

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 15

Buenos Aires, Octubre de 1994

**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)****Fernando STORNI S.J.***Vocales***Miembros de Número:****Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO****Dr. Juan Carlos AGULLA****Mons. Guillermo BLANCO****Dr. Jorge BOSCH****Dr. Héctor Félix BRAVO****Dr. José 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. Oscar OÑATIVIA****Prof. Rosa MOURE DE VICINI****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**

- Revistas de todo el mundo se reciben en el centro de información de la Academia..... 2
- Repudio por el atentado contra la AMIA y la DAIA..... 2
- Homenaje a Estrada en su centenario..... 3
- La demanda de la fuerza laboral..... 4

**IDEAS Y TRABAJOS**

- "Campos y fronteras entre la Psicología y las Ciencias de la Educación", por el **Prof. Plácido Horas**..... 5
- "El rol de la Escuela y la renovación de la Educación", por el **Prof. Jorge Cristian Hansen** ..... 14

**EDUCACION EN LA ARGENTINA**

- Doce de cada cien libros editados en 1993 fueron sobre educación..... 20
- Primer Encuentro Nacional de Maestros Rurales..... 20

**EDUCACION INTERNACIONAL**

- Reconocimiento de títulos en el ámbito del MERCOSUR..... 21

**VIDA ACADEMICA**

- Distinguieron al Dr. Santaló y al Prof. Biedma..... 22
- Taquini en la Secretaría de Ciencia y Técnica..... 22
- Una publicación de la UIA sobre universidades..... 22
- Fue otorgado el Premio Bemberg..... 22
- La Academia de Ciencias de Córdoba festejó sus 125 años..... 26
- La Academia Nacional de Ciencias Económicas y su 80º Aniversario.... 26
- Jornadas de homenaje a Cortázar..... 26
- Potash en la Academia de la Historia..... 26

**LOS SITIALES DE LA ACADEMIA**

- "Osvaldo Magnasco", por el **Dr. Fernando Martínez Paz** ..... 23

**RECORDACIONES**

- **Dr. Adelmo Ramón Montenegro**, su fallecimiento..... 26

(...) 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

# Revistas de todo el mundo se reciben en el centro de información de la Academia

*El Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) mantiene colecciones de 135 revistas especializadas de diversos países, 55 de ellas (40,6%) se reciben por suscripción, 49 (36,2%) son por canje y 31 (36,1%) por donación. Seguidamente se transcribe el listado completo de todas ellas:*

"ALTERNATIVAS", Centro de Producción Educativa, Universidad Nacional del Centro, Tandil, AR

"AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL", American Educational Research Association, Washington, DC, US

"AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION", Department of Education, University of Chicago, Chicago, US

"ANALES", Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria, Buenos Aires, AR

"ANALES", Academia Nacional de Ciencias, Buenos Aires, AR

"ANALES", Academia Nacional de Ciencias Económicas, Buenos Aires, AR

"ANALES", Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Buenos Aires, AR

"ANALES", Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, Buenos Aires, AR

"ANALES", Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales, Córdoba, AR

"ANALES", Academia Nacional de Geografía, Buenos Aires, AR

"ANTHROPOLOGY AND EDUCATION QUARTERLY", American Anthropological Association, Washington, DC, US

"ANUARIO", Academia Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, AR

"ANUARIO ESTADISTICO", UNESCO, París, FR

"ANUARIO ESTADISTICO DE EDUCACION", Dirección de Educación, Montevideo, UY

"ASR, AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW", American Sociological Association, Washington, DC, US

"BOLETIN", Academia Nacional de Ciencias, Córdoba, AR

"BOLETIN", Academia Nacional de Medicina, Buenos Aires, AR

"BOLETIN", CINTERFOR, Montevideo, UY

"BOLETIN BIBLIOGRAFICO", Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa, Buenos Aires, AR

"BOLETIN DE DOCUMENTACION PEDAGOGICA", Centro de Documentación Pedagógica, Universidad del Zulia, Maracaibo, VE

"BOLETIN DE EDUCACION", Centro de Documentación e Información Educativa, Santa Fe, AR

"BOLETIN DE HISTORIA DE LA EDUCACION", Sociedad Española de la Educación, Madrid, ES

"BOLETIN DEL UNISIST", UNESCO, Programa General de Información, París, FR

"BOLETIN INTERNACIONAL DE BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION", Proyecto BIBE, Madrid, ES

"BOLETIN PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE", Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC), Santiago de Chile, CL

"BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL", British Educational Research Association, London, GB

"BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY", British Psychological Society, Leicester, GB

"BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION", Carfax Publishing, Abingdon, GB

## REPUDIO E INDIGNACION POR EL ATENTADO CONTRA LA AMIA Y LA DAIA

La **Academia Nacional de Educación**, en su primera sesión plenaria, después del atentado cometido contra el edificio de la AMIA y de la DAIA, expresó con la firma de su presidente, el **Dr. Avelino Porto**, y su secretario académico **Prof. Alfredo M. van Gelderen**, su declaración pública de repudio e indignación frente al bárbaro ataque cometido contra todo el país y no solamente contra dichas instituciones. La Academia resolvió guardar un minuto de silencio en homenaje a las víctimas mortales, hacer conocer lo realizado y notificar de ello a la AMIA y a la DAIA.

"ASSESSMENTS AND EVALUATION IN HIGHER EDUCATION", Carfax Publishing, Abingdon, (Oxfordshire) GB

"AUSTRALIAN JOURNAL OF EDUCATION", Australian Council for Educational Research, Hawthorn, Victoria, AU

"BOLETIN", Academia Argentina de Letras, Buenos Aires, AR

"BOLETIN DE ACCESION", Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa, Buenos Aires, AR

"BOLETIN DE CONTENIDOS", Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa, Buenos Aires, AR

"BOLETIN DE CONTENIDOS", Dirección de Información y Tecnología Educativa, La Plata, AR

(Oxfordshire), GB

"BULLETIN INED NEWSLETTER", Bureau International d'Education, Geneve, CH

"CADERNOS DE PESQUISA", Fundação Carlos Chagas, Sao Paulo, BR

"CAHIERS PEDAGOGIQUES", Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique, Paris, FR

"CARTA INFORMATIVA DEL IIPE", Instituto Internacional de planeamiento de la Educación, París, FR

"CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION", Chronicle of Higher Education, Washington, DC, US

"CIAS", Centro de Investigación y Acción Social, Buenos Aires, AR

"CIES NEWSLETTER", Comparative and International Education Society, Tallahassee, Fla., US

"CIRCULAR INFORMATIVA", Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Patzcuaro, Michoacán, MX

"COMMUNITY COLLEGE JOURNAL", National Center for Higher Education, Washington, DC, US

"COMMUNITY COLLEGE TIMES", American Association of Community Colleges, Washington, DC, US

"COMPARATIVE EDUCATION", Carfax Publishing, Abingdon, (Oxfordshire), GB

"COMPARATIVE EDUCATION REVIEW", Comparative and International Education Society, Akron, O., US

"COMPARE, JOURNAL OF COMPARATIVE EDUCATION", British Comparative and International Education Society, London, GB

"CONSUDEC", Consejo Super-

rior de Educación Católica, Buenos Aires, AR

"CONVERGENCE", International Council for Adult Education, Toronto, CA

"CUADERNOS DE PEDAGOGIA", Fontalba, Barcelona, ES

"CURRICULUM INQUIRY", Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, CA

"DAEDALUS", American Academy of Arts and Sciences, Cambridge, Mass., US

"DOCUMENTO DE ESTUDIO", Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, CL

"ECONOMIC DEVELOPMENT AND CULTURAL CHANGE", University of Chicago, US

"ECONOMICS OF EDUCATION REVIEW", Pergamon Press, Oxford, US

"EDUCACION, COLECCION SEMESTRAL DE APORTACIONES ALEMANAS RECIENTES EN LAS CIENCIAS PEDAGOGICAS", Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, DE

"EDUCACION SUPERIOR Y SOCIEDAD", UNESCO (CRE SAL), Caracas, VE

"EDUCACION Y TRABAJO, RED LATINOAMERICANA DE EDUCACION Y TRABAJO", Centro de Estudios de Población, CIID-CENEP, Buenos Aires, AR

"EDUCAR", Departament de Pedagogia i Didactica, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, ES

"EDUCATIONAL EVALUATION AND POLICY ANALYSIS", American Educational Research Association, Washington, DC, US

"EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, INTERNATIONAL JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY", Carfax Publishing,

### *Homenaje a Estrada en su centenario*

En la sesión privada del 3 de octubre, la **Academia Nacional de Educación** rindió homenaje a **José Manuel Estrada**, con motivo del Centenario de su fallecimiento. En la oportunidad se exaltaron las virtudes del prócer que da nombre a uno de los sitiales académicos, señalando su excepcional calidad de educador, reconocidas por sus colegas y discípulos

Abingdon, (Oxfordshire), GB

"EDUCATIONAL RESEARCH", National Foundation for Educational Research, Slough, (Berkshire), GB

"EDUCATIONAL RESEARCHER", American Educational Research Association, Washington, DC, US

"EFA 2000", UNESCO, Paris, FR

"ERIC FILE", ERIC, Columbus, O, US

"ESTADISTICAS DE LA EDUCACION", Centro Nacional de Estadísticas de la Educación, Ministerio de Educación y Justicia, AR

"ESTADISTICAS DE LA EDUCACION", Subsecretaría de Programación Educativa, Córdoba, AR

"ESTUDOS E DOCUMENTOS", Faculdade de Educação, Universidade de Sao Paulo, BR

"ESTUDOS EN AVALIAÇÃO EDUCACIONAL", Fundação Carlos Chagas, Sao Paulo, BR

"HARVARD EDUCATIONAL REVIEW", Harvard University, Cambridge, Mass, US

"HIGHER EDUCATION, INTER-

NATIONAL JOURNAL OF HIGHER EDUCATION AND EDUCATIONAL PLANNING", Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, NL

"HIGHER EDUCATION ABSTRACTS", OECD, Paris, FR

"HIGHER EDUCATION POLICY", International Association of Universities, London, GB

"HISTOIRE DE L'EDUCATION", Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, FR

"HISTORIA DE LA EDUCACION", Universidad de Salamanca, ES

"IBEDOC INFORMATION", Oficina Internacional de Educación, UNESCO, Ginebra, CH

"INDICE DE INFORMACION", Centro Regional de Adultos y Alfabetización, (CREFAL), Patzcuaro, Michoacan, MX

"INFORMACION E INNOVACION EN EDUCACION", Oficina Internacional de Educación, UNESCO, Ginebra, CH

"INFORMATION BULLETIN". ERIC, Columbus. O, US

"INFORMATIVO TERMINOLOGICO", CEPAL-CLADES, Santiago de Chile, CL

"INFORME ANUAL", Fundación Antorchas, Buenos Aires, AR

"INTELLIGENCE". Ablex Publishing, Norwood, NJ, US

"INTER AMERICA", Organización Universitaria Interamericana, Sainte-Foy, CA

"INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION", UNESCO, Institute for Education, Hamburg, DE

"INTERNATIONAL STUDIES IN SOCIOLOGY OF EDUCATION", Triangle Books, Wallingford, (Oxfordshire), GB

"INVESTIGACION", Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, FR

"JOURNAL OF EDUCATION

MEASUREMENT", National Council on Measurement in Education, Washington, DC, US

"JOURNAL OF HIGHER EDUCATION", American Association for Higher Education, Columbus, O., US

"JOURNAL OF PHILOSOPHY OF EDUCATION", Philosophy of Education Society of Great Britain, University of Cambridge, GB

"LA EDUCACION, REVISTA INTERAMERICANA DE DESARROLLO EDUCATIVO", Departamento de Asuntos Educativos, OEA, Washington, DC, US

"MEMORIA", Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Buenos Aires, AR

"MEMORIA", Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, Buenos Aires, AR

"MEMORIA", Fundación Antorchas, Buenos Aires, AR

"MEMORIA DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN 1993", Secretaría de Cultura de la Nación, Buenos Aires, AR

"MEMORIA Y BALANCE GENERAL", Fundación Scholnik, Buenos Aires, AR

"MONDE DE L'EDUCATION", Monde de l'Education, París, FR

"NEWS LETTER", Documentation Centre for Education in Europe, Strassbourg, FR

"NOTI-RED UCC", REDUC, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, AR

"OXFORD REVIEW OF EDUCATION", Department of Educational Studies, University of Oxford, GB

"PAEDAGOGICA HISTORICA", Paedagogica Historica, Gent, BE

"PERSPECTIVAS", UNESCO, París, FR

"PLANINDEX, RESUMENES DE DOCUMENTOS SOBRE PLANIFICACION", CEPALCLADES, Santiago de Chile, CL

"PLANINDEX ARGENTINA", Secretaría de Planificación-CFI, Buenos Aires, AR

"PSYCHOLOGY IN THE SCHOOLS", Psychology in the Schools, Business Office, Brandon, Ve, US

"RESUMENES ANALITICOS EN EDUCACION", REDUC, Santiago de Chile, CL

"RESUMENES ANALITICOS EN EDUCACION DE ADULTOS", Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, (CREFAL), Patzcuaro, Michoacan, MX

"RESUMENES ANALITICOS

Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, ES

"REVISTA DE LA UNIVERSIDAD BLAS PASCAL", Centro de Investigación y Desarrollo, Universidad Blas Pascal, Córdoba, AR

"REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION", Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, ES

"REVISTA INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS", Instituto de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, AR

"REVISTA IRICE", Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Rosario, AR

"REVISTA LATINOAMERICANA DE INNOVACIONES EDUCATIVAS", Organización de los Estados Americanos, Washington, DC, US

"REVISTA PARAGUAYA DE SOCIOLOGIA", Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, PY

"REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE", Institut National de Recherche Pédagogique, París, FR

"REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE", Centre National de la Recherche Scientifique, París, FR

"RUSSIAN EDUCATION AND SOCIETY", Journal of translations, M.E. Sharp, Armonk, NY, US

"SOCIOLOGICAL METHODS AND RESEARCH", Department of Sociology, Indiana University, Bloomington, IN, US

"SOCIOLOGY OF EDUCATION", American Sociological Association, Washington, DC, US

"SOCIOLOGY OF EDUCATION ABSTRACTS", Carfax Publishing, Abingdon, (Oxfordshire), GB

"TARBIYA", Revista de Investigación e Innovación

## LA DEMANDA DE LA FUERZA LABORAL, HOY

Los académicos **Juan Carlos Agulla** y **Alberto C. Taquini (h)**, expusieron en la sesión pública de esta corporación realizada el 5 de setiembre sobre la estructura de la fuerza ocupacional hoy y sobre sus proyecciones futuras. Coincidieron los oradores en que la expansión de la cultura tecnológica provoca, crea, depende y se apoya en sociedades tecnocráticas, es decir, en ordenamientos sociales con una estructura de dominación que distribuye funciones y posiciones ocupacionales.

"PUNTO 21", Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Montevideo, UY

"READING RESEARCH QUARTERLY", International Reading Association, Newark, De, US

"READING TODAY", International Reading Association, Newark, De, US

"RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION ABSTRACTS", Society for Research into Higher Education, London, GB

"RESEÑA INFORMATIVA", Dirección de Información y Tecnología Educativa, La Plata, AR

"RESUMENES ANALITICOS EN EDUCACION", Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social, (CIPES), Buenos Aires, AR

"RESUMENES ANALITICOS EN EDUCACION", Universidad Católica de Córdoba, AR

EN EDUCACION SUPERIOR", Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (CRESALC), Caracas, VE

"RESUMENES DE FORMACION PROFESIONAL", CINTERFOR, Montevideo, UY

"REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION", Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, CO

"REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION", Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Madrid, ES

"REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION", Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Rosario, AR

"REVISTA DE EDUCACAO AEC", Associação de Educação Católica do Brasil, Brasília, BR

"REVISTA DE EDUCACION", Centro de Investigación, Documentación y Evaluación,

# CAMPOS Y FRONTERAS ENTRE LA PSICOLOGIA Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

Por el Prof. Plácido A. HORAS

*Conferencia de incorporación dada el 5 de junio de 1989 al ocupar el sitial "Rodolfo Senet".*

Quizá sea oportuno, antes de entrar en el meollo de esta conferencia declarar que la desarrollaré mediante algunas opiniones y la evocación de experiencias personales en el quehacer que se denomina psicopedagógico, concepto y palabra que me suscitan algunas reservas, tal como indicaré más adelante. Abordaré una serie de temas relativos al título dentro de parámetros que espero sirvan de marco de referencia general, de límites entre las áreas psicológicas y las que componen las ciencias de la educación y aceptaré las invasiones recíprocas que aprovechan aquellos espacios donde las fronteras son imprecisas. En segundo lugar, examinaré tales vínculos en cuanto se producen en la formación universitaria de los especialistas en el campo educativo y sólo de manera incidental se comentará el modo y grado en que la psicología participa en la preparación del docente en otros niveles. Finalmente, recogeré ciertas ideas acerca de los vínculos doctrinarios y sus proyecciones en el plano práctico, sean de las materias psicológicas y pedagógicas así como de los roles de sus expertos, a partir de las actividades y convicciones de tantos colegas y más durante las décadas de nuestro desempeño en la Universidad Nacional de Cuyo y ahora -desde 1973- en la Universidad Nacional de San Luis, (\*).

## Etapas de la educación

Al promediar la década de 1950 se difundió un breve, simpático y cálido estudio de M. Debesse denominado *Las etapas de la educación*. El autor revelaba una armonía de intereses entre el aprovechamiento del saber psicológico y los fines de la tarea educadora. Esto lo conducía a discurrir -con lenguaje metafórico y ráfagas poéticas- acerca de las edades biopsicosociales del sujeto educable: fases de la guardería, del cervatillo, del escolar, etc. El objetivo central de Debesse era mostrar que a cada etapa evolutiva (aspecto psicológico) le pertenecían técnicas y fines pedagógicos. Había un paralelismo y una correspondencia entre ambos conocimientos y su práctica. El educador reconocía las distintas y sucesivas maneras de ser del educando para promover su plenitud formativa durante los años de infancia y adolescencia. Advertía también Debesse que la educación desbordaba la tarea institucionalizada por la escuela e implicaba relaciones múltiples

con los padres, los demás adultos y las características del medio, que iniciándose como actitudes de tutela y protección del niño facilitaban sus dimensiones futuras como persona autónoma.

Para Debesse, educar es elevar al sujeto que crece a un estado de plenitud humana, lo que exige conocerlo en sus rasgos y condiciones (aporte de la psicología) para obtener la cristalización eficaz de esa meta de humanización, tanto mediante el desarrollo de sus características como incorporando nuevos rasgos compatibles con su naturaleza. En dicho libro se respiran ideas roussonianas, tamizadas por una crítica alerta. La tarea y el papel del educador son activos, y aplican la información psicológica. Ambas ciencias y sus representantes parecen no tener confusiones. El texto es simple; optimista y fluido el intercambio entre esas materias. Sin duda, puede observarse que el citado libro no toma en cuenta fenómenos de la realidad educativa que ya tenían vigencia, como la educación permanente, para lo que resulta incompleto el esquema evolutivo que maneja; y el surgimiento de formas originales en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Las imágenes de educandos y educadores adquieren hoy otras perspectivas, y se transforman los vínculos ayer unilineales, entre psicología y pedagogía. La sencilla e inicial división del trabajo propuesta en el volumen (la psicología como *corpus* de saber teórico y la educación como praxis que instrumenta esos conocimientos), utiliza otros informes de la enciclopedia de ciencias de la educación y deriva parcialmente fines nucleares de su ejercicio de la filosofía y la antropología.

## Psicología y pedagogía

En la mencionada década, la psicología como ciencia y profesión se incorporará -como había sucedido en tantos países- al orden universitario argentino. En 1954, se realizó en Tucumán y Salta el I Congreso Argentino de la especialidad. En la honrosa compañía de los doctores Oñativia, Ravagnan y Cichitti, nos tocó expedirnos sobre los fundamentos, la oportunidad, la conveniencia y la organización funcional de la carrera de psicología. El voto fue positivo y se aprobó igualmente su esquema curricular esencial, en cuanto se había probado que estaban dadas las condiciones académicas, la necesidad so-

cial y la madurez histórica que auspiciaban ese aprendizaje sistemático. Por otra parte, se entendió que la preparación profesional debía cumplirse en un mínimo de cinco años (carrera mayor) y dentro de las facultades de humanidades o designaciones equivalentes. Las propuestas de crear una facultad de psicología o incorporarla a la de medicina (ciencias de la salud) alcanzaron escasa resonancia. Pero en la realización de los planes surgieron circunstancias no previstas y un casi absolutismo de la perspectiva clínica. La psicología, a menudo, se confundía con doctrinas y técnicas psicoterapéuticas. Aunque con frecuencia la carrera se desarrollaba en paralelo con las ciencias de la educación, los psicólogos no conocían los caracteres y contenidos propios de la psicología educacional con su centro puesto en la problemática del aprendizaje, y se apoyaban casi exclusivamente en un enfoque clínico e institucional que no diferenciaba situaciones entre las diversas áreas de aplicación y sus métodos de abordaje. Esta actitud fue predominante en la UBA y por irradiación a otras escuelas (Rosario, La Plata y Córdoba), favorecida por la gravitación de los mismos profesores que se desempeñaban en varias facultades. En Cuyo (San Luis), el panorama era distinto por varias causas: alejamiento de los grandes centros, tradición pedagógica cristalizada, actitud conductista aunque *no adhesión al conductismo*, uso de recurso de carácter experimental, etc. En síntesis -y ustedes perdonarán que en el afán del sumario se pierdan matices importantes- cabría decir que el interés de la psicología se orientó a describir, explicar y comprender el comportamiento. Esto significa que -de alguna manera- se apoya otro discurso teórico y práctico dirigido a la formación del hombre.

Existe entonces una suerte de complementariedad entre los ámbitos psicológicos y pedagógicos, y el nexo lo proporciona la psicología educacional. Al comienzo, los futuros psicólogos no la transitaban en su currículum, más tarde se la ubicó tímidamente como curso optativo y poco tiempo después hizo parte de la nómina obligatoria. Se había llegado al convencimiento de que si el psicólogo es un experto acerca de la conducta humana, no podía desconocer el papel del aprendizaje y, como efecto de aprender, y en relación con ciertos fines derivados de la filosofía y antropología, edificar plenos y personalizados seres humanos. El error de la desvinculación inicial se produjo en las universidades mayores, donde -también por el predominio psiquiátrico y/o psicoanalítico del claustro docente- el psicólogo con perfil clínico era visualizado como un profesional ligado con el área de la salud mental que tiene especial interés en los niveles preventivos. Situación semejante afectaba a la dimensión de la psicología laboral (o industrial o, como se dice recientemente y con alcance mayor, organizacional), preocupada por la conducta y las instituciones dirigidas a la producción de bienes y servicios. El abordaje de estos problemas recibía una impregnación clínica. En cambio, en San Luis el pivote se conformó alrededor de la psicología educacional (o de la enseñanza y aprendizaje), sin exclusión ni desmedro, del punto de vista clínico.

---

### Equívocos y problemas

---

No me cabe ninguna duda de que numerosas críticas, no siempre científicamente correctas ni académicamente pertinentes, se sostenían en una justipreciación desordenada de una suerte de "imperialismo" clínico que generaba conflictos en la incumbencia de títulos, facilitaba reducciones o invasiones en el quehacer profesional, estimulaba competencias médicas y creaba otras confusiones. La psicología era percibida

como agotada en su utilización terapéutica o representando a la pariente pobre del psicoanálisis en cuanto recurso curativo. La orientación clínica aparecía como única y las demás carecían de *status*, problemas y métodos. La legislación reflejaba esas distorsiones y sostenía prejuicios. Cuando en 1968 el psicólogo aparece por primera vez en las nóminas profesionales (Ley Nacional 17.132, en especial en sus artículos 9º, 17º y 91º), diez años después de la fundación de la carrera, es presentado como un auxiliar de escasos alcances, no se toma en cuenta el significado y resultado de sus largos años de formación y -correlativamente- no se promulga ni se proyectan reglamentaciones que abarquen otras funciones de la psicología que se encuentran tan desprotegidas como las de tipo clínico pero por razones diferentes. No obstante, algunas leyes provinciales sobre el particular (Río Negro, Entre Ríos, Santiago del Estero) salvan tales inconvenientes y determinan las condiciones, títulos, experiencias, modos y ámbitos del ejercicio psicológico de carácter clínico y terapéutico, educacional, industrial, forense, etc. Hace pocos años esta situación cambió al disponer la Nación las incumbencias profesionales.

Hago estas referencias porque -evocando la antigua frase- creo que la historia posee una función de maestra y correctora. Vale decir que el pasado registra el equívoco de desatender el relieve que tiene lo educativo para la psicología y nos alerta sobre una falencia que no debe repetirse. Al contrario, sugiere cómo las situaciones que se promueven en diversas áreas exigen refuerzos recíprocos. Unas veces, la psicología esclarecerá lo pedagógico instrumental o doctrinario. En otras, los vínculos se invierten. Las dos disciplinas pueden describirse como un ejercicio de roles que operan en distintas posiciones y circunstancias; de donde en un momento, aquella que venía cumpliendo papeles auxiliares, cambie su rol por otro de carácter más prescriptivo. Los vínculos de subordinación y dominio no son intrínsecos a las materias sino que dependen de los problemas y procesos, y no hay detrimento de esos saberes ni de sus profesionales, en tales modificaciones.

---

### Desarrollo biopsicosocial de los sujetos

---

Deseo incorporar aquí una segunda observación ajena a lo universitario pero más dramática. Hasta fines de la década de 1950, en la preparación del magisterio primario (un campo profesional de las ciencias de la educación) no se incluían capítulos de psicología evolutiva, distinguido como buen punto de encuentro entre pedagogía y psicología. Los conocimientos de esta índole anteriores a la reforma eran generales, incompletos y sin resonancia aplicativa.

Los maestros ignoraban el desarrollo biopsicosocial de los sujetos de su tarea formativa. Como estudiantes, protestaron por tan seria amputación de sus programas pero la superación del defecto se alcanzó cuando los planes fueron extendidos a más años de estudio. Al adoptarse en 1968 la política educativa de preparar los maestros dentro del nivel terciario, los contenidos psicológicos fueron ajustados, ampliados y mejor distribuidos.

La ubicación de la carrera de psicología en las tradicionales facultades de humanidades no ofreció la fluidez que se esperaba. La matrícula excesiva, la calidad de muchos de sus alumnos y sus rasgos peculiares en el proceso de los estudiantes, dieron nacimiento a nutridos puntos de irritación. Las estructuras previas fueron dislocadas y no siempre reconstruidas. En la práctica, no emergió la plena y aspirada circulación

interdisciplinaria. Los contactos entre las áreas psicológicas y las restantes de la facultad eran reducidos. Nunca terminaban por consolidarse aquellos espacios donde la psicología resultaba competente para procurar los propósitos integradores de la formación. No se trata aquí de distribuir culpas ni de indicar las enmiendas intentadas, sino de eludir reincidencias.

### Aspectos metodológicos

Me perdonarán que retorne al ejemplo de mi universidad que probablemente haya sido también la experiencia de otras de menor escala multitudinaria que la UBA. En nuestra Facultad de Ciencias de la Educación -bajo ese u otros nombres- se afirmó la voluntad, favorecida por las contingencias del medio, de procurar reacciones profundas entre la esfera psicológica y la destinada a formar expertos en ciencias de la educación así como docentes en este campo y la recíproca intervención pedagógica en la preparación de los profesores de psicología. Por otra parte, se trató de establecer los cursos de psicología y de pedagogía para configurar la capacidad enseñante en otras carreras como licenciatura en química, matemática, etc.

Desde el comienzo, el empeño -con toda seguridad rico en fallas- creó relaciones estrechas y cooperativas, lo que se ejemplificó en la formulación de programas asentados en los intereses y al servicio de cada carrera. Aunque los costos eran ligeramente superiores, se proveían contenidos diferenciados en psicología evolutiva según estuvieran destinados a los alumnos de las licenciaturas en ciencias de la educación o psicología, de acuerdo al sector de los objetivos peculiares de cada una. Tal modalidad de trabajo no sólo afectaba las conexiones entre las materias sino que comprometía el plano de la convivencia y el intercambio entre personas. El Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, mediante sus actividades, encaró esas metas y ordenó una conciencia clarificada de las conexiones entre esas esferas, así como identificó aspectos insuficientes y proporcionó procedimientos para sortear las limitaciones descubiertas. En aquel tiempo, se entendía que la psicopedagogía era una orientación de la psicología que subrayaba la temática del aprendizaje y la dimensión evolutiva (genética), dirigida a proporcionar una mayor eficacia a los objetivos de instrucción y formación educativa.

### La observación pedagógica no lo es todo

Más adelante se apreció que el contexto de relaciones deseadas como provechosas para las ciencias de la educación eran facilitadas por la psicología. Alguien podría discurrir sobre una supuesta y rígida jerarquía de las ciencias; aunque se manejaban procedimientos similares, existían elementos diferenciados. El quehacer pedagógico requiere de modo central de la observación pero no se extingue en ella. En psicología, el modelo observacionista privilegiado es el experimento, igualmente presente en algunas de las ciencias educativas. Tampoco es prudente un rechazo absoluto de la información introspectiva. Siempre conviene evocar la anécdota de Pávlov que, pese a su objetivismo, aconsejaba preguntar al sujeto sobre sus vivencias en la situación experimental sin que los resultados del interrogatorio determinaran las conclusiones. El esfuerzo casi obsesivo de los primeros conductistas por expulsar el conocimiento de sí mismo por el individuo y hacer de la psicología una ciencia llamada natural mereció correcciones en el proceso histórico. Los conceptos de personalidad, motivación, mundo interno, etc., reaparecen bajo nuevos constructos

como se advierte en la obra de Staats, y hasta Skinner se preocupó de mostrar una versión neoconductista de los mecanismos de defensa. La constitución de la psicología acepta la meta socrática, por lo tanto no debe abjurar de lo que el hombre está capacitado para proveer como testigo de su intimidad.

La observación en el plano pedagógico es por lo común regulada por normas comunes a toda actitud observacionista, pero también por otros tipos de patrones y exigencias críticas. Los dos estilos se interpenetran pero las distinciones dependen de las finalidades de cada área. En el ámbito psicólogo-genético-evolutivo, con los métodos rigurosamente controlados, se trata de conocer las pautas, niveles, rasgos y funciones del proceso de desarrollo. En cambio, la observación educativa nunca pierde de vista que el sujeto es educable y la teleología de sus actividades se encamina a transformarlo en una plenitud de ser personalizada. Una exploración en pedagogía implica una tónica axiológica donde están comprometidos plurales problemas filosóficos. En comparación, la psicología parece mantener una relativa neutralidad en la observación, un intento de alejamiento entre el sujeto (observador) y el objeto (observado). Todo esto dicho sin desconocer la utopía del objetivismo total. Las discusiones entre los denominados subjetivistas u objetivistas en psicología (Bechterew *versus* Freud, por ejemplo) conforma una de las polémicas más equívocamente fundadas de la psicología, como lo han demostrado ciertas lúcidas frases de Piaget al decir *"las leyes expuestas en términos verbales significan que toda experiencia objetiva está acentuada subjetivamente por el proceso perceptivo"*. Es semejante la opinión de Francès: *"a diferencia de las hipótesis en física, las que se enuncian en psicología no son extrañas a quien las dicta"*. Y una tercera figura, que investiga las categorías intervinientes o mediatizadoras, con Richelle afirma que el *"psicólogo siempre juega un rol de variable en los fenómenos que analiza"*.

### La ciencia de la psicología

La psicología reciente auxilió muchas veces a que el pedagogo planteara de mejor manera su acción formativa en los sujetos educables. La fundación de la psicología como ciencia condujo a una pronta utilización de su saber al campo de la enseñanza, y se puede estimar que allí se expresaron los ensayos iniciales y fecundos de la aplicación. En otro orden, la amplitud de estudios de la psicología a todas las edades del hombre impulsó la doctrina de la educación permanente pues, la formación no cesa con las etapas primeras, plásticas y fundamentales de la infancia y adolescencia. Los vínculos fueron recíprocos y la práctica operó sobre la teoría. Las exigencias de una educación continua, informal o institucionalizada, requerían conocimientos sobre fases del desarrollo que se encontraban postergadas en su análisis. Uno de los pioneros que tomaron conciencia del problema fue Thorndyke en 1928, cuando comprendió que la situación educativa sólo se cerraba con la muerte y aseguró -desde su punto de vista conductista asociacionista- que la psicología, como exploración del aprendizaje, brindaba información y sugerencias para atender al proceso de enseñar y aprender que es coexistente con la vida.

El movimiento polimorfo de la educación moderna a menudo cayó en reducciones psicologistas, o en la ignorancia y hasta el desprecio por componentes educativos extraños a un origen psicológico. Por otra parte, la concepción evolutiva dependía del naturalismo de Rousseau, generoso en hipótesis

equivocas y sometido a principios ideológicos ajenos al proceso de desarrollo. La psicología rectificaba esos parámetros desde la crítica científica.

Los esquemas psicológicos que se iban produciendo sobre las bases más sólidas y probadas, señalaban las condiciones sociales del sujeto que crecía y se educaba. La psicología genética se abrió al reconocimiento de los vínculos dinámicos y de intercambio entre el sujeto, los grupos y sus contornos. La psicología evolutiva mostraba perfiles sociales: en cada momento educativo el educando contiene una historia de experiencias y siempre expone un proyecto existencial. Vivir es cambiarse a sí mismo y cambiar al mundo circundante. Todas las escuelas psicológicas -pese a su diversidad- dibujan una nueva imagen del hombre y de los procesos de su desenvolvimiento, donde intervienen la instrumentación conductista, las conclusiones fenomenológicas, las revisiones de la antropología y las propuestas del psicoanálisis. Sin duda, este modelo se distancia de la sencillez del forzado racionalismo que privó en el siglo XIX y en las décadas inaugurales del siglo XX, pero corresponde más a la realidad psicológica del sujeto con sus conflictos que edifican su personalidad mediante la educación. Los modelos resultan complejos y aun contradictorios, a la vez que provocan incertidumbre en el plano pedagógico, que reclama aportes claros y liberados de controversia en el campo de la psicología, que debe proporcionarle un cambiante retrato del alumno en la marcha de su crecimiento. ¿Fracasa entonces la psicología por exceso de debate en sus funciones de apoyo a las ciencias de la educación?

### La ciencia de la pedagogía

A esta altura del relato y originando un leve *suspense* con la inquietante pregunta, vuelvo al libro de Debesse. Ya dije que esa obra encierra muchos de los aspectos que ahora nos ocupan, transcritos en un lenguaje poético que encubre un planteo riguroso y disimula la aridez de ciertos temas. La vida infantil cumple etapas que se llaman de la guardería, del cervatillo y apelativos de similar índole. Para cada fase -insisto- se registran los propósitos educativos y sus recursos. La psicología describe las instancias evolutivas en su modo fenoménico de darse y coloca los límites de la eficacia pedagógica. Piaget diría que no pueden incorporarse ciertos contenidos asimilados por el nivel formal del pensamiento, si el sujeto sigue adherido a la inteligencia concreta. Pero Debesse también señala que a cada momento corresponde una manera de ser del educador sobre el educando; describe las variaciones en los tipos de relación fecunda con los padres, maestros, adultos significativos y sus pares; marca su incidencia en los procesos de identificación y modelamiento. Sin embargo -y no podía ser de otro modo por razones cronológicas- faltan en el trabajo de Debesse, capítulos referidos a las exploraciones psicológicas actuales ligadas a las estrategias de la enseñanza, y a la influencia y condiciones en las que se movilizan psíquicamente, al instrumentarse los aprendizajes mediante técnicas no convencionales.

Esa obra de Debesse mostró una estampa optimista entre el análisis del sujeto (psicología) y su paralelismo pedagógico, detalló las tareas educativas y examinó el papel del educador, sometido a los cambios que le imprime la variación tecnológica en las ciencias de la educación. En 1967, Debesse persistió en su tesis básica, en cuanto educar consiste en una elevación graduada y sistemática del sujeto; éste crece dirigido hacia un estado óptimo de plenitud humana. La psicología ilustra sobre el *cómo* y el *porqué* de ese desarrollo, y la pedagogía enuncia

objetivos y métodos sobre esas bases, en tanto que sus relaciones se aseguran como armónicas y complementarias. Pero en el texto del año 1967 redacta un diagnóstico desfavorable. Menciona que entre ambos saberes y sus profesionales abundan los distanciamientos y conflictos, el diálogo se ha hecho reticente y los malentendidos perturban la comprensión. Los científicos de la educación en su operar docente o en otros ámbitos (planificación, organización curricular, investigación didáctica, etc.) citan a la psicología (general, evolutiva, diferencial o del aprendizaje) como el punto de apoyo de sus actividades. Los psicólogos parecen continuar con su interés por la aplicación pedagógica de los resultados de sus investigaciones. Mientras se declaman asociaciones estrechas y responsabilidades compartidas, se cuecen críticas y prejuicios subrepticios o abiertos, que conspiran contra aquella conformidad.

### Reproches mutuos

A menudo se reprocha a la psicología un exceso de teorismo o un programa de laboratorio alejado de las alternativas del aula y se duda de las técnicas destinadas a conocer a los niños en su tránsito escolar. ¿Cuántas veces se escucha decir que el trabajo en los gabinetes para examinar los procesos de aprendizajes es intransferible a los sucesos de la clase? Muchas veces los críticos exponen sus reservas ante los empeños de la psicología para describir y explicar la conducta de los alumnos. En ocasiones, se requiere un auxilio psicológico eficaz, seguro y definitivo para la solución urgente que necesita el pedagogo en su docencia. Entonces se reprocha al psicólogo científico que crea experiencias, enuncia hipótesis, controla variables, interpreta resultados sin precipitarse. Todo esto, tan válido, puede mostrarse como inútil para un inmediato reclamo educativo. Alguien calculó que se necesitan diez años para que las conclusiones de una investigación psicológica se aprovechen en ciencias de la educación.

En otro orden, el docente procura proteger su intuición y experiencia como medios cognoscitivos más breves y quizá más certeros que los pausados y verificantes del psicólogo, que en ocasiones se muestra como omnipotente, o a un paso del error reduccionista psicológico. Otra distorsión de los contactos y el diálogo conduce a percibir a los psicólogos como jueces del ejercicio docente: ¿acaso no emergen algunas alteraciones conductuales de la mala instrumentación educativa? ¿no es fácil que los psicólogos etiqueten de rutinarios a los pedagogos mientras ellos se valorizan como innovadores? Y en los casos en que el educador acepta la aplicación psicológica y maneja sus métodos (test), el psicólogo rechaza esta cooperación por falta de formación suficiente. Sin embargo en esta práctica se alcanza un *statu quo*, pues bajo supervisión del psicólogo, el pedagogo maneja por delegación algunos procedimientos exploratorios sin comprometer al monopolio psicológico.

Las recriminaciones son recíprocas y niegan el declarado espíritu interdisciplinario. El hombre es un sujeto de conocimiento múltiple debido a las cualidades de su naturaleza. ¿Qué estoy mentando con actitud interdisciplinaria? Es frecuente enunciarla como un rótulo que cubre una concurrencia de saberes a través de los cuales se llega a un listado de rasgos descubiertos por cada conocimiento interviniente. Este sistema es estéril. En su rango positivo, dicha actitud expresa cooperación, intercambio, crítica recíproca de los participantes, servicio entre las partes, rectificaciones y disponibilidad integrativa. No se trata de observar desde puntos de vista



plurales e independientes, sino de una conjunción en la que las perspectivas se transformen por el encuentro. El trabajo interdisciplinario no es un concepto retórico ni supone combinación de disciplinas cerradas y completas, se trata de ciencias en las cuales predomina la fluidez sobre lo consolidado. Se busca la clarificación de los interrogantes más que un repertorio de sólidas recetas. Los psicólogos y pedagogos deben aceptar sus distinciones y percibir los campos donde las dos disciplinas conforman un tejido intrincado. Los fines distintos -instruir y educar, por un lado; conocer, por otro- son compatibles y necesitan subsistir diferenciados, así como varía la formación y entrenamiento de cada uno de sus profesionales. Encarnar esos principios y transmutarlos en la acción servirá para esclarecer y aventar prejuicios. Ambos encuentran sus ámbitos comunes y propios, y en ellos investigan las perspectivas disímiles y las aperturas de una comunicación sin reservas. Como dice Debesse: *"los dos profesionales usan idénticas palabras, pero experiencia en el pedagogo es una vivencia compleja de ensayos, errores, recuerdos y empiria; mientras que el psicólogo la refiere a observaciones provocadas minuciosamente bajo control y cuantificables"*. Si el enfoque es realmente interdisciplinario, surgirán preguntas auténticamente psicopedagógicas al estilo de: ¿cómo facilitar los aprendizajes escolares? ¿cómo adaptar los objetivos y las técnicas de enseñanza a los sujetos desprivilegiados por razones sociales o psicobiológicas? ¿cómo incrementar la eficacia docente? ¿cómo retener la matrícula de un nivel escolar? Se dibujará así una imagen del educando que recibe, transforma y crea, y se rebatirán las propuestas exageradas e ideológicas, cristalizadas en el repudio institucional de la escuela sea en frases peligrosas y populares al estilo de la "educación castradora" o los discutibles argumentos de Illich y sus discípulos. Una psicopedagogía cuidadosa se aparta de los extremos de la rigidez conservadora y del evolucionismo iconoclasta. La psicología toma conciencia de que la acción educativa produce cambios en la vida mental del sujeto y los pedagogos asumen que los descubrimientos psicológicos modifican sus *a priori*s sobre el transcurrir infantojuvenil.

### Nuevas dimensiones del saber

Pero se suscitan nuevas fórmulas en las conexiones entre las dos materias. La historia de la psicología procede desde la gnosia en estado puro, ¿acaso a Wundt, Brentano, Tilchener y demás fundadores le inquietaban las dimensiones aplicadas, es decir, transformadoras de su sapiencia sobre la vida mental y la conducta? Es evidente que a un Ebbinghaus le preocuparon tanto las leyes funcionales de la memoria y el olvido como su debilidad corregible. El apotegma positivista de saber para prever y para obrar se revela en la teoría del comportamiento de Watson. Su psicología reclamó una docena de niños sanos para componerlos con diferentes rasgos a solicitud. Y esas formaciones para la dignidad o la inconducta las subraya Skinner, como se deduce de las páginas de su utópica novela *Walden dos*.

El manipuleo del psiquismo y la programación intencional de los estímulos y respuestas son ahora una posibilidad que estremece. El psicoanálisis freudiano quiere pasar del conocimiento del sí mismo a la terapia. La psicología incrementa su saber sobre lo psíquico y dispone de medios normativos y correccionales. Desde la verdad (signo cognoscitivo) se desliza hacia los valores de su uso que toman en cuenta el sentido ético y las polaridades axiológicas.

Ahora bien, si la psicología -mediante proyectos psicoterapéuticos o técnicas de modificación de la conducta- se extiende más allá de los enfermos, es porque aspira a cambiar o reorientar actividades, niveles de adaptación y actitudes.

Estas operaciones se aproximan a los objetivos de la educación en tanto sus metas están ligadas a considerar como objetivo la plenitud del hombre como sujeto libre. La ciencia psicológica es un vehículo de acción que informa que el sujeto educable es una realidad individual y en relación con un medio humano en el que se desarrolla. La pedagogía entonces debe abandonar cualquier absorción paidocéntrica y abrirse a enfoques donde entran en juego las interrelaciones, sin renegar de su apetencia personalizada. Considero que la magnitud de estos problemas y sus prolongaciones requiere mantener el diálogo abierto sin prevenciones y con la más rica reciprocidad.

La intervención psicológica en lo educativo posee dos modalidades asociadas. Unas veces, la psicología participa cuando explora, comprueba, precisa o clarifica las funciones mentales, determinadas por la evolución del sujeto. Es un conocimiento general. La segunda adopta la postura clínica e inquiriere en una persona definida, cómo operan sus actividades según los requerimientos de la educación. En los gabinetes psicopedagógicos y en las tareas y consejos de orientación coinciden ambas posiciones.

En este aspecto cabe evocar temas psicopedagógicos tradicionales como el ingreso a la escuela según criterios de maduración, las técnicas de aprestamiento, los cursos de nivelación compensatoria, la madurez vocacional, etc. En su origen, muchos eran de origen psicológico pero terminaron por ordenarse como entidades conjuntas. Semejantes condiciones se encuentran en algunos laboratorios de pedagogía experimental, siempre que estos ensayos no pierdan de vista que el ser humano está sumido en una estructura psíquica y en un proceso educacional. Mientras se forma, las influencias educativas son factores psicosociales.

Por otra parte, aunque no subsista tal separación los aportes psicológicos varían según su línea y el rubro pedagógico examinado. Así, lo psicoanalítico favorecerá el conocimiento de la dinámica y la motivación y hasta ayudará a esclarecer las dificultades de la inteligencia por conflictos emocionales, pero es ajeno a los tópicos didácticos y la estructura curricular. En cambio la instrumentación y la estrategia educativa se enlazan con las direcciones objetivistas. La instrucción programada y sus prolongaciones en máquinas de enseñar y otros artilugios se refieren al aprendizaje o actividad cognitiva. Su utilización es, simultáneamente, un análisis del proceso de *cómo* se enseña y aprende (faz psicológica) y los efectos pedagógicos (formativos) de esta tecnología. Sin embargo, cabe aceptar que muchas áreas son extras a tales abordajes, como lo ha demostrado Piaget. Estos ejemplos permiten discriminar los ámbitos de la educación y los grados de intervención de las diversas escuelas psicológicas en cada campo. Los factorialistas -otro ejemplo- abundarán en lo referido a la constitución del sujeto, pero son mudos en el plano del auxilio didáctico.

### La pedagogía y las ciencias de la educación

A estas reflexiones sobre los vínculos de la psicología y la pedagogía es prudente incorporar una advertencia demorada, y apropiarse de otra metodología para el enfoque del tema. Respecto de la primera la costumbre se ha referido a los

enlaces entre ambos saberes, ampliando el contexto de lo pedagógico hasta identificarlo -no muy legítimamente- con la enciclopedia sistemática de las ciencias de la educación. Supongo que coincidiremos en definir la pedagogía como la disciplina cuyo objeto es el estudio teórico-práctico del fenómeno procesal educativo, en tanto actividad emisora-receptora específicamente humana. Por lo tanto, implica aperturas hacia otros saberes positivos sobre el hombre (ramas de la biología, sociología y psicología, principalmente), la historia de las ideas y las instituciones educativas con sus engarces filosóficos, las tecnologías destinadas a la transmisión formadora e instructiva y las ocupadas en la organización, planeamiento, administración y política educacional. Toda propuesta educativa engloba la prosecución de una imagen (idea, teoría) del hombre, una axiología (fines educativos) y un repertorio de métodos. O sea *qué, cómo* y *para qué*, enseñar y aprender. Por lo habitual se examinan minuciosamente las relaciones de la pedagogía con la psicología, pero son escasas y de menor relieve las mantenidas con otros campos. Esto sucede porque, dada la conexión psicopedagógica básica, sus conclusiones se extienden quizá gratuitamente a los demás ámbitos. Además se observa que cualquier ejecutor doctrinario de la educación en cualquier época, tuvo conciencia de la necesidad intrínseca de ligar la psicología con el hecho y la actividad educadora y dejó estampados tales principios en sus obras. En esta revisión de nutridos antecedentes, Hubert evoca conceptos en desuso como *pedagogía* de Christman (1893), que abarcaba todo lo relativo al desarrollo y la enseñanza, o *pedotecnia* (1906) manejado por Decroly y Claparède. Y al presentar su propio programa, Hubert participa de una opinión difundida: la psicología sirve a la pedagogía en cuanto recoge y entrega un conocimiento sobre las edades más plásticas a la incidencia educativa, señala las variaciones caracterológicas (psicología diferencial de los individuos según edades y sexo) y destaca las condiciones y repercusiones de la acción educadora en la vida mental. Por eso discurre sobre la *interpsicología*, interesada en escudriñar las relaciones entre el desenvolvimiento de la conciencia desde sus propios dinamismos y su configuración a causa de la incidencia educativa.

## Los papeles desempeñados

Por otra parte, el término "pedagogo" abraza al titulado en este ámbito -criterio básico para definirlo- que realice tareas docentes directas y participe como técnico o experto en distintos campos de la educación, ejerciendo labores de conducción o asesorando en los dominios de su competencia. Difícilmente se designará como pedagogo a un diplomado como profesor en matemática, física o geografía. En el mejor de los casos se lo reconocerá como educador. De todas maneras, no existe una percepción *profesional* de estos cargos ni tampoco una ley que reglamente sus certificados y tareas que sólo se subsumen fragmentariamente en los estatutos del docente.

Esto lleva al planteo de otros puntos acerca de los roles. Si se simplifican los problemas, el pedagogo es un instrumentador de la psicología, y el psicólogo el auxiliar privilegiado del quehacer docente. No son papeles ni equivalentes ni intercambiables, pero que se penetran -es casi un eufemismo- por se *confunden*. En muchos momentos de la acción educativa son terrenos que favorecen esas imprecisiones de límites. En los análisis destinados a la caracterización de esos profesionales pedagogos resultan relativamente claros los conocimientos que se requieren facilitados por el currículum. El esquema para elaborar el rol precisa el segmento de la

realidad atribuido a su competencia, discrimina sobre lo exigido en conocimientos, técnicas y establecimiento de actitudes y menciona las disciplinas del plan de estudios que proporcionan esos rasgos de sapiencia, operatividad y disposiciones. Se nota relativa claridad en los conocimientos reclamados como sostenedores del rol, en término de funciones y posiciones de diferente nivel relacionados con las expectativas que la sociedad mantiene sobre su conducta. En cambio, las actitudes se muestran unas veces como generales y otras con reducida definición o compartidas. Así -por ejemplo-, la actitud de ánimo descrita como *espíritu crítico*, es un atributo importante perseguido por los fines de la formación humana y la no propiedad de un rol profesional. La nomenclatura de las tareas integrantes del rol son a menudo exclusivas, pero también ambiguas o repetitivas. Decir que el psicólogo es agente de psicohigiene y psicoterapia típica al de orientación clínica, sin distinguirlo taxativamente del médico, no impide que el pedagogo como docente sea registrado -en parte- como promotor de la salud. En cambio -tanto la mayoría de las leyes y la práctica cotidiana-, prueban como rol del psicólogo la redacción de diagnósticos psicosociales, apoyados en sus conocimientos y el dominio de técnicas exploratorias que dependen de sus compromisos de servicio. Y todo esto identificado como actitud. El rol del psicólogo como docente en esa asignatura incluye la creación de las actitudes peculiares del maestro de cualquier otra especialidad, así como formación y entrenamiento en las tecnologías educativas generales y especiales.

Si se consulta la definición ocupacional del psicólogo según la OIT (1968), el conjunto de sus tareas componen su rol. Esas actividades pueden agruparse en los siguientes rubros: 1) recolecta e interpreta metódicamente, y con técnicas válidas y confiables, datos mensurables del comportamiento humano y los mecanismos mentales, procurando enunciar leyes relativas al pronóstico y control de la conducta; 2) analiza los efectos de la herencia, el ambiente y otros factores en el desarrollo normal o anómalo de la persona; 3) traza por sí y/o colabora con otros profesionales en aspectos diagnósticos, de tratamiento y prevención en trastornos mentales y problemas de inadaptación. Dichas funciones -de acuerdo a la OIT- se prolongan en planos específicos de empleo, como los referidos a la psicología laboral (industrial) tales como reclutamiento, selección, formación del personal, relaciones humanas en la empresa, etc. El campo de la orientación -equivalente a lo ordenado en psicología educacional- define al psicólogo como el organizador en las escuelas de los servicios de orientación profesional destinados a ayudar a los estudiantes, individual o colectivamente, a determinar sus preferencias, aptitudes y características, así como a preparar programas de formación; analiza las informaciones referentes a los alumnos obtenidas en base a los procedimientos adecuados de su materia y facilita sus conocimientos para la promoción de la personalidad, auxiliando a los individuos y a la institución a comprender y salvar sus dificultades, a la vez que evalúa la eficiencia de sus procedimientos para el logro de esos propósitos. El examen de estas actividades muestra cuánto hay de común y no fácilmente discernible, en los espacios específicos no compartidos en el quehacer de psicólogos y pedagogos. Con frecuencia, las distinciones son muy sutiles y dependen más de la programación de la tarea que de la eventual autonomía temática de las dos ciencias y profesiones. En síntesis, en vez de procurar establecer perfiles distintos originados en las variantes de la formación, debe aceptarse -especialmente en lo referido a lo psicopedagógico- una marcada fluidez entre los roles, con tareas sobrepuestas y ligeras distinciones en metodología y objetivos, además de

niveles de énfasis que se unifican en las metas terminales de la función. De todos modos, siempre hay lugar para el consuelo, porque los grados de confusión y las incumbencias son zonas en penumbra y de participación múltiple, y los sectores competitivos también se hallan en carrera con larga historia donde cabría suponer que el tiempo hubiese planteado fronteras precisas.

Si bien la palabra *pedagogo* más allá de su sinonimia con docente o educador, no aparece en el repertorio de la OIT, se han efectuado ensayos de tipificación de roles. Un rasgo habitual se refiere a la formulación del diagnóstico pedagógico referido a las dificultades en el aprendizaje de las materias escolares. Sin embargo, sólo alcanza significación si se lo integra con el realizado psicológicamente. O sea que la elaboración completa del diagnóstico resulta de la concurrencia e interpretación integrada de datos extraídos de fuentes próximas pero desiguales. Por su parte, si se trata de diagnósticos institucionales, el papel de la pedagogía abarca e incluye muchos aspectos individuales. Una tarea consignada al pedagogo menciona que le corresponde -aprovechando la información psicológica- planear las actividades y situaciones de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a los principios del desarrollo del sujeto. El pedagogo asume la obligación de planificar los materiales de enseñanza normales o correctivos. Mientras el psicólogo estatuye el carácter diferencial del alumno, el pedagogo se ocupa de los aspectos tecnológicos del proceso educativo y diseña la conducción de la enseñanza. De aquí que la pedagogía elabora -aunque sea invento de psicólogos- la metodología y evaluación de la instrucción programada y el fortalecimiento de los hábitos de estudio. Existe consenso en la atribución de esas tareas al pedagogo, teniendo presente que sus cimientos provienen de una doctrina del aprendizaje desentrelada por la psicología. En la situación del gabinete psicopedagógico, que es de esencia interdisciplinaria, la función primordial del pedagogo es *resolver* los problemas de aprendizaje aplicando las estrategias convenientes y ajustándolas a los orígenes de la alteración, que se hipotetizan a partir de diversos accesos. Cabe agregar que la fijación de roles pedagógicos son vinculados a la realidad educativa en planos de la política, el planteamiento, la administración y organización escolar, etc., todos ellos asuntos técnicos de menor incidencia psicológica.

El rol se precisa mediante un orden de actividades o tareas atentas a una función social y a las expectativas del grupo. Por lo tanto, podía explorarse la resonancia de los roles en la apreciación colectiva, como una manera de inferir las operaciones de los papeles en cuestión. En este sentido, Mikusinski y otros ensayaron la aplicación del diferencial semántico de Osgood en *"distintos grupos profesionales con respecto a su percepción (expectativas) de los roles e imágenes del psicólogo y pedagogo"*. La descripción previa de esas categorías consideraba al educador como *"el individuo especialmente preparado para ejercer de manera voluntaria y sistemática una acción directa sobre un educando"*. El pedagogo fue definido como un técnico en cualquier área o problema educativo. El psicólogo era descripto como un experto que aplica sus conocimientos profesionales específicos en cualquier campo de la conducta individual o en interacción con su medio. En general predominaron rasgos confusos entre educadores y pedagogos, y de insuficiente discriminación entre psicólogos y pedagogos, en especial en el plano institucional educativo. Por otra parte la apreciación del psicólogo es desfavorable en algunos grupos mientras que en todos subsiste una imagen positiva del educador, con marcado acento en el grupo de maestros prima-

rios que presentó una alta contaminación idealizada. La estimación disminuida del psicólogo por los docentes del nivel medio parece responder tanto a las experiencias inmediatas del sector que juzgó, como a la antigüedad de las tareas, a menudo sobrepuestas, y hasta conflictivas con otras actividades. Los datos de varias exploraciones experimentales confirmaron la hipótesis inicial, enunciada de la siguiente forma: *"existe una discriminación negativa de la imagen del psicólogo, superior a la del educador y/o pedagogo, pues aquélla estaría deteriorada por los rasgos de personalidad atribuidos y la actuación circunstancial de algunos profesionales"*. Estas conclusiones se vieron favorecidas porque la mayor parte de los encuestados manejaron sus juicios y opciones sobre la percepción de personas concretas y no en base de imágenes generales, en cierto modo, abstractas.

### Retroalimentación

La psicopedagogía es una disciplina teórico-práctica en la que se incluyen componentes plurales. Engloba la conciencia del uso del conocimiento psicológico del sujeto educable para educarlo. Esta vinculación retroalimenta los cambios psicológicos determinados por la acción educativa y constituye un tipo de relaciones referido a la concordancia entre los fines de la educación inmediatos y limitados, o generales y de largo plazo, y la actividad del psicólogo en el medio escolar. Hasta ahora los vínculos más fecundos se han dado atendiendo a los objetivos próximos y concretos. En cualquier nómina de fines que se consulte comparando leyes orgánicas de educación, los propósitos se derivan tanto de la antropología filosófica y la axiología como de exigencias inmediatas de socialización, de adquisición de aptitudes, de incorporación de conocimientos. No hay duda de que la psicología interviene centralmente en estas últimas y ella misma es tributaria en su imagen del hombre de aquellos principios filosóficos. En el plano operativo y experimental es válido el consejo de Wallon: *"para adquirir la noción de número, debe conducirse progresivamente al niño desde la noción de pluralidad y de grupo, modificando la disposición de los objetos manipulados y la formación de las series"*. También se puede ejemplificar con Skinner al comentar la instrucción programada, cuando apunta que *"el fin del aprendizaje es constituir un repertorio de respuestas correctas elicitadas por estímulos apropiados y que no pueden fracasar por respuestas falsas"*. Pero en tanto que Skinner juzga error como respuesta indeseable, Crowder subraya la función discriminatoria que ejerce.

En otro orden de cosas, cabe aquí todo el aporte de la psicología para el cumplimiento de las metas educativas generales y recuperadoras en los deficientes de diversa índole. La conjunción psicopedagógica subraya las diferencias. Como dice Cousinet: *"La observación en psicología parecería dejar intacto su objeto, mientras que las acciones más o menos científicas de la pedagogía procuran transformarlo, utilizando lo conocido"*. Por otra parte, los contactos psicopedagógicos positivos en el nivel de los principios no siempre continúan en el ámbito de las realizaciones, donde emergen las resistencias, las confusiones y la pobreza comunicativa. Este ingrato panorama no depende sólo de falencias formativas, de celos profesionales, de centros, etc., sino de las estructuras burocráticas educacionales y el advenimiento de las *modas* tecnológicas. Wittwer se inquieta ante la psicopedagogía de las máquimas de enseñar, entendidas como la panacea de los actuales problemas demográficos y didácticos. ¿No favorecerán un *hospitalismo* cognoscitivo surgido de la mecanización

deshumanizada de los procedimientos de presentación y adquisición de conocimientos? Esta posibilidad pesimista, en contraste con el fervor de los skinnerianos, es un campo nuevo y estimulante de la psicopedagogía en su más amplio sentido, donde queda negada toda concepción subalterna que defina lo pedagógico como una técnica de aplicación lineal derivada de la psicología y -en cambio- estudie el papel de la enseñanza programada y las máquinas de aprender, en la *formación* racional de los procesos del pensar. Por ejemplo, mostrando las fases de la programación (tecnología de la enseñanza) en la marcha asimilativa de los conocimientos y el tratamiento de la información (informática) como perspectivas psicológicas que originan el modelo de alumno relacionado con esos y otros recursos educativos contemporáneos como los audiovisuales, en las estrategias de enseñar/aprender. En un plano pragmático, algunos han traducido esos principios, con la intención de proporcionar respuestas mediante el uso de esos métodos recientes, destinados a intensificar la actividad mental de los estudiantes y profesores y ayudarlos a incorporar mejores hábitos de autoformación para elaborar y adoptar decisiones.

---

### El juicio moral

---

Si se descarta el escaso papel que desempeña la psicología en los procesos de la macroeducación, subsisten incontables problemas abiertos a la investigación fundados en el lema de "conocimiento del sujeto/actividad programada educativa sobre el sujeto", sea en los planos normales como en los de discapacidad por alguna causa. Creo que tienen capacidad ilustrativa las listas de algunos tópicos que mencionaré sin orden jerárquico. Sea -por ejemplo- la necesaria formación moral y cívica de los alumnos -especialmente adolescentes-, que se prolonga en la adultez en la deontología profesional. Sin duda es imprescindible explorar cómo se estructura la conciencia ética, se internalizan y varían las normas, se ejecutan los procesos de justificación de su quebrantamiento, etc. A la objetivación de las pautas éticas y sus fundamentos le corresponden dimensiones subjetivas que forman la configuración moral prioritaria. La enseñanza y el aprendizaje de aquella asignatura exige un análisis del desarrollo y fases del juicio moral que no es tan investigada psicológicamente como sería deseable, para el mejor trazado y eficacia de la estrategia educativa. Naturalmente, todo análisis psicopedagógico debe escapar a los prejuicios comunes al estilo de suponer que los grupos infantiles escolares tienen cierta virginidad en su ser primordial que la educación irá formando, sin tomar en cuenta los aportes constitucionales y las muy precoces experiencias sociales.

En el plano doctrinario, la pedagogía y la psicología se estimulan recíprocamente. En muchos casos el aula es la circunstancia para el control de la experiencia. Otras veces las tareas se institucionalizan y se fundan laboratorios de psicopedagogía o pedagogía experimental, títulos que en la actualidad no significan un retorno al reduccionismo positivista educativo de principios de siglo. En otras ocasiones, la existencia de gabinetes psicopedagógicos o de centros de orientación escolar y profesional, los transforman en el lugar donde -con infraestructura técnica y administrativa- se abordan problemas específicos o de resonancia e interés educacional, como los referidos a la guía preventiva, entre cuyos objetivos se destaca la observación psicológica sistemática de los alumnos en vistas del uso de medidas pedagógicas -más que de índole terapéutica- para prever los fracasos escolares.

El repertorio de trabajos orientados por una perspectiva

psicopedagógica personalizada incluye la exploración de las aptitudes (origen, desarrollo y aprovechamiento), todavía con muchas zonas desconocidas y cuyas proyecciones en la problemática de la creatividad y la educación de los sobredotados (programas de aprovechamiento del talento) son indiscutibles. Algunos estudios subrayan la influencia del medio en la promoción de la eficacia aptitudinal, mientras otros destacan el uso incompleto de muchas habilidades en sujetos y grupos favorecidos psicosocialmente. No faltan críticos que indican al sistema escolar como una carrera de obstáculos con sucesivas selecciones en que se olvida a los que pierden. Aquellos hacen votos para que la escuela asegure a todos una sólida formación que considere la diversidad de inteligencias (aporte psicológico) y la pluralidad de necesidades de la comunidad moderna (enfoque sociológico). Entiendo que éste es el estilo de la política educacional contemporánea y no la de una competitividad dramática. Así lo demuestra el análisis y atención de los intereses en la actividad educativa, en la orientación, en la elección entre las opciones ofrecidas en los ciclos de enseñanza media modalizada, etc. A esclarecer y profundizar estas tareas concurren las recientes investigaciones psicológicas sobre la *madurez vocacional* con la medición de los proyectos de los alumnos secundarios en orden a los estudios y la profesión, los índices sobre la calidad de sus afirmaciones y los grados de incertidumbre y sus motivos.

En otras ejemplificaciones, la psicología -en sus funciones perceptivas y de reconstrucción de la experiencia- participa de los procesos simultáneos de enseñanza y aprendizaje cuando el centro de la investigación es pedagógico. Me refiero al examen de las reacciones y logros de pequeños grupos de clase experimental que trabajan en determinadas tareas observando su propia actividad registrada en *videocassettes* y los efectos de este *feedback* sobre sus comportamientos. Los interrogantes básicos se refieren a la resonancia afectiva e instrumental de su propia visión en el cumplimiento de la labor ejecutada y a la emergencia de nuevas actitudes interpersonales en la actualización de lo retrospectivo, que no se presenta como una réplica mecanicista sino que ofrece formas originales de adaptación y equilibrio nacidas de la captación exterior de la imagen corporal, contrastada con el esquema interno. Como dice Linard al mencionar las consecuencias psicológicas de esa técnica educacional: "*la estampa televisiva de sí aparece como un catalizador de emociones de colaboración o agresividad y suscita confrontaciones entre el yo captado como realidad externa y cuerpo cinestésico que compromete al foco de identidad y al rol social de cada uno*".

---

### Preguntas que se multiplican

---

Cierro estas digresiones que procuraron señalar la presencia de la psicología -en modos e intensidad variados- en los afanes de la educación como empresa formativa. La actitud psicológica adecuada parte del reconocimiento de los fines educativos y escapa a cualquier gesto invasor y a toda postura de causalidad lineal. Inquirir sobre el juego de interrelaciones es un camino de provecho para eludir las controversias y los malos entendidos, y consolidar la instrumentación de la psicología en virtud de la circunstancia pedagógica que es el firme marco de referencia. Las preguntas entonces se multiplicarán sin riesgos de contaminación o "imperialismo": ¿cómo facilitar los aprendizajes? ¿cómo establecer los objetivos y la metodología de la enseñanza especial para distintos niños deficitarios y estructurar sistemas correctivos psico-pedagógicos? ¿cómo mejorar las actitudes de los docentes? ¿qué papel desempeñan

las ansiedades que surgen de las distintas experiencias escolares en la evaluación de los rendimientos? Estas inquisiciones se combinan con temas clásicos de las preocupaciones educativas fundadas científicamente aunque -a veces- se los resuelve con sentido administrativo. Dicha nómina incorpora asuntos como la edad de ingreso, el papel del aprestamiento, los criterios de repitencia, la examinación por ciclos, etc. Para cada uno, la psicología dispone de soluciones de igual modo que las tiene tanto en cuanto el análisis evolutivo de la inteligencia y el pensamiento y la organización curricular, como lo referido a los propósitos de la orientación escolar y profesional abordada según un concepto procesal continuo y no una yuxtaposición de momentos con excesos de tests.

Deseo también formular algunas observaciones acerca de una *ciencia* psicopedagógica y una *carrera* de psicopedagogía, tan difundidas hoy en las universidades. El término psicopedagogía es frecuente en el lenguaje francés y español y extraño al inglés que entiende reemplazarlo con el de *educational psychology*, al que se incorpora la temática de la *guidance* (orientación). En el Congreso Panamericano de Psicopedagogía (Buenos Aires, 1978) advertí que la mayoría de sus tópicos son réplicas extendidas o matizadas de las que se encuentran en la psicología educacional, estimada como especialización de postgrado de una carrera polivalente de psicología. Discutí también la psicopedagogía descrita como un quehacer de tipo clínico a propósito de dificultades de adaptación o aprendizaje, detectadas en la escuela y presuntamente superables mediante métodos especiales de raíz educativa. Igualmente pude observar la ausencia o presencia escasa de la asignatura y entrenamiento en psicología clínica y disciplinas conexas. Yo entiendo -y va de suyo como una opinión controvertible- que la psicopedagogía es un efecto de la concurrencia de ambos saberes o el lugar de encuentro permeable de roles derivados de esos distintos y lindantes campos cognoscitivos, cuyas metas dependen de retos y problemas educacionales.

### Contenidos básicos para la formación psicológica de especialistas en educación

A punto de concluir, enuncio la última cuestión de este relato que -sin duda- hallará soluciones ajustadas en los seminarios. ¿Cuál es el *quantum* y los contenidos básicos para la formación psicológica de los especialistas en ciencias de la educación, habida de los aprendizajes que desde el área pedagógica deberán tener los psicólogos vocacionados hacia la psicología educacional? El mínimo proviene de cursos teórico-prácticos de psicología general y psicología evolutiva. Ya mencioné que en la Universidad de San Luis desde hace pocos años los programas de esta materia se diversifican según los beneficiarios: futuros licenciados en psicología o en ciencias de la educación. La experiencia parece ser beneficiosa y reconoce la necesidad de esa formación en vez de considerar -como se repite en sordina y pocas veces- que el buen sentido, la intuición o la experiencia prolongada en la enseñanza, reemplazan o reiteran la instrucción en psicología. Hay consenso en que para informar y formar a los alumnos se debe disponer de conocimientos psicológicos acerca de ellos. Es el siempre válido argumento baconeano de que sólo se domina a la naturaleza si se conoce sus leyes.

Ese núcleo de psicología general y evolutiva constituye la base para abordar el tema del desarrollo de la personalidad desde un enfoque biosocial. A su vez, dicha perspectiva genética conduce a la teoría de las diferencias individuales. Es decir, la

formación psicológica de los especialistas en ciencias de la educación -particularmente de aquellos que se orienten hacia el ejercicio docente- comporta un estudio en que predomina el interés acerca del desenvolvimiento diferencial de la vida psíquica. Este imprescindible currículum se completa con seminarios que deberán abordar temas psicológicos de alta participación en el proceso educativo, como son los referidos a percepción, motivación, aprendizaje y dinámica de grupos. En cierto modo, la amplitud y discriminación de los asuntos que integren dicho plan quedarán determinadas por los requerimientos de las situaciones educativas y la pedagogía de las diversas materias (o áreas) de enseñanza. Como observa Mialaret: "*si se trata de la matemática, no se podrá desconocer ni desaprovechar el desarrollo del pensamiento en sus etapas, principalmente en su fase lógico-formal, así como la atención por los momentos iniciales en la adquisición de las nociones de objeto, cantidad, etcétera*".

### La tarea debe ser planificada

Toda esta tarea formativa debe planificarse -insisto- en un rango teórico-práctico ya que de esta manera los conocimientos se afirman y fecundan, pero mucho más porque la intervención programática hace evidente los sectores de mayor aplicación e intercambio entre psicología y pedagogía. Por otra parte, el entrenarse en situaciones educativas mediante la observación sin olvido de la reflexión, propicia actitudes críticas y operativas en que su propia conducta como educador debe ser revisada para incrementar la eficacia de los vínculos entre maestro y alumno. En otros términos, el aprendiz en psicopedagogía aprende a asumirse como un factor que puede provocar dificultades en esas relaciones. Con dicho estilo formativo, igualmente se reduce la confianza en la intuición y se adquiere un espíritu objetivo que provee adecuados mecanismos de control, al mismo tiempo que se advierte que -pese a la pluralidad de escuelas psicológicas- existe un cuerpo de acuerdo doctrinario dotado de respuestas pertinentes a muchos problemas psicopedagógicos. Finalmente, repito que ese programa psicológico sufrirá variantes en temas y contenidos según sea el ámbito de su aplicación o las especialidades en ciencias de la educación. Pero mis sencillas y parciales reflexiones han tenido presencia y se han instalado bajo la imagen de la orientación docente del pedagogo y su formación.

(\*) Por ley del año 1973, la Universidad Nacional de Cuyo, que desde 1939 tenía casas de estudio superiores en las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis, se dividió en tres centros, reteniendo injustamente Mendoza el nombre genérico inicial y las dos restantes, los de sus provincias de asentamiento. La Facultad de Ciencias que funcionaba en San Luis se dividió en tres Facultades en base a las Escuelas o Departamentos preexistentes y fundó una nueva (Facultad de Ingeniería y Administración Empresaria) en Villa Mercedes con diversas carreras. La Escuela de Pedagogía y Psicología originó la Facultad de Ciencias de la Educación manteniendo esas licenciaturas e incorporando otras carreras menores de similar índole. Por lo tanto, su antigüedad y prestigio académico se remonta a 1939-40 y no comienza su historia -como algunos sugieren- a poco más de un lustro.

# EL ROL DE LA ESCUELA Y LA RENOVACION DE LA EDUCACION

Por el Prof. Jorge Cristian HANSEN

*Conferencia de incorporación dada el 8 de mayo de 1989 al ocupar el sitial "Francisco Berra".*

**E**l propósito de esta exposición es plantear estrategias renovadoras de la estructura organizacional y operacional de la escuela, con vistas a fortalecer la autonomía profesional del docente, como alternativa de cambio en nuestro sistema educativo.

La autonomía es un factor clave para el desarrollo de los seres humanos.

El hombre es hijo de su propio esfuerzo. Y se desarrolla más por lo que piensa y hace por sí mismo, que por lo que los demás piensan y hacen por él.

La tarea de la educación es ayudar a los seres humanos a convertirse en personas autónomas y creativas.

La función del docente es conducir el proceso educativo en términos que pongan al alumno en posesión de sí mismo, le ayuden a tomar conciencia de su potencial y asistirlo en la empresa de desarrollar su personalidad y forjar su propio destino.

Sin docentes innovadores y creativos, que dispongan de un amplio margen de autonomía profesional, no habrá cambios significativos en la dirección deseada.

Como señala acertadamente Robert Gloton, director del Grupo Francés de Educación Nueva: *"la ineficacia de nuestra enseñanza reside en no emplear o dejar que se deterioren las energías creadoras escondidas en lo íntimo de cada docente y que se muestran tan extraordinarias cuando se les da la oportunidad de despertarse y expresarse"*.

El acento puesto con el propósito de destacar la significación de la autonomía para el desarrollo humano no implica, necesariamente, una marcha del individuo hacia la arbitrariedad, sin compromiso alguno con los valores sociales y culturales que hacen a la dignidad del hombre.

Son los valores los que inspiran y orientan nuestra conducta en la vida.

Como un campo magnético, el valor ejerce una poderosa atracción sobre nuestra energía vital y nos impulsa a su realización.

Los valores no se embuten en el ser humano, se viven. El individuo los hace suyos en la medida en que su *"sensibilidad"* -su órgano receptor - percibe su significación para su desarrollo personal.

El hombre crece con los valores con que se identifica y que ha hecho suyos. Toda presión, toda coacción, toda invasión a la autonomía de la persona resulta altamente contraproducente, y termina por generar mecanismos psicológicos defensivos, generalmente distorsionantes para el sano desarrollo de la personalidad.

Rogers expresa su convicción, luego de más de 30 años de

experiencia en el tratamiento psicológico de pacientes con problemas de conducta, que si se respeta la autonomía y la libre determinación de los seres humanos, éstos se inclinan *"naturalmente"* por identificarse con los valores que *"perciben"* más enriquecedores de la condición humana. La tarea de la educación es estimular la autonomía del ser humano. Junto a ella, y con igual énfasis, debe concurrir a enriquecer el mundo de valores que conforman el ámbito socio-cultural en que crecen y se desarrollan las personas.

En el ambiente cultural en que vive el individuo nada alcanza la influencia educativa que tienen las personas con que interactúa. La otra gente, *"el otro significativo"*, la forma de vida de los demás, las actitudes y los ejemplos que irradian los auténticos portadores de valores superiores adquieren una particular fuerza de penetración en los seres en formación.

El docente, más allá de su idoneidad técnica, debe constituirse en un portador de valores capaz de enriquecer, por mera presencia, el mundo interior de sus alumnos.

La interacción social constructiva del docente con los miembros de su comunidad y, muy especialmente, con sus colegas en la tarea educadora, constituye una de las experiencias más prometedoras para su desarrollo personal y profesional. Al logro de este objetivo apuntan las estrategias, el trabajo comunitario y la interacción social que se propicia en este documento.

## El pequeño grupo y el desarrollo humano

El hombre no puede vivir solo, aislado de todo contacto con sus semejantes. Su mera subsistencia física quedaría gravemente comprometida.

El intercambio humano nos modifica. En el contacto con el *"otro"* se amplía nuestro horizonte intelectual y se enriquece nuestra sensibilidad para la apreciación del mundo de los valores.

Los *"pequeños grupos humanos"*, en los que todos se conocen entre sí, por la relación estrecha - *"cara a cara"* - que se establece entre sus miembros, adquieren un poder transformador de conductas particularmente significativo para la educación. Toda estrategia destinada a promover cambios en el sistema educativo debe favorecer el trabajo en equipo. La habilidad en el manejo de las técnicas de dinámica de grupos por la planta docente es fundamental para convertir a cada escuela y a cada centro educativo, en una real comunidad de vida y de trabajo. Los *"pequeños grupos humanos"* conforman las células básicas del tejido social.

Los problemas socioeconómicos de la vida moderna se plantean en una dimensión de tal magnitud y complejidad que

dificultan la participación protagónica de todos los integrantes de la sociedad. El sentimiento comunitario y de empresa compartida solidariamente tiende a desaparecer del escenario de la sociedad moderna.

Un orden mínimo es esencial para la subsistencia de la sociedad en su conjunto. El desorden y la confusión no son ámbitos propicios para la creatividad y el desarrollo de los seres humanos. Pero puede haber orden sin creatividad y sin espacio para la iniciativa individual.

La vida moderna ha convertido a la sociedad contemporánea en una sociedad de organizaciones. Cada una de estas organizaciones centraliza el poder de decisión en unas pocas personas. Por consiguiente, son legión los que, con mengua de autonomía, su iniciativa y su creatividad, tienen a su cargo tareas rutinarias que les son prescritas puntualmente.

El hombre común de nuestro tiempo se siente más dependiente que independiente, más dirigido que autónomo, más súbdito que ciudadano.

La organización burocrática de las empresas humanas de diverso tipo significó un importante avance sobre los ordenamientos sociales precedentes. Originó, sin embargo, efectos no deseados para el desarrollo de los seres humanos. Entre ellos nos importa destacar que atomiza la vida social. Encierra al individuo en un ámbito muy estrecho, con pérdida de su visión inteligente sobre el conjunto de las tareas emprendidas por la organización; cada uno en lo suyo sin interactuar, ni intercambiar experiencias, ideas e iniciativas con los demás "especialistas" no alcanza a tomar conciencia sobre el sentido de su labor. Pierde motivación y se limita a "cumplir" mecánica y formalmente con su tarea cotidiana.

Un sentimiento de indiferencia y de impotencia se ha apoderado del hombre contemporáneo. No parece haber espacio alguno para su iniciativa y su contribución creativa. *"El problema central del hombre moderno es sentirse carente de significado"* (Rollo May en *"El dilema existencial del hombre contemporáneo"*).

La rutina y la apatía -verdadero opio para la existencia humana- se instalan en la sociedad moderna como consecuencia de los efectos no deseados de la organización social burocrática. *El hombre de nuestro tiempo ha sido colocado en situación de construir -en vida- su propio nicho psicológico.*

Nuestro sistema educativo y la vida interna de nuestras escuelas no escapan -por cierto- a los efectos no deseados de la burocracia imperante.

Una nueva cita de Robert Gloton es aquí oportuna: *"Se considera que el centralismo burocrático jerárquico es el principal responsable del actual bloqueo y parálisis del sistema educativo"*.

Proyéctémonos imaginariamente hacia el futuro. El túnel del tiempo nos ha ubicado junto a la mesa de trabajo de un equipo de analistas concentrados en el exámen crítico de la sociedad de nuestro tiempo. En tal situación debiéramos suponerlos ciertamente perplejos ante la dicotomía de nuestro discurso cotidiano sobre la dignidad de la condición humana y su correlato, la autonomía, la iniciativa, la creatividad... y la realidad concreta de todos los días en que legiones de seres humanos desarrollan rutinariamente actividades "dictadas" y "reglamentadas" por otros. Para Platón, tantas veces citado, *esclavo es el que hace lo que otros dicen que debe hacer.*

La burocracia, mediante la organización racional de las actividades humanas lo pensó todo, *menos lo que el sistema le hacía al hombre.*

Pensó en la organización racional de las actividades, en la división de responsabilidades, de normas precisas, reglamen-

tos, planes, organigramas, gráficos, salarios, mejores condiciones de trabajo, relaciones humanas en la empresa, servicios sociales, etcétera.

Pero *ahora ¿qué más quieren?*, exclamó cierta vez un empresario ante nuevas manifestaciones de desconformidad de los obreros de su planta industrial (su sorpresa se basaba en el hecho de que creía haber satisfecho largamente todas las necesidades de obreros y empleados).

El criterio organizacional burocrático no supo advertir en qué medida el ser humano necesita sentirse protagonista activo, miembro útil y creativo, necesario e importante en los procesos que conducen a la adopción de decisiones e iniciativas que concurren al mejoramiento de los aspectos esenciales que hacen a su tarea y a la del conjunto que integra.

Cuanto más participan las personas en la organización y planeamiento de sus responsabilidades, tanto mayor será la motivación y el compromiso con que movilicen sus energías para el logro de los objetivos comunes. Sólo en estas condiciones será posible animar un proceso transformador y enriquecedor de nuestra vida en sociedad. Sólo en estas condiciones será posible favorecer el pleno desarrollo y la felicidad de los seres humanos.

---

### La escuela como organización social

---

La marcha hacia la renovación de la escuela debe iniciarse obviamente en una toma de conciencia sobre su situación y sus problemas más significativos.

Una primera aproximación diagnóstica nos mueve a señalar que la escuela, tal como funciona, no es realmente un sistema social (un conjunto de partes interdependientes dedicadas a un propósito común).

Los objetivos de la escuela son prescritos en los lineamientos curriculares. Son, por consiguiente, los mismos para toda la planta docente. Cada docente, a su turno, realiza su interpretación personal de estos objetivos. Privilegia unos en desmedro de otros. La unidad de propósitos que se expresa en los documentos curriculares no se traduce en la realidad. Hecho que gravita negativamente en el producto final de la escuela, en su conjunto.

La situación es consecuencia de la organización de la escuela en el marco de pautas burocráticas. La escuela atomizada socialmente; cada docente a cargo de su tarea individual en su sala de clase, con escasa o nula interacción social y diálogo profesional con sus colegas (salvo encuentros esporádicos e inorgánicos) conforman un ámbito poco propicio para la tarea en equipo, con unidad de propósitos.

Cada docente en su sala de clase, cuidando su propio jardín, en forma individual, sin canales abiertos para la intercomunicación con sus colegas, en forma orgánica y sistemática, se verá privado de una visión global de la escuela como un todo, sus actividades y sus logros. Makarenko señaló en su tiempo que prefería 5 docentes con razonable experiencia, pero con capacidad para trabajar en equipo, a 5 notables educadores actuando en forma individual. *Nuestra escuela no constituye en rigor una auténtica comunidad educativa.* El trabajo en equipo es la herramienta indispensable para hacer de la escuela una real comunidad educativa.

El autoestudio de los problemas de la escuela, alternado con el trabajo en pequeños grupos con encuentros plenarios de la planta docente, concurrirán a crear el clima socioemocional propicio para la renovación y vitalización del proceso educativo.

Un buen clima de cooperación y de trabajo en equipo se verá

fortalecido en la medida en que se estimule el intercambio de ideas y de experiencias, el diálogo constructivo, la reflexión crítica, la comunicación cálida, amplia y abierta, la ayuda mutua, la búsqueda de soluciones en común, en actitud consultiva, la planificación compartida y el método democrático para la adopción de decisiones.

Las reuniones docentes conservan gran parte de las modalidades tradicionales. Los temas a considerar suelen ser predeterminados por los niveles de conducción. El autoestudio de los problemas que preocupan a los docentes de la escuela carecen, con frecuencia, de un espacio amplio y propicio en nuestras prácticas profesionales.

Lograr mejores reuniones docentes debe ser una meta fundamental en la vida y la actividad escolar.

La escuela es una institución muy conservadora. El excesivo peso de la planificación central en desmedro de la autonomía y de la creatividad de la planta docente genera resistencias a un cambio prescripto e implementado por canales en que predomina la actitud autoritaria.

*Nadie cambia si no desea cambiar.*

Despertar el deseo de cambiar debe ser el primer objetivo de todo intento transformador.

Los descubrimientos de la dinámica de grupos prueban *"que el cambio de actitud es más fácil de lograr en grupo que por separado; que sus efectos son más permanentes; y que son más fácilmente aceptados si el individuo participa en la decisión"* (Michael S. Olmsted, en el *Pequeño grupo*).

Por su parte Robert G. Owens señala en su libro *"La escuela como organización social"*: tipos de conducta y práctica organizativa: *"Los cambios en nuestra escuela raramente han tenido lugar como resultado de la iniciativa de los educadores de las escuelas públicas. Sería conveniente que la toma de conciencia de las necesidades educacionales y de los nuevos métodos para hacerle frente surgieran de la misma escuela"*.

El director y el docente son prisioneros de una estructura organizacional que les impide convertirse en agentes de cambio. El sistema burocrático vigente los condiciona para adaptarse al rol que les ha sido prescripto. En estas condiciones no se estimula el pensar crítico y la capacidad para crear nuevas respuestas a situaciones siempre cambiantes.

Las estrategias para implementar cambios educacionales que calen hondo en el sistema educativo deben comenzar por desplazar hacia las escuelas, gradualmente, un mayor poder de decisión y una mayor responsabilidad profesional.

Por su parte, compete a los organismos de conducción central:

- asegurar la unidad del sistema en su conjunto;
- estimular la iniciativa y la creatividad de la comunidad educativa;
- promover una gradual descentralización, flexibilización, democratización y desformalización de la actual estructura escolar;
- impulsar toda medida que tienda a elevar el status profesional y socioeconómico del docente.

### Tareas de la comunidad educativa

La comunidad educativa procederá, a nivel de cada centro escolar a:

- elaborar el diagnóstico de la situación de su escuela;
- diseñar el plan anual de labor;
- profundizar el análisis de los problemas específicos que preocupan a los miembros de la comunidad educativa;
- desarrollar investigaciones para la mejor comprensión de los factores que inciden en el rendimiento de los alumnos (estudio

de los problemas de crecimiento y desarrollo del alumno, estudio de la comunidad, condiciones de vida, hábitos, actitudes, etcétera, problemas de aprendizaje y de conducta, etcétera);

-analizar estrategias didácticas para la mejor conducción de los aprendizajes en las diversas áreas curriculares;

-determinar criterios y modalidades operativas para mejorar las reuniones docentes, las relaciones con la comunidad, celebración de actos escolares; vincular el desarrollo curricular con la vida de la comunidad lugareña, con sus necesidades, problemas y expectativas y, en forma muy particular, con el campo laboral, etcétera;

-establecer criterios para evaluar sus actividades, la capacidad de los miembros para trabajar en grupo, y la eficacia de la labor de la comunidad escolar en su conjunto, en relación con el rendimiento de los alumnos;

-implementar en forma permanente los programas de evaluación diseñados por la comunidad educativa.

Los temas y problemas enumerados tienen sólo un valor indicativo. Será la propia planta docente la que determine su programa de autoestudios y la planificación de acciones.

En el marco de la tesis planteada resulta indicado evitar el tratamiento de temas y de asignaturas en forma lineal y académica, a la usanza tradicional. Son los problemas que confronta la docencia y la comunidad los que deben ser abordados en términos de funcionalidad. Planteado y definido un problema se procurara la información necesaria para elaborar las respuestas que conduzcan a su superación. El conocimiento y la información serán funcionalizados con vistas al logro de los objetivos deseados.

El docente tiene a su disposición un verdadero laboratorio. La observación metódica, la exploración inteligente y la investigación sistemática, en actitud científica, la reflexión crítica (personal y grupal) le brindarán las experiencias profesionales más gratificantes. Visualizamos este camino como el más prometedor para promover el cambio y el mejoramiento de nuestro sistema educativo y para elevar el nivel profesional de la docencia.

*La escuela crecerá y se renovará en la medida en que logren crecer y renovarse sus maestros .*

### La circulación de ideas e iniciativas

*El descubrimiento y su difusión, la creatividad y la comunicación entre los seres humanos son las palancas que gestaron nuestra civilización y nuestro desarrollo cultural.*

La organización social de la escuela, estructurada como una real comunidad de vida y de trabajo, ofrece las mejores oportunidades para el desarrollo de la creatividad y la más amplia circulación de ideas e iniciativas.

Con vistas a fortalecer la organización social de la escuela deben arbitrarse medidas como las siguientes:

-Profundizar la interacción de la escuela con la comunidad local (padres, vecinos, instituciones y organizaciones sociales del medio, etc.).

-Organizar encuentros periódicos, a nivel distrito escolar, de los directores y delegados de cada unidad escolar, con vistas a intercambiar experiencias, iniciativas e ideas surgidas en el ámbito de cada centro educativo.

-Organizar *"encuentros de reflexión"* con empresarios, industriales, profesionales, técnicos, especialistas en diversos campos y actividades relacionadas con la educación, organizaciones comunitarias, etcétera, con vistas a examinar la problemática educativa desde la perspectiva de los miembros de la



comunidad local y regional.

-Elaborar, en reuniones de distrito, conclusiones y sugerencias con destino a las escuelas del medio.

-Organizar -anualmente- encuentros a nivel regional y provincial, con las modalidades y objetivos reseñados precedentemente.

-Elaborar, a nivel de los organismos técnicos de la conducción central, documentos de apoyo para la tarea docente, como consecuencia y conclusión de las iniciativas surgidas en las propias bases del sistema.

-Movilizar todos los medios de comunicación social disponibles para la difusión -en la comunidad toda- de los problemas educativos más preocupantes que se registran en el medio, y de las ideas, proyectos y programas planteados para su solución, y los logros alcanzados.

### Implicancias para la conducción central

Las pautas planteadas para la organización social de la escuela y sus modalidades operacionales implican cambios profundos en las prácticas y actitudes docentes.

Los cambios al nivel de la escuela deben ser acompañados por un replanteo y una reestructuración de los roles y de las funciones de la conducción central del sistema educativo.

La redefinición de roles, funciones y actitudes debe conducir a modalidades de conducción no directiva, alejadas de todo resabio de autoritarismo paralizante de la iniciativa y la creatividad. Los organismos centrales asumirán -en este contexto- la función a su cargo en término que conduzcan a apoyar, ayudar y colaborar con la tarea docente, y no a la inversa. La conducción central estará al servicio de la escuela, y no la escuela al servicio de requerimientos burocráticos desalentadores de la tarea docente.

La desburocratización del sistema educativo debe llevarse hasta el límite máximo y razonable posible.

El Ministerio de Educación debe convertirse en un organismo más científico y más técnico, en relación con los problemas educativos que realmente cuentan para algo.

Con tal propósito a la vista será responsabilidad de los organismos centrales del Ministerio de Educación:

-animar y estimular la iniciativa y la creatividad de la comunidad educativa, sin perjuicio de intervenir en todo cuanto contribuya a asegurar la unidad del sistema;

-elaborar y distribuir material de apoyo para la discusión grupal y la reflexión crítica de los docentes en sus actividades de autoestudio, en el marco de los temas y problemas que privilegia la propia comunidad educativa (programas grabados en video-tape, films, orientaciones bibliográficas, fichas y guiones de investigación, monografías y reseñas de experiencias realizadas en distintos ámbitos de la comunidad educativa, etcétera;

-estos materiales deben ser previstos para su uso como instrumentos de reflexión crítica, superando los condicionamientos que tiendan a crear dependencia mental, rutina y conformismo profesional;

-implementar cursos para la formación de especialistas en diversos campos del quehacer educativo: currículum, planeamiento, desarrollo y evaluación de los aprendizajes, investigación educativa y socio-comunitaria, animadores y promotores de la comunidad, capacitación de personal directivo y de supervisión, etcétera;

-el rol de estos especialistas reclama, en el marco de la filosofía y enfoque conceptual de este proyecto, junto a la idoneidad técnica propia del área de su competencia, una

especial capacidad para apoyar y asesorar -democráticamente- las iniciativas y la creatividad de la comunidad educativa; -organizar, con amplia participación de la comunidad educativa, un sistema de evaluación permanente e integral del rendimiento y de la eficacia del sistema educativo, en todas sus áreas, niveles y etapas del desarrollo curricular.

### Comprender y predecir

Las cosas no van bien en nuestro mundo.

El problema más acuciante de nuestra civilización es el hombre mismo. Se registran en nuestro tiempo síntomas de una sociedad enferma que afecta profundamente la salud mental de las gentes.

Urge lograr una mayor comprensión del comportamiento humano y de los factores que lo condicionan.

El estudio del hombre y las ciencias sociales no ha logrado los portentosos avances alcanzados por las ciencias naturales y la tecnología.

¿Alcanzará algún día el hombre a identificar y a comprender las fuerzas que condicionan su conducta, como ha logrado controlar las fuerzas de la naturaleza?

Como muy bien ha sido señalado ya, *"el hombre ha logrado controlarlo casi todo, menos a sí mismo"*.

Clyde Kluckhohn dice al respecto: *"visto miopemente, el hombre está todavía a merced de tendencias irreversibles que no creó voluntariamente. Pero visto desde una perspectiva lejana, la ciencia social ofrece la posibilidad, si no de control, al menos de comprender y predecir, de acelerar las tendencias deseadas y de aumentar muchísimo las oportunidades para un buen ajuste"*.

Y prosigue más adelante en su Antropología: *"Dentro de cada sociedad el empleo de métodos científicos en el estudio de las relaciones humanas puede ajustar nuestros patrones culturales a los cambios provocados por la tecnología"*.

Una búsqueda permanente de una más clara y precisa concepción del hombre y de la comprensión de los factores que condicionan la formación de su personalidad, constituyen la vía obligada para la creación de mejores formas de vida orientadas al pleno desarrollo de la persona humana.

La concepción del hombre planteada por Freud define al ser humano como una víctima pasiva de fuerzas que no controla. Condicionado biológicamente, el individuo es la resultante del renunciamiento de los instintos por medio de mecanismos de represión, en respuesta a la presión social. El determinismo de Freud deja poco margen para la espontaneidad, la creatividad, la racionalidad y la responsabilidad personal.

La concepción conductista del hombre parte del principio de que el comportamiento humano está condicionado por el medio en que vive. Las exigencias y los estímulos que confronta, aquí y ahora, condicionan sus respuestas. El hombre es hijo de sus circunstancias. Como señala Langer: *"una persona llega a ser lo que su medio la lleva a ser"*.

Tanto en la concepción freudiana como en la conductista el ser humano no es tan libre como pregonamos. Un determinismo biológico y un determinismo ambiental condicionan su conducta en términos que le cierran el camino a su libre determinación.

Los psicólogos humanistas nos ofrecen una perspectiva más alentadora. Sin desconocer la presencia y la gravitación de los condicionamientos bioculturales (*"mis circunstancias"*, en palabras de Ortega y Gasset) llaman la atención sobre un tercer elemento que interviene en la definición de la conducta humana. Esta tercera fuerza está conformada por las expectativas

del individuo, sus anhelos, sus esperanzas, sus sentimientos, sus intereses, sus propósitos, sus planes de vida, en suma, sus valores.

La identificación con los valores -particularmente con los de mayor trascendencia para la vida humana- tiene un fuerte componente emocional, lo que no excluye, necesariamente, su clarificación y evaluación crítica a la hora de adoptar una decisión y de asumir una conducta, con arreglo a sus determinaciones personales.

En esta concepción superadora de aquella que considera al individuo como un simple reflejo de la sociedad en que vive, el hombre se autodetermina para hacerse cargo de sí mismo y de su destino. Lo que equivale a la emergencia de un yo potencialmente en condiciones de controlar su circunstancia.

El hombre se hace libre al servicio de un valor y en su entrega a una idea, un ideal o un proyecto de vida.

Vivimos en una sociedad predominantemente conductista. Estamos, con frecuencia, al servicio de fines que no hemos contribuido a definir y de estructuras organizativas y operacionales que nos han sido prescritas desde afuera. Somos servidores pasivos de conductas no elaboradas críticamente. En palabras de Fromm: *"El hombre es libre de todo menos del rebaño del que forma parte"*.

En esta situación el hombre es prisionero de condicionamientos que traban su autonomía, su espontaneidad y su creatividad. Al sentirse convertido en un instrumento de propósitos que no le pertenecen, e impotente para cambiar la situación, muere lentamente su alegría de vivir.

*"La victoria de la libertad -señala Fromm- es solamente posible si la democracia llega a construir una sociedad en la que el individuo, su desarrollo y su felicidad constituyan el fin y el propósito de la cultura"*. Y prosigue más adelante: *"El problema que enfrentamos hoy es el de crear una organización de las fuerzas sociales capaz de hacer del hombre el dueño de tales fuerzas y no su esclavo"*.

Ayudar al hombre a identificar las fuerzas que condicionan su conducta, es tarea de la educación. El rol del docente, que anhelamos, es promover la organización social de la escuela y del ámbito socio-comunitario que la define, con vista a enriquecer la forma de vida en que crecen y se desarrollan los seres humanos.

*"La psicología humanista -dice Matson- lucha por la libertad mental y la autonomía de la persona, condenando todas y cada una de aquellas fuerzas que sean deshumanizadoras y desmoralizadoras, pero (y aquí formula una reserva) el criterio predominante en ella es de independencia individual y no de interdependencia y cooperación"*.

Adler amplía los alcances de la concepción de la psicología humanista al señalar: *"El sí mismo prospera psicológicamente en la medida en que nuestros intereses se centralizan más allá del sí mismo: en nuestro trabajo, la familia, los amigos, una causa común, y en todo lo que signifique un aporte al progreso social"* y agrega, *"el criterio de salud mental es el grado de desarrollo del interés social"*.

El indicador más relevante para evaluar la salud mental alcanzada por una sociedad lo proporciona el nivel de sensibilidad social de sus integrantes.

En el real encuentro con el otro, en la interacción social constructiva, en la convivencia y en la tarea compartida en común se realiza la persona humana.

El espíritu comunitario está siendo barrido de la sociedad moderna. Dar una respuesta superadora a esta situación es una de las responsabilidades más acuciantes para la educación.

La retórica y el tratamiento académico del tema en la actividad curricular de las escuelas no podrá reemplazar jamás la efectividad educativa de la auténtica vivencia social.

Solamente un docente que viva permanentemente, en su actividad cotidiana, la gratificante experiencia de compartir con los demás proyectos e inquietudes comunes, estará calificado para liderar, a su turno, con los alumnos, situaciones de aprendizaje que desarrolle en los mismos la sensibilidad y las habilidades para la vida social constructiva.

En estas condiciones se inspiran los planteamientos y las propuestas formuladas en este trabajo.

Estas propuestas implican un cambio muy profundo en las actitudes, en las relaciones humanas y en las prácticas cotidianas de la vida escolar. También en nuestros centros educativos, como en la sociedad en su conjunto, predomina un clima socio-cultural conductista.

El cambio de esta situación a través de la renovación de la organización social de las escuelas reclama un liderazgo democrático y una conducción educativa más científica, más técnica y, sobre todo, relaciones humanas más cálidas y estimulantes para el sano desarrollo de los miembros de la comunidad educativa.

Los aspectos conceptuales examinados en este trabajo se encuentran cabalmente expresados en aquel pasaje de los *refranes del Talmud*, de Minsah Abat que dice:

*"Si no soy para mí mismo, ¿quién lo será?"*

*Si no para mí solamente, ¿quién soy?"*

*Si no ahora, ¿cuándo?"*

La formación de este hombre autónomo y socialmente abierto a la cooperación y a la interacción social constructiva con los demás es un objeto central del proceso educativo.

Los aspectos organizativos y operacionales planteados en esta propuesta se formulan a simple título indicativo de posibles caminos para su instrumentación.

Debe evitarse el riesgo -tan frecuente en educación- de convertir los medios en fines en sí mismos.

Vivimos en una cultura que corre desesperadamente detrás de la técnica, sorda y ciega al llamado de los valores a los que se supone ha de servir la tecnología.

Renegar de los avances de la tecnología sería sencillamente suicida para el hombre de nuestro tiempo. Su mera subsistencia estaría totalmente comprometida.

Pero -estas son palabras de Ralph Linton- el destino de nuestra civilización se juega más en el campo de los valores que en el área de la técnica.

El autoestudio, las investigaciones y debates que aquí se propician a nivel escuela se orientan a promover una más clara percepción de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto, acerca de las funciones y de los objetivos de la educación en el mundo moderno.

El que no sabe adonde va no debe extrañarse de que no consiga llegar a parte alguna.

El mundo entero se hace a un lado para dar paso a aquél que tiene una meta clara en su vida. *Esta claridad conceptual es la que necesariamente debe adquirir y profundizar en forma permanente toda comunidad educativa*.

En este marco deben inscribirse las pautas que se plantean a continuación en forma tentativa y sujetas a discusión y debate para su modificación, enriquecimiento y ajuste.

### Resumen final de los lineamientos básicos

Fortalecer la autonomía y la profesionalidad de la función docente. Convertir a cada escuela en un ámbito comunitario

operativamente autónomo.

Pautas para el desarrollo del proyecto:

-Promover una paulatina descentralización, desburocratización, democratización y flexibilización del sistema educativo.

-Profundizar gradualmente la autonomía operativa de cada unidad escolar.

-Favorecer la creación de las condiciones que transformen a cada centro educacional en un ámbito comunitario, socialmente integrado y capacitado para el autoestudio crítico de sus problemas y de las medidas que contribuyan a su solución.

-Implementar, a nivel de vida centro educativo, encuentros regulares de la planta docente, coordinados por su director, con el propósito de identificar y analizar sus problemas más relevantes, planificar y organizar, mediante procedimientos democráticos, las actividades destinadas a superarlos, evaluar logros y procesos, etcétera.

-Instrumentar un programa permanente de evaluación y de autoevaluación del nivel de logros alcanzados por los alumnos en cada una de las áreas curriculares y, fundamentalmente, del perfil educativo de los egresados al término de sus estudios.

-Favorecer la adopción de las estrategias y de los procedimientos que contribuyan al mejoramiento del clima socioemocional de la escuela, a democratizar las relaciones humanas y a enriquecer la interacción social y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

-Coordinar y organizar con los padres de los alumnos, y con las organizaciones comunitarias, encuentros periódicos, con vistas al intercambio de ideas, preocupaciones y experiencias que concurren al mejoramiento del proceso educativo.

-Estimular la activa cooperación de todos los integrantes de la comunidad educativa, mediante una organización que asegure la efectiva participación de todos en la vida de la escuela y los haga sentirse "parte" importante y responsable de su funcionamiento.

-Organizar encuentros periódicos de los directores de las escuelas de cada distrito escolar, con participación de la inspección de enseñanza, con el propósito de intercambiar ideas y promover iniciativas que contribuyan al mejoramiento del sistema educativo.

-Llevar -a nivel global del distrito escolar- registro de la radiografía del nivel de logros alcanzados, en relación con los objetivos educacionales previstos.

-Integrar -a nivel distrito escolar- en forma gradual, un equipo de especialistas en las diversas tareas curriculares y, muy especialmente, en la *evaluación de los aprendizajes*, destinado a servir de apoyo técnico y de consultor de la tarea de autoestudios, planificación y evaluación que desarrollen los docentes en sus respectivos establecimientos.

-Realizar un encuentro anual -a nivel región y/o provincia-, con la coordinación de los funcionarios y técnicos del organismo central de conducción, para el intercambio de experiencias y la promoción de ideas que contribuyan al mejoramiento del sistema en su conjunto, evaluar logros y niveles de efectividad del proceso educativo y adoptar las medidas que se estime corresponden.

-Impulsar todas las medidas que concurren a enriquecer la comunicación, el intercambio y la difusión de ideas, iniciativas y experiencias, a lo largo de todo el sistema educativo provincial (emisiones por radio y televisión, edición de folletos, documentos de apoyo, boletines, pruebas estandarizadas de evaluación, etcétera).

-Integrar un equipo de trabajo estable -a nivel central- para coordinación, planificación, implementación, evaluación reajuste y/o renovación de la conducción de los aprendizajes y de

los correspondientes instrumentos curriculares.

-Integrar un grupo permanente de trabajo en el área evaluación con la responsabilidad de llevar actualizado un registro (radiografía) del nivel de logros del sistema educativo en su conjunto, en relación con los objetivos educacionales previstos.

-Examinar la conveniencia de aplicar, a título experimental, el esquema operacional planteado, en un ámbito reducido (número limitado de escuelas o distritos escolares) para su efectivo seguimiento, control, evaluación y ajuste. Considerar la posibilidad de grabar en video-tape las secuencias más significativas de la experiencia en su eventual utilización como elemento motivacional y orientador de una posible ampliación de la experiencia en un universo más abarcativo del ámbito provincial, y del territorio nacional.

-Implantar, a su turno, y con los ajustes a que hubiere lugar, el proyecto, una vez convalidado.

### Conclusiones

¿En qué medida es viable el proyecto planteado?

Diseñar planes en el papel suele ser tarea relativamente fácil. Lograr que funcionen constituye el escollo más difícil de superar.

La vía vertical y dirigista crea más resistencias que actitudes positivas para el cambio. La respuesta del individuo a una estructura social autoritaria se expresa en la apatía, la indiferencia, la falta de compromiso y de motivación, el negativismo, la resistencia al cambio, hasta llegar a la agresividad.

-El tránsito del autoritarismo hacia una democratización de la sociedad genera, habitualmente, una suerte de confusión e incertidumbre inicial, como consecuencia de la falta de experiencia para hacer un uso constructivo de la iniciativa y de la autonomía individual. La consecuencia suele originar un rebrote de la actitud autoritaria. Los males de la democracia se superan con más, y no con menos, democracia.

El logro de las actitudes y de las habilidades para la vida democrática es producto de un largo proceso de aprendizaje que requiere tiempo. El molino de la historia humana trabaja lentamente en la evolución y renovación de la educación y la cultura de los pueblos. Lo que se haga sin tiempo -movidos por impaciencias profesionales o por la búsqueda de crédito político de corto vuelo-, el tiempo se lo devora.

Un cambio de la naturaleza propuesta requiere para su feliz culminación:

Objetivos claros, compartidos por la comunidad toda.

Identificación con los valores de la vida democrática.

Comprensión -por la sociedad toda- de los problemas más significativos que afectan al desarrollo de la educación y de la cultura de nuestro pueblo.

Participación protagónica, activa y organizada de toda la comunidad en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la educación.

Un liderazgo inteligente y democrático en todas las instancias del sistema educativo y, muy particularmente, a nivel de director de las escuelas y demás unidades educativas.

Tiempo, paciencia, continuidad, perseverancia y tenacidad en el esfuerzo (la falta de continuidad ha sido uno de los escollos que más ha contribuido a trabar el avance de la educación en nuestro medio).

Asignar a los programas de expansión y mejoramiento de la educación la categoría de máxima prioridad, en el marco de los planes de desarrollo socio-económico y cultural de la Nación. Elevar el nivel profesional y socioeconómico de la docencia.

## Doce de cada cien libros editados en 1993 fueron sobre educación

La **Cámara Argentina del Libro**, entidad que mantiene el registro de la actividad editorial del país, publica periódicamente el **Boletín Bibliográfico Bimestral**, informe que da cuenta de los títulos aparecidos en cada período, con indicación de autor, sello editorial y número correspondiente del sistema **ISBN** (ver recuadro).

En la edición correspondiente a los meses de noviembre y diciembre de 1993, el citado boletín presenta un balance de la **producción de libros** ocurrida en la Argentina durante dicho año. Del **total de títulos**, que alcanza a **7.848** (cifra que marca un **incremento del 95 por ciento** respecto de los **4.032 libros** publicados en 1990), se han impreso poco más de **69 millones de ejemplares**, empleándose para ello casi **15 mil toneladas y media de papel y cartulina** de todo tipo. Los **1.078 editores** que

han registrado actividad durante el pasado año, han completado un total de **8.215**

como las leguas que aportan la mayor cantidad de títulos traducidos: **992 co-**

**das del francés** (con algo más de 700 mil ejemplares). Sin embargo, el grueso de las ediciones nacionales corresponden a **obras sin traducción, con 6.433 títulos** y casi 61 millones de ejemplares impresos.

Interesa destacar que el ordenamiento por materias está encabezado por el sector de **literaturas ibérica e iberoamericana, con 1.892 títulos** (el 24 por ciento del total), y, aunque de lejos, secundado por el **área de educación, con 958 títulos (el 12 por ciento del total)**. Mucho más rezagados se encuentran los libros agrupados en materias como **Derecho y Medicina, con 460 y 403 títulos respectivamente**. Según otro informe de esta misma Cámara, **en 1993 se editaron 509 libros de educación primaria y secundaria para docentes**, hecho que indica que más de la mitad de los títulos del área educativa corresponden a obras orientadas a la docencia.

### EL ISBN

El Número Internacional Normalizado para Libros o **ISBN** -según la sigla del inglés, **International Standard Book Number**- es una cifra compuesta que permite individualizar una obra editada y registrada en cualquier parte del mundo. Este número de 10 cifras consta de 4 elementos: el **identificador de país o área lingüística**, la identificación **del editor**, el **identificador de título** y la **cifra final de control**. En el país, el uso de este clasificador universal fue establecido por la **Ley N° 22.399** en el año 1982, y la **Cámara Argentina del Libro** es la encargada de efectuar el registro.

La ficha de tramitación del ISBN solicita una serie de **datos sobre la obra** (título, autor y nacionalidad, traductor y lengua original, **número de volumen**, de **edición**, de **reimpresión** y **nombre de la serie**), sobre la **casa editora** (nombre, domicilio y ciudad), sobre las **características físicas** del libro (número de páginas, formato, tipo de encuadernación y clases de papeles utilizados), y sobre **otros aspectos** (precio de venta, tirada, cantidad total de papel utilizado y fecha de aparición).

#### fichas de ISBN.

En cuanto al **idioma** original de las obras, el **inglés** y el **francés** se destacan

**responden a obras traducidas del inglés** (con más de 6 millones de ejemplares); **160, a obras traduci-**

## Primer Encuentro Nacional de Maestros Rurales

Entre el 31 de octubre y el 2 de noviembre, organizado por **Misiones Rurales Argentinas** y la **Fundación Navarro Viola**, tuvo lugar el "**Primer Encuentro Nacional de Maestros Rurales**". En la oportunidad, casi medio centenar de educadores de todo el país se dio cita para analizar un extenso temario que incluyó desde la determinación

del perfil económico, social, cultural y religioso de la zona de influencia de las escuelas hasta la evaluación de las actividades de maestros y padres hacia los diferentes problemas que deben hacer frente (deserción escolar, migración y desarraigo, diferencias culturales traídas desde el hogar, entre otros).

En la clausura del encuentro, el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Ing. Jorge Alberto Rodríguez, efectuó una exposición ante los maestros rurales allí reunidos. Los organizadores anunciaron una próxima publicación con los resultados de las deliberaciones

## **Reconocimiento de títulos en el ámbito del MERCOSUR**

Los ministros de educación de la Argentina, **Jorge Alberto Rodríguez**, de Brasil, **Murílio de Avellar Hingel**, de Paraguay, **Nicanor Duarte Frutos** y de Uruguay, **Antonio Mercader**, reunidos en Buenos Aires, el 4 de agosto, rubricaron el acuerdo educativo y cultural más importante que ha de vincular a los pueblos del Cono Sur Americano. La firma del *"Protocolo de integración educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios nivel primario y medio no técnico"*, por un lado, facilita la libre circulación de las personas entre los países miembros del Mercosur y, por el otro, constituye la coronación de los esfuerzos de las diferentes comisiones técnicas encargadas de compatibilizar, a lo largo de tres años, pautas educativas comunes para los países signatarios.

El 13 de diciembre de 1991 fue firmado el *"Protocolo de intenciones"* por los ministros del área, instrumento que dio origen al denominado *"Mercosur educativo"*. A partir de entonces, se

institucionalizan las reuniones de ministros del sector educativo, mediante la creación de la respectiva **Comisión de Ministros**, y se promueve la elaboración de programas y proyectos educativos comunes para los países de la región, mediante la formación del **Comité Coordinador Regional**. De todo ello deriva la firma (1º de junio de 1992) del *"Plan trienal para el sector educación en el contexto del Mercosur"*, cuyas áreas de cooperación e integración estaban orientadas, principalmente, a tres aspectos: promover la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración; formar recursos humanos que contribuyan al desarrollo económico; y compatibilizar los respectivos sistemas educativos.

El acuerdo recientemente alcanzado se inscribe dentro de la línea marcada por el tercer objetivo de dicho *"Plan trienal"*. La parte resolutive del mismo indica que los países firmantes se comprometen al reconocimiento mutuo de los estudios, completos o incompletos

(artículos 1º y 2º), alcanzados en los niveles primario y medio no técnico (o denominaciones equivalentes, según se ve en el cuadro que ilustra esta nota). En la práctica, esto marca que los estudios y los títulos o certificados académicos de tales niveles gozan del reconocimiento oficial en los cuatro estados nacionales, produciendo una suerte de regionalización del nivel básico del sistema educativo. Por tal motivo, el mismo acuerdo reclama la constitución de una **Comisión Regional Técnica** encargada de favorecer los acuerdos alcanzados y solucionar los eventuales casos no previstos (artículo 3º). Además se impone a cada Estado el deber de informar al resto de los firmantes *"sobre cualquier clase de cambio en su sistema educativo"* (artículo 4º). Este dato cobra un significado mucho mayor cuando se tiene en cuenta que la población escolar de los niveles primario y secundario supera, cuando se suma la de los cuatro países del Mercosur, **los 35 millones de estudiantes**.

**Equivalencias reconocidas por el protocolo de integración educativa del Mercosur(\*)  
(4 de agosto de 1994)**

<b>Años</b>	<b>Argentina</b>	<b>Brasil</b>	<b>Paraguay</b>	<b>Uruguay</b>
1	Primario	Fundamental	Primario	Primario
2	Primario	Fundamental	Primario	Primario
3	Primario	Fundamental	Primario	Primario
4	Primario	Fundamental	Primario	Primario
5	Primario	Fundamental	Primario	Primario
6	Primario	Fundamental	Primario	Primario
7	Primario	Fundamental	Básico media	Ciclo básico
8	Secundario	Fundamental	Básico media	Ciclo básico
9	Secundario	Médio	Básico media	Ciclo básico
10	Secundario	Médio	Bachillerato	Bachillerato secundario
11	Secundario	Médio Bach	Bachillerato	Bachillerato secundario
12	Secundario	-----	Bachillerato	Bachillerato secundario

(\*) Es copia del anexo perteneciente al protocolo

## ***Distinguieron al Dr. Santaló y al Prof. Biedma***

El premio fue otorgado por la **Fundación Tapia**

La **Fundación Tapia** cuya finalidad es la de estimular y ayudar a los docentes del país en su labor profesional, inició sus actividades en setiembre instituyendo el **Premio la Rosa de Oro**, que en su primera edición, fue otorgado al **Dr. Luis Antonio Santaló**, miembro de la **Academia Nacional de Educación**, y al **Prof. Juan Martín Biedma**, director de la **Escuela Argentina Modelo**.

La distinción es otorgada por la Fundación, cuya presidenta es la **Prof. Nelly Vázquez de Tapia** y su vicepresidente el **Prof. Alfredo M. van Gelderen**, a quienes "*por su probidad moral e intelectual se hayan distinguido en beneficio de una educación de excelencia que considere como objetivo fundamental la formación integral del hombre*".

Los premiados recibieron el galardón en un emotivo acto donde se recordó la figura del **Lic. Carlos Alberto Tapia**, que da nombre a la Fundación y donde actuó el **Coro del Colegio Hans Christian Andersen**.

## **Una publicación de la UIA sobre asuntos universitarios**

*Asistieron a la presentación el Dr. Mignone y la Prof. Romero Brest*

En el salón auditorio de la **Unión Industrial Argentina**, el 15 de septiembre, fue presentada la obra "**Universidades. Gestión y evaluación de la calidad de la enseñanza**", volumen que recoge las ponencias y los debates producidos en ocasión del seminario que sobre ese mismo tema organizó la central fabril en el mes de diciembre de 1993. Asistieron al acto los académicos **Emilio F. Mignone** y **Gilda Lamarque de Romero Brest**.

El **Prof. Ricardo Bruera**, coordinador del seminario y autor de su documento base, fue el encargado de editar, en 170 páginas, los trabajos de **Mario Albornoz** (**Universidad de Buenos Aires**), **J. A. Porras**, **G. R. de Brevedan**, **O. A.**

**Curzio** y **N. Peinemann** (**Universidad Nacional del Sur**), **Armando Bertranou** (**Universidad Nacional de Cuyo**), **Francisco Delich** (**Universidad Nacional de Córdoba**), **Ricardo Popovsky** (**Universidad de Palermo**), **Carlos Marquis** (**Ministerio de Cultura y Educación**), **Pedro Lobo** (**Universidad Nacional de Tucumán**), **Emilio Mignone** (**Academia Nacional de Educación**) y **Miguel Puente** (**Unión Industrial Argentina**). Cabe señalar que esta iniciativa forma parte de una serie de 8 seminarios y encuentros universitarios que ha venido realizando, desde 1987, el **Departamento de Educación** de la **Unión Industrial Argentina**, que preside el **Dr. Carlos María Blaquier**.

## **TAQUINI EN LA SECRETARIA DE CIENCIA Y TECNICA**

*Se incorporó como coordinador de gabinete*

El **Dr. Alberto C. Taquini** (**h**) fue incorporado el pasado 9 de agosto a la **Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación**, organismo dependiente de la **Presidencia de la Nación** y encabezado por el **Dr. Domingo Liotta**, donde actuará como coordinador de gabinete. Al agradecer su nominación, el Académico señaló: "*La ciencia no es nacional, ni es básica o aplicada; es buena o es mala. Trataré de ayudar en esta etapa de apertura del país a hacerla interactuante, competitiva y eficaz en los niveles de calidad internacionalmente aceptados*".

"*Sin investigadores no hay ciencia* -expresó más adelan-

te-  *aunque se tengan institutos, edificios, aparatos y aún las olvidadas bibliotecas. Las becas son el semillero, pues son la forma de reclutamiento y formación. Pero éstas no se deben convertir en el mecanismo de iniciación indiscriminada de una burocracia científica*".

Para finalizar, convocó "*a todos los que tengan algo que ofrecer a acercarse. Por mi parte, como siempre, recorreré el país para acercarme yo mismo a la gente que tanto sueña y hace y que reclama no ser marginada ni olvidada a la hora de la planificación y distribución de los recursos*".

## **Fue otorgado el Premio Bemberg 1994**

Formaron parte del jurado la **Prof. Moure de Vicien** y el **Prof. van Gelderen**

La **Fundación Bemberg**, que el año pasado había lanzado una convocatoria para premiar el mejor trabajo escrito sobre el tema "*Educación de la población agraria para mejorar la productividad y la calidad de vida*", entregó los galardones correspondientes en una ceremonia realizada el 31 de octubre en el Hotel Libertador-Kempinski. El primer premio (10.000 dólares y diploma) fue otorgado al ensayo presentado por el **Ing. Carlos Alberto Mundt** y la **Lic. Cristina Silvia Tommasi**; por otro lado, se entregaron tres menciones (diploma) al **Ing. Jorge Tacchini**, al **Ing. Hugo Horacio Kugler** y al **Lic. Julio Alberto Kramer**. Los académicos **Alfredo M. van Gelderen** y **Rosa E. Moure de Vicien** integraron el jurado que calificó las obras presentadas.

# OSVALDO MAGNASCO

Por el Dr. Fernando MARTINEZ PAZ

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación a la Academia el 1 de septiembre de 1986.*

**T**engo el honor de incorporarme públicamente a la Academia en el sitial que tiene un nombre ilustre, Osvaldo Magnasco.

La rica personalidad que evocaremos esta tarde vivió en una época, en una sociedad, que reclamaban de sus hombres un compromiso exigente y que pusieron a prueba a toda una generación. Quizás nada defina mejor su personalidad que aquella famosa frase que la juventud de entonces recordaba de uno de sus discursos memorables, cuando al enfrentar a los miembros del gabinete de Luis Sáenz Peña dijo: *“Yo sirviendo de yunque a todos los martillos, ellos hartando de promesas a la esperanza”*.

## El país de fines del siglo XIX

Lo recordaremos hoy especialmente como Ministro de Justicia e Instrucción Pública en la segunda presidencia de Roca que se iniciara en 1898. Veamos pues cómo era el país en 1898.

Esquemáticamente podemos señalar que había entonces una mejor información, más prolijamente recogida y trabajada sobre la situación nacional, porque tres años antes se había hecho el segundo Censo General de la República.

En lo que se refiere a la situación demográfica podemos destacar que estaba en marcha el plan de transformación del país propuesto por la política inmigratoria; pero también se ponían en evidencia los fracasos de la política económica y social de integración y asimilación de la gran masa de inmigrantes.

Por otro lado, la cantidad de establecimientos industriales censados y la estructura de la población activa mostraban que el país colonial comenzaba a industrializarse. Que el proceso de industrialización se hacía marginando grandes sectores y regiones y se producían profundos desequilibrios y conflictos.

El país tenía grandes penurias financieras, por su deuda externa, y las deudas provinciales que pesaban sobre el crédito nacional y problemas estructurales de su economía y algunos de arrastre de la crisis de 1890.

En materia política, el Estado nacional se iba conformando con muchas dificultades y estaba en plena marcha el proceso de formación, organización y modernización de los

partidos políticos que se consolidarían a partir de la Ley Sáenz Peña.

El país no tenía resuelto importantes problemas de fronteras internacionales, especialmente con Chile y Brasil. Tampoco la situación de inmensos territorios nacionales desiertos, no ocupados.

La “cuestión social” se denunciaba con violencia o con testimonios fundamentales como el informe que hiciera Juan Bialet Massé sobre las condiciones de trabajo de la población obrera del interior del país por encargo del presidente Roca a comienzos de siglo.

Con respecto a la situación educativa, la política de fomento y concurrencia del Estado nacional, para paliar aunque más no fuera a parte de las dificultades de las provincias para sostener sus escuelas primarias y que había dictado dos leyes de subvenciones, una en 1871 y la otra en 1890, no habían dado los resultados esperados.

El analfabetismo había disminuido en porcentajes comparativos con el Censo de 1869, pero los porcentajes eran aún muy altos, al que se agregaba un analfabetismo acumulado de adultos de la inmigración. Roca en su mensaje al Congreso de 1899 lamentaba que 400.000 niños no tuvieran los beneficios de la educación elemental. En materia de enseñanza secundaria la oferta era el Colegio Nacional, en grave crisis técnico-pedagógica por la gran cantidad de planes que se implementaban, el enciclopedismo y problemas de funcionamiento.

Había dos universidades nacionales, la de Buenos Aires y la de Córdoba, cuyos problemas fundamentales eran la orientación profesionalista de sus estudios y sus dificultades para insertarse en un país que iba cambiando sus estructuras sociales fundamentales. Se había iniciado también un movimiento de creación de universidades provinciales en Santa Fe, 1889, y La Plata, en 1897, para dar nuevas respuestas a dos problemas fundamentales: la emigración de sus egresados secundarios y la integración de sus egresados al medio.

Sin embargo, Roca asumía la segunda presidencia en la atmósfera optimista de fin de siglo. Las crónicas de la época anunciaban que sería “una presidencia histórica”, y convoca para ser Ministro de Justicia e Instrucción Pública a Osvaldo Magnasco.

---

## Su vida

---

¿Quién era Osvaldo Magnasco? Era hijo de Benito Magnasco, que fuera un distinguido capitán de marina mercante y que pertenecía a una familia oriunda de Porto Fino, Italia, que había llegado al país en 1845 y se radicó en 1850, en Gualeguaychú. Es recordado, como todos los liberales italianos, como garibaldino y mitrista. Su madre, Adelaida Raffo, era genovesa. De este matrimonio nace en 1864 Osvaldo Magnasco. Hace sus primeras letras en Entre Ríos. Luego en Buenos Aires ingresa en el Colegio de San Luis dirigido por los padres lazaristas, luego en el Colegio de San José y finalmente en el Nacional de Buenos Aires, donde se recibe de bachiller y del que era rector José Manuel Estrada. En 1879 ingresa en la Facultad de Derecho que estaba dominada en su enseñanza por el plan inspirado por las ideas de Alberdi en el que se abandona la concepción tradicional del derecho y se propone ofrecer una síntesis de enciclopedismo y pragmatismo con una concepción educativa materialista dominante en la vida social de entonces. Se forma en este plan de estudios que transcurría no sin tensiones. Podemos recordar aquí importantes testimonios: el famoso discurso de la colación de grados de Lucio V. López en la Universidad de Buenos Aires, en el que advertía: *"Nuestra profesión decae. El derecho ya no es una ciencia; es el arte de ganar pleitos"*. Idénticas reflexiones encontramos en Aristóbulo del Valle o en la crítica de Carlos Octavio Bunge.

Me he detenido en este tema porque aparecen sin duda alguna contradicciones, porque, juntamente con este interés profesionalista, pensaba también que la formación del abogado no debía ser sólo de juristas abogados o jueces sino también de políticos, parlamentarios, literatos, ministros, directores de empresas, diplomáticos. Se creía que esto era lo que necesitaba el país y que la Facultad de Derecho debía ofrecerlo.

Obtiene el título de doctor en Jurisprudencia en 1887 y publica algunos trabajos que merecen juicios muy elogiosos.

Entre los años 1890 y 1894 ocupa una banca de la Cámara de Diputados de la Nación, que representa a Entre Ríos, en la que se destaca en importantes debates parlamentarios, algunos de los cuales fueron considerados modelos de oratoria por la solidez de sus argumentos y la elegancia de su estilo.

Fue designado profesor de Derecho Romano en 1897 en un momento crítico de la enseñanza del derecho romano, dado que, desde el comienzo del siglo XIX, las universidades europeas le iban quitando el carácter de derecho positivo y no aceptaban presentarlo como modelo supremo y paradigmático de todo derecho, para pasar a ser una gran disciplina histórica y de cultura jurídica. Como profesor de derecho romano, cargo que ocupó sólo tres años, volcó todo su conocimiento no sólo de las instituciones del Derecho Romano, sino de toda la vida latina ya que fue traductor y crítico de obras clásicas fundamentales.

---

## Su ministerio

---

Apenas tenía treinta y cuatro años cuando Roca lo con-

voca a integrar su primer ministerio compuesto por figuras tales como Amancio Alcorta, Emilio Civit y otros grandes hombres. Se lo recuerda a Roca, por la integración de su ministerio, como el verdadero estadista para quien "gobernar es elegir".

El presidente lo convoca para diseñar y realizar una política educativa que no deba ser *"sólo una moderada ampliación de lo existente sino eminentemente reparadora y práctica"*. Que debía seguir las direcciones más útiles de la vida individual y colectiva, sacrificadas -decía- en gran parte a la estéril vanidad del título, porque creía que la instrucción para ser fecunda debía contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a lenguas vivas y a conocimientos de utilidad material inmediata.

¿Cuál fue el plan de reforma educacional de Magnasco? ¿Cuáles fueron sus principales ideas? Nos vamos a detener sólo en dos iniciativas fundamentales: el plan de instrucción general y universitaria, presentado al Congreso en 1899 y para satisfacer el requisito constitucional que lo preveía, y en segundo lugar el proyecto de diversificación de la enseñanza secundaria y de transferencia a las provincias de establecimientos nacionales de nivel secundario.

---

## La universidad

---

En el plan de instrucción general y universitaria se proponía:

- diseñar una estructura legal estable para garantizar mejor los derechos a la educación;

- individualizar y definir la identidad de las instituciones del sistema y garantizar su articulación dentro de un sistema armónico con nuestro régimen liberal, las exigencias de principios racionales ineludibles y los progresos universales de la institución.

Entre los principios racionales ineludibles estaban, decía, el desarrollo orgánico, la educación física, la educación en el respeto del sentimiento religioso, sin preferencia de ninguna religión y menos con la imposición de ningún dogma, hecho tan grave como el *"silvestre escepticismo a que han sido imprevisiblemente abandonados nuestros educandos"*.

La educación que debía comenzar con el desarrollo orgánico debe continuar con la enseñanza manual que educa por la naturaleza de afuera hacia adentro... habituando al niño a las destrezas del brazo y de la mano con las cuales el hombre primitivo como el moderno han hecho toda su civilización.

El objetivo de la instrucción debe ser el bienestar del hombre y del Estado nacional con sus virtudes fundamentales; trabajo, ahorro, frugalidad, una moral práctica que incluye la educación cívica del ciudadano. Instrucción que naturalmente debe ser científica.

Sobre esas ideas fundamentales había que construir la estructura del sistema, sus distintos niveles, con una educación secundaria práctica sin excluir la tradicional. Y con una universidad en la que creía que debía intervenir directamente el Estado en todo lo que concernía a los estudios y carreras profesionales, porque no podía concebirse una universidad emancipada de la influencia y del control superior del Estado. La universidad, decía, no puede aspirar a ser un poder político sino un poder científico -no una auto-



ridad de gobierno- sino un resorte particular del progreso general.

En síntesis, imprimir a la educación direcciones prácticas, desviar enérgicamente los estudios de sus rumbos tradicionales, violentar inclinaciones arraigadas en la rutina, en la indolencia, en el espíritu facilitario -decía- en que son educadas nuestras generaciones. Destruir en gran parte el pesado y anacrónico sistema educacional que nos rige (lo que debíamos haber hecho hace ya mucho tiempo), afirmar el valor educativo del trabajo industrial y agrícola como la verdadera fuente de riqueza particular y pública, moral y material.

Estas ideas, sin duda, lo mostraban a Magnasco en su admiración por el Alberdi del progreso y de la industrialización, de quien dijo en su memorable discurso de aquella primera colación de grados moderna de la Universidad de Córdoba en 1899, que Alberdi, como el invicto castellano de la leyenda, tenía que ganar después de muerto una gran batalla, la batalla educacional, y que el lema en las grandes contingencias de la lucha hasta triunfar debía ser: lo que la República y Sudamérica en general necesitan son nuevos usos, nuevas costumbres, nuevos géneros de vida, nuevos modos de ser educacional.

### La educación media

Vemos ahora esquemáticamente el segundo Proyecto de Ley, el de sustitución de algunos colegios nacionales de las provincias por institutos de enseñanza práctica del año 1900.

¿Cuál era el propósito de este proyecto? El de armonizar paulatinamente el régimen de la educación y el de la Constitución entregando a cada provincia la administración de la enseñanza. Integrar y subsanar las graves deficiencias que presente la educación secundaria desde el punto de vista individual y colectivo. Realizar esos dos propósitos en la medida de la capacidad económica del país.

Las acciones propuestas para lograr esos fines fueron: reducir a cinco los colegios que funcionaban en las provincias porque eran los que se estimaban suficientes para satisfacer las necesidades del país. Los demás colegios serían sustituidos o transformados por institutos de enseñanza práctica. Transferir las escuelas normales de maestros a la jurisdicción de las provincias así como los establecimientos de artes y oficios, previéndose un auxilio económico permanente para dichas escuelas. Las provincias podrían fundar escuelas normales, que gozarían de subvenciones del presupuesto nacional.

Lamento no poder ahora detenerme en los argumentos sostenidos por el ministro Magnasco en la Cámara de Diputados en defensa del proyecto y los de la comisión de educación de la Cámara presentados por Alejandro Carbó, un representante esclarecido del normalismo argentino. Pero señalemos sin embargo algunas ideas de Carbó: por un lado, destacaba la desconfianza en la aplicación de estas medidas, porque afirmaba que al no estar las provincias en condiciones de sostener la escuela secundaria esto favorecería la enseñanza privada religiosa. Por el otro privilegiar la enseñanza práctica significaba no valorar adecuadamente la tradición de los colegios nacionales que habían comenzado su vida institucional en la presidencia de

Mitre y la función que habían cumplido y que debían seguir cumpliendo.

Magnasco, por el contrario, sostenía que el proyecto no venía a destruir la enseñanza secundaria sino a integrarla en un plan general de reformas. Que lo que venía a destruir era la monotonía de un régimen de estudios canalizados todos hacia un mismo rumbo... No es un proyecto de desintegración, decía, sino de incorporación de fuerzas nuevas. Viene a hacer alternar el colegio nacional -de cultura general- con la escuela especial práctica, con las fuerzas productoras del comercio y de la industria.

### Un hombre entre dos épocas

Ninguno de estos proyectos prosperó y Magnasco renunció en 1901 y se retira a su actividad profesional y muere a los 56 años en 1920. Era ya otra la sociedad y otros los hombres. Al despedir sus restos se dijo que la muerte iba segando día a día las más altas cabezas y en la marcha de la caravana sin fin los claros no se llenan y el vacío nos circunda cada vez más. Esa conciencia del vacío de una generación sin reemplazo que se extinguía era la conciencia común de una época que terminaba.

Quizás sea anecdótico intentar hoy algunas hipótesis para explicar el fracaso de los dos proyectos que he mencionado. Pero creo que es oportuno considerar el acierto o no de una política de leyes generales de educación o de plantearse en profundidad la función que puede y debe cumplir el derecho educacional en la transformación de la sociedad y del sistema educativo o pensar en cuáles son los caminos más adecuados para buscar consensos más amplios para las propuestas o analizar las posibilidades de proponer estrategias graduales que permitan avanzar en el marco de un proyecto global.

Quizás podríamos decir también que la incompreensión del mensaje de su política educacional se debió a que sus ideas no llegaron en el momento oportuno o que los nuevos rumbos de la sociedad argentina o las urgencias de políticas circunstanciales no permitieron que estas nuevas ideas pudieran ser entendidas. Lo que lamentaría años después Víctor Mercante, al comentar el fracaso de la reforma Saavedra Lamas.

Fue para mí un honor recordar a Osvaldo Magnasco, un hombre excepcional que vivió entre dos épocas y en la que había demasiadas tensiones no resueltas, de grandes contrastes. Quizás esto coincida con la definición que hiciera de su figura Mariano de Vedia y Mitre: *"un clásico por dentro, como que era un humanista consumado, y un romántico por fuera"*. Su propuesta de síntesis y sus ideas de modernización de la educación creo que son hoy un importante estímulo para el análisis de la problemática educacional argentina actual y a la vez un testimonio de fuerza y valentía en defensa de sus ideas.

Agradezco al señor presidente y a la Academia esta honrosa designación que me brinda la oportunidad de compartir con destacadas personalidades el compromiso de trabajar por la educación argentina.

Igualmente agradezco la presentación del doctor Juan Carlos Agulla, a quien me une una amistad desde la adolescencia, a lo que agrega hoy un generoso testimonio en este acto que será sin duda para mí inolvidable.

# ADELMO RAMON MONTENEGRO

## -su fallecimiento-

A los 83 años, y tras cumplir una fecunda labor como educador, periodista e investigador, el 20 de octubre falleció en su Córdoba natal el doctor Adelmo Montenegro. El distinguido estudioso ocupaba el Sitial Saúl Taborda de la Academia Nacional de Educación, institución a la que se incorporó el 1° de julio de 1985.

Nacido el 11 de junio de 1911, realizó sus estudios superiores en la Universidad Nacional de Córdoba, graduándose en Filosofía. Montenegro se destacó en todas las actividades que le tocó desarrollar, ya como docente y decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, como investigador, como Ministro de Educación de la Provincia de

Santa Fé, como escritor y como director del diario la Voz del Interior. Prueba de ello son las incontables distinciones que recibió, entre las que cabe destacar el Premio Andrés Bello, conferido por la Organización de los Estados Americanos (OEA), y el Premio Pluma de Plata, otorgado por el PEN Club Internacional.

### VIDA ACADEMICA

## LA ACADEMIA NACIONAL DE CIENCIAS DE CORDOBA FESTEJO SUS 125 AÑOS

Con motivo de haber cumplido 125 años de su fundación y en memoria del **Dr. Ranwel Caputto**, la **Academia Nacional de Ciencias de Córdoba**

realizó, el 15 de setiembre, una sesión pública en la que expusieron, su presidente, el **Dr. Alberto Maiztegui**, sobre la "*Política científica del presiden-*

*te Sarmiento*", y su vicepresidente, **Antonio Blanco**, sobre "*La obra científica del Dr. Ranwel Caputto*"

## LA ACADEMIA NACIONAL DE CIENCIAS ECONOMICAS CELEBRA SU 80° ANIVERSARIO

El 14 de noviembre, la **Academia Nacional de Ciencias Económicas** festejará el 80° aniversario de su creación. Con tal motivo se realizará una se-

sión pública especial en la que el académico **Carlos Moyano Llerena** expondrá sobre el tema "*Japón y el capitalismo liberal*" y los economistas **Alvaro**

**Alsogaray, Alberto Benegas Lynch y Aldo Ferrer** recibirán distinciones especiales por la labor profesional desarrollada.

## Jornadas de Homenaje a Julio Cortázar

El 2 de noviembre, **Jorgelina Loubet**, miembro de la **Academia Argentina de Letras**, inaugurará, en la **Academia del Sur** las "*Jornadas de Homenaje a Julio Cortázar*". En la oportunidad distintos estudiosos de la literatura argentina expondrán trabajos sobre la obra del afa- mado y prestigioso escritor.

## Robert Potash en la Academia Nacional de la Historia

El 11 de octubre, fue incorporado a la **Academia Nacional de la Historia** el **Dr. Robert A. Potash** como miembro correspondiente en los **Estados Unidos de América**. El historiador fue presentado por el académico **Dr. Roberto Cortés Conde** e, inmediatamente, pronunció una conferen-

cia titulada "*Investigando la historia de la Argentina contemporánea: confesiones de un historiador del exterior*".

Desde que, en 1950, **Robert Potash** se incorporó al Departamento de Historia de la **Universidad de Massachusetts** en **Amherst** y decidió dedicarse a la docencia y

la investigación sobre América Latina, particularmente México y la Argentina, volcó sus esfuerzos en la formación de la gran colección de libros, periódicos y otras fuentes primarias que posee la biblioteca de la universidad y que es una de las más completas del mundo en la materia.



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE  
**EDUCACION**

#### COMISION DE PUBLICACIONES:

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

#### SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE