

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 12

Buenos Aires, Octubre de 1993

**Comisión Directiva:****Avelino J. PORTO***Presidente***Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST***Vice-Presidente 1º***Héctor Félix BRAVO***Vice-presidente 2º***Alfredo Manuel van GELDEREN***Secretario***Gregorio WEINBERG***Pro-Secretario***Luis Ricardo SILVA***Tesorero***María Celia AGUDO DE CORSICO***Pro-tesorera***Antonio F. SALONIA****Alberto C. TAQUINI (h)***Vocales***Miembros de Número****:Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO****Dr. Juan Carlos AGULLA****Mons. Guillermo BLANCO****Dr. Jorge BOSCH****Dr. Hector Felix BRAVO****Dr. Jose Luis CANTINI****Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI****Ing. Hilario FERNANDEZ LONG****Dr. Pedro J. FRIAS****Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN****Prof. Regina Elena GIBAJA****Prof. Jorge Cristian HANSEN****Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST****Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTTER****Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI****Dr. Fernando MARTINEZ PAZ****Dr. Emilio Fermín MIGNONE****Dr. Adelmo MONTENEGRO****Dr. Oscar OÑATIVIA****Prof. Rosa MOURE DE VICIEN****Dr. Avelino J. PORTO****Dr. Horacio RIMOLDI****Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS****Prof. Antonio F. SALONIA****Dr. Luis Antonio SANTALO****Dr. Luis Ricardo SILVA****Ing. Marcelo SOBREVILA****Padre Fernando STORNI S.J.****Dr. Alberto C. TAQUINI (h)****Dr. Gregorio WEINBERG****CONTENIDOS****NOTICIAS DE LA CORPORACION**

- El Centro de Información de la Academia Nacional de Educación..... 2
- Compendio de Legislación Educativa..... 2
- Visita del Ministro Jorge Rodríguez a nuestra casa..... 2
- Porto y Salonia retoman la actividad académica habitual..... 2
- Ministros provinciales en nuestra corporación..... 3
- Los Académicos, sus sitiales, presentantes, los temas y fechas de incorporaciones..... 5
- Se adoptó emblema para la Academia..... 5

IDEAS Y TRABAJOS

- *"Concepción católica de la escuela en los documentos pontificios", por Mons. Guillermo Blanco*..... 6
- *"La investigación de la cultura de la escuela", por la Prof. Regina Elena Gibaja*..... 11

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- La nueva Ley Federal de Educación 15
- Actualización y capacitación de la docencia..... 16
- Transferencia de los servicios educativos 17
- Argentina se sube al satélite educativo..... 18
- Avances en telemática..... 18
- La denominada "fuga de cerebros"..... 19
- Encuestas sobre los resultados de la educación..... 20

EDUCACION INTERNACIONAL

- Aspectos educativos de la integración en el MERCOSUR..... 21
- Miden el prestigio académico en los EE.UU..... 23

VIDA ACADEMICA

- Impulsa el Dr. Taquini los "Colegios Universitarios"..... 25
- Presentaron las obras completas de Zanotti..... 27
- Premiaron a Juan Carlos Agulla..... 27
- Reuniones de las academias..... 27

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- *"Manuel Belgrano, precursor y realizador", por el Dr. Avelino J. Porto* 24
- *"El magisterio de Saúl Taborda", por el Dr. Adelmo Montenegro*..... 26
- *"Víctor Mercante: la educación como ciencia y como práctica", por el Dr. Luis Antonio Santaló*..... 28

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

Ministros de varias provincias expusieron en nuestra casa sobre la Escuela Media

Ministros y funcionarios de Educación de las provincias de **Misiones, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Salta, Entre Ríos y Río Negro** visitaron la Academia Nacional de Educación durante 1992 y expusieron sobre la **Educación Media** en sus respectivas jurisdicciones.

El 1º de junio de 1992 expusieron el Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de La Pampa, **Prof. Luis E. Roldán** y el Subsecretario de Cultura, **Prof. Miguel Tanus**.

La Ministra de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones, **Dra. María Luisa Micolis**, acompañada por la Directora de Enseñanza Media, **Prof. Dolores Bacarat** y las

licenciadas **Alicia Carranza** y **Nora Gómez**, Directora y Subdirectora, respectivamente, del Proyecto de Enseñanza Media de la Provincia de Córdoba, hicieron lo propio el 6 de julio de 1992.

En posteriores reuniones, durante septiembre, octubre y noviembre, estuvieron: el Secretario de Educación de Salta, **Prof. Sergio Caravajal**; la Subsecretaria de Educación y la Directora de Enseñanza Media de Mendoza, profesoras **Velia Fontán** e **Irene de Wilde**; el asesor de Cultura de la Provincia de Entre Ríos, **Lic. Germán Cantero**; y el Presidente del Consejo de Educación de Río Negro, **Prof. Roberto Ruli**.

LOS ACADEMICOS, SUS SITIALES, PRESENTANTES, LOS TEMAS Y FECHAS DE INCORPORACIONES

ACADEMICO / SITIAL	FECHA DE INCORPORACION	PRESENTADO POR	CONFERENCIA DE INCORPORACION	OBSERVACIONES
Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST SITIAL JUAN MANTOVANI	22-10-84	Dr. Luis Ricardo SILVA	"Repensar la educación para que las cosas sean de otro modo"	
Dr. Héctor Félix BRAVO SITIAL ONESIMO LEGUIZAMON	26-11-84	Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST	"Los recursos específicos en el financiamiento de la educación pública"	
Dr. Juan Carlos AGULLA SITIAL NICOLAS AVELLANEDA	01-04-85	Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN	"Bases para una nueva ley universitaria"	
Dr. Oscar ONATIVIA SITIAL RICARDO ROJAS	06-05-85	Prof. Antonio F. SALONIA	"Los niveles de intersección en la conducta humana"	
R.P. Fernando STORNI SITIAL ANTONIO SAENZ	03-06-85	Dr. Alberto C. TAQUINI (h)	"La Universidad a cien años de la ley Avellaneda"	
Dr. Adelmo MONTENEGRO SITIAL SAUL TABORDA	01-07-85	Dr. Gregorio WEINBERG	"Nación, ideal pedagógico, reforma educativa"	
Mons. Guillermo BLANCO SITIAL JUAN B. TERAN	05-08-85	Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN	"Concepción católica de la escuela en los documentos pontificios"	
Prof. María Celia AGUDO de CORSICO SITIAL JOAQUIN V. GONZALEZ	02-09-85	Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST	"La calidad de la educación"	

NOTICIAS DE LA CORPORACION

ACADEMICO / SITIAL	FECHA DE INCORPORACION	PRESENTADO POR	CONFERENCIA DE INCORPORACION	OBSERVACIONES
Prof. Luis Jorge ZANOTTI SITIAL JUAN CASSANI	07-10-85	Dr. Mario Justo LOPEZ	"Posibilidad y alcance de la política educacional como disciplina autónoma"	Falleció el 28-12-91
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN SITIAL ADOLFO van GELDEREN	04-11-85	Prof. Antonio F. SALONIA	"El problema de la libertad de enseñanza en el sistema educativo argentino"	
Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER SITIAL JUANA MANSO	07-04-86	Prof. Luis Jorge ZANOTTI	"La profesión docente"	
Dr. Luis Ricardo SILVA SITIAL JOSE MANUEL ESTRADA	05-05-86	Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN	"El derecho de la educación"	
Prof. Ana María EICHELBAUM de BABINI SITIAL LUZ VIEIRA MENDEZ	02-06-86	Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST	"La educación argentina en el mundo"	
Dr. Alberto C. TAQUINI (h) SITIAL BERNARDO HOUSSAY	01-07-86	R.P. Fernando STORNI S.J.	"La universidad argentina: nuestro testimonio"	
Prof. Antonio F. SALONIA SITIAL ESTEBAN ECHEVERRIA	04-08-86	Dr. Avelino J. PORTO	"Condiciones y dimensiones del cambio educativo"	
Dr. Fernando MARTINEZ PAZ SITIA OSVALDO MAGNASCO	01-09-86	Dr. Juan Carlos AGULLA	"Educación y poder"	
Dr. Mario Justo LOPEZ SITIAL BARTOLOME MITRE	04-05-87	Prof. Luis J. ZANOTTI	"Mitre y la educación"	Falleció el 29-08-89
Dr. Gregorio WEINBERG SITIAL JUAN MARIA GUTIERREZ	01-06-87	Dr. Héctor Félix BRAVO	"Juan María Gutiérrez y la universidad"	
Dr. Avelino J. PORTO SITIAL MANUEL BELGRANO	07-09-87	Prof. Antinio F. SALONIA	"Misión contemporánea de la Universidad: El caso argentino"	
Ing. Alberto CONSTANTINI SITIAL BERNARDINO RIVADAVIA	07-11-88	Dr. Adelmo R. MONTENEGRO	"Bernardino Rivadavia, su contribución a la cultura y la educación"	Falleció el 12-04-92
Prof. Regina Elena GIBAJA SITIAL ROSARIO VERA PEÑALOZA	05-12-88	Prof. Ana María EICHELBAUM de BABINI	"Investigación de la cultura de la escuela"	
Dr. Luis A. SANTALO SITIAL VICTOR MERCANTE	03-04-89	Dr. Alberto C. TAQUINI (h)	"La matemática en la escuela media"	
Prof. Jorge Cristian HANSEN SITIAL FRANCISCO BERRA	08-05-89	Prof. Luis Jorge ZANOTTI	"El rol de la escuela y la renovación de la educación"	
Prof. Plácido A. HORAS SITIAL RODOLFO SENET	05-06-89	Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER	"Campos y fronteras entre la psicología y las ciencias de la educación"	Falleció el 09-12-90

ACADEMICO / SITIAL	FECHA DE INCORPORACION	PRESENTADO POR	CONFERENCIA DE INCORPORACION	OBSERVACIONES
Dr. Jorge E. BOSCH SITIAL ALFREDO CALCAGNO	05-04-93	Prof. Antonio F. SALONIA	"Bases para un nuevo ordenamiento educativo en el nivel medio"	
Ing. Hilario FERNÁNDEZ LONG SITIAL CARLOS SAAVEDRA LAMAS	03-05-93	Dr. Héctor Félix BRAVO	"Ciencia en las escuelas"	
Dr. Horacio RIMOLDI SITIAL PABLO PIZZURNO	24-05-93	Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST	"Sobre saber y entender: Imágenes, estructura y orden"	
Dr. Pedro J. FRIAS SITIAL RODOLFO RIVAROLA	07-06-93	Dr. Juan Carlos AGULLA	"Momentos de la cultura política latinoamericana"	
Dr. José Luis CANTINI SITIAL JORGE EDUARDO COLL	05-07-93	Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN	"Estructura jurídica del sistema educativo argentino"	
Dr. Emilio F. MIGNONE SITIAL CARLOS OCTAVIO BUNGE	04-10-93	Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN	"Educación en los 90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad"	
Ing. Marcelo A. SOBREVILA SITIAL BARTOLOME MITRE	01-11-93	Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN	"Enseñando la ingeniería"	Falta su incorporación formal
Prof. Mabel MANACORDA de ROSETTI SITIAL JOSÉ MARIA TORRES	06-12-93	Prof. María Celia AGUDO de CORSICO	"Andrés Bello en la educación argentina y la trascendencia de su renovación gramatical en el mundo hispano hablante"	Falta su incorporación formal
Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS SITIAL BERNARDINO RIVADAVIA	04-04-94	Dr. Alberto C. TAQUINI (h)	"Educación médica continuada"	Falta su incorporación formal
Prof. Rosa MOURE de VICIEN SITIAL ERNESTO NELSON	02-05-94	Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER	Tema a decidir	Falta su incorporación formal

ACADEMICOS DESIGNADOS QUE NO SE INCORPORARON POR FALLECIMIENTO

Prof. Américo GHIOLDI SITIAL DOMINGO F. SARMIENTO	Falleció en Jul.-84
Prof. Jaime BERSTEIN SITIAL VICTOR MERCANTE	Falleció el 01-08-88
Dr. Ricardo NASSIF	Falleció el 30-11-84
Dr. Antonio PIRES SITIAL RODOLFO RIVAROLA	Falleció el 23-09-89

SITIALES QUE ACTUALMENTE SE ENCUENTRAN SIN OCUPAR

SITIAL JUAN CASSANI	SITIAL PEDRO SCALABRINI
SITIAL SARA CHAMBERLAIN de ECCLESTON	SITIAL RODOLFO SENET
SITIAL VICENTE FATTONE	SITIAL CARLOS N. VERGARA
SITIAL ALFREDO FERREIRA	SITIAL JOSE D. ZUBIAUR
SITIAL ENRIQUE ROMERO BREST	SITIAL DOMINGO F. SARMIENTO

Se adoptó emblema para la Academia

Diseñado por el recordado académico, **Ing. Alberto Costantini**, el emblema de nuestra corporación *"permite observar en la parte superior el manto de plata de las aguas y en su fondo los rayos de oro del sol, que caracterizan la magia de la ciudad"*. **Más abajo, la Ciencia mira a la Universidad con un libro abierto en cuya páginas se leen las palabras Cultura y Educación.**

CONCEPCION CATOLICA DE LA ESCUELA EN LOS DOCUMENTOS PONTIFICIOS

Por Monseñor Guillermo Blanco

*El autor expuso este texto al incorporarse a nuestra Academia
en el sitial Juan B. Terán, el 5 de agosto de 1985.*

Quienes en virtud de un acto de fe - *obsequium rationabile*, como dice San Pablo-, aceptamos la Revelación sobrenatural por la que nos ha hablado Dios “de muchas formas en diversas ocasiones y últimamente en su Hijo, el Verbo de la vida”, creemos que Jesucristo, que nos redimió con su muerte, a fin de continuar su obra de salvación, “ha constituido la Iglesia como organismo visible vivificado por el Espíritu” (*La Escuela Católica*, número 5). Esta Iglesia, a la que ingresamos por el Bautismo, tiene su estructura propia, su misión propia (fines), su propios medios (Sacramentos) y su propia autoridad (jerarquía), todos ellos de origen divino. Esta Iglesia, el pueblo de Dios o el reino de Dios, es pensada por el Derecho Público Eclesiástico como comunidad o sociedad perfecta en orden a la suficiencia de los medios para obtener sus fines. Este concepto, que toma su origen de la Filosofía Política, no debe hacernos olvidar, por una parte, su peculiaridad como misterio de salvación, cuerpo místico de Cristo, comunidad sobrenatural en su origen y en su naturaleza; por consiguiente, no la podemos reducir a una sociedad solamente visible, en la que una autoridad, mediante la creación de un orden jurídico, realiza fines religiosos; por otra parte, esta Iglesia, de hombres y para la salvación de los hombres, necesita usar de los medios sensibles (oración, Sacramentos, liturgia, normas) para llegar a la interioridad de la conciencia por la Gracia y por Ley. Quiero decir simplemente lo siguiente: la afirmación de la Iglesia como sociedad perfecta debe armonizarse con la afirmación de su carácter específico, de su peculiaridad como “misterio de salvación”. Debemos evitar dos errores en los que repetidamente se ha caído, como nos lo enseña la historia: a la luz de un concepto de Iglesia, juzgar la naturaleza y el origen de la sociedad política y su autoridad: el Estado; a la luz de un concepto de diversas filosofías políticas, explícitas o implícitas, juzgar a la Iglesia como una mera estructura social, temporal, dentro de la comunidad civil.

Una de las misiones (fines) de la Iglesia, por mandato divino de Cristo, es la misión de enseñar, de transmitir el mensaje de salvación. La Iglesia enseña por variados medios: la liturgia, la

catequesis, la predicación...; esta línea se puede prolongar en orden a los usos posibles y convenientes de los medios de comunicación social. Esta preocupación de la Iglesia por los medios de comunicación social como medios educativos se ha acentuado notablemente a partir del Concilio Vaticano II.

El fin de santificar

Otra de las misiones (fines) de la Iglesia es la de santificar; lo cual nos lleva de lleno a los Sacramentos y, concretamente al del matrimonio. Aquí acontece un problema parecido al de la relación entre Iglesia y Estado. Como el adecuado sistema de relaciones entre la Iglesia y la sociedad civil cuyo órgano es el Estado, depende de una recta comprensión de lo que la Iglesia es, por una parte, y de lo que el Estado es, por otra, y toda desinteligencia puede derivar de cualquiera de estas dos fuentes: Iglesia y Estado; con salvedad de que la Iglesia “profundiza continuamente en la conciencia de sí misma meditando sobre el misterio de su ser y de su misión”. (*La Escuela Católica*, número 6). El Estado, en cambio, no posee un órgano oficial de reflexión acerca de su naturaleza y se mueve, como dijimos, con filosofías explícitas o implícitas, acertadas unas veces y desacertadas otras. También acontece algo parecido con el matrimonio, que para la Iglesia es Sacramento y comunidad natural, mientras que, para el Estado, la naturaleza y naturalidad del matrimonio dependen fácticamente del patrimonio cultural y de filosofías explícitas e implícitas acerca de la sociedad matrimonial.

Precisamente, al abordar el tema matrimonio la Iglesia va a expresar su pensamiento sobre educación, toda vez que procreación y educación integran uno de los fines esenciales de la alianza matrimonial.

Al abordar el tema “educación” dentro del tema “misión de la Iglesia”, queremos hacer notar lo siguiente: existe una clara doctrina de la Iglesia sobre aspectos fundamentales de la acción educativa; la afirmación del fin último de la vida humana, el cual debe ser considerado en todo acto humano intencional

y libre, como es también el acto educativo; el concepto cristiano de hombre, que implica la caída original y sus consecuencias, la redención de Cristo, que nos restaura y nos otorga la Gracia que sana y, con ella, la libertad psicológica y ética de la conciencia; estos aspectos son fundamentales en el sentido más estricto de la palabra, porque el sentido último de la acción educativa depende como fundamento de la afirmación de Dios como Fin Último sobrenatural del hombre, de la afirmación de la caída original de sus consecuencias y de la afirmación de la libertad psicológica y ética del hombre.

Pero la Iglesia no posee un sistema educativo, una teoría educativa. En la historia de la Iglesia hay santos que han sido grandes educadores (pensemos en San Juan Bosco o en San José de Calasanz, para mencionar a algunos), pero su teoría educativa no es oficialmente de la Iglesia: ésta ha canonizado sus personas, no sus pensamientos.

En los últimos Documentos de la Iglesia machaconamente su subraya que ésta promueve y acepta los aportes de las ciencias pedagógicas, respetando la propia estructura del saber, sus propios campos, sus métodos de investigación, etc. La Iglesia promueve el cultivo de las ciencias reservándose siempre el juicio sobre los supuestos con que se suelen manejar los hombres que hacen la ciencia.

Hurgar en los Documentos de la Iglesia acerca de su praxis educativa y acerca de su pensamiento sobre la educación sería tarea ingente: como la Iglesia, a través de la historia, ha sido madre de educadores y de santos que se han distinguido por su saber pedagógico, también, a través de la historia, y a veces en tiempos difíciles para el saber ha inspirado la reflexión pedagógica de sus hijos

Nuestra tarea es mucho más modesta y para lograr claridad y eficacia nos limitaremos a los siguientes puntos:

- 1) El pensamiento de la Iglesia sobre educación y escuela en los Códigos de Derecho Canónico de 1917 y 1983.
- 2) La Doctrina de Pío XI en la Encíclica *Divini illius Magistri*, de 1929.
- 3) El pensamiento de la Iglesia sobre educación y escuela en tres textos del Concilio Vaticano II.
- 4) El pensamiento de la Iglesia sobre la escuela y la escuela católica en el Documento de 1977 de la Sagrada Congregación para la Educación Católica en La Escuela Católica.

El Código de Derecho Canónico de 1917, que ha dirigido la conducta de la Iglesia hasta hace muy poco, nos ilustra sobre el tema educación y escuela católica, en primer lugar a propósito del matrimonio y, en segundo lugar, en el título 22 de la parte segunda del Libro Tercero, al tratar de las escuelas. Al ocuparse del matrimonio en canon 1.013, se nos dice que el fin primario de éste lo constituye la procreación y la educación de la prole, y el secundario, la mutua ayuda y el remedio de la concupiscencia. Así, como luego se verá, se establece la afirmación de los dos fines del Sacramento del matrimonio. En el canon 1.113 se enuncia la gravísima obligación de los padres en orden a la educación de la prole, la educación religiosa y moral, física y civil y de proveer el bien temporal de dicha prole, y los cánones 1.131 y 2.919 tratan de los efectos canónicos ligados con el cumplimiento de la obligación de

cuidar por la educación de los hijos. En el libro Tercero, parte cuarta, título 22, el Código se ocupa de las escuelas. A partir del canon 1.327 se establece la obligación de velar por la educación religiosa y moral de los hijos, desde la infancia, obligación de los padres y de quienes hacen sus veces. Esta obligación perdura a través no sólo de la escuela elemental sino de las escuelas medias y superiores (canon 1.373); la prohibición de asistir a escuelas no católicas, neutras o mixtas (canon 1.374), quedando a juicio del Ordinario local determinar con qué cautelas se puede tolerar la asistencia a dichas escuelas. El canon 1.375 establece el derecho de la Iglesia a fundar escuelas de cualquier disciplina, elementales, medias y superiores. En el canon 1.376 se reserva a la Sede Apostólica la constitución canónica y la aprobación de los estatutos de universidades o facultades de estudio; en el canon 1.377 se requiere facultad delegada por la Sede Apostólica para conferir grados académicos que surtan efectos canónicos en la Iglesia. En el 1.378 se enuncian los derechos de los doctores. En lo que toca a escuelas elementales y medias, se establece, conforme al canon 1.379, que los Ordinarios del lugar funden escuelas elementales y medias; aconseja la fundación de una universidad católica y se reclama la ayuda de los fieles para el sostenimiento de estos institutos educativos. De acuerdo con el canon 1.380, se dispone que los Ordinarios envíen clérigos para perfeccionarse en sus estudios de filosofía, teología y derecho canónico, a universidades erigidas o aprobadas por la Iglesia. En los cánones 1.381 y 1.382 se advierte que en la formación religiosa de la juventud en cualquier escuela, sus libros y maestros están sujetos a la inspección del Ordinario local.

El nuevo Código de Derecho Canónico

— El Código de Derecho Canónico de 1983, que sustituye el anterior de 1917, recoge básicamente la experiencia de la Iglesia y las enseñanzas del Concilio Vaticano II.

En primer lugar, en lo que respecta al Sacramento del matrimonio, se elimina el concepto de fin primario y fin secundario del matrimonio y se mantiene la doctrina en los siguientes términos “la alianza (*foedus*) matrimonial por la que el varón y la mujer constituyen un consorcio de toda la vida, ordenado por su misma índole natural al bien de los cónyuges y a la generación y educación de la prole, fue elevada por Cristo Nuestro Señor a la dignidad de Sacramento entre bautizados” (canon 1.055, 1).

La función de enseñar de la Iglesia constituye el objeto del Libro Tercero del nuevo Código. Dentro de este contexto, el Título Tercero se ocupa de la educación católica. Allí, en el canon 793 se establece que los padres o quienes hacen sus veces tienen obligación y derecho de educar a la prole, y que los padres católicos tienen también obligación y derecho de elegir aquellos medios o instituciones mediante los cuales, según las circunstancias del lugar, puedan proveer mejor a la educación católica de los hijos. También tienen derecho los padres a que la sociedad civil les proporcione las ayudas que necesiten para procurar a sus hijos una educación católica. El canon 794 dice: “De modo singular, el deber y derecho de educar compete a la Iglesia a quien Dios ha confiado la misión de ayudar a los hombres para que puedan llegar a la plenitud

de la vida cristiana". Es deber de los pastores del alma disponer las cosas de tal modo que la educación católica llegue a todos los fieles.

El canon 795 introduce la novedad de una definición; dice así: "Como la verdadera educación debe procurar la formación integral de la persona humana en orden a su fin último y simultáneamente al bien común de la sociedad, los niños y los jóvenes han de ser educados de manera que puedan desarrollar armónicamente sus dotes físicas, morales e intelectuales; adquieran un sentido más perfecto de la responsabilidad y un uso recto de la libertad y se preparen a participar activamente en la vida social". Un análisis nos fuerza, si bien brevemente, a señalar cinco cosas:

- 1) la verdadera educación procura la formación integral, es decir no se trata de un adiestramiento animal en orden a la solución de problemas, problemas de aprendizaje, por ejemplo, sino de dar forma a lo que carece de ella, y darla en todas sus dimensiones, por eso es integral; que el sujeto educable es la persona humana;
- 2) en orden a su fin último y al bien común de las sociedades, es decir, en orden al fin trascendente que es Dios y al bien común temporal de las varias sociedades en las que el hombre se haya insertado;
- 3) los jóvenes y los niños han de ser educados (*excolantur*) de modo que puedan desarrollar (*evolvere*) armónicamente sus dotes físicas, morales e intelectuales;
- 4) para que adquieran un sentido más perfecto de su responsabilidad y un recto uso de la libertad;
- 5) se preparen a participar activamente en la vida social.

Mutua cooperación de padres y maestros

Después de estos tres cánones introductorios se pasa al capítulo primero, acerca de las escuelas. Ellas constituyen (canon 756) el medio principal para que los padres cristianos puedan cumplir con el deber de educar. Lo cual hace necesario la mutua cooperación de maestros y padres y la conveniencia de que se establezcan asociaciones de padres. En el canon 797 reitera la libertad de los padres en la elección de escuelas, la necesidad de que la sociedad civil reconozca esa libertad y, "conforme a la justicia distributiva, la proteja también con ayudas económicas". El canon 798 advierte que los padres deben confiar a sus hijos a aquellas escuelas en las que se imparte una educación católica y, si ello no es posible, que fuera de las escuelas se realice la debida educación católica. El canon 799 enuncia el principio del respecto a la conciencia de los padres: "Deben esforzarse los fieles para que en la sociedad civil las leyes que regulan la formación de los jóvenes provean también a su educación religiosa y moral en las mismas esferas según la conciencia de sus padres".

Después de afirmar el derecho de la Iglesia y la necesaria ayuda de los fieles (canon 820), recuerda a los institutos religiosos (canon 801) que tienen por misión propia la enseñanza, que permanezcan fieles a su misión y que creen sus propias escuelas católicas, tarea que también corresponde al obispo diocesano (canon 802), y que ésta llegue allí donde

sea conveniente a la creación de escuelas profesionales y técnicas. El canon 803 define la escuela católica por la dirección o reconocimiento escrito de la autoridad eclesiástica competente y porque la educación y formación que allí se da debe "fundarse en los principios de la doctrina católica".

El canon 804 establece la dependencia, con respecto a la autoridad de la Iglesia, de la formación de educación religiosa católica que se imparta en cualquier escuela. Este derecho de vigilancia sobre las escuelas católicas y sobre las escuelas no católicas que dan educación religiosa es objeto de los cánones 804, 805 y 806.

Con el canon 807 y siguiente entramos al capítulo de las universidades católicas, capítulo que no existía en el Código de 1917, y con el canon 815 y siguientes llegamos al capítulo que trata de las universidades y facultades eclesiásticas, dos temas de actualidad que exceden la tarea propuesta.

El 31 de diciembre de 1929 el Papa Pío XI hizo pública una Encíclica sobre la educación cristiana, *Divini illius Magistri*. En aquellos años de la naciente Acción Católica este Documento fue objeto de fervoroso estudio. Por otra parte, su valor intrínseco lo constituye como una especie de Summa de los grandes temas de la educación, como tal aparece como una de las principales fuentes del Documento del Vaticano II *Gravissimu educationis officium*.

El motivo principal que aduce Pío XI para justificar la oportunidad de su Encíclica es la multiplicación de teorías pedagógicas que buscan la educación para llegar a una felicidad que se define como felicidad terrenal, la cual se alcanzaría por el solo ejercicio de las fuerzas humanas. Es lo que la Encíclica denomina "naturalismo pedagógico". Por ello, en las páginas iniciales se afirma la necesaria consideración del fin último del hombre y del cristiano (número 7). La Encíclica se divide en cuatro partes. En la primera se considera el problema de las tres sociedades que intervienen en la educación: familia, Iglesia y Estado, y se examinan los títulos jurídicos de cada una de ellas y su ámbito propio. La segunda parte versa sobre el sujeto de la educación, es decir, el hombre caído de su estado originario pero redimido por Cristo. En este lugar se estudia el naturalismo educativo, la educación sexual y la coeducación. En la tercera parte, dedicada al ambiente de la educación por excelencia que debería ser la familia, se examina la Iglesia y sus obras educativas, la escuela "neutra o laica" (número 86) la mixta y la escuela católica (número 87), y a partir del número 88 se habla sobre la escuela libre. A partir del número 90 se retoma el tema de la escuela católica, sus fundamentos y los factores extraescolares que influyen en la escuela. Por fin, en la cuarta parte, se examina la causa final y formal de la educación cristiana: formar al verdadero cristiano según el modelo de Jesús, Maestro de Educación.

Enseñanzas del Concilio Vaticano II

A las enseñanzas del Concilio Vaticano II debemos la acentuación de ciertos aspectos pertinentes al campo de la educación, que iremos detallando.

En el capítulo segundo de la parte segunda de la Constitución sobre la Iglesia en el mundo actual, promulgada el 7 de diciembre de 1965, en el párrafo 53 se afirma que el hombre no llega a un

nivel plenamente humano sino por la cultura y se señala que se entiende por cultura todo aquello con lo que el hombre desarrolla sus cualidades, humaniza su vida y conserva en sus obras grandes experiencias espirituales y aspiraciones para que sirvan de provecho al género humano. “De aquí se sigue - continúa el Documento- que la cultura humana lleva consigo necesariamente un aspecto histórico y social y que la palabra 'cultura' asume con frecuencia un sentido sociológico y etnológico. En este sentido, suele hablarse de pluralidad de culturas. Estilos de vida diversos y escalas de valor múltiple encuentran su origen en la manera particular de servirse de las cosas, de trabajar, de expresarse, de practicar la religión, de comportarse, de establecer leyes e instituciones jurídicas, de cultivar las ciencias, las artes y la belleza. Así, las costumbres recibidas forman el patrimonio propio de cada grupo humano. Así, también, es como se constituye un determinado medio histórico en el cual se inserta el hombre de cada nación o tiempo, y del que saca los valores que le permitirán promover la civilización” (número 53). Este sentido de cultura que hoy toma en consideración la Antropología Social o Cultural se distingue del sentido que podríamos llamar “clásico”, en virtud del cual se habla de un “hombre culto”, de la cultura personal y, al mismo tiempo, estos dos sentidos están íntimamente enlazados -analogados, en jerga filosófica- lo cual nos permite pasar de un sentido a otro por relación de causalidad: la cultura, en sentido objetivo, hace culto a un hombre, y un hombre culto, en sentido subjetivo, puede ser productor de cultura.

Pluralismo cultural y educativo

Esta pluralidad de culturas, porque pueden ser simultáneas en el tiempo y en el espacio, establece el llamado pluralismo cultural, y puesto que la cultura, sociológicamente, educa, también el pluralismo educativo, del que nos ocuparemos más adelante. Esta aceptación de la enseñanza y del lenguaje de las ciencias humanas por parte de la Iglesia, influye notablemente en el planteo del problema de la libertad en la escuela.

En el número 61 del mismo capítulo se nos advierte sabiametne que, si bien se desfigura de día en día la imagen del “hombre universal”, por el crecimiento de las ramas del saber y la cultura, la meta de una educación cultural integral radica no tanto en la asimilación cuantitativa de contenidos universales, sino en la conservación de la estructura de toda la persona humana, valores de inteligencia, voluntad, conciencia y fraternidad, no mutilándola en su desarrollo. Aquí habría que situar la discusión del problema siempre actual de la educación humanista.

La Declaración sobre la libertad religiosa, del 7 de diciembre de 1965, enseña que el derecho a la libertad religiosa se funda en la dignidad de la persona humana, en la naturaleza misma del hombre, y reclama convertirse en un derecho civil (número 2), esto trae consigo importantes consecuencias en el campo educativo.

Una lección de la historia: en el siglo XIII, en su *Tratado sobre la virtud de la fe*, incluido en la *Suma de Teología* (II.II.ae, Qu.10 a 12), Santo Tomás se pregunta si los hijos de los

infieles y de los judíos pueden ser bautizados contra la voluntad de sus padres (*in vitis parentibus*). La respuesta es clara e iluminadora, y vamos a sintetizarla brevemente en estos términos: el niño -dice Santo Tomás-, mientras no haya llegado al perfecto uso de la razón y sea, por consiguiente, capaz de deliberación y opción libre, está bajo sus padres, y hacerlo significaría violar la justicia natural. A pesar de los abusos que puede haber habido en determinadas épocas de la historia, esta lección del gran teólogo católico es una permanente luz para la Iglesia.

Dice el Concilio: “Cada familia, en cuanto sociedad que goza de un derecho propio y primordial, tiene derecho a ordenar libremente su vida religiosa doméstica bajo la dirección de sus padres. A estos corresponde el derecho de determinar la forma de educación religiosa que se ha de dar a sus hijos según su propia convicción religiosa. Así pues, la autoridad civil debe reconocer el derecho de los padres a elegir con verdadera libertad las escuelas u otros medios de educación, sin imponerle, ni directa ni indirectamente, gravámenes injustos por esta libertad de elección. Se violan además los derechos de los padres si se obliga a los hijos a asistir a lecciones escolares que no correspondan a la convicción religiosa de los padres o si se impone un sistema de educación del cual se excluya totalmente la formación religiosa” (número 5).

La Declaración sobre la educación cristiana de la juventud, del 28 de octubre de 1965, expone algunos principios fundamentales sobre educación cristiana, máxime en las escuelas, principios que deberá desarrollar una comisión especial. Este ulterior desarrollo del tema es el que constituirá el Documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, que se examinará en último lugar.

En el número primero, al igual que en los documentos internacionales, se pone el acento en el derecho del educando, no de los padres, basado también en la dignidad de la persona humana, derecho inalienable a la educación, a la formación en orden al fin último de las sociedades de que es miembro, educación de la libertad, de la responsabilidad, iniciación, dice el Concilio, conforme avanza su edad en una positiva y prudente educación sexual, educación para la participación social. Los niños y adolescentes tienen derecho “a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores morales y prestarles su adhesión personal”.

En el número 3 se afirma el deber de la educación familiar, la primera escuela de las virtudes sociales donde se tiene la primera experiencia de una sana sociedad humana y de la Iglesia. En el número 5 se señala la importancia fundamental de la escuela, la cual, en virtud de su comisión, cultiva las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad de recto juicio, introduce en el patrimonio la cultura conquistada por las generaciones pasadas, y promueve el sentido de los valores.

Libertad de elegir la escuela

En el número 6 se pasa a una afirmación lógica: la absoluta libertad en la elección de las escuelas, donde el poder público, en ejercicio de la justicia distributiva, debe asignar los subsidios públicos haciendo posible este ejercicio de los derechos de los padres que, de conformidad con su propia conciencia, buscan

la más adecuadas escuelas para sus hijos. Por ello se reclama el ejercicio de la función subsidiaria, la exclusión del monopolio escolar y la atención al pluralismo de la sociedad. Todo ello exige (número 8) que la presencia de la Iglesia se manifieste ante todo en la escuela católica: “Esta busca, en no menor grado que las demás escuelas, los fines culturales y la formación humana de la juventud. Su nota distintiva es crear un ambiente de la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayudar a los adolescentes para que, en el desarrollo de la propia persona, crezcan a un tiempo, según la nueva criatura que han sido hechos por el Bautismo, y ordenar últimamente toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre” (número 8). De ahí que, de esta imagen de escuela católica, su realización y formas dependen de múltiples circunstancias y de las necesidades del progreso actual. Por ello el número 9 concluye así: “Hay que seguir fomentando las escuelas de enseñanza primaria y media que constituyen el fundamento de la educación, pero que hay que tener también muy en cuenta, hoy día, las requeridas especialmente por las condiciones actuales de vida, como son las escuelas profesionales, las técnicas, los institutos para la formación de alumnos, para la asistencia social, para subnormales y aquellas escuelas en que se prepararan los maestros para la educación religiosa y otras formas de educación”.

Atender las necesidades de los pobres

El Santo Concilio exhorta encarecidamente a los pastores de la Iglesia y a todos los fieles a que ayuden sin escatimar sacrificios a las escuelas católicas, “en el mejor y progresivo cumplimiento de su cometido y, ante todo, en atender a las necesidades de los pobres, a los que se ven privados, de la ayuda y del afecto de la familia o que no participan del don de la fe”.

Conforme a los requerimientos del Concilio Vaticano II, la Sagrada Congregación para la Educación Católica publicó, el 19 de marzo de 1977, el Documento “La escuela católica”, que ahora pasamos a examinar. Es, de todos los estudiados, el único Documento donde no predomina la consideración del punto de vista jurídico, sino los problemas pedagógicos y pastorales.

En la introducción (número 1) se nos dice que la escuela católica se integra en aquella realidad más amplia que la educación cristiana y que (número 2), al contemplar los graves problemas que afectan a la educación cristiana en la sociedad pluralista contemporánea, se hace necesario “repensar” el papel de la llamada escuela católica, su valor educativo, lo que constituye su razón de ser (número 3). Toca por consiguiente a las conferencias episcopales elaborar un proyecto educativo que tengan en cuenta las exigencias de la educación integral en las escuelas católicas y que velen por la ejecución de este proyecto. Siete capítulos y una conclusión comprenden el presente Documento.

Dimensión ética de la cultura

En la primera parte, que versa sobre la escuela católica y la misión redentora de la Iglesia, se dice: “Al encontrarse con diversas culturas frente a las continuas conquistas de la humanidad, la Iglesia, a través del anuncio de la fe, revela al hombre de todos los tiempos el único fin trascendente que da a la vida un sentido más pleno. Para llevar a término esta misión, la Iglesia crea sus propias escuelas, porque reconoce en la escuela un medio privilegiado para la formación integral del hombre en cuanto que ella es un centro donde se elabora y transmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia” (número 2). Dentro del contexto del pluralismo cultural se hace necesario garantizar la presencia del pensamiento cristiano mediante un criterio válido de discernimiento: la referencia a Cristo (número 11). Así, el cristiano debe vencer todo relativismo y vivir coherentemente las exigencias del acto bautismal (número 12). Después de examinar las objeciones y dudas corrientes acerca de la razón misma de ser de la escuela católica, en dos capítulos centrales, el 3 y el 4, se estudia la función de la escuela y de la escuela católica. La primera es definida (número 26) como “lugar de formación integral mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura. La escuela es verdaderamente un lugar privilegiado de promoción integral mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cristiano. De aquí que toda escuela implique una visión de la vida, es decir, una determinada escala de valores que se ordena a ser un proyecto educativo intencionalmente dirigido a la promoción de la persona (número 29). Todo lo cual conduce a subrayar la dimensión ética y religiosa de la cultura, los valores absolutos de los cuales dependen el sentido y el valor de la vida del hombre.

El saber humano y la fe

Lo que caracteriza a la escuela como católica es su referencia a la concepción cristiana de la realidad en la que Cristo es el fundamento (número 33). Una escuela es católica en cuanto los principios del Evangelio se constituyen en ella “normas educativas, motivaciones interiores y metas finales” (número 34). Ello se expresa como síntesis, como fe y cultura, esto es, integración en la medida de lo posible del saber humano y la fe y síntesis entre fe y vida (número 44) mediante esta orientación permanente que es la virtud y debe instaurarse en la conciencia (número 47). Esto, y no la inclusión de la religión entre otras materias escolares, es la tarea esencial de la escuela católica. Lo que se hace entonces necesario (capítulo quinto) es la clara conciencia de la identidad de la escuela católica (número 66), la reforma, el constante retorno a los principios de los motivos inspiradores (número 37). Si esta tarea de la escuela católica se puede caracterizar como “apostolado”, es por la colaboración de los laicos con la jerarquía y en la planificación de la pastoral de conjunto. Trátase de un empeño valiente y solidario.

LA INVESTIGACION DE LA CULTURA DE LA ESCUELA

Por la Prof. Regina Elena Gibaja

Se trata de la disertación realizada el 5 de diciembre de 1988 con motivo de la incorporación académica de la autora.

El tema de mi exposición es la cultura de la escuela o, mejor dicho, la imagen que de ella construye el investigador y que, seguramente, no será la misma que la experimentada por el maestro. Mi intención es mostrar, aunque sea de manera esquemática, las modalidades con las que hoy se investiga la escuela y, en especial, el núcleo de dimensiones, no siempre bien definidas, a las que suele llamarse la cultura de la escuela.

El concepto de cultura de la escuela no es nuevo, ni tampoco lo es el interés en su estudio. Conocer las experiencias que allí se viven cotidianamente o la red de interacciones que en ella se desenvuelven, las pautas de comportamiento aceptadas o las expectativas generadas en su ámbito, o bien los modos en que los valores de la sociedad son transmitidos a los niños, ha sido preocupación de los educadores, los teóricos de la educación y los investigadores. Por eso, lo que diré a continuación no es totalmente novedoso, sus antecedentes de pueden rastrear en el pensamiento educacional de tiempo atrás. Mucho de lo que hoy se sostiene respecto de los problemas de la instrucción y del aprendizaje seguramente era conocido, o por lo menos intuitivo, por los buenos maestros de siempre, y lo mismo podría decirse de muchos de los hallazgos de la investigación actual.

Aunque las cosas que ahora estudiamos y nos llaman la atención de algún modo formaran parte desde hace tiempo del conocimiento formal o de la práctica espontánea de muchos maestros, creo que vale la pena insistir en la necesidad de analizar hoy la realidad de las escuelas y del proceso del aprendizaje en el aula. Parecería que tanto la práctica escolar como la investigación educacional de las últimas décadas no cumplieron con las expectativas despertadas por los grandes teóricos de la educación: ni se han mejorado apreciablemente los modelos instructivos corrientes para poder enfrentar las nuevas demandas educacionales, ni la investigación ha profundizado en los problemas de la escuela y del contexto instructivo con la suficiente lucidez y seriedad como para que sus resultados satisfagan nuestros interrogantes actuales. No se trata de una carencia que singularice a nuestro país pues en otras partes -especialmente en los Estados Unidos, donde la

reflexión al respecto ha avanzado mucho- los educadores interesados en la escuela primaria han reconocido obstáculos similares (Gibaja, 1982).

Necesitamos replantearnos las cuestiones más básicas de la escuela y de la instrucción, desde las más obvias -los modos eficientes de organizar la tarea diaria para asegurar la productividad de la actividad escolar, por ejemplo- hasta otras menos simples -como ayudar a los niños a procesar el conocimiento de las diferentes materias del currículum, cómo enseñarles a descubrir su potencial intelectual y a hacer el mejor uso de él, etcétera.

Como se señaló antes, no es nueva la idea de que las interacciones cognitivas y afectivas que se producen en el aula y, en general, en la escuela, son complejas e involucran muchas dimensiones. En los últimos tiempos se ha llegado a aceptar también que su conocimiento requiere estilos de investigación respetuosos de la compleja realidad de la escuela. En primer lugar, se recomienda a los investigadores no reducir el estudio del aula a unas pocas variables que explique en forma simplista los aprendizajes escolares. Además, no se espera obtener recetas, igualmente simplistas, para la acción de los maestros como consecuencia de unos pocos resultados exitosos de la investigación, error que se le reprochó a la investigación anglosajona de tiempo atrás.

Las nuevas exigencias son un desafío para los investigadores de la escuela, a los que cada vez se les demanda un mayor refinamiento conceptual, una visión metodológica más amplia y la adopción de modelos de análisis menos esquemáticos y más aptos para interpretar las redes de interacción de la situación escolar (Gibaja, 1987). Creo que hoy puede afirmarse con cierta confianza que se han logrado avances en el estudio de la instrucción escolar, aunque lamentablemente esta afirmación tiene todavía un alcance limitado en el ámbito local: aún son pocos los hallazgos de la investigación de la escuela que pueden exhibirse en nuestro país: el interés en estos aspectos mostrado por muchos jóvenes investigadores nos permite confiar en que la situación empiece a cambiar.

Mientras tanto se pueden señalar ya algunos de los factores

de las circunstancias que han estimulado los desarrollos recientes en el campo de la investigación de la escuela y de la instrucción escolar. Entre los que deseo destacar aquí está, en primer lugar, la redefinición de la actividad docente y de la conducta del maestro en el contexto social del aula. El segundo contempla los avances de la psicología cognoscitiva y su influencia en la comprensión de la índole del aprendizaje y de la instrucción en la escuela. El tercer factor es la apertura metodológica que se produjo bastante recientemente en la investigación educacional.

A continuación me referiré con algún detalle a cada uno de estos aspectos.

El contexto social del aula y la "cultura del maestro"

Desde hace ya tiempo se reconoce que no hay que buscar los determinantes más importantes de la conducta del maestro en sus características de personalidad o en la formación teórica recibida en las escuelas del magisterio sino en el contexto social del aula (Dreeben, 1973; Descombe, 1980).

Para comprender sus reacciones y actitudes, su manera de interactuar con los niños, es necesario contemplar las demandas de la situación sobre el maestro o la maestra. Como escribió un investigador norteamericano: "...quien alguna vez haya enseñado sabe que un aula es un lugar activo, pese a que no siempre pueda parecerlo así al visitante casual. Datos recientes han resultado sorprendentes aún para maestros experimentados. Por ejemplo, hemos encontrado... que el maestro confronta cada día hasta mil intercambios personales..." (Jackson, 1968).

El mismo autor describe "... la frenética actividad del maestro que llama a los estudiantes, distribuye provisiones, otorga privilegios e inicia o suspende actividades...". Este frenesí de actividad se explica porque las aulas están colmadas y el maestro debe tratar con muchos estudiantes a la vez; la tarea escolar debe cumplirse dentro de límites espaciales y temporales y con recursos siempre escasos que frenan la espontaneidad de los participantes; los niños deben acostumbrarse a tolerar dilaciones y demoras constantes y pasar por alto las múltiples interrupciones que ocurren en el aula. Nos parece natural, dice Jackson, juntarlos en un lugar cerrado durante muchas horas diarias y esperar luego que sepan aislarse y trabajar como si estuvieran solos.

Estas y otras circunstancias típicas de la vida del aula exigen del maestro el empleo de estrategias de conducción que aseguren la distribución ordenada del tiempo, del espacio y de los recursos y promuevan un mínimo de orden y cooperación de los niños. Por otra parte, si el aula se concibe como un lugar de trabajo, es importante examinar "...las consecuencias que tienen distintos tipos de organización del trabajo en la emergencia de relaciones sociales dentro de las clases..." y, por ende, en los estilos en que se ejerce la autoridad del maestro (Bossert, 1977).

Pero la organización social del aula y de la escuela y, en definitiva, el modo en que está concebido el ejercicio de la práctica docente en la escuela primaria no sólo afecta las modalidades en que los maestros ejercen el liderazgo en sus

clases y la productividad de éstas, sino también determina cuál es su grupo de referencia. Como los investigadores han descubierto reiteradamente, no son los hallazgos más recientes de la investigación los que orientan la acción pedagógica de los maestros, y tampoco lo son las enseñanzas y las teorías recibidas en su formación como maestros.

Con un *status* ocupacional ambiguo, que no llega a constituir una profesión independiente pero que está, sin embargo, cargada de responsabilidades, y con una formación inicial cada vez más lejos de satisfacer los requisitos del conocimiento pedagógico actual, no sería extraño que el maestro se volcase a sus colegas para encontrar en ellos orientación y apoyo. Es de éstos, y no de sus profesores ni de los libros, de quienes los maestros noveles parecería que aprenden a enseñar. Asimismo, parecen ser las opiniones y los juicios de los colegas los que aprecian, los que emplean como marco normativo y los que los ayudan a autodefinir su posición en la profesión.

La docencia primaria ha sido, tradicionalmente, una profesión ágrafa; sus practicantes raramente vuelcan sus experiencias por escrito o documentan sus innovaciones, que podemos suponer son frecuentes y, en muchos casos, valiosas. Si éstas son las características ocupacionales del magisterio, es razonable esperar que sus expectativas, sus creencias y los contenidos de las interacciones entre colegas lleguen a conformar una cultura del maestro en gran parte implícita y cuya transmisión se realiza principalmente por vías informales y orales (Denscombe, 1980).

Es en este cuerpo de ideas, experiencias y modelos de acción que los maestros comparten e intercambian informalmente, donde se generan las que alguien ha llamado teorías implícitas. Estas son: "...agregados eclécticos de enunciados de causa-efecto obtenidos de muchas fuentes, reglas del sentido común y generalizaciones resultantes de la experiencia personal" (Clark, 1988).

Para terminar con la presentación del primer tema referido al maestro, visto en el contexto social del aula, debo decir que de las muchas dimensiones que podrían considerarse en el estudio de la docencia me interesa especialmente su caracterización como una actividad "pensante", en la que los pensamientos, juicios, expectativas y decisiones son materia importante en el ejercicio profesional. Las teorías implícitas a las que aludí y las creencias pedagógicas que encontramos en la cultura informal del maestro pesan decisivamente en los juicios e interpretaciones que hacen de cada episodio instructivo y en la forma en que resuelven las múltiples interacciones diarias (Clark, 1988). Los conflictos y disyuntivas que se presentan en las diversas situaciones de clase y en relación con cada alumno le exigen al maestro decisiones inmediatas que no esperan el momento de la reflexión o la consulta meditada. Teniendo en cuenta la poca casuística desarrollada para la enseñanza primaria y el carácter implícito, informal y oral de las orientaciones por las que se guían las maestras, no me sorprende que el análisis de los contenidos de sus pensamientos y de los procedimientos por los que arriban a las decisiones se haya constituido en un tema apasionante de la investigación actual. Diversos métodos y enfoques de investigación han sido propuestos para encarar esta temática.

Los esquemas cognoscitivos en la interpretación de la actividad del aula

Otro factor que ha incidido favorablemente en el estado actual del conocimiento de la escuela es la incorporación a la investigación de los enfoques de la psicología cognoscitiva*. El concepto básico de este enfoque es el de cognición, la totalidad de procesos y actividades por los que se adquiere y usa información (Neisser, 1975). Los psicólogos cognoscitivos se interesan por el modo en que se organiza y almacena la información, por la construcción de estructuras de conocimiento y por el desarrollo de éstas en la vida del individuo (Neisser, 1975). Conciben al hombre como un organismo activo cuya conducta depende de la información que le es accesible, pero también del estilo de manejarla y de la atención que le presta: su aprendizaje no está determinado por el ambiente sino mediado por la interpretación que hace de ese ambiente (Neisser, 1968; Snow, 1980).

El avance en el conocimiento de los procesos cognitivos debe ayudarnos a pensar en los medios más eficaces de planear las acciones instructivas. Por lo pronto, a consecuencia de estas ideas, el esquema de análisis del aula basado en la influencia del maestro sobre el alumno ha sido reemplazado por un paradigma más complejo en que los elementos cognitivos desempeñan un rol mediador entre las variables instructivas y los productos de aprendizaje. Sabemos que para que el niño adquiera el contenido de las materias escolares su estructura mental debe interactuar con la estructura de contenidos a aprender, de modo que pueda incorporar estos últimos en forma significativa a sus esquemas cognitivos. En otras palabras, es necesario que las nuevas ideas, imágenes o datos establezcan conexiones de sentido con la red de conocimientos preexistentes en su estructura cognoscitiva.

La estructura de conocimiento del alumno se convierte así en la variable más importante del proceso de aprender: "... si es clara, estable y está organizada de modo adecuado, emergen significados precisos y no ambiguos...". Infiuir en esta estructura para maximizar el aprendizaje significativo y evitar la retención memorista es la tarea fundamental de la educación (Ausubel, 1968).

Un modo de estudiar la función mediadora de los procesos cognoscitivos es centrar el análisis del aula en la estructura de las tareas de aprendizaje. La interpretación que el estudiante hace de éstas depende de la forma en que están estructuradas; a su vez, esta interpretación influye en las operaciones intelectuales que el estudiante emprenderá y consiguientemente, en los resultados a obtener del aprendizaje (Doyle, 1983). Por otra parte, la percepción que logran los estudiantes de la estructura de las tareas -y las expectativas que éstas despiertan- depende del modo en que el maestro o la maestra las presenta: ningún alumno se esforzará en comprender el significado de un texto, por ejemplo si supone que será evaluado principalmente por su memoria fáctica.

De este modo, percepciones, expectativas y procesos de decisión de estudiantes y maestros en torno a las tareas escolares intervienen seleccionando las actividades

intelectuales que se cumplirán en el aula y que serán las que en definitiva produzcan los aprendizajes deseados.

El enfoque cognitivo, además de jerarquizar el estudio de los procesos mentales del alumno, ha contribuido con otros aportes a la investigación de la instrucción. Uno de estos, como se señaló antes, es la importancia que dio al estudio de la estructura mental del maestro (Calfee, 1981): las acciones de los maestros en el aula reflejan en buena medida los que piensan y como piensan. La imagen del aprendizaje que construye al maestro, por ejemplo, orienta la selección de sus técnicas instructivas.

El análisis del aula desde esta perspectiva tiene varias consecuencias, de las que señalaré solamente dos. En primer lugar, se enriquece notablemente el campo a estudiar porque esta paradigma, además de considerar las dimensiones instrutivas y del aprendizaje, introduce variables de la cognición social, es decir, formas de percibir y reaccionar ante nuestro entorno social. Los acontecimientos perceptivos en el aula - dice un investigador de estos problemas- a menudo se asocian con reacciones afectivas que determinan si los niños se verán o no a sí mismos como aprendices capaces (Marx, 1983). Los efectos de las percepciones que maestros y niños tienen de sí mismos, de los otros y de su relación mutua son parte de la realidad del aula; estudios de la autoestima, de las expectativas de éxito, del papel que los individuos atribuyen al azar o al esfuerzo en sus éxitos y fracasos, nos revelan la contribución de muchos aspectos de la cognición social al aprendizaje.

La segunda consecuencia es que los psicólogos -nos dice uno de ellos- reconocen hoy a la inteligencia como uno de sus principales intereses, y los psicólogos educacionales la reconocen como la materia y el resultado más importante de la educación (Snow, 1980). Esto no es ajeno al enorme interés actual por los procedimientos que desarrollan y estimulan las actividades superiores del pensamiento.

La apertura metodológica en la investigación educacional

Finalmente me referiré a la influencia que en el campo de la instrucción escolar han tenido las nuevas perspectivas con las que se encara el trabajo de investigación. Por una parte, hemos sido testigos, desde hace dos décadas, de una gran apertura metodológica de la investigación educacional en el ámbito internacional, tendencia observada en Argentina y América Latina en los últimos años.

Los investigadores de la educación se mueven hoy con más libertad en la elección de procedimientos de trabajo, no aceptan las rígidas limitaciones que pudieran imponerlos los cánones del llamado método científico porque saben que esa rigidez metodológica, que aceptaron durante décadas, no ayudó a comprender mejor la escuela ni sus necesidades, ni mejoró las técnicas pedagógicas de los maestros.

Que los estudios de ese período alcanzaran un éxito tan limitado también se ha atribuido a las metas buscadas por muchos de ellos, que no iban más allá de obtener de la investigación recetas de aplicación inmediata en la escuela. Al alimentar la expectativa de que los hallazgos de la investigación pudieran traducirse en modelos didácticos simples, aplicables

por los maestros en forma generalizada, parecía ignorarse que las situaciones escolares que forman cada maestro con su grupo de niños son muy variadas y no pueden tratarse en forma indiferenciada sin atender a sus particularidades. Más aún, se pasaban por alto las limitaciones de la misma investigación que no siempre autoriza a saltar de observaciones válidas en circunstancias particulares a generalizaciones universales.

Sumado a la carencia de relevancia teórica que caracterizó a mucha producción del período, este apresuramiento en obtener resultados prácticos y aplicables generaba, a partir de las recomendaciones producidas por los investigadores, modas didácticas efímeras que no beneficiaron a la práctica docente.

Lo más grave quizás es que no se tomó conciencia de las incompatibilidades existentes entre la estructura de pensamiento del maestro y la del investigador (Bolster, 1983), con el consiguiente desencuentro entre ambos y, por ende, la incapacidad de la investigación para impulsar cambios positivos en la práctica docente. Estas incompatibilidades explican, tal vez, la formación de la cultura del maestro a la que me referí antes, en la que creencias y teorías implícitas reemplazan a los adelantos logrados por la investigación y por el desarrollo teórico de la disciplina.

Los análisis de la instrucción no pueden plantearse sin tomar en cuenta estas dificultades, para las que deben encontrarse respuesta.

La reflexión en torno de las deficiencias de la investigación educacional ha producido sus frutos. Hoy se sabe que la riqueza de aspectos a observar en la escuela es tanta que la variedad de enfoques y técnicas de indagación es bienvenida. Esto ha permitido ampliar el espectro disponible de fuentes de datos y procedimientos de recolección y análisis de la información: el estudio de casos, la observación participante, los análisis cualitativos y etnográficos se han sumado a los diseños experimentales, los análisis secundarios, la aplicación de tests o las modalidades más sistemáticas de la observación.

Además de adoptar las metodologías más adecuadas para resolver los problemas que estudian, los investigadores reconocen que es importante refinar los conceptos y formular modelos de explicación de las situaciones escolares que contemplan la rica gama de factores que se revelan en el aula y configuran la vida de la escuela. No esperan que sus hallazgos sean aplicados casi automáticamente por los maestros y confían en que éstos, frente a un abanico de opciones que se les brinde, aplicarán su juicio eligiendo las modalidades de trabajo o las orientaciones pedagógicas más convenientes para la índole peculiar de cada aula, de cada maestro y de cada grupo de niños (Good, 1983).

Creo que el carácter y la amplitud de los problemas de la instrucción en nuestro país serán más asequibles si en el futuro aceptamos examinarlos a la luz de algunas de las condiciones antes enumeradas. Un plan de investigaciones que se proponga abordar tales cuestiones con este espíritu continuaría la tradición de nuestros grandes educadores. Sin duda entre éstos está Rosario Vera Peñaloza, llamada "maestra de la patria" y, para mí, en un lenguaje más actual, símbolo del magisterio responsable.

Para terminar con una nota más personal debo decir que, además de las deudas intelectuales que he contraído en mi

carrera académica y que fueron mencionadas al principio de este acto, hay otra que no puedo olvidar en este día. En mis años de escuela primaria y secundaria aprendí a respetar la dignidad de la maestra porque la vi ejemplificada en otra gran maestra a la que debo mucho y que hizo mucho por la docencia de nuestro país. Me refiero a Adela Luchetti de Monjardín.

* Se podrían agregar aquí otros aportes, tales como el análisis lingüístico del discurso del aula o el estudio de textos.

REFERENCIAS

- Ausubel, David: *Educational Psychology; a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- Bossert, Steven. "Task, group management and teacher control behavior: a study of classroom organization and teacher style". *School Review*, august, 1977.
- Bolster, Arthur S.: "Toward a more effective model of research on teaching". *Havard Educational Review*, nº 53 (3), 1983.
- Calfee, Robert: "Cognitive psychology and educational practice". *Review of Research in Education*, nº 9, American Educational Research Association, 1981.
- Clark, Christopher M.: "Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking". *Educational Researcher*, nº 17 (2), 1988.
- Denscombe, Martyn: "The hidden pedagogy and its implications for teacher training". *British Journal of Sociology of Education*, nº 3, (3), 1980.
- Doyle, Walter: "Academic work". *Review of Educational Research*, nº 53 (2), 1983.
- Dreeben, Robert: "The school as a workplace". R.M. Travers (comp.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973.
- Gibaja, Regina E.: "Aprendizaje e instrucción. Desarrollos actuales de la psicología educacional". *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, nº 2 (2), 1982.
- Gibaja, Regina E.: *La investigación en educación; discusiones y alternativas*. Cuadernos del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1987.
- Glaser, Robert: "Trends and research questions in psychological research on learning and schooling". *Educational Researcher*, nº 8 (10), 1979.
- Good, Thomas L.: "Classroom research: a decade of progress". *Educational Psychologist*, nº 18 (3), 1983.
- Jackson, Philip: *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Marx, Ronald: "Student perception in classrooms". *Educational Psychologist*, nº 18 (3), 1983.
- Neisser, Ulric: *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco, Freeman and Co., 1976.
- Shavelson, R. y P. Stern: "Research on teacher's pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviors". *Review of Educational Research*, nº 51 (4), 1981.
- Snow, Richard: "Intelligence for the year 2001". *Intelligence*, nº 4 (3), 1980.

La nueva Ley Federal de Educación

Tras un proceso que inmediatamente se vincula con la gestión del **Ministro Antonio Salonia** al frente de la cartera educativa y cuyo antecedentes tienen particular arraigo en las deliberaciones finales del **Congreso Pedagógico** del año 1988, ha visto la luz la primera **Ley General de Educación** con que cuenta el país. Sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada por el Poder Ejecutivo mediante Decreto 872/93, la **Ley 24.195** está llamada a ocupar el papel central de la normativa en la materia.

Al actual ministro de educación, **Ing. Jorge Rodríguez**, en atención a sus funciones anteriores como presidente de la **Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación**, le correspondió una intensa labor de compatibilización y negociación con diversos sectores y fuerzas políticas para que la norma obtuviera el consenso y la estructura técnica adecuada.

Según declara en su artículo primero, viene a reglar "*el derecho constitucional de enseñar y aprender ... en todo el territorio argentino*". El articulado de la norma queda dividido según se ve en el **CUADRO I**.

Los "*derechos, principios y criterios*" en que se basa la política educativa en todos sus niveles y orientaciones tienen que ver, entre otros aspectos destacables, con el fortalecimiento de los valores nacionales y democráticos; con el desarrollo socioeconómico, científico y cultural; con la libertad de enseñanza y de aprendizaje; con la igualdad, la equidad y la asistencialidad; con el trabajo y las actividades deportivas; con la no discrimi-

CUADRO I ORDENAMIENTO DE LA LEY 24.195	
Título I:	"Derechos, obligaciones y garantías" (art. 1-4)
Título II:	"Principios generales" - Capítulo I: "De la política educativa" (art. 5) - Capítulo II: "Del sistema educativo nacional" (art. 6-9)
Título III:	"Estructura del sistema educativo nacional" - Capítulo I: "Descripción general" (art. 10-12) - Capítulo II: "Educación general" (art. 13-14) - Capítulo III: "Educación general básica" (art. 15) - Capítulo IV: "Educación polimodal" (art. 16-17) - Capítulo V: "Educación superior" (art. 18-24) - Capítulo VI: "Educación cuaternaria" (art. 25-26) - Capítulo VII: "Regímenes especiales" Sección A: "Educación especial" (art. 27-29) Sección B: "Educación de adultos" (art.30) Sección C: "Educación artística" (art. 31-32) Sección D: "Otros regímenes especiales" (art. 33-34)
Título IV:	"Educación no formal" (art. 35)
Título V:	"De la enseñanza de gestión privada" (art. 36-38)
Título VI:	"Gratuidad y asistencialidad" (art. 39-40)
Título VII:	"Unidad escolar y comunidad educativa" (art. 41-42)
Título VIII:	"Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa" - Capítulo I: "De los educandos" (art. 43) - Capítulo II: "De los padres" (art. 44-45) - Capítulo III: "De los docentes" (art. 46-47)
Título IX:	"De la calidad de la educación y su evaluación" (art. 48-50)
Título X:	"Gobierno y administración" (art. 51-52) - Capítulo I: "Del Ministerio de Cultura y Educación" (art. 53) - Capítulo II: "Del Consejo Federal de Cultura y Educación" (art. 54-58) - Capítulo III: "De las autoridades jurisdiccionales" (art. 59)
Título XI:	"Financiamiento" (art. 60-65)
Título XII:	"Disposiciones transitorias y complementarias" (art. 66-71)

minación y con la conciencia ecológica.

Una innovación importante es la que se vincula con la educación no formal, ya que no sólo se la reconoce sino que se la promueve oficialmente como una alternativa articulable (o no) con el sistema formal.

La nueva arquitectura del sistema educativo (formal), definida entre los artículos 10º y 34º, eleva a diez (10) los años de permanencia obligatoria dentro del mismo ya que se les suma a los siete años de la actual ense-

ñanza primaria el año del preescolar y los dos primeros del ciclo medio. En el **CUADRO II** se resumen las previsiones que formula la normativa sancionada.

Al reconocer la participación de la **iniciativa privada** en el proceso educativo introduce los derechos y las obligaciones de los agentes institucionales (confesiones religiosas, sociedades, asociaciones, fundaciones, e individuos) que se ocupan de brindar estos servicios.

La correspondiente nómina de **derechos y obliga-**

ciones queda establecida para los **alumnos** (educación en cantidad y calidad, libertad de conciencia, evaluación adecuada, etc.), sus **padres** (agentes naturales y primarios de la educación, participación en las actividades institucionales, cumplimiento de la obligatoriedad, etc.) y los **docentes** (derechos laborales, respeto y libertad de cátedra, concursos, remuneración justa, etc.).

Las distintas jurisdicciones educativas (nacional, provincial, municipal) "*se obligan ... a garantizar el principio de gratuidad en los servicios estatales, en todos los niveles y regímenes especiales*" (art. 39). Al particularizar sobre el **sector universitario**, señala que el Estado Nacional es quien realiza "*el aporte financiero principal*" a las universidades estatales, dejando en manos de una ley específica la creación de "*fuentes complementarias de financiamiento*" basadas en los citados principios de gratuidad y de equidad.

Además de considerar que "*la inversión en el sistema educativo por parte del Estado es prioritaria*", se establece como meta obligatoria la duplicación del presupuesto educativo consolidado "*a razón del 20% anual a partir del presupuesto 1993*".

Otro aporte original es el que deriva de la preocupación por la **calidad de la educación** brindada. En este sentido se apunta hacia "*la evaluación permanente del sistema educativo*" en todo lo referido al cumplimiento de esta Ley Federal de Educación, a las necesidades comunitarias y a las políticas educativas de las diferentes jurisdicciones. En

**CUADRO II
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL SEGUN LA LEY 24.195**

0-2	3-4	5	6 a 14 años	15 a 17 años	Sin especificación	
Jardín maternal	Jardín de infantes	Formación básica común (en ciclos)	Valores democráticos y del trabajo	Institutos superiores y universidades	Universidad y demás Instituciones	
EDUCACION INICIAL		EDUCACION GENERAL BASICA		EDUCACION POLIMODAL		EDUCACION SUPERIOR
Educación Especial						
Educación Adultos						
Educación Artística						
Otros regímenes especiales (niños con talentos especiales; educación abierta y a distancia; niños y adolescentes internados; culturas aborígenes)						

el plano del **gobierno y administración del sistema** cabe destacar que el ministerio nacional es quien garantiza, entre otros aspectos, el cumplimiento de los principios plasmados en la legislación, la articulación de los distintos títulos y estudios cursados y la descentralización de los servicios educativos. Por su parte, el **Consejo Federal de Cultura y Educación**, del que participan los ministros del área de las diferentes jurisdicciones educativas y un representante del **Consejo Interuniversitario Nacio-**

nal, queda como "*ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación*", estando en manos de las autoridades jurisdiccionales la planificación, organización y administración de su correspondiente sistema educativo.

Recientemente, el **Ministerio de Cultura y Educación** ha comenzado a difundir una suerte de balance de los principales aspectos cumplidos o en vías de cumplirse de la ley sancionada en abril. Cabe destacar, entre ellos, (1) el **aumento del presupuesto** educativo del

veinte por ciento (20%) operado en 1993 y previsto para 1994; (2) los **planes de capacitación docente**, los contenidos curriculares básicos y la estructuración en ciclos acordados a través del Consejo Federal de Cultura y Educación; (3) la creación e inminente implementación del **Sistema Nacional de Evaluación de Calidad de la Educación**.

Debate académico

Los contenidos normativos de una Ley General de Educación han sido objeto

del permanente intercambio entre opiniones y del debate de los integrantes de la Academia Nacional de Educación, que - además - en diversos ámbitos han oficiado como asesores, conferenciantes, panelistas, etc.

En el seno de la corporación se planteó un vigoroso intercambio de puntos de vista entre los académicos **Héctor Félix Bravo, Alfredo van Gelderen, Gilda Lamarque de Romero Brest y Luis Ricardo Silva**, poco después de la media sanción del **Senado**.

ACTUALIZACION Y CAPACITACION DE LA DOCENCIA

Recientemente ha sido presentada por el **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación** una serie de dieciséis (16) fascículos destinados a la actualización de los docentes de todo el país, el primero de los cuales ha sido distribuido a través de los diarios. Bajo el lema de "*más y mejor educación para todos*" y en el entendimiento de que los cambios operados a todo nivel en el mundo entero obligan al cambio dentro del propio sistema educativo, se destaca la necesidad de "*actualizar permanentemente el conocimiento de las nuevas problemáticas en la sociedad contem-*

poránea".

Dicha serie, concebida no como un plan de capacitación sino como "*el primer paso de una propuesta que será complementada posteriormente con fichas de información por material*", está organizada en bloques temáticos de distintas áreas del conocimiento (química, física, matemática, biología, historia y geografía) y ha sido elaborada mediante el concurso de técnicos, docentes y especialistas, contando con la aprobación del **Consejo Federal de Cultura y Educación**.

La iniciativa se inscribe dentro del contexto de la descentralización educa-

tiva y se propone evitar que ésta se transforme en una "*anarquía*". La propuesta implica la transformación de la institución escolar toda (lograr la "*escuela de una Argentina democrática, federal, moderna, eficiente y justa*") y del sistema educativo en su conjunto, transformación que ha de cumplirse en forma gradual ("*los cambios en la educación no se producen con palabras mágicas ni por milagros*"). Se destaca que la función de esa "*nueva escuela*" es la distribución de los conocimientos, la que debe ser cumplida "con calidad y excelencia" para todos.

TRANSFERENCIA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

La propuesta de transferir a las distintas provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los numerosos establecimientos para la Educación Media que se encontraban bajo jurisdicción nacional data de los comienzos de la gestión de **Antonio Salonia** al frente de la cartera educativa. Dicha propuesta, relacionada con la política oficial de "federalizar el sistema", se sostenía por su lado en las recomendaciones de descentralización efectuadas por el **Congreso Pedagógico** de 1988.

Una espera

Sin embargo, hubo que esperar hasta que el **Ministerio de Economía** decidiera efectuar dicha transferencia a través del **Presupuesto del año 1992** para que el debate sobre el particular tomara dimensiones sociales relevantes. Es así como se llega al dictado de la **Ley 24.049** (sancionada el 6 de diciembre de 1991 y publicada un mes más tarde en el **Boletín Oficial**), que otorga facultades al **Poder Ejecutivo Nacional** para "transferir, a partir del 1º de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados

CUADRO I	
LOS NUMEROS DE LA TRANSFERENCIA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS	
Estimación de los gastos en sueldos	\$715.833.300
Establecimientos de Direcciones Nacionales	\$ 324.989.900
Establecimientos del CONET	\$ 155.770.800
Subsidios a la enseñanza privada	\$ 235.072.600
Estimación del número de establecimientos	4.764
Establecimientos de Direcciones Nacionales	1.577
Establecimientos del CONET	616
Establecimientos de enseñanza privada	2.571
Estimación del número de cargos docentes	105.009
Establecimientos de Direcciones Nacionales	44.412
Establecimientos del CONET	29.541
Establecimientos de enseñanza privada	31.083
Estimación del número de horas cátedra	1.684.010
Establecimientos de Direcciones Nacionales	765.892
Establecimientos del CONET	308.521
Establecimientos de enseñanza privada	609.597
Estimación del número de cargos no docentes	17.410
Establecimientos de Direcciones Nacionales	12.614
Establecimientos del CONET	4.796

en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos". Aunque la ley dejaba al margen del traspaso

jurisdiccional las escuelas superiores normales, los institutos superiores, la **ENET N° 1 "Otto Krause"**, la **Telescuela Técnica** y los **Centros de Recursos Humanos y de Capacitación N°3, 8 y 10 (de Capital Federal) del CONET**, otorgaba poderes al Gobierno Nacional para determinar "la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial" (art. 1). En este sentido, cabe acotar que en los considerandos del **Decreto 964/92**, fechado el 17 de junio de 1992, se hace manifiesta la oportunidad de "disponer la total transferencia de los servicios educativos, con la sola excepción de los de nivel terciario y de aquellas prestaciones que hacen a la ejecución de la política educativa" nacional. El Anexo I de tal decreto detalla cuáles son los establecimientos no comprendidos por el cambio de jurisdicción: los del **nivel terciario o superior de formación docente o técnica**; la **Escuela de**

Ortesis y Prótesis; el **Centro Nacional de Desarrollo de Recursos Humanos para la Formación Superior**; la **Telescuela Técnica**; y el **Centro Nacional de Investigación y Desarrollo del Plan Dual**.

La ley determina que tanto los bienes

muebles y los inmuebles, la documentación y los contratos, así como el personal docente y no docente de los establecimientos nacionales sujetos a la transferencia pasan a la nueva jurisdicción (art. 5 a 13). Algunas cifras compiladas por el **Consejo Federal de Inversiones** en base a información del **Ministerio de Cultura y Educación** (datos del mes de junio de 1991) pueden dar una idea de los principales números que se tenían presentes en el momento en que fue debatida la ley de transferencia (**Cuadro I**).

Convenios específicos

La ley de transferencia indica que se efectuarán convenios específicos entre el gobierno nacional y las distintas jurisdicciones receptoras a los fines de acordar los detalles particulares del traspaso (art. 2). Típicamente, tales convenios incluyen cláusulas sobre la fecha de efectivización de la transferencia, sobre la firma de actas complementarias, sobre el tipo de servicios transferidos (que incluye los de sanidad y de supervisión), sobre el personal afectado (traslado, concursos, titularización), sobre las cuestiones previsionales, sobre la liquidación

de sueldos, sobre los títulos y certificados y sobre todos los aspectos que tengan que ver con los inmuebles transferidos (terminación de obras y reparaciones indispensables a cargo del presupuesto nacional, por ejemplo). Según la información brindada por el **Ing. Roberto Tomasino** de la **Comisión de Transferencia del Ministerio de Cultura y Educación** -organismo de coordinación encargado del seguimiento de los acuerdos logrados- la mayor parte de las provincias han firmado con el gobierno nacional el respectivo convenio de transferencia, según el detalle que se presenta (**Cuadro II**).

CUADRO II		
Jurisdicción receptora	Fecha del convenio	
Buenos Aires	No	No
Catamarca	21/12/92	21/12/92
Chaco	03/09/92	No
Chubut	29/10/92	29/10/92
Córdoba	01/12/92	No
Corrientes	30/12/92	30/12/92
Entre Ríos	18/12/92	18/12/92
Formosa	30/12/92	30/12/92
Jujuy	17/10/92	17/10/92
La Pampa	29/10/92	29/10/92
La Rioja	16/01/92	05/04/93
Mendoza	28/02/92	30/12/92
Misiones	20/08/92	20/08/92
M.C.B.A.	19/02/92	No
Neuquén	10/07/92	10/07/92
Río Negro	27/10/92	27/10/92
Salta	25/01/93	25/01/93
San Juan	15/02/92	16/12/92
San Luis	03/03/92	29/12/92
Santa Cruz	16/03/93	16/03/93
Santa Fe	29/12/92	No
Santiago del Estero	16/12/92	21/07/93
Tucumán	12/11/92	12/11/92
Tierra del Fuego	14/12/92	14/12/92
Convenios restantes	1	5

ARGENTINA SE SUBE AL SATELITE EDUCATIVO

El viernes 2 abril de 1993 fue firmado un acuerdo por el cual el **Ministerio de Cultura y Educación** recibiría una antena para captar las emisiones del **satélite educativo Hispasat** -un emprendimiento a tres años del gobierno español orientado a los países iberoamericanos.

La historia de este satélite se remonta a 1990, cuando comienzan a definirse sus

características. Tras distintas reuniones de trabajo y un examen de la programación a difundir, el Hispasat es lanzado en septiembre de 1992. La antena provista por el convenio es apta para la recepción y la emisión de los programas educativos, los cuales entran al satélite por **tres horas** diarias durante **cinco días** de la semana.

Este proyecto de cooperación educativa

por vía satelital es organizado por la **Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana**, entidad sin fines de lucro cuyos integrantes provienen de los ministerios de educación y de las universidades de España y América Latina. Al frente de dicha entidad, y por el término de dos años, se encuentra el **Dr. Luis A. Barry**.

AVANCES EN TELEMATICA

En 1988, los presidentes **Ronald Reagan** y **Mijail Gorbachov** inauguraron una red de telecomunicaciones informatizada que vinculaba a alumnos de las escuelas norteamericanas y rusas. Al año siguiente una escuela argentina ubicada en **Puerto Madryn** se une a dicha red y, desde 1991, se pone en

marcha del "**Proyecto Patagónico de Telecomunicaciones Educativas**", un programa de cooperación entre la **Copen Family Foundation** de los Estados Unidos y la **Comisión Nacional para la Promoción y el Desarrollo de la Región Patagónica (CONA DEPA)**. Por este programa

cinco escuelas del sur argentino fueron provistas de equipos para comunicarse con centros de distintos países del mundo a través del correo electrónico y del video teléfono. Con esto nuestro país viene protagonizando avances reconocidos internacionalmente en materia de telecomunicaciones educativas.

La información indica que

la **International Education and Resource Network (IEARN)**, entidad que nuclea a más de veinte países que trabajan en el desarrollo de este tipo de proyectos, ha designado a la **Argentina** como país sede de la **reunión inter-nacional** que se realizará en **julio de 1994**.

LA DENOMINADA "FUGA DE CEREBROS"

Un asunto que ocupa a investigadores sociales y a autoridades nacionales es lo que ha dado en llamarse "fuga de cerebros". Los científicos y profesionales universitarios privilegiadamente capacitados que han emigrado de la Argentina buscando mejores horizontes para aplicar sus conocimientos han sido estimados en una cifra no inferior a los **ciento cuarenta mil (140.000)**, según **Enrique Oteiza**, director del **Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires**. Los datos publicados en una nota periodística (**La Nación**, 2/12/91) dan cuenta de los destinos preferidos de los emigrantes argentinos -sean éstos profesionales o no-: **Estados Unidos**, en primer lugar; y **Brasil, Uruguay e Israel**, compartiendo el segundo tramo de tales preferencias.

Las causas

Allí se recogen también las opiniones del **Dr. Héctor Carminatti**, presidente del **Instituto de Investigaciones Bioquímicas - Fundación Campomar**, quien evalúa las causas que produjeron tal éxodo intelectual: la "persecución política" o el "deterioro

NUMERO DE CIENTIFICOS Y TECNOLOGOS ARGENTINOS EN EL EXTERIOR	
TOTAL:	1.636
Distribución según lugar de residencia	
Europa Occidental	42,8%
América del Sur	30,2%
América del Norte	18,2%
Africa del Norte y Oriente Medio	5,3%
México, América Central y Caribe	2,3%
Asia y Oceanía	0,7%
Otros lugares	0,4%
Distribución según áreas de estudio	
Ciencias Exactas y Naturales	31,4%
Ingeniería y Arquitectura	22,7%
Ciencias Médicas	14,9%
Ciencias Sociales	11,1%
Ciencias Agropecuarias	3,3%
Humanidades y Ciencias Morales	3,2%
(No se determinó)	12,4%

económico". Las tareas realizadas a partir del año 1984 en pos de la repatriación de estos talentos dispersos se han visto impedidas no por cuestiones políticas sino económicas, se dice.

El tema fue asimismo objeto de una nota de opinión de **Germán Sopena** ("*Los cerebros no se fugan*", **La Nación**, 5/12/91), en la que expresa que quienes emigran "rara vez dejan de sentirse argentinos" ya que

no existe tal fuga de cerebros sino "*cerebros, generalmente los mejor preparados, que buscan, sin limitaciones de fronteras, la mejor forma de avanzar en ambos sentidos, material y espiritual*", y de un editorial del mismo matutino ("*La fuga de materia gris*") publicado el 13 de diciembre de 1991.

Cifras oficiales

Más recientemente el **Dr. Raúl Matera**, Secretario de Ciencia y Tecnología de

la Nación, dio a conocer algunas cifras más discriminadas. En una colaboración que firma para este mismo diario ("*El regreso de los investigadores científicos en el exterior*", 19/7/93) establece una diferencia de valor entre los "*investigadores*" y "*tecnólogos*" que se dedican a la investigación fuera del país de aquellos profesionales emigrados que no lo hacen, quienes "*integran, en realidad, el grueso de la emigración de argentinos de clase media*". Destaca también los resultados de un censo realizado en el marco del "**Programa Nacional para la Vinculación con Investigadores Científicos Argentinos en el Exterior**" que, a partir de 1991, ha logrado conformar una base de datos de los científicos radicados en el exterior. La síntesis se presenta en el cuadro que se incluye.

Informa el **Dr. Matera** que se han establecido una serie de instrumentos crediticios y promocionales para fomentar el retorno al país de estos científicos, abriéndose un registro especial que ya lleva reunidas ciento veintiuna (121) "*solicitudes de repatriación*".

Encuestas sobre los resultados de la educación

Vienen tomando estado público distintos estudios que -aunque con irregular confiabilidad- apuntan hacia una misma dirección: "las deficiencias de la educación en nuestro país". En una encuesta realizada entre 500 ingresantes universitarios (400 pertenecientes al CBC de la UBA Y 100 pertenecientes al curso de ingreso de una universidad privada)), se pueden leer algunos datos que dejan ver un alarmante panorama (CUADRO I).

Un análisis ministerial

Por otro lado, el Ministerio de Cultura y Educación, con el apoyo de los similares de distintas jurisdicciones educativas (Ciudad de Buenos Aires,

estudiantes del final de cada ciclo, pertenecientes a "escuelas nacionales, provinciales y privadas de las diferentes modalidades educativas". Dicho trabajo, realizado entre los meses de agosto y diciembre de 1991, estaba encaminado "a evaluar la calidad del aprendizaje en esos dos niveles", para lo cual requería de los estudiantes diferentes respuestas sobre temas de **Matemática** (sistema de numeración, fracciones, proporcionalidad) y de **Lengua** (nivel de comprensión de lectura, regulación de la lectura propia, producción de textos). Puede resultar de interés rescatar para la reflexión algunos de los guarismos presentados (CUADRO II).

CUADRO I: INGRESANTES UNIVERSITARIOS EVALUADOS

TOTAL: 500

No sabe sumar fracciones	36%
No sabe si 6/8 es mayor o menor que 2/4	78%
No sabe cuánto suman los ángulos internos de un triángulo y de un pentágono	55%
No precisa con qué países limita la Arg.	21%
No identifica a Julio Verne en forma clara	31%

Catamarca, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, Mendoza, Río Negro, San Juan, San Luis y Santiago del Estero), realizó un trabajo a nivel nacional en sesenta y tres (63) establecimientos de los niveles primario y medio que incluyó a un millar de

Una inminente evaluación

Podrá servir para corroborar, desmentir o clarificar el estado de opinión acerca de los resultados de la educación argentina la inminente realización de la "Prime-

CUADRO II: ALUMNOS PRIMARIOS EVALUADOS (7° grado)

TOTAL: 1.174

No alcanza los cuatro (4) puntos en matemática y lengua	64,3%
Superan los siete (7) puntos en matemática y lengua	13,6%
Sabe operar con fracciones	33,5%
Sabe leer literalmente (reconstruir y coordinar)	60,0%
Sabe sostener la coherencia de un texto	19,0%
Sabe manejar los signos de puntuación	56,5%

ALUMNOS SECUNDARIOS EVALUADOS (5°/6° año)

TOTAL: 1.074

No alcanza los cuatro (4) puntos en matemática y lengua	68,4%
Supera los siete (7) puntos en matemática y lengua	7,6%
Sabe aplicar fórmulas geométricas	30,3%
Sabe leer literalmente (reconstruir y coordinar)	71,4%
Sabe sostener la coherencia de un texto	23,0%
Sabe manejar los signos de puntuación	47,5%

ra evaluación nacional de aprendizaje de la lengua y matemática en los niveles elemental y medio de la educación". En efecto, durante los días 10 y 11 de noviembre habrá de tomarse una prueba que será rendida por unos treinta mil (30.000) estudiantes del séptimo grado y del quinto año de distintos establecimientos educativos estata-

les y privados de todo el país. El objetivo de esta actividad evaluativa es doble: por un lado, apunta a trazar un panorama completo de la calidad de la educación recibida por los alumnos; por el otro, se trata de recabar datos acerca de las instituciones escolares y de la situación socioeconómica de los estudiantes que asisten a ellas.

Los aspectos educativos de la integración en el MERCOSUR

Pasos trascendentes han sido producidos para avanzar en la integración de la Argentina, Brasil Paraguay y Uruguay en lo que se ha dado en llamar “**Mercado Común del Sur**” (MERCOSUR). Con la firma del “**Tratado de Asunción**” el 26 de marzo de 1991 en la capital paraguaya, los presidentes de estos cuatro países **Carlos Saúl Menem, Fernando Collor, Andrés Rodríguez y Luis Alberto Lacalle** ratificaron su voluntad política por la integración latinoamericana.

El MERCOSUR, que deberá quedar conformado el último día del año próximo, nace con el objetivo de fomentar la integración económica entre los países que lo conforman. En este sentido, cabe recordar algunos de los propósitos declarados:

- **acelerar el desarrollo económico con justicia social en la región a través de la integración;**
- **crear un mercado común que amplíe las dimensiones de los respectivos mercados nacionales mediante la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos y el establecimiento de un arancel externo común;**
- **lograr una adecuada inserción internacional para los cuatro países mediante la consolidación de un gran espacio económico;**
- **lograr la progresiva integración de América Latina;**
- **promover el desarrollo**

científico y tecnológico de los países miembros;

- **modernizar la economía regional para ampliar la oferta y calidad de los bienes y servicios disponibles a fin de mejorar las condiciones de vida de la población.**

La temática educativa y cultural no se encuentra en forma explícita en esta formulación temprana. Sin embargo, a poco de rubricado el acuerdo, se dan pasos encaminados a abordarla.

En efecto, entre los días 29 y 31 de julio de 1991 se formaliza una reunión en la ciudad de Asunción durante la cual se determinan los temas culturales y educativos de interés común y se sugieren los mecanismos cooperativos correspondientes.

Protocolo de intenciones

El resultado de esta acción es la firma de un protocolo de intenciones entre los señores ministros del área educativa de los cuatro países (**Antonio Salonia**, por la **República Argentina**; **Antonio Teixeira de Souza Junior**, por la **República Federativa del Brasil**; **Hugo Estigarribia Elizeche**, por la **República del Paraguay** y **Guillermo García Costa**, por la **República Oriental del Uruguay**). Este documento, firmado en la ciudad de **Brasilia** el día **13 de diciembre de 1991**, enuncia los

objetivos de lo que en adelante será conocido como “**MERCOSUR educativo**”:

- **formar conciencia ciudadana favorable al proceso de integración;**
- **capacitar recursos humanos para contribuir al desarrollo;**
- **armonizar los sistemas educativos.**

En concordancia con tales metas y para contribuir, desde la gestión educativa, con todo aquello que beneficie a las políticas fijadas para el MERCOSUR, se crea la “**Comisión de Ministros de Educación**”.

Tal iniciativa es bien recibida y aprobada por el **Consejo del Mercado Común del Sur**, el órgano rector del mismo, el cual decide implementar la **Reunión de Ministros de Educación**. La primera medida de esta “*Reunión*” es la elaboración del “*Plan trienal para el sector educación en el contexto del MERCOSUR*”. El documento firmado en la ciudad de Buenos Aires el día 1º de junio de 1992 por los correspondientes ministros de los cuatro países, recoge los enunciados del protocolo que lo antecede y los transforma en programas con objetivos más precisos a cumplir.

I. Formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso integrador

A. Información y reflexión sobre el

MERCOSUR: ALGUNAS CIFRAS

PAISES	SUPERFICIE (km2)	POBLACION	ALUMNOS POR NIVELES			TOTAL
			Primario	Secundario	Superior	
Argentina	2.767.000	32.423.465	4.906.907	1.900.815	902.882	7.710.604
Brasil	8.512.000	150.368.000	26.208.051	3.242.261	1.503.560	30.953.872
Paraguay	704.000	4.157.287	579.687	150.207	32.328	762.222
Uruguay	177.000	3.094.000	354.883	224.134	87.480	666.497
MERCOSUR	11.863.000	190.042.752	32.049.528	5.517.417	2.526.250	40.093.195

impacto del proceso de la integración del MERCOSUR (se trata de promover el conocimiento de dicho proceso a través de canales diversos informativos tales como seminarios, conferencias, programas de intercambio, material didáctico).

B. Aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR (se trata de establecer la enseñanza del español y del portugués en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo).

II. Capacitación de los recursos humanos para contribuir al desarrollo

A. Educación básica y media (se trata de promover el desarrollo de estos niveles educativos para capacitar adecuadamente a la población a través de la actualización curricular, la educación para adultos, el mejoramiento de la gestión institucional, la promoción de los sectores más postergados socialmente).

B. Formación técnico-profesional (se trata de establecer políticas tendientes a formar profesionales en las ramas más dinámicas de la economía regional, contando para ello con la coordinación intersectorial, la realización de estudios actuales y prospectivos, la eficiente vinculación educación-trabajo).

C. Formación y capacitación de recursos humanos de alto nivel (se trata de favorecer políticas tendientes a brindar la más alta capacitación profesional en las áreas de mayor impacto del MERCOSUR, acudiendo a la coordinación intersectorial, la cooperación técnica, la cooperación entre distintas instituciones de educación superior).

D. Investigación y posgrado (se trata de promover regionalmente la formación

de una base de conocimientos científicos, de recursos humanos y de infraestructura investigativa que sirva como apoyo estratégico para la acción del MERCOSUR, mediante la identificación de grupos y de temas de investigación, el desarrollo de investigaciones conjuntas, la difusión científica).

III. Compatibilización y armonización de los sistemas educativos

A. Armonización académica, jurídica y administrativa (se trata de proponer mecanismos de distinto orden que apunten a dicho fin, tales como la movilidad de docentes, técnicos y alumnos, el reconocimiento de estudios y la homologación de títulos, el relevamiento del funcionamiento administrativo y curricular de los sistemas, la identificación de acuerdos reguladores del sistema).

B. Sistemas de información (se trata de establecer una red informativa que disponga de los datos educativos relevantes, creando una base de datos regional).

Plan Trienal

Los supuestos que orientan la ejecución de estos programas durante la vigencia del **Plan trienal** tienen que ver: **(1)** con la introducción de la prospectiva en el diseño de políticas educativas vinculadas con las estrategias de desarrollo a mediano y largo plazo; **(2)** con la agilización de todo aquello que se vincula con la **reforma del Estado**; **(3)** con el **fortalecimiento de la eficacia en los sistemas**, de la eficiencia en la asignación de recursos y de la efectividad en la enseñanza; **(4)** con el

mejoramiento de la calidad de la educación impartida en todos los niveles; **(5)** con la **democratización** de las oportunidades educativas; **(6)** con la promoción de **programas de capacitación y actualización docente**; y **(7)** con el establecimiento de una **nueva alianza entre los sectores educativo y productivo**.

Con posterioridad se ha avanzado en la senda marcada por las grandes líneas de acción: reconocimiento y equiparación de estudios primarios y medios, compatibilización curricular, intercambio académico, técnico y científico en el nivel superior, equiparación y reconocimiento de estudios, títulos y diplomas.

El "MERCOSUR educativo" ya está instalado. Así parece entenderlo el diario **La Nación** cuando, en su editorial del día **10 de enero de 1993**, señala que los "acuerdos reflejan una realidad diferente, impensable hasta no hace muchos años. Brasileños, paraguayos, uruguayos y argentinos buscan oportunidades de estudio y de trabajo en la región. Las decisiones de los ministros facilitan grandemente esas búsquedas".

El periodista **Albino Dabove** en una nota en ese mismo matutino ("**MERCOSUR educativo: inminente acuerdo sobre estudios primarios y secundarios**", 6/6/93) actualiza el tema e incorpora algunos datos cuantitativos sobre el impacto que implican las cifras de alumnos y de docentes. Sobre esa base y con algunos datos tomados de una recopilación elaborada por el **Ministerio de Cultura y Educación** presentamos algunas cifras que dan cuenta de la magnitud de este emprendimiento regional.

MIDEN EL PRESTIGIO ACADEMICO EN LOS EE.UU.

En un informe de la revista norteamericana **U.S. News & World Report** reproducido en nuestro medio por el diario **El Cronista** (21/5/92) se da cuenta del aumento en "las inscripciones en las escuelas de graduados, mientras disminuye la cantidad de estudiantes que entran al college". En otras palabras, los posgrados avanzan sobre los estudios de grado. Como explicación del fenómeno, que parece caracterizar a los años noventa, se remarca el período de recesión por el que atraviesa la economía estadounidense; tal clima recesivo "ha obligado a mucha gente, preocupada por conservar su empleo, a buscar refugio en las carreras para graduados".

Los propios estudiantes de tales carreras exponen allí las motivaciones individuales que los llevan a optar por abonar importantes sumas de dinero a cambio de un título adicional para ingresar en su currículum: "sirve para darle a mi empleador una razón más para conservarme, es una credencial más para aportar a un trabajo. En un mercado de empleos comprimidos es algo que puede marcar la diferencia", señala una alumna.

Renovados esfuerzos

En vista de los elevados

aranceles que se deben destinar para cubrir los costos educacionales durante los dos años requeridos por los *posgrados-estrellas* (como el Master en Administración de Empresas, los estudios de Medicina o las especializaciones en diversas áreas del Derecho) que ofrecen las más reputadas universidades de los Estados Unidos, se han renovado los esfuerzos por acercar más información a los potenciales interesados en recibir tales cursos. La *Guía de las Mejores Facultades de los Estados Unidos*, por ejemplo, ha ampliado sus

categorías informativas en procura de brindar un elemento más adecuado para la toma de decisiones.

La misma revista **U.S., News & World Report** dispone, según su orden de importancia relativo, la ubicación de las consideradas mejores escuelas de administración del país. Elevados aranceles y alta selectividad parecen ser dos comunes denominadores de estas instituciones (**CUADRO I**).

Otra orientación

Otro tipo de orientación que reciben los estudiantes es la clasificación institucional basada en la reputación académica de las distintas casas de altos estudios. Una encuesta sobre el particular, realizada por la ya citada revista entre decanos y directores de los programas de educación para ejecutivos, ordena a su manera muchas de las instituciones citadas precedentemente (**CUADRO II**).

CUADRO II: LAS INSTITUCIONES ACADEMICAS MEJOR REPUTADAS EN LOS EUA EN 1991

Nº	INSTITUCIONES	PUNTAJE PROMEDIO*
01	Harvard University	4,7
02	Stanford University	4,6
02	Northwestern University (Kellogg)	4,6
04	University of Michigan (Ann Arbor)	4,5
05	Massachusetts Institute of Technology	4,4
06	European Institute of Business Admin.	4,2
06	University of Pennsylvania (Wharton)	4,2
06	University of Virginia (Darden)	4,2
09	Columbia University	4,1
10	Duke University (Fuqua)	4,0
11	Intl. Inst. for Management Development	3,9
12	Darthmouth College (Tuck)	3,8
13	Pennsylvania State University (Smeal)	3,7
14	London Business School	3,6
14	Cornell University (Johnson)	3,6

*: el máximo puntaje posible es 5.

Fuente: Revista U.S. News & World Report

CUADRO I: LAS MEJORES ESCUELAS DE ADMINISTRACION DE LOS EUA EN 1991 (las veinte primeras)

Nº	ESCUELAS	COSTO (U\$S)	ACEPTACIONES (porcentaje)
01	Stanford University	17.757	10,0%
02	Harvard University	17.500	15,6%
03	University of Pennsylvania	17.750	26,3%
04	Northwestern University	17.802	20,1%
05	Massachusetts Institute of Technology	18.700	19,4%
06	University of Chicago	18.000	30,0%
07	University of Michigan	16.950	29,1%
08	Columbia University	17.700	36,1%
09	Duke University	17.300	25,1%
10	Darthmouth College	17.655	14,7%
11	University of Virginia	13.129	20,6%
12	Cornell University	17.300	27,3%
13	University of California (Berkley)	10.418	17,9%
14	University of California (Los Angeles)	10.696	20,4%
15	Carnegie Mellon University	17.600	35,3%
16	Yale University	17.745	35,7%
17	University of North Carolina (Ch.Hill)	6.642	13,4%
18	New York University	16.000	35,0%
19	Indiana University (Bloomington)	16.229	34,0%
20	University of Texas (Austin)	4.792	23,6%

Fuente: Revista U.S. News & World Report

MANUEL BELGRANO, PRECURSOR Y REALIZADOR

Por el Dr. Avelino J. Porto

Al incorporarse formalmente a la Academia, Porto se refirió a la figura del prócer, cuyo sitial ocupa.

Jamás los seres humanos somos químicamente puros y los únicos creadores de algo. Desde que la humanidad es tal, los sucesores, aquellos que forman el futuro, siempre reciben la herencia de la sabiduría de sus antecesores. Lo bueno y lo malo y sin beneficio de inventario. Domingo Faustino Sarmiento tuvo en Manuel Belgrano -educador indiscutido- al precursor de la enseñanza nacional en el tiempo en que se inicia la historia de nuestra independencia.

No puede haber debate ni comparaciones entre personajes ni entre épocas. El mismo Sarmiento dice que Belgrano fue el único propagador de escuelas durante la época de la independencia. Pero no sólo expandió escuelas.

Hoy deseo dedicar algunas líneas, pocas, para presentar a un Belgrano educador. No uno más. Es el primer argentino que luchó en favor de la educación obligatoria y se comprometió con el carácter de la escuela pública y gratuita. No negó otras modalidades, pero atendiendo a los tiempos estimulaba la iniciativa privada, acompañada de una atenta observación de los organismos públicos.

Dos argumentos sostenían la vehemente defensa de sus ideales en materia educativa: sacar al pueblo de la postración moral que impone la ignorancia y encontrar caminos para hacer del trabajo una necesidad de vida justificable.

Como precursor y realizador -títulos indiscutidos que supo ganarse- más que la técnica de la enseñanza le interesaba el progreso mental y el crecimiento intelectual de las personas. Belgrano se forjó en la Europa del siglo XVII concomitante con la Revolución Francesa. Su preparación colonial se transforma viviendo en Europa, en la España borbónica, con la influencia que ejercerán las ideas de la nueva Francia. Va a Salamanca durante tres años, y su pase con graduación posterior en Valladolid, demuestran a un Belgrano influenciado por el iluminismo. Esta filosofía sería la piedra angular sobre la que se construiría un liberalismo con los aportes de la Revolución de Francia.

Si la libertad se pierde...

Unos meses antes de crear nuestro símbolo patrio en

Rosario, escribía a José Gaspar Rodríguez de Francia "La vida es nada si la libertad se pierde". Para Belgrano entre sus paradigmas figura el progreso, ya que es la meta más relevante de la sociedad, el arranque de nuevos enfoques y el basamento solidario del progreso que sólo es para Belgrano el filantropismo. Nuestro prócer fue el primer nativo que llamó a cada maestro el padre de la patria.

Influencias intelectuales

Influyen en Belgrano una diversidad de pensadores europeos, y en sus ideas sobre la educación lo hace particularmente el abate italiano Genovesi. Merced a este notable pensador, propone inteligentes iniciativas y sus impulsos para favorecer la educación pública.

Otro inspirador de su acción educativa fue el español Gaspar Melchor de Jovellanos, como además el francés Etienne Bonnot de Condillac. Del meditador francés tomó sus ideas de un complejo curso de estudios, en el que proponía estimular la necesidad de activar el intelecto del niño. Belgrano se entusiasmaba con la enseñanza práctica y razonada y sin nada de memorizaciones improductivas y menos con el empleo de frases hechas, generalmente fuera del alcance del educando.

Sobre la enseñanza primaria sentenciaba que debe ser común a todos los ciudadanos: grandes, pequeños, ricos y pobres deben recibirla igual y simultáneamente. Y se preguntaba ¿por qué no vamos todos a este templo patriótico?

El antecedente que emplea Belgrano para su propuesta educativa se remonta a la ley dictada en 1780, en las Cortes Navarras y en la Prusia de Federico el Grande que estableció la enseñanza primaria obligatoria.

Apeló además a Pestalozzi, considerado el apóstol de la educación popular por su obra de regeneración social impulsada en Suiza a partir de 1781, treinta o treinta y cinco años antes de las propuestas de Belgrano.

En síntesis, su formación y convicciones eran la aplicación de una pedagogía pragmática hacia resultados útiles procurando terminar con la educación libresca. Tan claro era su esfuerzo que, invocando a Gottfried Herder, diría: "Si mi voz tuviese

volumen y resonancia, ¡cómo les clamaría a todos los que cooperan en la educación de la humanidad ... nada de expresiones generales sobre el mejoramiento, nada de cultura libresca ... si es posible actos, hechos ... dejad que hablen y que construyan en el aire, aquéllos que tienen la desdicha de no saber hacer otra cosa!". Para Belgrano era una meta de su vida la lucha frente a la ociosidad. Para dar ocupación a la gente de pocos recursos y especialmente a los niños, le pareció recomendable el establecimiento de escuelas de hilazas de lanas y algodón, trayendo de Europa los tornos necesarios, los maestros y las maestras.

Alimentándose en un valenciano, Juan Luis Vives, piensa muy especialmente en la educación de la mujer, teniendo presente a la madre de familia. Señala reiteradamente que a través de la educación puede lograrse dignificar aún más la realización de la mujer. A tan alto grado de preocupación lo llevó la educación femenina, que antes que crear una nueva universidad, reclamaba más establecimientos para educación de niñas. Y planteaba el tema como un dilema moral: "O escuelas para niñas o corrupción".

Antídoto del vicio

No olvidemos la época: había que construir una nueva sociedad. Para Belgrano el trabajo era el antídoto del vicio y la escuela una fuente de civismo como medio para evitar el despotismo. En sus escritos económicos decía: "Para hacer felices a los hombres es forzoso ponerlos en la precisión del trabajo, con lo cual se prevenía la holgazanería y ociosidad que es el origen de la disolución de las costumbres". Cuando hablaba de la educación, decía: "Es muy sencillo hacer y poco costo. Para verificarlo nada más se necesita que los cabildos, los jueces comisionados y los curas de todas las parroquias tomen con empeño un asunto de tanta consideración, persuadidos de que la enseñanza es una de las primeras obligaciones para prevenir la miseria y la ociosidad". Vigorosas palabras para cualquier época, que sólo pueden ser atendidas y sostenidas cuando se cuenta con la autoridad personal de quien las emite.

Impulsa la iniciativa privada en la educación

Señalábamos que Belgrano impulsaba la educación pública sin desmedro de otros aportes que pudieran formularse, incluida la iniciativa privada. En la publicación del Correo de Comercio del 14 de abril de 1810, destaca la recomendable conducta del prebistero Manuel Antonio Fernández, vicepárroco de Soriano, en la Capilla de Mercedes -un poblado de doscientos vecinos- y de Juan Rosa de Espíndola, vecino del pueblo, los que se comprometieron a enseñar, cobrando una moderada pensión, a los hijos de los pudientes, y gratis a los pobres. Cuando hace el relato de Espíndola, indica que educaba a cuarenta y cinco chicos. En el mismo diario, una semana después -estamos en 1810- Belgrano escribe: "Obliguen los jueces a los padres a que manden sus hijos a la escuela, por todos los medios que prudencia es capaz de dictar, y si hubiere algunos que se resistieren ... como verdaderos padres que son (los jueces) de la patria tomen a su cargo los hijos de ella ... prediquen los

párrocos acerca del deber de la enseñanza a los hijos, y estimulen a los padres ... valiéndose de los medios que proporciona su influencia". Toda la acción y la letra de Belgrano son un permanente alegato sobre la forma de terminar con el vicio, la barbarie y la ignorancia.

Contra la discriminación

Creó las sociedades de Amigos del País; trabajó durante dieciséis años como secretario del Consulado en Buenos Aires; estimuló la educación de los indios, llegando a dictar un reglamento para los pueblos de Misiones. Cuando dicta un reglamento para las escuelas que él donaría en el Norte, se expresa por una escuela donde no se haga discriminación entre pudientes o no, procurando lo que en nuestros días llamaríamos una escuela más democrática.

Apeló al método lancasteriano y a Diego Thompson, de origen escocés, para que a través del método monitorial o de mutua enseñanza se divulgara rápidamente la educación. Este método apelaba a la colaboración de los alumnos mayores para instruir a los menores, eligiéndose como monitores a los más calificados.

Aclaremos que Belgrano jamás fue funcionario de la educación para ocuparse de ella y actuar como lo hizo. En aquel recordado Reglamento para las escuelas donadas se ocupaba desde el sueldo de los maestros -por los que reclamaba un pago justo- hasta de que la provisión de los cargos en las escuelas que proponía se efectuaran por concurso de oposición.

No voy a agotarlos con las innumerables creaciones de Belgrano, en el Norte, en Corrientes, en Rosario, de la Escuela Náutica, de Matemáticas, de Dibujo, etc..., en su afán de alfabetizar hasta preparó cartillas para los estudiantes.

Quiero culminar citando a un estudioso de la vida de Belgrano, Carlos D. Pogoriles, quien dice: "La obra educativa de Belgrano y su aporte a la cultura rioplatense representa, en la multiplicidad fecunda de su pensamiento y de su personalidad, otra faceta que, aunque conocida no ha sido apreciada suficientemente: exige entonces el reconocimiento póstumo a uno de los propósitos más elevados de la esclarecida mentalidad y genio civilizador del patriota".

VIDA ACADEMICA

Impulsa el Dr. Taquini los "Colegios Universitarios"

Desde hace cuatro años, el académico **Dr. Alberto C. Taquini (h)** viene impulsando en nuestro medio los denominados **Colegios Universitarios** ("*Community Colleges*") como extensión de su "**Programa de Nuevas Universidades**". Según informó, los "*Colegios han tenido gran aceptación en diversos Partidos de las provincia de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe durante las reuniones allí realizadas*". Los Colegios Universitarios están diseñados para articular la **Enseñanza Media** con la **Universidad**, para la capacitación laboral terminal local y para la formación de adultos. La **Ley Federal de Educación** favorece, según Taquini, tal cometido.

EL MAGISTERIO SOCRÁTICO, NATURAL Y SIN ESTRIDENCIAS DE SAUL TABORDA

Por el Dr. Adelmo Montenegro

Esta semblanza del pensador cordobés fue realizada por el autor, cumpliendo con el uso de recordar la personalidad que su sitial evoca, al incorporarse a nuestra Academia.

Los hombres de su generación estimaban a Saúl Taborda como un maestro cabal, el mejor formado entre todos, y reconocían y reverenciaban su grandeza moral sin tachas, que ya fue un signo de su juventud altiva y sin concesiones, y que en horas de madurez le confirió esa dignidad, serena e invulnerable, que distingue a los hombres ejemplares.

Lo que caracterizó su figura espiritual fue su naturaleza esencial de educador. Esa fue, hablando en lenguaje sprangeriano, su forma típica de vida, en la que confluyeron para exaltarla sus ricas aptitudes estéticas y el vigor teórico de su lúcida inteligencia. A su obra escrita ha pasado toda la fuerza anímica que guió su pensamiento y su acción. Viviendo desde dentro los grandes valores de la cultura de su tiempo y alerta a las exigencias de una severa eticidad, estuvo abierto al mundo, en actitud generosa, particularmente hacia los jóvenes, en cuyo destino pensó siempre, hasta el último de sus días, porque veía en ellos, sin adulaciones demagógicas, el futuro de la nacionalidad. Se anticipó a los comienzos de la crisis, y se irguió frente a ella examinando sus raíces y formulando su diagnóstico.

Preocupación por la identidad nacional básica

Las reflexiones del pensador, nutridas del conocimiento más completo de las ideas directoras del espíritu de la época, que leía en sus varias fuentes originales, apuntaban a un objeto principal, que terminó dominando sus investigaciones: el problema de la formación del hombre argentino y el esclarecimiento del auténtico carácter de su pueblo, el de su básica identidad. Tal es la clave de acceso al sentido de sus escritos y al de su propia existencia. Elabora, partiendo de una abarcadora mirada crítica de las grandes cuestiones propuestas a la conciencia nacional, una concepción de la vida argentina que subía de hondas raíces propias y exaltaba la originalidad de nuestros pasado precapitalista. En esa fuente nutricia creía descubrir el genio moral de la nacionalidad.

Saúl Taborda nació el 9 de noviembre de 1885 en una modesta población de la campiña cordobesa. Terminados sus estudios primarios, cursó los secundarios en el Colegio Nacional

de Rosario. Luego, entre 1908 y 1910, realizó en La Plata su carrera de abogado, que completó más tarde, en 1913, graduándose de doctor en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad del Litoral. En 1920 es designado profesor de Sociología en esta casa de estudios, que siete años antes le había otorgado su máximo título académico.

Fue éste el punto de partida del brevísimo paso de Taborda por el magisterio universitario y de su corta experiencia pedagógica directa, que prosiguió al año siguiente como rector del Colegio Nacional de La Plata, en una polémica experiencia innovadora, que sacudió viejos usos docentes. Desempeñó este cargo simultáneamente con los funciones de consejero de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, donde, por su iniciativa, se creó, en 1922, el Seminario de Filosofía y Cultura General, antecedente de la actual Facultad de Filosofía y Humanidades.

Su inserción en la Literatura

Su personalidad literaria estaba para entonces definida y se proyectaba sobre varios géneros: poesía y cuento (*Verbo profano*, 1909); novela (*La sombra de Satán*, 1916, y *Julián Vargas*, 1918); drama y comedia (*El mendrugo*, 1916; *El dilema*, 1917 y *La obra de Dios*, 1917); ensayo (*Reflexiones sobre el ideal político de América*, 1918). Este último libro -cuya aparición coincidió con el estallido de la rebeldía estudiantil de la Reforma Universitaria de ese año- mostró al pensador de alto vuelo, que apoyaba sus proposiciones renovadoras en una exhaustiva ilustración. La crítica saludó encomiásticamente estas producciones. Particularmente, el autor teatral vio representadas y aplaudidas sus obras en escenarios de la urbe porteña, de Rosario y de Córdoba. En el mundo universitario, la generación reformista lo contaba ya como una de sus figuras rectoras.

Hacia 1924, Taborda partió rumbo a Alemania. Soplaban vientos de renovación filosófica y claros anuncios de nuevos valores en la cultura del tiempo. Se dirigió a Marburgo, donde mantuvo con Paul Natorp, filósofo y pedagogo, figura relevante del neokantismo -que falleciera dos años después- una viva y

fértil comunicación. Pasó más tarde a la Universidad de Zurich y de allí a la Facultad de Filosofía de Viena. Finalmente, prosiguió su cosecha espiritual en los cursos de filosofía de la Universidad de París. Fueron cuatro años de ávida apropiación interior de los productos de un momento fecundo de la filosofía europea, en el curso de una intensa renovación, que se había iniciado a comienzos de siglo.

A su regreso al país, comenzó una nueva etapa -la última- en su vida de pensador. Se consagró de modo absoluto a la investigación filosófica y a la elaboración de su magna teoría de la formación humana, las *Investigaciones pedagógicas* (obra concluida prácticamente hacia 1930, con algunos importantes retoques ulteriores, que fue editada después de su muerte, en forma completa, en 1951). De este mismo período es el volumen *La crisis espiritual y el ideario argentino* (1933) y *La psicología y la pedagogía*, desarrollo especial de un tema de las *Investigaciones...*, publicado en 1959.

Toda esta importante actividad ocurrió al margen de la Universidad, a cuya docencia no volvió. Fue un magisterio personal, sin formas académicas, a la sombra propicia de la

enorme sugestión de su personalidad. Empero, en 1942, dos años antes de su muerte, aceptó dirigir el Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba, en los inicios de una notable reforma educativa que lo tuvo por maestro indiscutido, y que él alentó con la energía y clarividencia de su pensamiento y la presencia inmediata de su espíritu creador. A lo largo del año lectivo de 1943 dictó dos cursos memorables: uno de Pedagogía Sistemática y otro de Psicología Pedagógica. Se proponía dictar al año siguiente un esperado curso de Metafísica, que había preparado cuidadosamente. Los acontecimientos políticos que sobrevinieron para entonces malograron el proyecto y determinaron su alejamiento.

Su casa de Unquillo, donde trabajaba en meditativo retiro, era el objeto de una peregrinación ininterrumpida de sus amigos y discípulos. Allí ejerció un magisterio socrático, natural y sin estridencias, hasta el momento final. Enseñó la reverencia de los altos valores del espíritu, el amor del conocimiento y el ejercicio de una ética sin claudicaciones.

En ese afán lo sorprendió repentinamente la muerte, en la mañana del 2 de junio de 1944.

VICTOR MERCANTE...(viene de la Pág.28)

En un documentado artículo titulado "*La instrucción pública en la República Argentina*" (*Anales de la Sociedad Científica Argentina*, 1927) analiza detalladamente la evolución de la educación en el país, las causas de la deserción escolar, la necesidad de la construcción continuada de escuelas para satisfacer los requerimientos de una población creciente, la formación de profesores y maestros, y otros varios aspectos que comentan y considera con un elevado criterio que puede considerarse de actualidad permanente.

Mercante complementa su labor en el campo de la educación con la música y la literatura. Escribió los libretos de dos

óperas, tituladas "*Ollantay*" y "*Frenos*", que fueron cantadas en el Teatro Colón. Escribió también la novela "*El oro antártico*" (1919). Presentó trabajos en muchos congresos internacionales sobre temas de educación y psicología, ganándose a través de ellos merecido prestigio internacional.

Fue un maestro en el sentido amplio y completo, que trató siempre a la educación como una ciencia que cabía estudiar teóricamente, pero sin dejar de lado, en el aspecto práctico, la necesidad de sentir e irradiar el calor humano del sentimiento y el amor que todo educador debe sentir y debe saber transmitir a los educandos.

VIDA ACADEMICA

REUNIONES DE LAS ACADEMIAS

Nuestra Corporación viene participando en las reuniones mensuales que todas las academias nacionales realizan para intercambiar informaciones y conjugar esfuerzos.

Cabe destacar que, así como durante 1992 se realizó un homenaje conjunto al R.P. **Guillermo Furlong S.J.**, que tuvo lugar en la sede de la **Academia Nacional de la Historia**, el 4 de noviembre de este año, a las 18.30, en la **Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas**, Avda. Alvear 1711, PB, se hará lo propio en recordación de **Carlos Saavedra Lamas**. Hablarán el presidente de la corporación anfitriona, **Dr. Jorge Aja Espil**, y su par de la **Academia Nacional de Derecho**, **Dr. Enrique Ramos Mejía**.

Presentaron las obras completas de Luis Jorge Zanotti

El 2 de Julio, en el auditorio de la **Fundación Banco Boston**, se presentaron los dos tomos que reúnen la producción intelectual del fallecido miembro de la Academia Nacional de Educación, **Prof. Luis Jorge Zanotti**.

La Compilación, realizada por el **Prof. Raúl De Titto**, se titula "*Luis Jorge Zanotti; su obra fundamental*" y ha sido editado por el **Instituto de Investigaciones Edicativas (IIE)**, del cual fue su fundador y

principal impulsor.

La presentación de la obra y el homenaje al gran educador y periodista estuvo a cargo de su compilador; de su discípulo, el **Prof. Héctor Ferrauti**; y del **Ing. Germán Gomez**. Frente a una sala colmada de amigos, discípulos, colegas y con la presencia de la Sra. de Zanotti y sus dos hijos, los oradores realizaron una emotiva exaltación de las de las excepcionales virtudes personales e intelectuales de Zanotti.

PREMIARON A JUAN CARLOS AGULLA

El 29 de septiembre de este año el **Dr. Juan Carlos Agulla**, miembro de esta institución, recibió el **Premio Nacional de Cultura** en el área de Sociología, antropología cultural y metodología de la investigación por su obra "*Teoría sociológica: una sistematización histórica*". El académico, quien recibió el primer premio (dotado de una suma de \$10.000 y de una pensión vitalicia), fue escoltado en su área por **Eva y Juan Laub** (segundo premio), por **Marcos Aguinis** (tercer premio) y por **Julia Mercedes Cabral**, **José Ignacio García Hamilton**, **Néstor Juan Julio Cruces** y **Rubén Héctor Zorrilla** (menciones).

VICTOR MERCANTE: LA EDUCACION COMO CIENCIA Y COMO PRACTICA

Por el Dr. Luis Antonio Santaló

*Semblanza del gran educador y psicólogo, leída en nuestra corporación
el 3 de abril de 1989. El sitial era ocupado antes por el fallecido
academico Prof. Jaime Berstein.*

Víctor Mercante nació en Merlo (Provincia de Buenos Aires) el 21 de febrero de 1870. Falleció el 20 de septiembre de 1934. Fueron 64 años de vida intensa, aprovechada hasta el último momento, pues la muerte le sorprendió de manera repentina en la estación de ferrocarril de los Los Andes, en plena cordillera, al regresar a Buenos Aires después de haber asistido como delegado argentino a una Conferencia Panamericana de Educación celebrada en Chile.

Mercante se formó en la Escuela Normal de Paraná, importante centro educativo que fue creado por Sarmiento y, bajo sucesivas direcciones de distinguidos educadores, tales como Torres, Carbó, Herrera, Victoria... supo cumplir con los deseos de su creador de lograr, por métodos experimentales, no tanto transmitir conocimiento, sino la adquisición del mismo mediante la indagación del alumno dirigida por el maestro. Pasó luego a completar sus estudios en la Escuela de Matemáticas de San Juan, de la que fue luego profesor, siendo más tarde director de la Escuela Normal de Mercedes, donde, creó un gabinete experimental y empezó sus investigaciones sobre paidología, vocablo que Mercante popularizó en la pedagogía científica.

En 1906 fue llamado a la Universidad de La Plata por su fundador, Joaquín V. González, y allí creó y dirigió el Instituto Pedagógico anexo a la Facultad de Ciencia Sociales y Jurídicas, que más tarde se transformó en Facultad de Ciencias de la Educación, de la que Mercante fue por varios años profesor y el primer decano. El objetivo de la flamante Facultad fue preparar profesores nacionales para la enseñanza secundaria y superior sobre la base de una constante experimentación pedagógica. Mercante creó, para ello, el Laboratorio de Psicología Experimental destinado a la investigación científico-pedagógica e inició la publicación de los *"Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines"*, que dirigió durante doce años y en los cuales difundió muchos de sus trabajos de investigación psicológica y pedagógica. Fundó también la Escuela Graduada

Anexa y el Colegio Secundario de Señoritas, como campo de aplicación y experimentación de métodos y formas de enseñanza, colegio transformado más tarde (1957) en el actual Liceo "Víctor Mercante" de la Universidad Nacional de La Plata.

Sus trabajos y libros publicados son abundantes y tuvieron amplia difusión e importancia en el desarrollo de la psicología experimental en todos los niveles de la educación, tanto en sus aspecto teóricos como prácticos. Su primer trabajo lo tituló *"Los museos escolares"* (1892) y es una muestra del interés que tuvo siempre Mercante por complementar la escuela con aportes culturales de distinta naturaleza. "La escuela -debe ser la reproducción en pequeño de todo un pueblo, donde se ejerciten las mismas actividades, tanto domésticas como públicas".

Sus publicaciones fueron muchas, entre ellas, *"Cómo se aprende a leer"*; *"La verbocromía, contribución al estudio de las facultades expresivas"* (1908); *"Paidología o estudio psicológico del niño"*; *"Maestros y educadores"*; *"El lenguaje musical"*; *"Vida y obra de Florentino Ameghino"*. Mucha repercusión tuvieron sus *"Charlas pedagógicas"* y su *"Metología de la enseñanza primaria"*, que se convirtió en texto básico en las escuelas normales del país y de otros de América Latina. Su libro *"Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática en el niño"* (1905) es singularmente interesante por sus puntos de vista, posteriormente muy en boga, relativos a la psicología del aprendizaje de la matemática. Otro libro notable suyo es *"La crisis de la pubertad"* (1918), en el que trata con criterio psicoevolutivo los intereses por la lectura en la adolescencia y aborda la problemática de la formación estético-literaria en ella, al mismo tiempo que es un aporte para fundamentar la escuela intermedia ideada por Saavedra Lamas, que no llegó a materializarse.

(continúa en la **Pág.27**)



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
E D U C A C I O N

COMISION DE PUBLICACIONES:

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

SECRETARIO DE REDACCION:
Lic. Luis G. BALCARCE