez. El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra ahora en el alumno quien asume un rol mucho más protagónico. Las actividades comunicativas son centrales y se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas desde el comienzo. La enseñanza es cíclica o en espiral.

En los Estados Unidos, las ideas sobre el aprendizaje natural del lenguaje que habían originado el Método Directo, fueron retomadas a fines de la década de los setenta con el advenimiento del Enfoque Natural (Natural Approach). Este enfoque consiste en el aprendizaje del idioma sin hacer referencia al análisis gramatical y sin recurrir al uso de la lengua materna. Krashen desarrolla su teoría de la adquisición de la lengua basada en 5 hipótesis.

¿Cuál fue la influencia de estos dos enfoques en la Argentina?

Los enfoques comunicativo y natural hicieron su entrada en nuestra enseñanza de las lenguas vivas a comienzos de la década del 80, y desde entonces empezaron a generar cambios progresivos en la metodología. Fueron llevados a la práctica en principio por los grupos de profesores más actualizados, es decir, aquéllos cercanos a las cátedras de metodología que es donde se estudian los nuevos enfoques y se elaboran nuevas estrategias para la enseñanza.

“Los demás profesores deben tener una idea clara de lo que estos enfoques se proponen, sus bases teóricas, sus características principales y sus implicancias metodológicas para poder sacar algún beneficio de ellos”. Son palabras de Haydée Fabricant y María Cantiello, en la introducción a la sección 4ª de su libro *Metodología de la Comunicación Oral (Natural Communication Methodology)* aparecido en 1987.

Haydée, con quien Marta tuvo el placer de compartir varias jornadas de actualización docente, y María, registraron en este libro 30 años de experiencia docente y el libro se convirtió en un valioso aliado para comprender el valor de la comunicación oral en situaciones reales para entendernos y compartir nuestras vivencias con otros.

También el enfoque natural de Stephen D. Krashen y su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua hicieron impacto en ICANA, donde su entonces Directora Blanca Arazi implementó esta metodología en todos los cursos, metodología que también sirvió de base para estructurar los programas de formación docente. Invitado por ICANA, Krashen visitó la Argentina y en multitudinarias sesiones deleitó a la audiencia con su simpatía y sus hipótesis sobre adquisición y aprendizaje, el orden natural, el monitor, el **input** y el filtro afectivo. También en ICANA y allá por el año 1987, la inolvidable Mary Finocchiaro, maestra de maestros, nos dejó su mensaje de sabiduría, de amor y de

optimismo y nos enseñó que "se puede ser global sin dejar de ser local".

Conclusión

Después de esta reseña, sólo nos resta compartir una reflexión final acerca de cómo el abordaje de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha cambiado, no sólo a nivel de objetivos, técnicas y procedimientos, sino de paradigmas.

Hoy la clase ya no se centra en el profesor, antes artífice y responsable absoluto del éxito o fracaso de la misma, sino en el alumno y su entorno.

Ya no implementamos una metodología en particular, sino que hablamos de una diversidad de métodos que coexisten para dar respuestas a situaciones nuevas. Nos apoyamos en el conocimiento de los distintos enfoques y basándonos en nuestras creencias, principios, convicciones y experiencias elegimos lo más apropiado en cada instancia de aprendizaje. Cada vez más se requiere del profesionalismo del docente que se ve involucrado permanentemente en la toma de decisiones a distintos niveles. Se impone el desarrollo profesional

continuo a través de la investigación, actualización e interacción con otros docentes en el quehacer académico.

El contexto en el que se aprende inglés hoy, también es diferente. Hemos pasado de la competencia lingüística a la competencia comunicativa. En un mundo globalizado como en el que vivimos, donde las comunicaciones y el avance de la tecnología nos muestran que **ya no hay fronteras**, es imprescindible abocarnos al desarrollo de la **competencia intercultural** para lograr que el aprendizaje trascienda y adquiera otra dimensión.

Hay que:

- Aprender a aprender, algo que todos aplicaremos a lo largo de nuestras vidas.

- Aprender no sólo acerca de la lengua extranjera sino a través de ella.

- Aprender sobre las distintas culturas para poder desenvolvernos en diferentes ámbitos, a nivel nacional o internacional.

- Aprender a respetar otras culturas por medio de las lenguas que nos unen para poder ser abiertos y tolerantes a las diferencias, y para trabajar en pos de la unión, la solidaridad y la paz.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Pacheco de Melo 2084 - C1126AAF Buenos Aires - R. Argentina - Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: acaedsec@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". ⁽⁴⁾

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".

COLECCION "PREMIOS" ⁽⁴⁾

- BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. Y SUPPA M. "Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI".

COEDICION

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

- GÜZZO, 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".

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

LANZAN EN EL PAÍS 1123 CENTROS ALFABETIZADORES

*La iniciativa se realiza en el marco de la "Década de la Alfabetización"
que alienta la UNESCO*

En consonancia con la "Década de la Alfabetización 2003-2012", declarada por la **Organización de las Naciones Unidas (ONU)**, la **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)** y el **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología** lanzaron el "Programa Nacional de Alfabetización para Jóvenes y Adultos", que en diciembre inauguró **1.123 centros alfabetizadores** en todo el país.

El programa está destinado a jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más, incluida la población de los establecimientos penitenciarios.

Sus objetivos son:

- Reducir al 50% los índices actuales de analfabetismo en la población de 15 años y más.
- Favorecer la continuidad en la escolaridad básica de los jóvenes y adultos.
- Promover la participación ciudadana y el compromiso social de jóvenes y adultos alfabetizados.
- Fortalecer el desarrollo de articulaciones interinstitucionales que representen un aporte a la superación de la fragmentación social existente en nuestro país.

"Sociedad educadora"

El programa funciona bajo un modelo de "sociedad educadora", y los alfabetizadores

son voluntarios: docentes, estudiantes universitarios, integrantes de organizaciones de la sociedad civil, organismos religiosos y alumnos de institutos de formación docente.

Las actividades se desarrollan en centros de alfabetización que funcionan en organizaciones de la sociedad civil, escuelas y centros educativos de jóvenes y adultos.

En diciembre fueron inaugurados 1.123 centros alfabetizadores, distribuidos de la siguiente manera:

- Centros dependientes de los **sistemas provinciales de educación para adultos**:

- Buenos Aires, 507
- Santiago del Estero, 100
- Salta, 40
- Catamarca, 51
- Jujuy, 40
- Misiones, 10
- Entre Ríos, 7
- Tucumán, 11
- Formosa, 10

- 70 centros coordinados por la **Asociación de Padrinos de Escuelas Rurales**

- 60 centros de la **Federación Universitaria Argentina**

- 44 centros que funcionan en **unidades penitenciarias**

- 173 centros dependientes de la **UTN regional Avellaneda**, las **fundaciones Armonía y Del Viso**, **Alma Mater Indoamericana** y **Prevenarte**.

Completar la escolaridad

El programa se desarrolla en dos instancias:

- **Alfabetización inicial** o introductoria, de cinco meses de duración.

- **Articulación con el sistema de educación de jóvenes y adultos**, con el objeto de completar la escolaridad básica.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología entrega los materiales a los alfabetizadores y alumnos. Los alfabetizadores reciben un libro de alfabetización, un manual de orientaciones para su trabajo, 40 videos complementarios realizados por el cineasta **Eduardo Mignona** y 25 láminas ilustradas por el dibujante **Roberto Fontanarrosa**.

Por su lado, los materiales para los alumnos incluyen lápices, goma, cuaderno, tijera, goma de pegar, regla y un set de letras, sílabas y números.

Para complementar el trabajo de los centros alfabetizadores, desde el 13 de diciembre se emite por **Canal 7** el ciclo **Encuentro**, una producción de 40 documentales, que incluyen pautas de trabajo y relatan historias de vida.

La difusión de este material tiene como objetivos movilizar a los miembros de la comunidad para que se integren al programa de alfabetización y reforzar los conocimientos de aquellos que poseen una alfabetización básica pero incompleta.



SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

Envío giro postal por \$ 15 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 4 ejemplares del Boletín.

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

PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

En el marco de la 68ª Reunión del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), las máximas autoridades educativas de las 24 jurisdicciones nacionales aprobaron el 10 de noviembre el “Proyecto de Ley de Educación Técnica y Formación Profesional”. El proyecto prevé instrumentos para garantizar en todo el territorio nacional el reconocimiento de estudios, certificaciones y títulos equivalentes; y propicia la articulación entre los distintos ámbitos y niveles de la educación técnico profesional. Respecto del financiamiento de las escuelas técnicas, crea un fondo nacional para el equipamiento de las instituciones, que consiste en un monto anual que no podrá ser inferior al 0.2% del total de los ingresos previstos en el presupuesto anual consolidado para el sector público nacional.

PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

(Anexo de la Resolución CFCyE N°230/04)

Artículo 1º- Establécese la Educación Técnico Profesional como parte integrante del Sistema Educativo Nacional. Abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, de gestión estatal y privada, que especializan y organizan sus propuestas formativas según conocimientos científico-tecnológicos, saberes profesionales y sectores de la actividad económica, en diferentes niveles y modalidades.

Artículo 2º- A los efectos de la presente ley, se entiende por Educación Técnico Profesional al proceso educativo sistemático que comprende la formación ética-ciudadana, la humanística general y la formación científica, técnica y tecnológica, que promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios de cada área ocupacional de diversos sectores de la vida económica y social, involucrando los distintos niveles de complejidad, responsabilidad y autonomía necesarios para participar en el contexto socio-productivo.

Artículo 3º- La Educación Técnico Profesional se enmarca en el campo de la educación continua y permanente, articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional.

Título II De los fines y objetivos

Artículo 4º- La Educación Técnico Profesional, como parte del Sistema Educativo Nacional, adopta los principios generales, finalidades, objetivos, criterios y pautas de organización, administración y gobierno, enunciados en la Ley Federal de Educación (Ley 24.195 B.O. 5/5/93) y en la Ley de Educación Superior (Ley 24.521 B.O. 10/08/95).

Artículo 5º- Son objetivos particulares de la Educación Técnico Profesional:

Contribuir al desarrollo integral de las personas y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional, continua y permanente.

Ampliar la formación básica y de fundamentos científicos, tecnológicos, sociales y humanísticos de las personas, a partir de la contextualización técnico-tecnológica de los saberes vinculados a campos ocupacionales.

Favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades así como la reinserción voluntaria y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades educativos.

Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción en los diversos programas, niveles e instituciones de educación técnico profesional.

Fortalecer a las instituciones de educación técnico profesional como espacios sociales donde se lleva a cabo la formación integral de las personas, siendo uno de sus principios el que considera al trabajo productivo como la actividad humana socialmente integradora por excelencia.

Vincular las instituciones y los programas de educación técnico profesional con los ámbitos de la ciencia y la tecnología, la producción y el trabajo, a nivel nacional, regional y local.

Mejorar y fortalecer las instituciones y los programas de educación técnico profesional en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales.

Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la educación técnico-profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-económico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo decente.

Título III Instituciones de la educación técnico profesional

Capítulo I Disposiciones generales

Artículo 6º- Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, de gestión estatal y privada; a saber:

Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio.

Escuelas técnicas -industriales, agropecuarias, de servicios, entre otras- y escuelas de nivel medio, polimodal o equivalentes que incluyen con criterio de unidad institucional y pedagógica trayectos técnicos profesionales y contemplan diferentes formas de integración y/o articulación con el último ciclo de la Educación General Básica.

Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario.

Institutos superiores técnicos, institutos tecnológicos, institutos de formación docente que forman técnicos superiores, o equivalentes.

Instituciones de formación profesional.

Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes.

Artículo 7º- Las instituciones que brindan educación técnico profesional, en el marco de las normas específicas establecidas por las autoridades educativas jurisdiccionales competentes, se orientarán a:

Impulsar modelos innovadores de gestión que incorporen criterios de equidad y calidad para el adecuado cumplimiento de los objetivos institucionales.

Establecer mecanismos de vinculación y cooperación para el desarrollo de proyectos conjuntos con otras instituciones educativas, con organizaciones representativas del trabajo y la producción, con organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como con instituciones del ámbito universitario y de la ciencia y la tecnología.

Contemplar la constitución de cuerpos consultivos o colegiados donde estén representadas las comunidades educativas y socio-productivas.

Desarrollar modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional.

Implementar ofertas para atender las necesidades socio-educativas de distintos grupos sociales.

Generar proyectos educativos que propicien, en el marco de la actividad educativa, la producción de bienes y servicios, con la participación de alumnos y docentes en talleres, laboratorios u otras modalidades pedagógico-productivas, que puedan generar recursos propios genuinos destinados a potenciar acciones formativas, sin que ello debilite sus funciones sustantivas ni sustituya el deber indelegable del Estado en el mantenimiento de la educación pública.

Artículo 8º- Se promoverá que las instituciones de educación técnico profesional, con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, establezcan diversas formas de cooperación con ámbitos laborales y/o entornos productivos. Dicha cooperación podrá adoptar diferentes niveles de complejidad y de compromiso formativo: regímenes de alternancia, sistemas duales, pasantías, residencias, entre otros.

Artículo 9º- Se procurará que las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales asuman un compromiso efectivo con la educación técnico profesional, a través del aporte de iniciativas y recursos, con el propósito de mejorar la calidad y pertinencia de las ofertas formativas y facilitar el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción.

Capítulo II De la educación técnico profesional de nivel mediod y de nivel superior no universitario

Artículo 10º- Son propósitos de las instituciones que brindan educación técnico profesional de nivel medio y de nivel superior no universitario:

Formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera el dominio y manifestación de competencias profesionales que sólo es posible desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación que generen en las personas capacidades profesionales relacionadas con esas competencias.

Desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la teoría y la práctica, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos.

Garantizar una formación general de fundamento y científico-tecnológica, una formación técnica específica propia de la profesión abordada, y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido.

Introducir a los estudiantes en una trayectoria de profesionalización que garantice su acceso a una base de saberes y capacidades profesionales que les permita su inserción en el mundo del trabajo; así como continuar aprendiendo durante toda su vida activa.

Artículo 11º- La educación técnico profesional de nivel medio será brindada por las instituciones indicadas en el artículo 6º inciso a). En aquellas instituciones que articulen o integren el último ciclo de la Educación General Básica o equivalente, éste podrá contemplar un espacio de educación técnica pre-profesional y ayudar a una orientación, sin pretender una especialización temprana. Asimismo, podrá incluir dispositivos para que estudiantes que han cursado dicho ciclo en instituciones que no brinden tales alternativas puedan acceder en mejores condiciones a la educación técnico profesional de nivel medio.

Artículo 12º- La educación técnico profesional de nivel superior no universitario será brindada por las instituciones indicadas en el artículo 6º inciso b) y permitirá iniciar así como continuar itinerarios profesionalizantes. Para ello, contemplará: la diversificación, a través de una formación inicial relativa a un amplio espectro ocupacional como continuidad de la educación media/polimodal, y la especialización, con el propósito de profundizar la formación alcanzada en la educación técnico profesional de nivel medio.

Artículo 13º- Las instituciones de educación técnico profesional de nivel medio y nivel superior no universitario estarán facultadas para implementar programas de formación profesional continua en su campo de especialización.

Capítulo III De la formación profesional

Artículo 14º- Son propósitos de las instituciones que brinden formación profesional preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo. Por tal razón, admite formas de ingreso y de desarrollo diferenciadas de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación general.

Artículo 15º- La formación profesional alude al conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio-laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local.

Artículo 16º- La formación profesional estará a cargo de las instituciones indicadas en el artículo 6º incisos a), b) y c).

Artículo 17º- Las ofertas de formación profesional podrán contemplar la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles y ciclos comprendidos en la escolaridad obligatoria y post-obligatoria.

Título IV Títulos y certificaciones

Artículo 18º- Compete a las autoridades educativas jurisdiccionales la aprobación de los planes de estudio así como la fijación de los alcances de la habilitación profesional correspondiente y al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el otorgamiento de la validez nacional y la consiguiente habilitación profesional de los títulos, en el marco de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Artículo 19º- La educación técnico profesional contempla diversos tipos de instituciones y programas de formación con sus respectivas titulaciones y certificaciones:

Aquella ofrecida por el sistema educativo a través de instituciones -de gestión estatal y de gestión privada, reconocidas por la autoridad jurisdiccional competente-, con atribuciones para emitir títulos técnicos medios y títulos técnicos superiores.

Aquella ofrecida por el sistema educativo, a través de instituciones -de gestión estatal, de gestión privada y por convenio con entidades gremiales u otras instituciones u organizaciones-, reconocidas por la autoridad jurisdiccional competente, con atribuciones para emitir certificaciones de formación profesional.

En ambos casos, se podrán establecer acuerdos, avalados y supervisados por las autoridades educativas competentes, para la acción conjunta con otras instituciones u organizaciones -de carácter estatal, privado o no gubernamental, empresas, gremios o sectores productivos- que no forman parte del sistema educativo y asumen acciones o programas de formación para el trabajo.

Artículo 20º- Se consideran títulos técnicos a aquellos que poseen carácter profesional. Se extienden al cumplimentar los requisitos estipulados en los planes de estudio relativos a carreras de educación técnico profesional de nivel medio y de nivel superior no universitario; excluyéndose en todos los casos los destinados al ejercicio de la docencia en el ámbito del Sistema Educativo Nacional.

Artículo 21º- Se consideran certificaciones de formación profesional a aquellas que acreditan capacidades profesionales referidas a cualificaciones en un campo ocupacional específico.

Artículo 22º- El Consejo Federal de Cultura y Educación establecerá y definirá los niveles de cualificación en el marco de los cuales se especificará la complejidad que expresan los títulos y certificaciones de la educación técnico profesional, en orden a garantizar el derecho de cada trabajador a la evaluación, reconocimiento y certificación de los saberes y capacidades adquiridos en el trabajo o por medio de modalidades educativas formales o no formales.

Artículo 23º- Las jurisdicciones educativas tendrán a su cargo los mecanismos que posibiliten el tránsito entre la educación general y la educación técnico profesional, así como entre los distintos ambientes de aprendizaje de la escuela y del trabajo; y la evaluación y certificación de los saberes y las capacidades adquiridas según los niveles de cualificación establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Título V Definición de ofertas formativas

Artículo 24º- Las ofertas de educación técnico profesional se estructurarán utilizando como referencia perfiles profesionales explícitos en el marco de familias profesionales establecidas para los distintos sectores de actividad económica.

Artículo 25º- El Consejo Federal de Cultura y Educación establecerá, para las carreras técnico profesionales de nivel medio y de nivel superior no universitario y para la formación profesional, los criterios básicos y los parámetros mínimos referidos a: perfil profesional, alcance de los títulos y certificaciones y estructuras curriculares, en lo relativo a la formación general, científico-tecnológica y técnica específica, a las cargas horarias mínimas, así como al desarrollo de prácticas profesionalizantes. Los mismos se constituirán en el marco de referencia para los procesos de homologación de títulos y certificaciones de educación técnico profesional y para la estructuración de ofertas formativas o planes de estudio que pretendan para sí el reconocimiento de validez nacional por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Artículo 26º- Las ofertas de educación técnico profesional que se correspondan con profesiones cuyo ejercicio pudiera poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes deberán cumplir los requisitos y estándares establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación. Los diseños curriculares de estas ofertas de educación técnico profesional deberán atender a las regulaciones de los distintos ejercicios profesionales y sus habilitaciones profesionales vigentes.

Título VI Docentes

Artículo 27º- Se establecerán programas federales de formación continua con el propósito de fortalecer los equipos directivos y docentes de las instituciones de educación técnico profesional como un cuerpo calificado, actualizado e innovador, de abordar temáticas relativas a las innovaciones científico- tecnológicas y a la gestión de las instituciones, y de garantizar la pertinencia social, educativa y productiva de las ofertas formativas a su cargo.

Artículo 28º- Se promoverán modalidades que posibiliten a aquellos profesionales que han obtenido su título de grado universitario en campos afines a la educación técnico profesional, la realización de estudios pedagógicos -en instituciones de educación superior universitaria o no universitaria-, para poder desempeñarse como docentes o directivos en instituciones que brindan educación técnico profesional. Igual criterio se adoptará para favorecer el ingreso y permanencia como docentes, en los niveles y ciclos educativos para los que estén habilitados, de egresados de carreras técnico profesionales de nivel medio o de nivel superior no universitario.

Título VII Equipamiento

Artículo 29º- El equipamiento de las instituciones que brindan educación técnico profesional deberá ser acorde al nivel de complejidad tecnológica previsto en la propuesta formativa, apropiado a los fines educativos y transferible al contexto de la producción.

Artículo 30º- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, en forma gradual, continua y estable, asegurará niveles adecuados de equipamiento para talleres, laboratorios u otros entornos de aprendizaje, de modo que permitan desarrollar las prácti-

cas profesionalizantes o productivas en las instituciones de educación técnico profesional.

Título VIII **Mejora continua de la calidad de la educación técnico profesional**

Artículo 31º- En función de la mejora continua de la calidad de la educación técnico profesional créase el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y establécese la Homologación de Títulos y Certificaciones. Dichos instrumentos, en forma combinada, permitirán:

Garantizar el derecho de los estudiantes y de los egresados al reconocimiento, en todo el territorio nacional, de estudios, certificaciones y títulos de calidad equivalente.

Definir los diferentes ámbitos institucionales y los distintos niveles de certificación y titulación de la educación técnico profesional.

Propiciar la articulación entre los distintos ámbitos y niveles de la educación técnico-profesional.

Orientar la definición y el desarrollo de programas federales para el fortalecimiento y mejora de las instituciones de educación técnico profesional.

Establecer parámetros y criterios de calidad de la educación técnico profesional y resguardar el interés público en aquellas profesiones que ponen en riesgo la salud, los bienes y la vida de las personas.

Artículo 32º- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, tendrá a su cargo la administración del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y de la Homologación de Títulos y Certificaciones.

Capítulo I **Registro federal de instituciones de educación técnico profesional**

Artículo 33º- El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional estará integrado por las instituciones mencionadas en el artículo 6º. Serán incorporadas gradualmente, a propuesta de las jurisdicciones, con el propósito de fortalecer tanto a aquellas instituciones que se destacan como centros de referencia en su especialidad como a aquellas que requieran asistencia para alcanzar los criterios y parámetros de calidad de la educación técnico profesional acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Se prestará especial atención a aquellas instituciones que emiten títulos o certificaciones que habilitan para el ejercicio de actividades que pudieren comprometer de modo directo el interés público.

Artículo 34º- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, implementará para las instituciones incorporadas al Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional programas de fortalecimiento institucional, los cuales contemplarán aspectos relativos a formación docente continua, asistencia técnica y financiera, entre otros.

Capítulo II **Catálogo nacional de títulos y certificaciones**

Artículo 35º- El Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, organizado en función de familias y perfiles profesionales, cumplirá con los propósitos de evitar la duplicación de titulaciones y certificaciones referidas a un mismo perfil profesional, y/o que una misma titulación o certificación posean desarrollos curriculares diversos que no cumplan

con los criterios mínimos de homologación, establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Artículo 36º- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, garantizará que dicho catálogo actúe como un servicio permanente de información actualizada sobre certificaciones y títulos y sus correspondientes ofertas formativas, en particular sobre aquellos cuyo ejercicio profesional pone en riesgo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes.

Capítulo III **Homologación de títulos y certificaciones**

Artículo 37º- Los títulos de técnicos medios y técnicos superiores y las certificaciones de formación profesional podrán ser homologados en el orden nacional a partir de los criterios y estándares de homologación acordados y definidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los cuales deberán contemplar aspectos referidos a: perfil profesional y estructuras curriculares en lo relativo a la formación general, científico-tecnológica y técnica específica, las cargas horarias mínimas, así como al desarrollo de prácticas profesionalizantes.

Título IX **Del gobierno y administración de la educación técnico profesional**

Capítulo I **Disposiciones generales**

Artículo 38º- El Gobierno y Administración de la Educación Técnico Profesional, como parte del Sistema Educativo Nacional, es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en orden a los principios de unidad nacional, democratización, autonomía jurisdiccional y federalización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación e innovación.

Capítulo II **De las Funciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología**

Artículo 39º- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, deberá establecer con el acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación:

La normativa general de la educación técnico profesional dentro del marco de la presente ley, con el consenso y la participación de los actores sociales.

Los criterios y parámetros de calidad hacia los cuales se orientarán las instituciones que integren el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.

La nómina de títulos técnicos medios y técnicos superiores y de certificaciones de formación profesional que integrarán el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones.

Los criterios y estándares para la homologación de los títulos técnicos medios y técnicos superiores y de certificaciones de formación profesional; en particular, aquellos que habiliten para el ejercicio profesional cuyas actividades ponen en riesgo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes.

Del Consejo Federal de Cultura y Educación

Artículo 40º- Acordar los criterios y parámetros de calidad hacia los cuales se orientarán las instituciones que integren el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.

Artículo 41º- Acordar los perfiles, el alcance de los títulos y certificaciones y estructuras curriculares relativos a la formación de técnicos medios y técnicos superiores y a la formación profesional; en particular, aquellos que habiliten para el ejercicio profesional cuyas actividades ponen en riesgo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes.

Artículo 42º- Acordar los criterios y parámetros para la homologación de los títulos técnicos medios y técnicos superiores y de las certificaciones de formación profesional.

Artículo 43º- Acordar los procedimientos para la creación, modificación y/o actualización de ofertas de educación técnico profesional.

De las autoridades jurisdiccionales

Artículo 44º- Establecer el marco normativo y planificar, organizar y administrar la educación técnico profesional en las respectivas jurisdicciones, en el marco de los acuerdos alcanzados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Artículo 45º- Promover la creación de consejos provinciales, regionales y/o locales de Educación, Trabajo y Producción como espacios de participación en la formulación de las políticas y estrategias jurisdiccionales en materia de educación técnico profesional.

Del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Artículo 46º- Reconócese en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología al Instituto Nacional de Educación Tecnológica, como instituto desconcentrado, para cumplir con las funciones específicas establecidas en la presente ley.

Título X Del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción

Creación

Artículo 47º- Créase el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, sobre la base del Consejo Nacional de Educación - Trabajo, como órgano consultivo y propositivo en las materias y cuestiones que prevé la presente ley, cuya finalidad es asesorar al Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la educación técnico profesional. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ejercerá la Secretaría Permanente del mencionado organismo.

Funciones

Artículo 48º- Las funciones del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción son:

Gestionar la colaboración y conciliar los intereses de los sectores en materia de educación técnico profesional.

Promover la vinculación de la educación técnico profesional con el mundo laboral a través de las entidades que cada miembro representa, así como la creación de consejos provinciales de educación, trabajo y producción.

Pronunciarse en aquellos asuntos sobre los cuales se requiere su intervención conforme a la presente ley.

Asesorar en los temas relativos a: registro de instituciones de educación técnico profesional, catálogo y homologación de títulos y certificaciones, pertinencia y validación de perfiles profesionales.

Proponer criterios y orientaciones para la generación y aplicación de fuentes de financiamiento para el desarrollo de la educación técnico profesional.

Asesorar en los procesos de integración regional de la educación técnico profesional, en el Mercosur u otros acuerdos regionales o bloques regionales que se constituyan, tanto multilaterales como bilaterales.

Integración

Artículo 49º- El Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción estará integrado por personas de destacada y reconocida actuación en temas de educación técnico profesional, producción y empleo, y en su conformación habrá representantes del Estado, del Consejo Federal de Cultura y Educación, de las cámaras empresariales —en particular de la pequeña y mediana empresa—, de las organizaciones de los trabajadores, incluidas las entidades gremiales docentes, las entidades profesionales de técnicos, y de entidades empleadoras que brindan educación técnico profesional de gestión privada. Los miembros serán designados por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, a propuesta de los sectores mencionados, y desempeñarán sus funciones “ad honorem”.

Título XI Comisión Federal de Educación Técnico Profesional

Artículo 50º- Créase la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional con el propósito de garantizar los circuitos de consulta técnica y el desarrollo de los programas federales orientados a la aplicación de la presente ley, en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ejercerá la coordinación de la misma.

Artículo 51º- Esta Comisión estará integrada por los representantes de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, designados por las máximas autoridades jurisdiccionales respectivas.

Título XII Financiamiento

Artículo 52º- Es responsabilidad indelegable del Estado asegurar el acceso a todos los ciudadanos a una educación técnico profesional de calidad. La inversión en la educación técnico profesional se atenderá con los recursos que determinen los presupuestos Nacional, Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, según corresponda.

Artículo 53º- Créase el Fondo Nacional para el Equipamiento de Instituciones de Educación Técnico Profesional que será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al 0,2% del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional. Adicionalmente, el mismo podrá incorporar aportes de personas físicas y jurídicas, así como de otras fuentes de financiamiento de origen nacional o internacional.

Artículo 54º- Reconócese en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología al Instituto Nacional de Educación Tecnológica como órgano de aplicación de la Ley N° 22.317 y modificatorias.

Título XIII Normas generales y complementarias

Artículo 55º- Agrégase al artículo 10 de la Ley N° 24.195, el inciso c) bis, que quedará redactado de la siguiente manera:

“Educación Técnico Profesional de nivel medio, que otorgará título técnico, impartida por instituciones específicas, de TRES (3) años de duración como mínimo”.

Artículo 56º- Invítase a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adecuar su Legislación Educativa en consonancia con la presente ley y a adoptar los Sistemas Administrativos de Control y de Evaluación, a efectos de facilitar su óptima implementación.

Artículo 57º- Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional.

Cuarta reunión del “Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos”

Se realizó en Brasilia, Brasil, del 8 al 10 de noviembre de 2004

El Grupo de Alto Nivel incluye a ministros de educación, cooperación y desarrollo; representantes de organizaciones internacionales; y miembros destacados de la sociedad civil. Se reúne una vez por año para analizar los progresos logrados para la consecución de seis objetivos, fijados por más de 160 países en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en el año 2000 en Dakar (Senegal):

- Ampliar el acceso a la atención y educación de la primera infancia.
- Universalizar la enseñanza primaria.
- Ofrecer más posibilidades de aprendizaje a los jóvenes y adultos.
- Reducir a la mitad la tasa de analfabetos.
- Lograr la igualdad entre los sexos en la educación.
- Mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos.

La próxima reunión será en la República Popular China, del 28 al 30 de noviembre de 2005.

Declaración de Brasilia

1. Nosotros, Jefes de Estado, Ministros, Jefes de organizaciones internacionales, Jefes de organizaciones no gubernamentales y funcionarios de alto nivel de organismos internacionales nos congregamos, por invitación del Director General de la UNESCO, para la cuarta reunión del Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos (EPT), celebrada del 8 al 10 de noviembre de 2004 en Brasilia, Brasil. Quedamos muy agradecidos con el Gobierno de Brasil por su hospitalidad y generosidad en la organización de nuestra reunión.

2. Alertamos a la comunidad mundial, en particular a los dirigentes de los gobiernos de los países desarrollados y los países en desarrollo y a los de las organizaciones multilaterales y bilaterales, sobre el hecho de que no habremos logrado nuestro objetivo de que haya un número igual de niñas y niños en la educación primaria y secundaria para 2005. Además, a menos que se adopten medidas

nuevas y enérgicas para resolver los diversos problemas que dificultan el acceso a la educación a los jóvenes no escolarizados, y a menos que garanticemos una educación de buena calidad que tenga en cuenta las disparidades entre los sexos y ofrezca igualdad de oportunidades para todos, se corre también el riesgo de no lograr tampoco el objetivo de igualdad entre los sexos y educación primaria universal en 2015, ni los demás objetivos de la EPT. Debemos procurar encarar cabal y urgentemente esta situación en 2005, en particular en la Asamblea de las Naciones Unidas sobre la Declaración del Milenio y en las reuniones de los países del G-8, la Unión Africana y el Foro Económico Mundial.

El imperativo de la calidad

3. Nos han resultado sumamente provechosas las enseñanzas del Informe Mundial de 2005 sobre el Seguimiento de la Educación para Todos: el imperativo de la calidad, el Parlamento de Docentes, la consulta técnica sobre la Iniciativa de las Naciones Unidas de Educación de las Niñas (UNGEI), la Mesa Redonda sobre la colaboración entre los sectores público y privado para la EPT y la Mesa Redonda sobre el logro de la Educación para Todos y la eliminación del trabajo infantil. En el Informe Mundial se muestra que el acceso a la educación y su calidad son necesidades y derechos interdependientes e inseparables que se deben tratar y mejorar simultáneamente en los planes y políticas nacionales de educación y en las iniciativas internacionales en materia de educación. Una voluntad política firme y unos programas de inversión bien orientados han mejorado la calidad y aumentado el acceso a la educación para millones de niños de muchos países en una amplia gama de circunstancias. Reconocemos los notables logros de muchos países, en particular de algunos de los más pobres, que han realizado progresos considerables en la EPT desde la reunión de Dakar. Valoramos que haya 100 millones de niños más en la escuela desde 1990. Reconocemos asimismo el re-

ciente repunte en la ayuda bilateral a la educación desde el foro de Dakar y las posibilidades de contar con fondos más cuantiosos por conducto de otras iniciativas de financiación.

4. Una educación de calidad debe facilitar el aprendizaje en cuanto a creatividad, valores para una ciudadanía democrática y competencias elementales para la vida cotidiana, así como en materia de conocimientos y competencias cognitivas en un entorno seguro y propicio al aprendizaje. Esto constituye un desafío importante aun en países con grandes recursos donde los niveles de instrucción se están convirtiendo en un problema grave. Reorientar la educación para mejorar los resultados cualitativos exige unos sistemas educativos estructurados y equipados para formar a los educandos de tal forma que puedan responder a los desafíos del siglo XXI.

Ámbitos a los que urge prestar atención

5. Ahora bien, el paso al que va el cambio es demasiado lento para que se logren los objetivos fijados. Se deben adoptar medidas urgentes para satisfacer las necesidades particulares de los excluidos y los marginados, los pobres, la creciente población de huérfanos y otros grupos vulnerables, los niños con discapacidades, y las niñas y las mujeres; estas últimas constituyen la mayoría de las poblaciones no escolarizadas y analfabetas. Se debe prestar también mayor atención a los medios de atenuar los efectos de la pandemia del VIH/SIDA en las posibilidades de que los niños tengan acceso a una educación primaria de calidad y la terminen, y a la elaboración de estrategias de educación apropiadas para eliminar paulatinamente el trabajo infantil. A fin de conseguir progresos reales para estos grupos será preciso aplicar un enfoque global que suponga intervenciones tanto en la demanda como en la oferta. Los países que distan más de lograr los objetivos de la EPT son también los que distan más de conseguir la calidad, ya se trate de la supervivencia y la retención escolar o de los resultados de la

enseñanza. Se deben hacer esfuerzos especiales por responder a las necesidades del África Subsahariana, el Asia Occidental y los Estados Árabes donde los problemas son los más ingentes.

6. Las situaciones de conflicto y de posguerra plantean dificultades especiales y ofrecen posibilidades de reconstrucción que exigen respuestas apropiadas y recursos suficientes a fin de preservar el derecho a la educación para todos los niños, especialmente las niñas que son las más vulnerables en tales circunstancias.

7. Para lograr resultados satisfactorios, las reformas cualitativas de la educación deben basarse en una visión a largo plazo de la educación, un personal docente motivado y bien apoyado y una dirección gubernamental firme, en colaboración y sinergia coordinadas con todos los organismos de desarrollo asociados. Si bien reconocemos la necesidad de proseguir los esfuerzos en materia de educación preescolar, alfabetización y VIH/SIDA, destacamos en especial las medidas inmediatas que deben adoptarse en tres de los ámbitos básicos para el logro de la Educación para Todos, a saber, la educación de las niñas, el profesorado y los recursos:

8. La educación de las niñas y la paridad entre los sexos:

Reconociendo la urgente necesidad de redoblar e intensificar los esfuerzos en pro de los objetivos de paridad e igualdad entre los sexos, los gobiernos deben:

- Trabajar de consuno con los organismos de desarrollo asociados para suprimir los derechos de matrícula y reducir los otros costos de la educación para los niños pobres y los niños que trabajan, en particular las niñas. Esto debe llevarse a cabo como parte de un programa bien planificado y adecuadamente apoyado para mantener la calidad.

- Planificar la educación de las niñas de modo integrado, procurando aplicar un enfoque intersectorial que abarque la educación y el desarrollo de la primera infancia para los niños de familias pobres, la alfabetización y la plena participación de la mujer en la sociedad.

- Integrar las cuestiones relativas a las disparidades entre los sexos y el VIH/SIDA en los planes nacionales del sector de la educación, las estrategias de lucha contra la pobreza y los criterios de evaluación de la Iniciativa Vía Rápida (IVR) para fomentar niveles de financiación suficientes y sostenibles mediante la utilización de una presupuestación que tenga en cuenta la igualdad entre los sexos.

- Idear políticas que eviten los resultados insuficientes de los varones, donde se produzcan.

- Elaborar planes de estudios, métodos pedagógicos y entornos de aprendizaje que tengan en cuenta la igualdad entre los sexos.

- Producir un profesorado profesional y velar por que el número y la calidad de las profesoras sean suficientes en todos los niveles del sistema educativo.

- Reforzar las medidas adecuadas para hacer frente al creciente fenómeno de violencia por razón de sexo en las escuelas y en torno a ellas.

- Lograr la participación activa de la sociedad civil y de las familias y comunidades en la planificación y aplicación de la educación de las niñas, así como en la alfabetización y la plena participación de la mujer en los procesos nacionales, y crear capacidades al respecto.

9. Profesorado:

Reconociendo la función decisiva y cambiante que desempeñan los profesores para que los ciudadanos del mundo estén preparados ahora y en el futuro, los gobiernos deben:

- Crear estructuras eficaces para el diálogo con los educadores, especialmente los profesores y sus organizaciones representativas, a fin de crear un consenso sobre la manera de mejorar la calidad de la educación.

- Mejorar la situación, las condiciones de trabajo, las perspectivas de carrera y las posibilidades de perfeccionamiento para los profesores y establecer estructuras salariales apropiadas a fin de atraer y retener un profesorado de buena calidad y subsanar el problema de la emigración de profesores.

- Colaborar entre sí para atenuar los efectos negativos de la migración de profesores.

- Reforzar la eficacia de los profesores y la responsabilidad docente.

- Atenuar los efectos de la pandemia del VIH/SIDA en el profesorado mediante políticas apropiadas, aportación de fondos y otras medidas, en particular la educación preventiva.

- Estudiar la posibilidad de adoptar códigos éticos nacionales para la profesión docente dialogando con todas las partes interesadas.

- Procurar que las competencias de los profesores se ajusten a normas nacionales e impartir a los docentes formación de apoyo previa y en el empleo con tal fin. Garantizar que todos los profesores estén profesionalmente capacitados, ya tengan que enseñar a los niños en entornos tradicionales o no tradicionales.

- Disminuir la proporción de alumnos por profesor a fin de mejorar la calidad.

10. Recursos financieros:

Con el fin de forjar una alianza clara, sólida y duradera entre países desarrollados y

países en desarrollo con miras a acelerar la consecución de los objetivos de la EPT, los gobiernos deben:

- Aumentar y diversificar los recursos nacionales y lograr el uso más eficaz tanto de los recursos nacionales como de los externos.

- Realizar asignaciones presupuestarias equilibradas en cada sector para apoyar la EPT. Los países donantes y los organismos de financiación deben:

- Esforzarse por aumentar de modo importante la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) y otros recursos, conforme a lo acordado en Monterrey.

- Esforzarse por adoptar modalidades específicas para cada país, incluido el canje de la deuda por educación, profundizar el alivio de la carga de la deuda y de los intereses de la deuda, liberar recursos para aplicarlos a la enseñanza básica en los países que han demostrado ser capaces de responsabilidad y transparencia en materia de políticas educativas y movilización de recursos nacionales.

- Esforzarse por fijar compromisos específicos y de largo plazo con el fin de allegar los 5.600 millones de dólares estadounidenses adicionales que se calcula son necesarios, además de la financiación actual, para que los países puedan lograr la consecución de la terminación de estudios en la enseñanza primaria universal, con arreglo a modalidades que faciliten una asistencia más previsible, dúctil y sostenible.

- Seguir fortaleciendo la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) como dispositivo eficaz de coordinación entre los donantes y fijarse como objetivo un aumento sustancial de recursos para los países de bajos ingresos que mantengan políticas idóneas en materia de economía, buen gobierno y capacitación. Deben tomarse medidas para apoyar a un número mayor de países elegibles, que tienen planes sólidos y creíbles, y para garantizar en la medida de lo posible la previsibilidad y continuidad del flujo de recursos externos, con el fin de estimular a los países receptores.

- Esforzarse por reducir la carga que pesa sobre las capacidades de gobierno, coordinando y armonizando las prácticas de los donantes bilaterales y multilaterales en torno a sistemas de gobierno reforzados.

- Apoyar mejoras cualitativas relativas, por ejemplo, a la eficacia de la escuela, la reforma de los planes de estudio, los manuales escolares, los materiales didácticos, y a la creación de un entorno educativo integrador y que responda a las necesidades del educando.

- Proporcionar ayuda adecuada a los países que atraviesan situaciones difíciles y de emergencia.

Los países donantes, los organismos in-

ternacionales de financiación y los gobiernos deben:

- Ampliar la colaboración con el sector privado, en la movilización de recursos para el conjunto de los planes de EPT.

- Explorar nuevas vías de financiación de la EPT, incluida la defensa de la incorporación de la EPT como prioridad en los programas de nuevas iniciativas internacionales como la Cuenta para afrontar las Cuestiones del Milenio (MCA) y la International Finance Facility (IFF).

El camino por recorrer Los copartícipes de la EPT

11. Las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas deberían garantizar una mayor visibilidad del programa de la EPT en los debates y las conclusiones de la próxima Cumbre de examen de la Declaración del Milenio, en septiembre de 2005. La UNESCO debería asumir una responsabilidad especial al respecto.

12. Los organismos especializados del sistema de las Naciones Unidas deberían garantizar que los planes de la EPT ocupan un lugar céntrico en el Sistema de Evaluación Común para los Países (CCA) y los Marcos de Asistencia al Desarrollo de las Naciones Unidas (MANUD).

13. En su condición de anfitrión de la reunión del G-8 que tendrá lugar en 2005, el Reino Unido debería colaborar con la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el G-8, velando, sobre la base del trabajo realizado por la Comisión para África, porque se otorgue la mayor atención a la urgente necesidad de redoblar esfuerzos para lograr las metas educativas, con especial atención a lograr la paridad mundial entre los sexos en 2005.

14. Los gobiernos y las organizaciones internacionales deben colaborar más estrechamente con la sociedad civil, comprendidas las organizaciones no gubernamentales, para mejorar la transparencia y responsabilidad de los procesos políticos, la elaboración de los presupuestos y la gestión educativa, y propiciar la auténtica participación de la sociedad civil y las principales partes interesadas con el fin de generar la voluntad política y el consenso necesarios para que se otorgue carácter prioritario a la calidad de la enseñanza y la igualdad entre los sexos en la educación.

15. Todos los asociados deberían movilizarse de manera eficaz y contribuir a la Semana de la EPT, y aumentar su participación en otras iniciativas que fortalecerán las oportunidades de fomentar la EPT en el mundo entero.

16. Exhortamos al UNICEF y a otros copartícipes de la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) a que aceleren el proceso de extensión de la UNGEI en el plano regional y nacional. Los copartícipes de la UNGEI deben otorgar atención prioritaria a la educación de las niñas, mediante una participación más dinámica en la IFA y otros procesos que abarcan a todo el sector, mediante la mejora de la educación de las niñas gracias a intervenciones sistemáticas, mientras siguen trabajando en planteamientos específicos, y mediante el fortalecimiento de los dispositivos de asociación en todos los ámbitos.

La UNESCO

17. La UNESCO debería seguir desempeñando su papel esencial de coordinadora de la EPT, mediante el fortalecimiento de su liderazgo y la coordinación de sus asociados, con el fin de garantizar el seguimiento idóneo de la conferencia de Dakar. La UNESCO debería basarse en los éxitos de las reuniones conjuntas del Grupo de Alto Nivel, los organismos relacionados con la Alianza de la UNGEI y el Grupo de copartícipes en la IFA en Brasilia, y trabajar a fin de lograr una mayor integración de los esfuerzos de estos tres grupos con miras a fortalecer la estructura internacional de la educación.

18. En consonancia con el Examen Estratégico de la función de la UNESCO en la EPT después de Dakar, exhortamos a la UNESCO a celebrar consultas previas con las principales partes interesadas, con el fin de lograr mayor claridad, cohesión y reconocimiento mutuo con respecto a sus funciones respectivas en cuanto copartícipes en la consecución de los objetivos de la EPT y los Objetivos de Desarrollo para el Milenio relacionados con la educación. La UNESCO debería facilitar la elaboración de una reseña completa y un plan de ejecución de las contribuciones actuales y futuras de cada participante para el logro de esos objetivos.

19. La UNESCO, en colaboración con sus asociados en la EPT, debería comenzar los planes para llevar a cabo en 2007-2008 una amplia evaluación a plazo medio de los avances realizados en la consecución de los objetivos de la EPT.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

20. El IEU debería seguir apoyando a los países y las regiones en la tarea de mejorar los datos, su calidad, acopio y puntualidad. El IEU debería seguir trabajando en la elabora-

ción de indicadores, en particular los relativos a la calidad. En colaboración con las organizaciones de las Naciones Unidas y con otros copartícipes, el IEU debería elaborar una estrategia para mejorar la calidad y la puntualidad del acopio de datos para estadísticas de la EPT comparables en el plano internacional. El IEU debería ampliar su ámbito de acción con el fin de incluir datos fiables sobre los gastos nacionales.

21. Los gobiernos deberían seguir fortaleciendo sus sistemas de acopio de datos y su capacidad estadística, tanto para informar sobre los avances de las políticas nacionales de EPT como para facilitar la transmisión puntual de datos al IEU con miras a la supervisión anual de la EPT.

El Informe Mundial de Seguimiento de la EPT

22. Apoyamos la intención del Informe Mundial de realizar una evaluación a plazo medio de los avances logrados en materia de EPT en su informe de 2008. Este trabajo debería complementar la evaluación amplia a plazo medio que la UNESCO se propone llevar a cabo.

23. Apoyamos el plan de aplicar una estrategia de evaluación del Informe Mundial, a partir de 2005, con el fin de valorar su uso e influencia, y definir los medios de reforzar el valor del Informe en tanto que instrumento de política de ámbito nacional y mundial.

24. El IDE debería refinarse y perfeccionarse aún más, en tanto que instrumento de supervisión de la EPT. Con el fin de aumentar la capacidad del Informe para evaluar con precisión los avances y las prioridades, éste debería examinar cada vez más las realidades en el interior de cada país, en particular en los sistemas federales, en los que las estadísticas parciales son indispensables para la toma de decisiones.

25. El Informe Mundial debería colaborar con el Banco Mundial y el OCDE-DAC a fin de contabilizar adecuadamente la financiación de apoyo al presupuesto en la determinación de las contribuciones de los donantes a la financiación del sector de la educación.

Próxima reunión

26. Aceptamos con agrado la invitación del Gobierno de la República Popular China de acoger la próxima reunión del Grupo de Alto Nivel, del 28 al 30 de noviembre de 2005, que tendrá por tema la alfabetización, con especial atención a la enseñanza en el medio rural.

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS HEMISFÉRICAS PARA CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Con la presencia de representantes de todos los Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) se desarrolló el 11 y 12 de noviembre en Lima, Perú, la Primera Reunión de Ministros y Altas Autoridades de Ciencia y Tecnología, durante la cual se aprobaron estrategias y políticas hemisféricas para ciencia y tecnología.

PRIMERA REUNIÓN DE MINISTROS Y ALTAS AUTORIDADES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

11-12 de noviembre de 2004 Lima, Perú

DECLARACIÓN DE LIMA

(Aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 12 de noviembre de 2004)

Nosotros, los Ministros y Altas Autoridades de Ciencia y Tecnología participantes en la Primera Reunión de Ministros y Altas Autoridades de Ciencia y Tecnología en el ámbito del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI) de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en la ciudad de Lima, Perú, los días 11 y 12 de noviembre del 2004, con el objeto de dar la debida relevancia a la incorporación de la ciencia, tecnología, ingeniería, innovación y educación como factores dinámicos principales para el desarrollo económico y social de los países del hemisferio y teniendo en cuenta los principios de cooperación contenidos en la Carta de la Organización de los Estados Americanos y las acciones que con ese fin fueron definidas en las Cumbres de las Américas, incluyendo las Cumbres de Punta del Este en 1967, Miami en 1994, Santiago en 1998, Québec en 2001 y Monterrey/Nuevo León en 2004,

Consideramos:

1. Que la ciencia, tecnología, ingeniería, innovación y educación son fundamentales para promover el desarrollo integral de los países de las Américas; desarrollo que comprende los campos económico, social, educacional, cultural, científico y tecnológico, así como la creación de empleo para enfrentar la pobreza, dentro del marco de protección de la calidad del medio ambiente y de la integración de la perspectiva de género en las políticas, y para fortalecer la democracia.

2. Que la cooperación hemisférica es un instrumento fundamen-

tal para responder a las necesidades de cada país relativas a la formación de capacidades humanas, institucionales y de infraestructura para la investigación científica y tecnológica.

3. Que el apoyo a las iniciativas hemisféricas sobre ciencia, tecnología, ingeniería, innovación y educación de interés común a los Estados miembros, promueve la solidaridad y la cooperación entre ellos y contribuye al intercambio de información sobre prácticas y experiencias exitosas,

4. Que debido a la gran disparidad en materia de ciencia, tecnología, ingeniería, innovación y educación de los diferentes países de las Américas, es fundamental apoyar a aquellos de menor desarrollo en estas áreas, con el fin de promover su desarrollo democrático integral.

5. Que el Plan Estratégico de Cooperación Solidaria para el Desarrollo 2002-2005 del CIDI, en el que el fortalecimiento de las capacidades científicas y el intercambio tecnológico son áreas prioritarias de acción, establece que la "lucha contra la pobreza y la desigualdad, y especialmente la eliminación de la pobreza extrema constituye una responsabilidad común y compartida de los Estados miembros y son factores esenciales para la promoción y consolidación de la democracia. Asimismo, la necesidad de alcanzar el desarrollo social y económico de forma integral, equitativa y sostenible, continua siendo un gran reto para el hemisferio".

6. Que el Programa Interamericano de Ciencia y Tecnología,

PRICYT, es un mecanismo encaminado a facilitar la formulación de iniciativas de desarrollo de base científica y tecnológica en el marco del CIDI.

7. Que es de fundamental importancia vincular estos esfuerzos a los que vienen realizando las Cumbres de las Américas, en particular, a la que tendrá lugar en el año 2005 en Argentina, en la que se privilegiará el objetivo de crear empleo para combatir la pobreza y fortalecer la gobernabilidad democrática.

8. Que es fundamental promover el desarrollo de la ciencia, tecnología, ingeniería e innovación en cooperación y alianza con el sector privado, en particular a través del uso activo de tecnologías de la información y comunicación, como un medio de incrementar significativamente el nivel de inversión en estas áreas.

9. Que el valor de la participación y la contribución de la sociedad civil en el desarrollo científico, tecnológico e innovación deben ser reconocidos.

Declaramos que aunaremos nuestros esfuerzos para:

1. Promover el crecimiento sostenido de la inversión en ciencia, tecnología, ingeniería e innovación en nuestros países, integrada a las políticas económicas para alcanzar el bienestar económico y social de las naciones, incluidos la participación de los sectores público y privado para fortalecer los sectores productivos y los servicios básicos para mejorar la calidad de vida de nues-

tros pueblos, todo ello dentro del marco del desarrollo interno sostenible, tomando en cuenta los principios de solidaridad, la responsabilidad compartida y cooperación.

2. Lograr que para el año 2007 todos los Estados miembros adopten políticas nacionales eficaces en ciencia, tecnología, ingeniería e innovación, que estén claramente integradas a las políticas económicas y sociales.

3. Trabajar hacia la amplia aceptación y reconocimiento de la importancia fundamental para nuestras naciones de incorporar la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la innovación como conductores de la estrategia del desarrollo social y económico e integrarlas y fomentarlas en los planes nacionales y regionales estratégicos de desarrollo, con el objetivo fundamental de disminuir la pobreza en el hemisferio.

4. Apoyar el establecimiento de sistemas nacionales de innovación orientados hacia el sector productivo, tanto público como privado, para mejorar su competitividad a través del uso de la ciencia y la tecnología y de recursos humanos calificados para promover la generación y difusión de innovación tecnológica con miras al desarrollo integral de nuestros países.

5. Fomentar la ampliación de las capacidades humanas, institucionales y de infraestructura, para realizar investigación científica y tecnológica, en un marco de protección ambiental, equidad de género e igualdad y apertura a la interrelación de los sectores público y privado.

6. Hacer esfuerzos por eliminar

la brecha de capacidad científica, tecnológica, de ingeniería e innovación, entre los países de las Américas, mediante el apoyo a aquellos de menor desarrollo en la materia, mediante una mayor cooperación en, *inter alia*, fomento de la capacidad, transferencia de tecnología, investigación y educación.

7. Promover la armonización y coordinación de los programas de ciencia, tecnología, ingeniería e innovación que implementan los diversos organismos bilaterales y multilaterales a fin de lograr los mejores resultados en la aplicación de los recursos disponibles.

8. Facilitar la mayor interacción posible entre los investigadores y centros de investigación y desarrollo, mediante el fomento del establecimiento y consolidación de redes avanzadas de investigación. Fomentar la sinergia entre la educación y los centros e instituciones de investigación y la asociación con los sectores público y privado, y la sociedad civil.

9. Promover la aplicación de la ciencia, tecnología, ingeniería e innovación como un medio de incrementar la inclusión social, especialmente de los grupos más vulnerables; reducir la pobreza y consolidar la democracia en los países de la región.

10. Fomentar la visión de las ciencias sociales para el entendimiento y apropiación del desarrollo científico y tecnológico en la sociedad, promoviendo una fuerte interacción entre los científicos naturales y sociales.

11. Apoyar la creación en la OEA de un programa de información y servicios que apoye la ciencia y la tecnología (red de indicadores de ciencia y tecnología, sistemas de información geográfica, bases de datos científicos) como herramienta para la formulación de políticas y programas regionales y nacionales y de seguimiento y medición de sus impactos sociales y económicos y su permanente difusión.

12. Mejorar la educación en ciencias, tanto educación formal como no formal, para alentar la incorporación de toda la población y especialmente de los jóvenes en actividades de ciencia, tecnología, ingeniería e innovación orientadas a promover el desarrollo económico y social de las Américas, con el objetivo de promover las vocaciones científicas y el conocimiento del público en materia de ciencias.

13. Fomentar la educación inte-

gral, la cual incluye la educación continua para la población adulta y enfatiza el conocimiento de la computación con el objeto de desarrollar una fuerza laboral para el Siglo XXI capacitada en tecnologías de la información y comunicación.

14. Promover la participación de todos los interesados que adoptan decisiones de política en asuntos de ciencia, tecnología, ingeniería e innovación.

15. Implementar el Plan de Acción de Lima y apoyar las iniciativas hemisféricas en ciencia, tecnología, ingeniería, innovación y educación de interés común para los Estados miembros, así como otras iniciativas concebidas a nivel bilateral y multilateral en la región, con especial consideración para aquellos países donde la implementación podría tener el mayor impacto y contribuyan a su desarrollo.

16. Apoyar reuniones anuales de comisiones de ciencia, tecnología, ingeniería e innovación para hacer seguimiento a la Declaración de Lima y su Plan de Acción y difundir sus resultados y experiencias nacionales y hemisféricas.

PLAN DE ACCIÓN DE LIMA

(Aprobado en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 12 de noviembre de 2004)

Introducción

Los principios establecidos en la Declaración de Lima y la opinión compartida de los países del Hemisferio se expresan en líneas de acción específicas para lograr el desarrollo de los objetivos acordados en la región y establecidos en la Declaración de Cartagena, la Declaración de Nuevo León, y los acuerdos alcanzados durante la Cuarta Reunión Ordinaria de la Comisión Interamericana de Ciencia y Tecnología (COMCYT). La ciencia, la tecnología, la ingeniería y la innovación son las principales fuerzas motoras que ayudarán a los países a fomentar el desarrollo económico y social en el marco de cooperación que proporciona la Carta de la Organización de los Estados Americanos y los mandatos establecidos para ese fin en las Cumbres de las Américas de Miami, de Santiago, de Québec y de Monterrey. Los principios adoptados en la Declaración servirán de base para el establecimiento de asociaciones con los gobiernos y todas las

partes interesadas en actividades que son de interés para el Hemisferio, un grupo de países o países individuales, con la meta final de promover la inclusión social y luchar contra la pobreza.

El Plan de Acción tiene como propósito promover los objetivos generales establecidos en la Declaración de Lima, reconociendo la necesidad de crear empleo para enfrentar la pobreza y de fortalecer la gobernabilidad democrática, fomentando la participación y la responsabilidad compartida del estado, la sociedad civil y la sociedad política, a fin de lograr un progreso verdadero en la tarea vital de integrar a los países y fomentar el desarrollo social y económico para mejorar los niveles de vida de nuestros pueblos.

Plan de acción

Nosotros, los Ministros y Altas Autoridades de Ciencia y Tecnología participantes en la Primera Reunión de Ministros y Altas Autoridades de Ciencia y Tecnología en el ámbito del CIDI, reconocemos y aprobamos las siguientes estrategias hemisféricas y propuestas de políticas de ciencia y tecnología, las cuales fueron recomendadas por la COMCYT en su cuarta reunión ordinaria, y confirmamos nuestro compromiso con el siguiente Plan de Acción que deberá centrarse en los siguientes siete compromisos:

I. Promoción de la inversión en ciencia y tecnología para el desarrollo

1. Inversión

Reconocemos la prioridad e importancia de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la innovación para el desarrollo socioeconómico de nuestros países. Respalamos el compromiso de mantener las asignaciones a esas áreas en el presupuesto nacional y de impulsar el crecimiento sostenido de la inversión en ciencia, tecnología, ingeniería e innovación.

2. Propiedad intelectual

Alentamos la formulación de políticas y la creación o fortalecimiento de sistemas reglamentarios que permitan a los científicos y al sector empresarial proteger sus innovaciones y desarrollar aplicaciones tecnológicas, prestando especial atención a las tecnologías de punta, a fin de mejorar los niveles de vida de nuestros ciudadanos y promover la competitividad.

3. Creación de empleo e innovación

Alentamos el uso de la tecnología como una respuesta nacional y hemisférica a los desafíos de las demandas sociales, ya que creemos que los altos niveles de desempleo en las Américas, junto con la escasez de oportunidades disponibles para sus habitantes de aprender y recibir capacitación para obtener un empleo decente, requieren prácticas innovadoras en la educación científica y técnica vocacional. Creemos, por lo tanto, que los sectores público y privado deberían promover la innovación y participar intensamente en la provisión de capacitación técnica básica buena para crear nuevas empresas y trabajos.

II. Fortalecimiento de la infraestructura nacional y regional

1. Fortalecimiento de la comunidad científica y de las instituciones científicas a nivel nacional y regional

Fortaleceremos la comunidad científica y las instituciones científicas a nivel nacional y regional, fomentando la participación de las universidades, academias nacionales de ciencia, medicina e ingeniería, y de las asociaciones de ciencia y tecnología, incluyendo las organizaciones científicas juveniles, en el logro de esta meta.

2. Promoción del desarrollo de tecnologías de la información y las telecomunicaciones para la investigación científica y la educación (infraestructura cibernética, e-ciencia)

Fomentamos la mejora y expansión de la infraestructura nacional y regional, recursos humanos, redes, software -recursos informáticos y de archivo, bibliotecas digitales y sistemas y servicios de administración de información, bases de datos científicas, información geográfica digital, instrumentos, sensores y laboratorios de las Américas— para que los países de la región puedan participar en los proyectos mundiales de investigación avanzada y en la economía mundial.

Promovemos y apoyamos el desarrollo de las telecomunicaciones, redes avanzadas y una infraestructura de la información que incluya sistemas de administración de información digital en la región, así como la formulación de políticas y programas nacionales y regionales para el gobierno digital o el gobierno electrónico, de manera que impulse a los países de la región hacia economías competitivas basadas en el conocimiento, facilite el acceso a los recursos de ciencia y

tecnología, fortalezca las áreas de la ciencia, la salud y la educación, y fortalezca las actividades económicas y sociales esenciales, manteniendo y promoviendo la diversidad cultural.

3. Identificar centros de excelencia para la capacitación de maestros y la investigación en la región

Identificaremos y desarrollaremos centros nacionales y regionales de excelencia que servirán de referencia para facilitar la cooperación en la investigación y capacitación de investigadores en toda la región.

4. Promoción de *clusters* y asociaciones empresariales

Alentamos a las asociaciones empresariales, a nivel nacional y multinacional, a que utilicen diferentes estrategias de cooperación, tales como redes, *clusters* y la participación de los trabajadores en el proceso de innovación, a fin de mejorar la competitividad y la calidad de vida de nuestros pueblos.

5. Desarrollo de una infraestructura institucional nacional

Concebiremos políticas para fortalecer el desarrollo de instituciones adaptables, flexibles, capaces de: reconocer la habilidad de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la innovación en incrementar la competitividad de los sectores productivos; adaptar sus modelos de innovación de modo que respondan a los requerimientos de los sectores público y privado; crear redes para generar y coordinar los conocimientos científicos que estos sectores requieren; e incorporar la perspectiva de género en sus actividades. La ciencia, la tecnología, la ingeniería y la innovación no deberían considerarse un gasto, sino una inversión.

6. Promoción del desarrollo industrial y la transferencia de tecnología

Alentamos el desarrollo de centros de innovación e "incubadoras" y de mecanismos de transferencia de tecnología que promuevan el desarrollo industrial en estrecha colaboración con instituciones de investigación y desarrollo, siguiendo las prácticas óptimas.

7. Promoción de infraestructura y laboratorios compartidos

Alentamos el establecimiento de infraestructura de laboratorio compartida que promueva la investigación y la cooperación horizontal, vinculado con la metrología, la biotecnología, la ciencia de materiales, la nanotecnología y otras áreas

relevantes para proporcionar acceso a los países menos desarrollados de la región.

8. Promoción del desarrollo de información y sistemas geográficos para todos

Promovemos la producción sostenida, disponibilidad, acceso y aplicación de datos digitales estandarizados y de información geográfica para asistir tanto en el proceso de formulación de políticas como en el de adopción de decisiones, a fin de respaldar los procesos científicos y de investigación, y divulgar la ciencia y los conocimientos científicos al público en general.

III. Fortalecimiento de las políticas nacionales, regionales y hemisféricas

1. Formulación de estrategias y políticas nacionales en cada Estado Miembro

Formularemos, según proceda, políticas y estrategias nacionales en nuestros respectivos estados para el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la innovación de acuerdo con nuestras necesidades y en relación con nuestros principales esfuerzos, en consulta con las otras partes principales interesadas, estableciendo como meta para los Estados Miembros de la OEA el año 2007.

2. Alentar el respaldo a los países rezagados en el área de ciencia y tecnología

Centraremos nuestros esfuerzos en responder a las necesidades y expectativas de nuestros países, promoviendo la colaboración y cooperación horizontal en ciencia y tecnología y alentando asociaciones, teniendo en consideración nuestra diversidad y los diferentes niveles de desarrollo en ciencia y tecnología, con la meta final de reducir las diferencias actuales.

3. Alentar proyectos de investigación en colaboración que promuevan las interacciones Sur-Sur y Norte-Sur

Desarrollaremos iniciativas regionales relacionadas con programas y proyectos para la colaboración bilateral y multilateral en áreas específicas que se pueden mejorar, ampliar, adaptar a otros países y divulgar.

4. Ciencia y tecnología para la expansión y promoción de la democracia

Apoyamos y promovemos la aplicación de la ciencia y tecnología y de los servicios de información

relacionados como uno de los medios para la consolidación de la democracia, de manera que todos los ciudadanos puedan participar activamente en la adopción informada de decisiones y supervisar la implementación de dichas decisiones, lo cual contribuirá al desarrollo de mecanismos apropiados para la inclusión de los grupos marginados y desfavorecidos.

IV. Fortalecimiento y divulgación de la ciencia, tecnología, ingeniería, innovación y educación científica

1. Importancia de la cooperación hemisférica para la popularización de la ciencia y la tecnología

Fomentamos la popularización de la ciencia y tecnología, y de la educación científica, las cuales desempeñan un papel central en el desarrollo socioeconómico, cultural y ambiental de nuestros países. Con ese propósito, promovemos el establecimiento de un programa hemisférico que coordine acciones sólidas y eficaces entre los países y permita la expansión de los esfuerzos para mejorar los conocimientos científicos y técnicos de la población.

2. Educación y capacitación de los recursos humanos para incrementar las capacidades en ciencia, tecnología, ingeniería e innovación

Trabajaremos para lograr capacitación avanzada con programas de becas a nivel de postgrado para estudios y temas multidisciplinarios que guarden una estrecha relación con los problemas de nuestros países—considerando que la capacitación de los recursos humanos es uno de los componentes esenciales del fortalecimiento de las capacidades científicas y tecnológicas—prestando especial atención a los países más rezagados en el área de ciencia y tecnología. En esta iniciativa, alentamos a trabajar sobre la base de programas ya existentes, como el Programa de Becas de la OEA.

Favoreceremos el establecimiento de programas de educación científica para todos los ciudadanos, empezando con la educación temprana, utilizando enfoques innovadores y de colaboración que promuevan la creatividad y el pensamiento crítico.

3. Equidad e igualdad de género en el desarrollo de capacidad

Promovemos la equidad e igualdad de género en todos los programas de capacitación de recursos

humanos para el desarrollo de la ciencia y tecnología, otorgando la más alta prioridad a la mejora de la calidad de la educación científica y tecnológica a todos los niveles, con especial atención en la eliminación de las discriminaciones por motivos de género y la promoción de la creatividad y un punto de vista crítico en todos los niveles, especialmente en las primeras etapas.

V. Fortalecimiento de los programas de indicadores de ciencia y tecnología, bases de datos, portales, publicaciones y revistas científicas

Trabajaremos para crear un programa regional de indicadores de ciencia y tecnología, tomando en consideración las experiencias existentes en el Hemisferio y reconociendo la importancia de abordar el impacto social de los programas nacionales y regionales de desarrollo científico y tecnológico. También promovemos la formulación de indicadores sectoriales en las diferentes áreas de la ciencia y la ingeniería.

Trabajaremos para expandir las redes regionales de información, bases de datos, portales y la divulgación y catalogación de revistas y publicaciones científicas con base en la Web que fomentan la ciencia, tecnología e innovación a fin de que estén disponibles para todos los países de la región.

VI. Iniciativas hemisféricas

Fortalecemos nuestro compromiso de prestar apoyo a iniciativas hemisféricas concretas que tienen por objeto el desarrollo e implementación de temas de interés para todos los Estados Miembros, incluyendo, entre otras, las siguientes:

1. "Recomendaciones para Integrar la Perspectiva de Género en las Políticas y los Programas de Ciencia y Tecnología en las Américas"

Tomar las acciones necesarias para la integración de la perspectiva de género en las políticas y programas de ciencia y tecnología de los Estados Miembros, a fin de lograr la plena participación de mujeres y hombres. Los hombres y las mujeres deberán ser socios iguales en el diseño, producción y distribución de los beneficios de la sociedad basada en el conocimiento.

2. "Ingeniería para las Américas"

Desarrollar la capacidad local en ingeniería para formar conocimientos

tos que aseguren la solución de las necesidades locales y ofrezcan la oportunidad de competir a nivel mundial. La excelencia en ingeniería es un ingrediente fundamental de la aplicación de la ciencia y tecnología para la solución de problemas económicos y sociales mundiales y lograr el crecimiento económico.

3. "Colaboración Interamericana sobre Materiales a través de los Programas de la Colaboración Interamericana de Materiales (CIAM)"

Colaboración de apoyo para investigaciones conjuntas en materiales y nanotecnología, fortalecimiento del programa coordinado multi-institucional CIAM y de sus esfuerzos por expandir las redes entre los científicos de los países participantes en las Américas.

4. "Redes Nacionales de Educación e Investigación en las Américas (NRENs) y Cooperación de Redes Avanzadas en Latinoamérica (CLARA)"

Desarrollar redes avanzadas e infraestructura para interconectar capacidades humanas, recursos especializados y laboratorios compartidos, sensores e instrumentos, bases de datos y sus organizaciones de investigación, y para fortalecer la educación, la ciencia y tecnología y la salud en las Américas del siglo XXI, mediante el uso de mecanismos existentes tales como el proyecto CLARA.

5. "Investigación sobre el Cambio Global a través del Instituto Interamericano para la Investigación del Cambio Global (IAI)"

Apoyar el fortalecimiento del Instituto Interamericano para la Investigación del Cambio Global (IAI) reconociendo la importancia de desarrollar capacidad para comprender el impacto integrado del cambio global en las esferas regionales y hemisféricas de las Américas, y promover la investigación en colaboración y las acciones informadas en todos los niveles.

6. "Programa Interamericano de Indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación"

Apoyar la creación de un Programa Regional de Indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación, utilizando los mecanismos actuales de cooperación de la Red Iberoamericana e Interamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), reconocer la importancia de medir el impacto social diferenciado de los programas nacionales y regionales de ciencia y tecnología

para el desarrollo, y promover la formulación de indicadores sectoriales, teniendo en cuenta el desglose por sexo.

7. "Popularización de la Ciencia"

Apoyar programas y actividades para fortalecer los conocimientos cinéticos del público en general, tanto en el ámbito nacional como regional, reconociendo el papel crítico que desempeña la popularización de la ciencia y tecnología en el desarrollo socioeconómico, cultural y ambiental de los países de las Américas.

8. "Información Espacial Geográfica para el Desarrollo Integral en las Américas"

Promover y consolidar el papel renovado que desempeñan los sistemas de información geográfica en el desarrollo integral del Hemisferio, y facilitar proyectos que estimulen los servicios de información geográfica como base para la planificación y adopción de decisiones en nuestros países.

9. "Metrología Legal para el Caribe"

Respaldar la creación de una infraestructura metrológica fiable para los países del Caribe, compuesta de buenas normas, servicios de calibración, laboratorios de pruebas, sistemas de control de calidad y certificación reconocida, para superar las barreras técnicas al comercio y facilitar su integración más eficaz en la economía del mercado mundial.

10. "Redes Avanzadas para la Región del Caribe"

Apoyar el establecimiento de redes avanzadas en la región del Caribe con interconexiones a través de Centroamérica y los otros países del Hemisferio Occidental, reconociendo que el desarrollo de redes e infraestructura de la información es un vehículo crítico para impulsar a los países de la región hacia economías competitivas basadas en el conocimiento. Esto mejorará proyectos tales como la Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas (CLARA).

11. "Educación Científica con el Apoyo de la Red Interamericana de Academias de Ciencia (IANAS)"

Respaldar las iniciativas de educación científica en las Américas, en particular la Educación Científica basada en la Investigación (IBSE) de la Red Interamericana de Academias de Ciencia (IANAS), a través de la cual nuestros pueblos pueden comprender la importancia de las iniciativas científicas para su desarrollo cultural y socioeconómico.

La educación científica es el medio más importante a través del cual las sociedades nacionales de todos los países aprenden sobre la ciencia, sus valores, conceptos y objetivos.

12. "Biotecnología para las Américas"

Impulsar la formulación de un programa de biotecnología para las Américas que permita a los países de la región incrementar su compromiso con la investigación y el desarrollo y establecer iniciativas de colaboración a nivel hemisférico, desarrollar recursos humanos e infraestructura y establecer un marco jurídico para el desarrollo biotecnológico. Se prestará especial atención a la aplicación de la biotecnología en zonas agrícolas tropicales para mejorar la nutrición de alimentos básicos.

13. "Gobierno Digital en las Américas"

Apoyar una iniciativa regional de colaboración sobre gobierno digital, que permita el desarrollo y la aplicación de la ciencia y la tecnología para la ejecución de actividades en gobierno digital, a fin de facilitar la reducción del gasto público y el mejoramiento de los servicios otorgados a los ciudadanos; promover el intercambio de datos entre agencias y países, en apoyo al desarrollo social, económico, científico y tecnológico; y permitir que los gobiernos se beneficien mutuamente y se robustezcan de sus esfuerzos de automatización digital.

14. "Bases de Datos, Portales, Publicaciones y Revistas Científicas"

Respaldar la expansión y difusión de las redes regionales de información, bases de datos, portales, catálogos de revistas y publicaciones científicas basadas en Internet que fortalezcan la gestión de las actividades científicas y tecnológicas y de la innovación, tales como la Red ScienTI (Red Internacional de Fuentes de Información y Conocimientos para la Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación), Plataforma Lattes de Brasil, la Red INFOCYT (Red de Información de Ciencia y Tecnología para América Latina y el Caribe), SciELO (biblioteca científica en línea), y Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), para que estén disponibles en otros países de la región.

15. "Competitividad Productiva

y Empleo para las Américas"

Apoyar la implementación de un Programa de Competitividad Productiva y Empleo para la región, que considere una agenda social y laboral.

VII. Seguimiento a las reuniones de los ministros y altas autoridades de ciencia y tecnología

1. Los gobiernos, por medio de sus ministros o altas autoridades de ciencia y tecnología, seguirán reuniéndose periódicamente para mejorar y concebir nuevas formas de cooperación y entendimiento entre los países de las Américas, fortaleciendo el marco hemisférico de las instituciones y transmitiendo esas sugerencias al Proceso de Cumbres de las Américas. En ese sentido, se insta a los Estados Miembros y se encomienda a la Secretaría General a realizar esfuerzos especiales para procurar los recursos necesarios para realizar las reuniones de Ministros y Altas Autoridades de Ciencia y Tecnología y de la COMCYT.

2. Reiterar el compromiso asumido en la reunión de Ministros responsables de Ciencia y Tecnología, celebrada en Cartagena de Indias, de realizar reuniones de Ministros por lo menos cada tres años y de la COMCYT cada año.

3. Los gobiernos tendrán la principal responsabilidad de implementar los mandatos establecidos en la Declaración y Plan de Acción de la Reunión Ministerial. La Comisión Interamericana de Ciencia y Tecnología seguirá actuando de enlace con todas las organizaciones gubernamentales que participan en el cumplimiento de la Declaración y Plan de Acción, en consonancia con las actividades respaldadas por la Secretaría de la OEA para el Proceso de Cumbres.

4. Los gobiernos invitarán a las organizaciones del sistema interamericano, incluyendo al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, entre otros, así como otros organismos de cooperación, para fortalecer los convenios existentes, promover el desarrollo científico y tecnológico en el Hemisferio a través de la cooperación y el apoyo mutuo, con la meta de complementar los conocimientos técnicos especializados y, por consiguiente, incrementado los recursos financieros disponibles para proyectos más ambiciosos. Se procurará el apoyo del sector privado.

CON ÉXITO SE REALIZÓ EN ROSARIO EL CONGRESO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Unidad, diversidad, identidad e internacionalización del idioma fueron los principales conceptos debatidos del 17 al 20 de noviembre

"Identidad lingüística y globalización" fue el lema del encuentro internacional que contó con la presencia de 160 expositores, entre los que había escritores, ensayistas, semiólogos, críticos y académicos. Todos ellos dieron cuenta de los aspectos normativos del idioma, la tradición cultural a él ligada, los vínculos actuales del español con las comunidades indígenas, las migraciones, las otras lenguas de España, la comunicación textual en el mundo hispánico, la creación literaria en situación de lenguas en contacto, el diálogo con otras literaturas, la invención de la identidad en la escritura literaria, el avance del idioma en los Estados Unidos y los peligros de la extensión del *"spanglish"*, el uso del español en los textos cinematográficos, el español estándar en los medios de comunicación, el rol de los medios en la creación de una cultura ibero-

americana, el espacio iberoamericano del libro y la enseñanza del idioma en el mundo y su certificación.

En las sucesivas discusiones se impuso como concepto que la unidad del español sólo es posible —y deseable— en el respeto por la diversidad.

Otra idea compartida fue la de que el español es un idioma rico, pujante, vivo, en constante evolución y crecimiento y no una lengua en peligro, en retroceso. Aquí y allá se reiteró que es la cuarta lengua más hablada en el globo, con 400 millones de personas que la emplean cotidianamente en todo el mundo.

Al enumerar los problemas de hoy, varias fueron las voces que alertaron sobre el empobrecimiento general que sufre el español y la dramática reducción del número de palabras que utilizan los hablantes para expresarse, en especial los jóvenes. En tal sentido, se

remarcó el papel fundamental que deberían cumplir tanto el sistema educativo como los medios de comunicación en la difusión del uso correcto del idioma, aspecto éste directamente vinculado con la mejora de la capacidad de expresión y la amplitud del pensamiento.

La adopción de un español uniforme a utilizarse en los medios de comunicación de vocación internacional fue otra de las propuestas defendidas en el debate, junto con la importancia actual de certificar el conocimiento del español como lengua extranjera mediante un diploma panhispánico que sea admitido en ámbitos académicos y laborales.

De todos modos, tal como sugirió el humorista argentino **Roberto Fontanarrosa** en su *"lección final"*, la clausura del III Congreso es un nuevo comienzo, un nuevo camino a transitar desde hoy y hasta que, en 2007, la ciudad colom-

biana de **Cartagena de Indias** vuelva a congregarse a los máximos pensadores del español.

Según se informó, la organización del congreso estuvo a cargo de su Presidente Honoraria, **senadora Cristina Fernández de Kirchner** y de la **Comisión Ejecutiva**, constituida por el **decreto N° 802/03 del Poder Ejecutivo Nacional**.

Dicha comisión se conformó por dos representantes de la **Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación** —uno titular y otro alterno—, dos del **Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto**, dos del **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología**, dos de la **Secretaría de Comunicaciones**, dependiente del **Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación** y dos de la **Academia Argentina de Letras**.

CONEAU: Concurso de Ensayos 2005

La **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)** convoca a docentes, investigadores y especialistas en educación superior a participar del *«Concurso de Ensayos 2005»*. La presentación a esta convocatoria consiste en "elaborar un resumen del ensayo propuesto y ser una guía para los temas definidos en esta convocatoria". Los temas para

las propuestas de ensayo son: 1.- ¿Garantía pública de calidad, titulación o ambas?, 2.- ¿Un sistema de evaluación y acreditación con varias agencias?, 3.- Efectos de los procesos de acreditación, 4.- Efectos y metodologías en los procesos de acreditación en el MERCOSUR, y 5.- Análisis comparativo de sistemas de evaluación por pares. El premio consistirá en la contratación de los autores de

los resúmenes seleccionados para la elaboración de las versiones definitivas de sus ensayos. Las mismas deberán entregarse antes del 31 de mayo de 2005. Para más detalles dirigirse a Av. Santa Fe 1385 - Piso 2º (C1059ABH) Ciudad de Buenos Aires, teléfono: (54-11) 4815-1767/1798/1545 int. 290, fax: (54-11) 4815-0744, e-mail: prensa@coneau.gov.ar.

La equidad en la educación fue tema de un encuentro en el IIPE-UNESCO

"Desigualdad, fragmentación social y educación" fue el título del seminario internacional organizado por el **Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación**, Sede Regional Buenos Aires (IIPE-UNESCO), que dirige el académico de Educación **Lic. Juan Carlos Tedesco**, que fue realizado entre el 3 y el 5 de noviembre en el **Auditorio Jorge Luis Borges de la Biblioteca Nacional**. Su objetivo fue "aportar al debate en torno a los problemas de educación y equidad enfatizando en los desafíos que implican las transformaciones socia-

les que pudieron constatar-se en la región en el transcurso de la última década".

Sus Ejes temáticos fueron: Nuevos escenarios sociales en América Latina. Educación y equidad: aproximaciones desde la teoría social. Las dimensiones de la inequidad. Enseñar y aprender en contextos de desigualdad y exclusión social: nuevos retos para la pedagogía. Políticas sociales y educativas frente a un nuevo escenario social. Los interesados en datos sobre el encuentro pueden acudir a <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

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

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

Horario: de 11 a 18 horas - Teléfono: 4804-2879

E-mail: info@acaedu.edu.ar



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

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

Dr. Ricardo NASSIF

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

Prof. Américo GHIOLDI

*Sitial DOMINGO F. SARMIENTO
hasta marzo de 1985*

Dr. Jaime BERNSTEIN

*Sitial VICTOR MERCANTE
hasta el 1 de agosto de 1988*

Dr. Mario Justo LOPEZ

*Sitial BARTOLOME MITRE
hasta el 29 de agosto de 1989*

Dr. Antonio PIRES

*Sitial RODOLFO RIVAROLA
hasta el 23 de septiembre de 1989*

Prof. Plácido HORAS

*Sitial RODOLFO SENET
hasta el 9 de diciembre de 1990*

Prof. Luis Jorge ZANOTTI

*Sitial JUAN CASSANI
hasta el 28 de diciembre de 1991*

Ing. Alberto COSTANTINI

*Sitial MANUEL BELGRANO
hasta el 12 de abril de 1992*

Dr. Adelmo MONTENEGRO

*Sitial SAUL TABORDA
hasta el 20 de octubre de 1994*

Dr. Oscar OÑATIVIA

*Sitial RICARDO ROJAS
hasta el 24 de enero de 1995*

Prof. Regina Elena GIBAJA

*Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA
hasta el 23 de julio de 1997*

Dr. Emilio Fermín MIGNONE

*Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE
hasta el 21 de diciembre de 1998*

Prof. Jorge Cristian HANSEN

*Académico Emérito
hasta el 7 de septiembre de 2001*

Dr. Luis Antonio SANTALO

*Académico Emérito
hasta el 22 de noviembre de 2001*

Dr. Gabriel BENTANCOUR MEJIA

*Académico Correspondiente en Colombia
hasta el 23 de marzo de 2002*

Dr. Héctor Félix BRAVO

*Sitial ONESIMO LEGUIZAMON
hasta el 26 de junio de 2002*

Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG

*Sitial CARLOS SAAVEDRA LAMAS
hasta el 23 de diciembre de 2002*

Dr. Juan Carlos AGULLA

*Sitial NICOLAS AVELLANEDA
hasta el 14 de enero de 2003*

Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO

*BREST
Sitial JUAN MANTOVANI
hasta el 12 de febrero de 2003*

Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS

*Sitial BERNARDINO RIVADAVIA
hasta el 16 de febrero de 2003*

Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER

*Sitial JUANA MANZO
hasta el 30 de marzo de 2003*



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

COMISION DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)

Dra. Ana Lucía FREGA

Ing. Marcelo SOBREVILA

Dr. Jorge Reinaldo VANOSI

Dr. Gregorio WEINBERG

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE