

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 16

Buenos Aires, Diciembre 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

Prof. Rosa MOURE DE VICIEN

Dr. Oscar OÑATIVIA

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**

- Fue festejado con brillo el 10º aniversario de nuestra Academia 2
- **Dijo nuestro presidente:** "*La Academia se encuentra en inmejorables condiciones para asumir con fuerza su rol*". 2
- La parquedad de Porto en un aspecto, por el **Prof. Antonio Salonia**.... 3
- **Dijo el diputado Dumon:** "*Sin estos magníficos esfuerzos de la Academia, se frustran los esfuerzos de la sociedad*". 4
- **Dijo el ministro Rodríguez:** "*Madurando cívicamente, nuestro país pudo darse instituciones como la que hoy celebramos*". 5
- El "Premio Academia Nacional de Educación". Su reglamento..... 6

IDEAS Y TRABAJOS

- "*Bases para un Nuevo Ordenamiento Educativo en el Nivel Medio*", por el **Dr. Jorge E. Bosch**..... 7
- "*Ciencia en las Escuelas*", por el **Ing. Hilario Fernández Long** 12

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Las cifras oficiales del desempeño universitario 1982 - 1992..... 15
- Objeciones al proyecto de Ley sobre Enseñanza Superior, por la **Prof. Mabel Manacorda de Rosetti**..... 24

EDUCACION INTERNACIONAL

- Se reunió en Buenos Aires la Asociación Internacional de Universidades (AIU). El **Dr. Porto** y la **Prof. Romero Brest** expusieron frente a más de 50 rectores de todo el mundo 17
- Revista de la AIU..... 22

VIDA ACADEMICA

- Una obra del Siglo XVIII donó a la Academia el **Dr. Pedro J. Frías**..... 22
- Reciente libro sobre la Reforma Constitucional del **Dr. Mignone**..... 22

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- "*Rosario Vera Peñalosa*", por la **Prof. Regina Elena Gibaja**..... 23

(...) *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*

FUE FESTEJADO CON BRILLO EL 10° ANIVERSARIO DE NUESTRA ACADEMIA

En un acto que contó con la presencia del Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Ing. Jorge Rodríguez, del ex-ministro del gobierno radical que reconoció el carácter de nacional de nuestra corporación, actual diputado nacional Dr. José Gabriel Dumón, de rectores universitarios, miembros de otras academias y representantes de diversas instituciones, el martes 15 de noviembre, se recordó la creación de la Academia y se entregaron plaquetas conmemorativas de la ocasión a todos los miembros de número. Nuestro presidente, el Dr. Avelino Porto, historió los orígenes fundacionales de la institución, junto a Luis Ricardo Silva, Gilda Lamarque de Romero Brest, Antonio Salonia, Héctor Félix Bravo y Alfredo van Gelderen y expuso sobre los aspectos sobresalientes de la actividad desarrollada en el decenio. Se transcriben los discursos del Ing. Rodríguez, del Dr. Dumón y del Dr. Porto.

Dijo nuestro presidente:

"La Academia se encuentra en inmejorables condiciones para asumir con fuerza su rol"

El 22 de abril de 1984, en el edificio de la Universidad de Belgrano en el que actualmente funciona la Facultad de Posgrado, seis personas nos autoconvocamos para fundar lo que llamamos Academia Argentina de Educación. El acta constitutiva fue firmada por los Profesores Luis R. Silva, Gilda de Romero Brest, Antonio Salonia, Héctor F. Bravo, Alfredo van Gelderen y quien les habla. Todos contábamos con una tesonera trayectoria de esfuerzos en el ámbito de la educación; teníamos la certeza de que ya era tiempo de crear en el país un espacio de reflexión en el que los amantes de la tarea educativa pudieran recrear el espíritu de la antigua Academia griega "repensando" - como dice incluso la frase original que enuncia los propósitos de la corporación- con objetividad, compromiso y responsabilidad todas las manifestaciones y formas de la educación de nuestro país. Se decía también en esa Acta que esperábamos que la Academia se constituyera en una agencia promotora de la creatividad y la innovación educativa, convocando para ello a todos aquellos "maestros de vida y de conducta" individual, profesional y cívica.

Diversos campos del quehacer científico e intelectual ya contaban con sus respectivas Academias; podríamos decir que no era casual que todavía no existiera una institución semejante en el campo de la educación. Cobijados por una democracia recién nacida, y a las puertas del Congreso Pedagógico

Nacional, estábamos decididos a bregar para que esa Academia Argentina se transformara en Academia Nacional, mostrando a la opinión pública nacional e internacional la calidad de los aportes de la reflexión sobre la educación y las concreciones educativas argentinas.

Recuerdo que la primera sesión privada se realizó el 2 de julio de ese año, y en ella se incorporó una serie de miembros de número que nos acompañaron desde esos momentos iniciales: Celia de Córscico, Juan Carlos Agulla, Guillermo Blanco, Jaime Bernstein, Ana M. de Babini, Américo Ghioldi, Elida de Gueventter, Mario Justo López, Fernando Martínez Paz, Adelmo Montenegro, Ricardo Nassif, Oscar Oñativia, Alberto Taquini, Fernando Storni, Gregorio Weinberg y Luis Zanotti. El Dr. Ghioldi, Mario Justo López y los Profesores Bernstein, Nassif, Zanotti y Montenegro, lamentablemente ya no nos acompañan hoy.

El 7 de agosto tuvo lugar la primera sesión pública, en la sede de la Sociedad Científica Argentina, cedida gentilmente por el ingeniero Eduardo Peña; el entonces Presidente Alfonsín y el Vice-Presidente Martínez enviaron telegramas de adhesión. Nos acompañaron en esa oportunidad diversas personalidades del quehacer parlamentario, diplomático, religioso, político y cultural, entre las que encontraba el entonces Secretario de Cultura de Buenos Aires, los presidentes de varias Academias Nacionales, agre-

gados culturales de diversas representaciones diplomáticas, y otros tantos que sería largo enumerar.

A pesar de la oposición de algunos, trabajamos firmemente para lograr el carácter "nacional" del organismo: esto se logró en 1989 por Resolución N° 107 del Ministerio de Educación y Justicia. La Academia fue incorporada al régimen de Academias Nacionales del Decreto Ley N° 4362/55, abriendo de esta forma una segunda etapa en la vida de la corporación en la que, a los esfuerzos individuales, vino a sumarse el apoyo oficial; poco tiempo después la institución había mudado sus actividades de la sede de José Hernández de la UB al edificio actual de Pacheco de Melo. La imagen institucional se completó en 1993 cuando se adoptó el emblema de la Academia, diseñado por el ya fallecido ingeniero Alberto Costantini; en él la Ciencia mira a la Universidad con un libro abierto en cuyas páginas se leen las palabras "cultura" y "educación"; el emblema se completa con la representación de la ciudad, simbolizada por un sol que refleja sus rayos en las aguas.

A lo largo de estos diez años, la Academia de Educación ha crecido y creo que ha hecho cabales esfuerzos para cumplir su cometido original, favoreciendo con sus acciones una reflexión seria sobre las principales problemáticas de la educación argentina, divulgando la tarea de nuestros "maestros" e

intelectuales dentro del país y en el exterior, intentando esclarecer los debates sobre educación que de tiempo en tiempo agitan a la sociedad argentina.

Una buena parte del estudio y discusión se desarrolla en el ámbito interno de la Academia, en sesiones privadas que asumen la forma de exposiciones, comunicaciones, conferencias y debates; estas actividades están reflejadas en los artículos incluidos en los boletines de la institución, publicados desde 1986. Pero también la Academia ha venido cumpliendo un importante rol de difusión organizando actividades abiertas al público, pensadas siempre para estimular el esclarecimiento de las problemáticas y elevar el nivel de los debates.

En su trabajo interno, los miembros de la Academia han seleccionado siempre temas que hacen a la actualidad y al futuro de la actividad educativa del país, tanto en lo que respecta a la enseñanza y la investigación como a la política y organización global de la educación: la Ley Federal de Educación, el problema de la evaluación de la calidad educativa, la reforma de la enseñanza media, las implicancias de la integración en el MERCOSUR para la educación de los países miembros, la fuga de cerebros, el impacto de la telemática, el desarrollo de redes y la satelización de las comunicaciones en la enseñanza, la relación de las instituciones educativas con el mundo empresario, el problema de las incumbencias profesionales, y muchos otros. Durante 1992, por ejemplo, ministros y funcionarios de educación de diversas provincias -Mendoza, La Pampa, Córdoba, Misiones, y otras- expusieron en el seno de la Academia sobre el estado de la enseñanza media en sus jurisdicciones, propiciando de esta forma la ampliación de los debates a todo el país. En 1993 se estudió el tema de la Ley Federal de Educación, la reforma global de la educación y el tema de los colegios universitarios. De esta forma, divulgando las reflexiones de los académicos en los organismos de decisión y propiciando el diálogo fluido entre académicos y la comunidad, creo que nuestra corporación pudo cumplir un valioso rol de asesora y guía en un marco realista, desde una posición desinteresada y objetiva.

En lo que respecta a los eventos públicos, puedo mencionar, por ejemplo, el "Primer Simposio sobre Problemas Actuales de la Educación Argentina" que tuvo lugar en 1987 en el predio del Club de la Universidad de Belgrano en Moreno; el simposio abarcó un abanico de temas que fueron desde las bases políticas de la organización educativa y la estructura de los servicios de educación pasando por la educación superior y sus opciones, la educación y el trabajo, los nuevos perfiles de la profesión docente,

La parquedad de Porto en un aspecto

Fue excelente el discurso del Presidente de la Academia, Dr. Avelino Porto, en el acto del 10º aniversario. Dijo todo lo pertinente, historió desde los primeros pasos y señaló lo más significativo del itinerario completo. Fue una buena síntesis. Además, con prosa bien construida y sin adjetivos de más. No correspondían porque todos, de un modo u otro, estábamos involucrados.

Pero se excluyó a sí mismo. No hizo referencia a lo que fue de determinante, justamente, el Dr. Avelino Porto. Lo fue en la iniciativa, en la primera convocatoria, en la actitud abierta para que integraran la Academia personalidades de todos los sectores y se ejerciera desde su seno el pluralismo y la libertad de pensamiento. Lo fue en la generosidad -y en los riesgos- de ofrecer el techo de la Universidad de Belgrano para que la propuesta -otras veces fracasada- esta vez tuviera sustento, factibilidad real y "casa propia". Allí se cobijaron los sueños y las esperanzas.

El Dr. Porto asumió con devoción y con paciencia la larga y difícil tramitación legal, con la valiosa ayuda del Dr. Luis Ricardo Silva. Asistió a todas las entrevistas (las promovió y en cada una logró un paso adelante) y abrió todas las puertas necesarias. Fue central y decisivo en la modelación de la arcilla, junto a los socios fundadores.

Dice él que la Academia es obra de todos sus miembros -incluidos los poderes políticos de diverso signo del sistema democrático restablecido-, pero todos los miembros, excluido él, decimos que el Dr. Avelino Porto fue el eje y el motor, el empuje inicial y la constancia del esfuerzo, la voluntad fuerte de construir y desarrollar una alta institución de la educación argentina, para "pensarla y repensarla", para la reflexión inteligente, para diseñar la propuesta -colectiva o individual- que sirva, que oriente, que ayude a transitar caminos mejores.

Nosotros, los miembros de la Academia, compartimos ideales y planes de trabajo, ponemos el hombro y volcamos sin retaceos lo que tenemos de capacidad y experiencia. Pero el Dr. Porto, por algo más que la mera distinción honorífica, viene siendo Presidente desde hace 10 años, los 10 años de la Corporación. Reconocemos el mérito con el voto unánime.

Antonio F. Salonia

la relación entre investigación, cambio e innovación, la articulación entre educación, saber y cultura, la internacionalización de la educación y la problemática de la evalua-

ción. Recuerdo también el evento organizado en 1992: un foro sobre "Autonomía y Educación" en el Hotel Bauen. Y sería largo nombrar la serie de conferencias y mesas redondas abiertas organizadas desde 1984 a la fecha.

La Academia también ha tenido como propósito situar la reflexión en un contexto internacional. Con este objetivo como norte, se han invitado a lo largo de estos años a diversos especialistas, tanto para abrir el panorama a experiencias particulares de distintos países como para compartir experiencias comunes.

En 1986 recibimos al Prof. Erwin Epstein, especialista en Educación Comparada, quien habló sobre el sistema de acreditación en los Estados Unidos; demostramos de este modo que la Academia ha sido pionera en asuntos que hoy se agitan con aires de reivindicación en algunas esferas. Sobre este mismo tema se convocó a Elizabeth Reisberg; invitamos también a José Brunner para tratar el tema de calidad y evaluación, a William Green y a Alfred Gómez para tratar el tema de los colegios universitarios. En 1988 trajimos a Helene Ahrweiler, rectora de la Academia de París, quien se refirió al rol e historia de dicha Academia en la vida cultural de Francia. Justin Thorens, presidente de la AIU, Evandro Agazzi, de la Federación Internacional de Sociedades Filosóficas, el Dr. Ettore Gelpi, director de Educación Permanente de la UNESCO, fueron otras personalidades que compartieron sus pensamientos en el seno de la Academia. En 1986 incorporamos como miembro por Estados Unidos al Dr. John Brademas, entonces presidente de la Universidad de Nueva York. Este año visitó la Academia el Dr. Set Spoulding, Director del Instituto Internacional de Estudios en Educación de la Universidad de Pittsburgh para tratar el tema de la evaluación de la educación superior y del tema de la calidad, y la Dra. Nora Sabelli, Directora del Programa de Aplicación de Tecnología Avanzada y Redes para la Educación de la National Science Foundation de los Estados Unidos.

Las publicaciones han sido otra área de actividad de la Academia, especialmente valorable si tenemos en cuenta las dificultades que suelen enfrentar quienes quieren publicar en la Argentina obras de reflexión. En 1988 vio la luz la primera publicación de la Academia realizada en la Editorial de Belgrano: el libro "Ideas y propuestas para la educación argentina", compuesto por artículos de distintos miembros de la corporación. En 1991 apareció "Pensar y repensar la educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos 1984-1990"; allí se recogió una serie de trabajos presentados en actos públicos con motivo de la incorporación de

miembros incluyendo las biografías de figuras relevantes de la educación argentina designados patronos de los sitiales de la institución.

Otra importante contribución de la Academia ha sido su apoyo y asesoramiento en distintas instancias y situaciones en las que han estado en juego la toma de decisiones de política educativa. Una de las primeras actividades fue, por ejemplo, el asesoramiento al Congreso Pedagógico a través de una comisión creada *ad hoc*. Desde entonces, los académicos han venido participando como representantes de la corporación en los trabajos de comisiones parlamentarias, ministeriales, etc. En esta área vale la pena recordar aquí que, en 1991 y en virtud de un acuerdo firmado con el Ministerio de Educación y Justicia, se formaron en el seno de la Academia, dos comisiones para estudiar el tema de la descentralización educativa y el programa de transformación de la escuela secundaria; también, en virtud del acuerdo de cooperación, la Academia encargó, en coordinación con la Dirección General de Despacho del Ministerio, el ordenamiento, actualización y clasificación de las leyes, decretos y resoluciones ministeriales vigentes de jurisdicción nacional con contenido normativo en temas de educación; dicha recopilación, coordinada por el Dr. Silva, quedó compilada en el LENA, cd-rom que puede consultarse en la biblioteca de la Academia.

La organización de una biblioteca propia, especializada sobre todo en publicaciones periódicas ha sido otro fruto del trabajo de estos diez años; actualmente ya brinda un útil servicio de difusión de los *abstracts* de dichas publicaciones a investigadores, universidades y otros organismos educativos. En 1993 se puso en marcha el CIANE - Centro de Información de la Academia Nacional de Educación. El CIANE cuenta hoy con importantes materiales, integrados por una colección de referencia general y especializada, una hemeroteca con 125 títulos y una colección de cd-rom formada por los siguientes materiales: ERIC (Educational

Resources Information Center 1982-1993), CEPAL (con datos económicos), DOCPAL (con datos sobre población de América Latina), CAPLAN (sobre planificación económico-social en América Latina), REDUC (Red de Información de América Latina), REDICSA (Red de Información sobre Ciencias Sociales de Argentina). El CIANE se halla conectado a la RECYT dependiente de la SECYT, lo que le permite brindar un servicio de telecomunicación con universidades, organismos nacionales, Ministerio de Educación Nacional y provinciales, centros de investigación educacional y afines.

Recientemente, la Academia dio organicidad a la reflexión sobre algunas temáticas especiales, creando dos importantes centros: el Centro de Estudios Nacionales y Comparados en Educación, impulsor de proyectos de investigación educativa, y el Centro de Investigaciones y Estudios de Legislación Educativa, focalizado en estudios sobre la legislación educativa actual y encargado de mantener actualizada las bases de datos existentes y ofrecer asesoramiento a instituciones públicas, así como elaborar propuestas normativas sobre temas educacionales.

Toda esta enumeración de actividades está íntimamente ligada a la contribución de todos y cada uno de los académicos que se han ido incorporando a lo largo de la década, ampliando el grupo inicial. En 1988 se incorporaron el doctor Santaló, la Profesora Regina Gibaja, el doctor Plácido Horas -ya fallecido-, el Profesor Jorge Hansen, el doctor Antonio Pires y el ingeniero Alberto Costantini -también fallecido. En 1993 se incorporaron los doctores Rimoldi, Frías, Bosch, Mignone, Cantini y el ingeniero Fernández Long; en 1994, las profesoras Manacorda de Rosetti y Rosa Moure de Vicien, y los ingenieros Sobrevila y Rodríguez Castells. De esta forma llegamos a los 33 académicos, que ocupan otros tantos sitiales, restando 7 por cubrir.

Arribamos a 1994 con una Academia Nacional que ha recorrido un camino fructífero de concreciones: publicaciones, diver-

sos centros de estudios e información, apertura de foros permanentes de discusión e intercambio de ideas, vinculaciones con la reflexión internacional, etc.

Este año, en el que se cumple un decenio de su nacimiento, puede ser propicio para iniciar otra nueva etapa, caracterizada -esta vez- por enfatizar el apoyo al desarrollo de nuevos valores intelectuales en el campo educacional; la institucionalización del Premio "Academia Nacional de Educación", cuyas bases se anunciarán próximamente va en este sentido.

En oportunidad del otorgamiento del carácter nacional a la Academia, dije que existía una "sociedad necesitada de nuevos rumbos, de acontecimientos ético-morales que jalonen ejemplos tutelares hacia una humanidad más humana". Creo que la frase de entonces tiene plena actualidad; la Academia Nacional de Educación va a expandir en los próximos diez años sus acciones teniendo a la vista este propósito, profundizando la reflexión sobre una actividad que todavía espera que la sociedad política le otorgue el lugar fundamental que se merece.

Con una infraestructura de recursos ya desarrollada, la Academia se encuentra en posición inmejorable para asumir con fuerza su rol de difusora del pensamiento sobre educación entre los distintos sectores de la comunidad nacional, sacándola de los ámbitos eruditos e intelectuales y elevando el nivel del debate público. □

Acercando el pensamiento de los académicos a los que trabajan cotidianamente en la enseñanza: maestros y profesores de los distintos niveles de enseñanza. Favoreciendo el intercambio de ideas entre quienes investigan y quienes enseñan y aprenden.

De la misma forma, la Academia se encuentra hoy en una mejor posición para ser un puente entre el pensamiento y la realidad educativa nacional y la del mundo, encarando un programa amplio de intercambio y cooperación con organismos similares de diversos países, constituyendo una nueva red de cooperación.

Dijo el diputado Dumón:

"Sin estos magníficos esfuerzos de la Academia, se frustran los esfuerzos de la sociedad"

Realmente una circunstancia casi providencial hizo que me hiciera cargo del Ministerio, en aquella época de Educación y Justicia de la Nación. A la sazón, yo era el presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados.

Corrían días muy difíciles. El gobierno del Dr. Alfonsín llegaba al fin de su término anticipadamente y era difícil la transición de esos días. El cambio de gabinete produce esta circunstancia y yo me tuve que hacer cargo del Ministerio.

Relatarles a ustedes las azarosas horas que nos tocó vivir tal vez sea demasiado, porque cada uno de nosotros las guarda en la memoria.

Una sola cosa me facilitó en aquellos últimos días la tarea y debo hacer de esto

una confesión pública reiterada: la presencia del profesor Salonia, que era el ministro del gobierno que comenzaba.

El diálogo cordial, las ganas de aliviar el peso de la tarea, nos facilitaron extraordinariamente aquel momento de transición.

Entre los temas, se encontraba un expediente que había tenido idas y vueltas en aquel Ministerio de Educación y Justicia y que era el reconocimiento del carácter nacional de la Academia.

Me repetía el Profesor Salonia: "No quisiera ser yo quien ponga la lapicera en un decreto, porque soy miembro de esa Academia".

Mi formación jurídica me indicaba que solamente con la resolución del ministro no llegábamos seguramente a cubrir todas las necesidades legales. No obstante, en los diálogos de aquellos días resaltaban, una y otra vez, aquellos fines que ha destacado hace un momento con elocuencia, con exactitud, el Dr. Avelino Porto y la necesidad de esta institución para la educación argentina.

Esa aspiración de constituir un ámbito de encuentro desde el pluralismo, aun a veces desde la discrepancia de las diversas formaciones, un lugar para pensar y repensar la educación y salir de las urgencias cotidianas

que nos restan el espacio suficiente para esas reflexiones.

Ese ámbito para pensar y repensar la educación debía ser, además, rodeado de la mayor competencia científica, de la mayor capacitación disponible. Pero, sin duda, ninguno de esos aportes, ninguna de esas valiosas contribuciones hubieran sido suficientes si no se hubiese tenido en cuenta esto, que también se dijo hace un instante: había que congregarse a maestros de vida, porque la educación, fundamentalmente, es transmisión de valores, lo contrario no es educación.

Hablamos del crecimiento del ser, del crecimiento integral del hombre. Hablamos sencillamente de esa tarea esforzada que debe hacer la educación ayudando a la vocación del ser humano en la búsqueda permanente de su perfección. Y esa tarea, entonces, debería ser completada con otra que estos diez años muestran con enormes frutos.

Debe ser una tarea de convocatoria permanente. Esa convocatoria ejercida desde la creatividad y la innovación, para mantener los valores, pero para seguir creciendo; y todo esto justificaba que, aun en aquellos

momentos, hiciéramos un paréntesis para conversar de estas cosas.

Y yo, mucho más alejado de este esfuerzo académico que el profesor Salonia, comprendí la necesidad de suscribir aquel decreto antes de entregar el gobierno.

Pocos meses después, con satisfacción, vi cómo la continuidad institucional había llevado a que el Presidente de la República lo consagrara en un decreto.

Tal vez como nunca, en estos lugares podemos comprender que la educación no es de un partido político, ni siquiera de esta herramienta importantísima, jurídica y política que es el Estado, pero herramienta nada más.

Tal vez desde estos lugares, desde momentos así, es mucho más fácil comprender que la educación es de la sociedad, que nos pertenece a todos, y que sin estos esfuerzos, sin estos magníficos esfuerzos de la Academia, se frustra un enorme esfuerzo, que debe acompañar, que debe hacer, toda la sociedad.

Por eso es que hoy me acerco a vuestra reunión, casi con humildad, para decirles que aquel decreto que tuve a la firma, lleva la mitad mía y la mitad del profesor Salonia.

Dijo el ministro Rodríguez:

"Madurando cívicamente, nuestro país pudo darse instituciones como la que hoy celebramos"

En nuestro país la legislación que se refiere a las Academias Nacionales define con claridad el rol de estas instituciones desde hace ya casi cuarenta años.

En este sentido expresa: "las Academias Nacionales tienen por objeto congregarse a las personas más conspicuas y representativas en el cultivo de las ciencias, las letras y las artes, con el fin de intensificar el estudio o el ejercicio de las mismas, promover el proyecto de sus diferentes disciplinas, estimular la plenitud de las vocaciones intelectuales, difundir el resultado de sus trabajos y enaltecer, en el país y en el extranjero, el prestigio de la cultura nacional".

Las academias por su propia existencia y libre actividad son conjuntamente con las universidades, el signo más alto del grado de cultura de un país y constituyen el órgano adecuado de la sociedad para la manifestación, progreso y acrecentamiento de las ciencias, las artes y las letras.

Por ello, no podía faltar en un país como la Argentina, caracterizado por sus tempranas preocupaciones escolares en su funcio-

namiento como nación, la correspondiente a las ciencias de la educación.

Esta Academia, reconocida ahora como nacional, fue creada hace una década con una clara definición de principios.

Los académicos fundadores expresaban, en 1984, su propósito de "constituirse en un ámbito propicio para abordar la tarea de pensar y repensar la educación del país, en todas sus manifestaciones y formas, con el más obstinado rigor, la mayor objetividad y un inquebrantable espíritu de compromiso y responsabilidad nacionales".

Se propusieron y lograron "funcionar como ámbito de permanente reflexión de los problemas de nuestra educación y también como agencia promotora de creatividad y de innovación en materia educativa".

La definieron entonces como la "institución capaz de asumir la responsabilidad de una celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional, y de inspirar y respaldar esfuerzos tendientes a favorecer el avance de la democracia y la justicia social

en todos los procesos y manifestaciones del quehacer educativo nacional".

En función de estos fines, la entidad se propuso "extender, al mayor número de personas posible, los conocimientos que permitieran ampliar la calidad de vida del ser humano, excluyendo específicamente de sus acciones, el favorecimiento sectario del pensamiento, sea asumiendo compromisos políticos partidistas o con credos religiosos o ideológicos".

Para ello se convocó "a la inteligencia, a la más alta competencia científica y profesional y a la decantada experiencia..., legitimadas en cada caso por una historia personal que responda al perfil del maestro de vida y de conducta, individual, profesional y cívica".

He tomado de la declaración estatutaria aquellos elementos que se pueden considerar el ideal, de esta Academia Nacional.

Los dos gobiernos democráticos desde 1983 han intervenido en los pasos legales para su constitución.

Cabe un reconocimiento al primer go-

bierno de este período de reapertura de la vida democrática del país, que alumbró este espacio institucional, y al segundo por consolidarlo.

Nuestro país, madurando cívicamente, pudo darse en 1984 instituciones como la que hoy celebramos.

Por ello, el tiempo de vida de esta ya prestigiosa institución, es el tiempo de la democracia restituida en la República.

Ahora contamos con ámbitos y tiempos como los de la misma Academia para "pensar y repensar" la educación del país.

Ambitos para reflexionar, investigar, estudiar la problemática educativa en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195, y de todas las tareas que se están llevando adelante para su implementación.

Nuestra presencia aquí es testimonio del interés del Poder Ejecutivo Nacional por todo lo relacionado con la transformación y mejoramiento cualitativo de nuestra educación.

Desde las manifestaciones superiores de la reflexión pedagógica hasta la transmisión crítica de la cultura con sentido formativo, en las unidades de base del sistema, nuestras escuelas, colegios y universidades.

A quienes nos preocupa y nos ocupa el crecimiento de los argentinos en el "saber", en el "saber hacer" y en el "saber ser", estamos comprometidos con esta celebración.

He relacionado los trabajos y reflexiones de esta institución académica con los es-

fuerzos del estado y de la sociedad argentina para dar respuestas acertadas a la aplicación de la Ley Federal de Educación, verdadero desafío para preparar debidamente a nuestras generaciones jóvenes para el siglo XXI.

Con contribuciones de tan alto valor como las de la Academia Nacional de Educación, en éstos, sus primeros diez años, y con la ayuda de todos, es que iremos descubriendo los caminos más adecuados para alcanzar las metas trazadas.

Lo importante es transitar juntos esta tarea tan apasionante.

Estamos avanzando. Dios nos ayudará en la travesía.

Llegaremos para bien de nuestros hijos y de los hijos de nuestros hijos.

Felicitaciones y muchas gracias.

El "Premio Academia Nacional de Educación"

La Academia Nacional de Educación ha establecido el premio "Academia Nacional de Educación", cuya primera edición ha sido lanzada en oportunidad de celebrarse el décimo aniversario de su creación. El tema sobre el que han de presentarse los estu-

dios es "Educación, sociedad y estado en la Argentina, hoy". La convocatoria está dirigida a residentes en el país menores de 40 años, de quienes se requiere presenten trabajos inéditos con una extensión que oscile entre las 100 y 200 pági-

nas. El galardón consta de un primer premio dotado con 5.000 pesos, diploma y publicación del trabajo; un segundo premio, con 2.000 pesos y diploma; y un número máximo de 4 menciones, todas ellas con el correspondiente diploma. El jurado ha

de estar integrado por 5 miembros de número de esta corporación y su fallo tendrá el carácter de inapelable. Los llamados para presentar trabajos se efectuarán a través de diversos medios de comunicación.

Reglamento del concurso

OTORGAMIENTO.- ARTICULO 1°: La Academia Nacional de Educación otorgará anualmente, sin perjuicio del establecimiento de otros premios especiales, cuando así lo resuelva, los siguientes premios:

a) Primer premio "Academia Nacional de Educación", consistente en la suma de CINCO MIL PESOS, un diploma de honor y la publicación del trabajo premiado.

b) Segundo premio, consistente en la suma de DOS MIL PESOS y un diploma con la constancia de su obtención.

c) Hasta cuatro menciones, que consistirán en sendos diplomas con la constancia de su obtención.

TEMA.- ARTICULO 2°: El tema y las bases del certamen que se premiará anualmente será fijado con treinta días de anticipación a la fecha de su anuncio.

PARTICIPANTES.- ARTICULO 3°: Los participantes en el certamen deberán residir en el país, ser menores de 40 años al 31 de diciembre del año de la convocatoria, edad que acreditarán con su documento de identidad, cuya copia deberán presentar en el momento de entregar el trabajo.

TRABAJOS.- ARTICULO 4°: Los trabajos deberán ser inéditos, serán presentados en la sede de la Academia en hojas numeradas y

encuadradas en cinco ejemplares, su extensión no deberá ser inferior a cien ni superior a doscientas páginas carta, a doble espacio, 70 espacios por renglón y 30 renglones por página. Deberá garantizarse el anonimato.

CONVOCATORIA.- ARTICULO 5°: La primera convocatoria se realizará en oportunidad del acto celebratorio del 10° aniversario de la Academia. Las siguientes se efectuarán en la primera quincena de octubre de cada año, a través de varios medios de comunicación, y el límite para la presentación de los trabajos será el 30 de junio del año siguiente.

DECISION.- ARTICULO 6°: El jurado deberá pronunciarse dentro de los cuarenta y cinco días de producido el cierre del certamen y el premio se entregará en acto público el 11 de septiembre de ese mismo año.

JURADO.- ARTICULO 7°: El jurado, cuya decisión será inapelable, estará integrado por cinco miembros de número de la Academia, cuyos nombres serán anunciados junto con la convocatoria. Los miembros designarán un Coordinador.

DEVOLUCION.- ARTICULO 8°: Los trabajos no premiados serán devueltos a sus autores un mes después de conocido el fallo del jurado y durante el término de noventa días, vencido el cual no tendrán derecho a reclamación.

BASES PARA UN NUEVO ORDENAMIENTO EDUCATIVO EN EL NIVEL MEDIO

Por el Dr. Jorge E. BOSCH

Conferencia de incorporación dada el 5 de abril de 1993 al ocupar el sitial "Alfredo Calcagno"

Cuando se habla de propuestas educativas se corren dos riesgos muy serios: el de abundar en reflexiones teóricas y en generalidades más o menos discursivas, sin descender a la ejemplificación concreta, y el inverso, consistente en proponer un inicioso ordenamiento práctico carente de fundamentación teórica basado en consideraciones puramente retóricas y formales. Trataré en lo que sigue, de eludir estos dos riesgos. Para ello comenzaré por una fundamentación teórica lo más realista que me sea posible urdir y luego intentaré aplicarla a la realidad práctica del sistema escolar.

El contexto político

El marco general en el que se inscribe nuestra realidad educativa es el de una democracia industrial capitalista, acerca de la que se deben formular algunas importantes precisiones: en primer lugar, las instituciones democráticas argentinas, si bien han sufrido rudos golpes desde 1930 hasta 1983, y siguen tropezando con dificultades en su funcionamiento, parecen sin embargo dotadas actualmente de una solidez y una seguridad que no se han revelado en otras épocas. Esta solidez y esta seguridad provienen, a mi juicio, de una convicción democrática que, ahora sí, se encuentra profundamente arraigada en la sociedad argentina. Recuerdo muy bien que en otros momentos, aun en los breves intervalos de normalidad constitucional, eran muchos los intelectuales, los políticos, los sindicalistas, los jefes militares, que de una manera u otra se mostraban proclives a minimizar la importancia de las instituciones democráticas en aras de una ideología salvacionista, de un hipotético imperativo patriótico o de la voluntad de un líder carismático. Y las dudas que sobre la democracia proyectaban aquellas figuras dirigentes de la comunidad, se difundían peligrosamente también entre los ciudadanos comunes y entre algunos medios de comunicación social. Creo que en la actualidad, más allá de las preferencias políticas partidarias y de la aprobación o desaprobación de la obra de gobierno, los ciudadanos y las ciudadanas estamos más convencidos que nunca de que ninguna propuesta es admisible fuera del orden democrático. Es un hecho innegable de la realidad política actual que nadie se anime ni siquiera a insinuar que exista alguna utopía, algún imperativo o algún líder que merezcan el sacrificio de las instituciones republicanas. Protestamos contra los políticos, contra el Parlamento, contra los jueces o contra el Presidente de la Nación, pero nadie sugiere ni siquiera en la forma más elíptica que convenga prescindir de alguna de esas instituciones o vulnerar la independencia de los poderes. Por lo que se refiere a la conciencia de la comunidad, creo que nunca el ordenamiento democrático tuvo en la Argentina un apoyo tan decidido y arraigado como el del momento actual.

Esto tiene mucho que ver también con el afianzamiento de la conciencia de los derechos individuales. Cada ciudadana y cada ciudadano sienten que poseen derechos irrenunciables e inconculcables; ya nadie se resigna, como ha sucedido en otras épocas en nuestro país y sucede aún en muchos países del mundo, a ser ciudadano o ciudadana de segunda clase, a admitir que se tomen decisiones públicas sin tener en cuenta sus opiniones ni sus intereses, a dejarse burlar o postergar en sus legítimas aspiraciones. Inclusive diré que en algunas ocasiones esta conciencia de los derechos individuales y colectivos se expresa de manera excesivamente recia o ruidosa; pero esa reciedumbre y ese ruido son preferibles a la apatía y al acatamiento servil de la voluntad ajena. Por cierto que, bajo cualquier sistema político, el liderazgo individual en diversos ámbitos de la vida social es inevitable, y este liderazgo trae y traerá siempre aparejada una cuota de sometimiento en algunos seres especialmente dotados para el vasallaje. Pero esta circunstancia debe ser tomada como una de esas fluctuaciones estadísticas que se presentan siempre alrededor de los valores medios en los fenómenos colectivos en los que imperan los grandes números. Son anécdotas insignificantes en medio de las tendencias históricas decisivas. Hablando precisamente en términos de las grandes tendencias históricas, dejo aquí expresada mi convicción de que la era del servilismo ha terminado en la República Argentina.

Y bien: estos dos sentimientos, el de la conveniencia de las instituciones republicanas y el de la defensa de los derechos individuales, se complementan y se estimulan entre sí. Cómo se ha llegado a la situación actual, en que esos dos sentimientos se hallan fuertemente arraigados en el espíritu de los ciudadanos argentinos, es algo que dilucidarán historiadores, sociólogos y politicólogos. Yo me limitaré a constatar el hecho y a extraer algunas consecuencias.

El contexto económico

Dije antes que nuestro marco general es el de una democracia industrial capitalista y ya he hecho algunas aclaraciones acerca del grado en que nuestra sociedad adhiere a la práctica de la democracia. Resta formular precisiones análogas sobre la industrialización y el capitalismo. En estos dos casos la situación no es tan clara como en el anterior. La Argentina no es lo que en términos técnicos se llama un país industrializado, aunque posee una industria bastante desarrollada en algunos aspectos y bastante atrasada en otros. Me atrevería a decir que, si bien no es un país industrializado -denominación que supone una elevada participación de la industria en el producto bruto interno y, consecuentemente, una alta cuota de valor agregado en las

mercancías de comercialización interna y de exportación- es, sí, un país industrial, en el sentido de que las consecuencias de los procesos industriales se hacen sentir en vastos sectores de la población, sobre todo en las ciudades. En cuanto al capitalismo, tampoco es muy clara su vigencia en nuestro país, aunque debemos reconocer que la sociedad argentina se está adaptando aceleradamente al modo de producción y transacción capitalista, con todas las imperfecciones y las sacudidas que suelen darse en estos procesos. En resumen, la sociedad argentina actual es firmemente democrática e incipientemente industrial y capitalista.

Sé que en algunos distinguidos intelectuales el lenguaje descarnado que estoy empleando produce cierto escozor. En particular, la palabra "capitalismo" ha sido y continúa siendo objeto de un zarandeo ideológico no exento de pasiones e inclusive de rencores y de odios. Por ello deseo aclarar que uso esta palabra en un sentido técnico desprovisto de toda adhesión ideológica. Creo que no se han inventado todavía alternativas económicas del capitalismo que sean compatibles a la vez con la democracia y con la eficiencia industrial, pero ello no significa que se deba promover una adoración fetichista de este sistema y menos aún que sea conveniente bloquear su evolución hacia formas cada vez más solidarias y menos traumáticas de convivencia. Lo que señalo es simplemente una realidad internacional a la que nuestro país deberá adaptarse en el corto y en el mediano plazo. En cuanto al largo plazo, es muy probable que la tecnología, en particular la tecnología de las comunicaciones y la computación, tengan una incidencia tal sobre todo el sistema que a mediados del siglo próximo, sin necesidad de revoluciones voluntaristas, la organización económico-social tenga una fisonomía que hoy nos resultaría irreconocible: si eso va a continuar, o no llamándose capitalismo es una cuestión de futurología semántica que no me parece interesante.

EL contexto filosófico

Desde cierto punto de vista, y como he afirmado en publicaciones anteriores(1), parecería haber una armonía preestablecida entre la democracia y el capitalismo industrial. Esta armonía se revela en las exigencias espirituales e intelectuales que tanto la democracia como el capitalismo imponen a los individuos. Después de formular algunas aclaraciones al respecto, expresaré también mi opinión en el sentido de que esta armonía no se extiende *per se* al plano moral, sino que en este aspecto requiere la intervención de una fuerte componente voluntaria y persuasiva.

¿Por qué uso la célebre fórmula leibniziana de la armonía preestablecida? No lo hago en el mismo sentido que el gran filósofo sino más bien como consecuencia de un análisis conceptual. En efecto: resumiendo muy esquemáticamente lo que he explicado en trabajos previos, diré que, como la libertad y la autonomía individuales son requisitos indispensables para el funcionamiento de la democracia, y a su vez estos valores necesitan del desarrollo de las facultades superiores del espíritu, resulta que la cultura de la democracia es la cultura de la excelencia, la que promueve la formación de hábitos de análisis, de crítica ponderada y de síntesis constructiva; pero he aquí que éstas son también las aptitudes mentales y espirituales que se requieren para desarrollar con éxito el proyecto del capitalismo industrial avanzado. El gran descubrimiento de los economistas contemporáneos consiste en haber advertido que el elemento fundamental del desarrollo económico no es la energía física, ni el petróleo, ni la maquinaria, ni la robótica, ni la computación, sino el factor humano. Tal vez para construir las pirámides de Egipto en la sociedad de aquella época haya sido la esclavitud un medio eficiente, dejando de lado los aspectos morales; tal vez para afianzar los comienzos del capitalismo industrial en el siglo XIX haya sido útil un ejército de

obreros analfabetos y embrutecidos, como creían los capitanes de la industria y los ideólogos de ese momento. Tal vez. Pero lo cierto es que hoy, para mover la compleja maquinaria del capitalismo industrial avanzado, se requiere la participación de individuos bien informados, capaces de adaptarse a cambios imprevistos, dotados de aptitudes de análisis, de crítica y de iniciativa. Quizá la presencia de tales facultades espirituales haya sido siempre necesaria para llevar a buen término una sociedad organizada, y quizá por ello mismo tantas imponentes civilizaciones hayan concluido en estrepitosos colapsos. Es ésta una cuestión histórica digna de estudio, sobre la que no dispongo de elementos de juicio. Pero sí, en cambio, es evidente hoy para los estudiosos del capitalismo industrial avanzado que el desarrollo de esta sociedad, en esta época, requiere de las mejores cualidades de la mente racional, y no circunscriptas a una élite más o menos amplia sino arraigadas en todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Hoy más que nunca parece cobrar vigencia el ideal pedagógico de Juan Amos Comenio: enseñar todo a todos. Tremendo desafío, cargado de connotaciones optimistas, pero que en algunos grandes espíritus de nuestra época ha suscitado dudas y temores. Fue uno de los más geniales protagonistas de la intelectualidad del siglo XX, Bertrand Russell, quien advirtió acerca del peligro de fracaso de la sociedad industrial avanzada, basándose precisamente en el alto requerimiento de permanente racionalidad que su funcionamiento impone a todos los habitantes. El ilustre filósofo preveía, en efecto, que este requerimiento de racionalidad compleja y sin pausa, en estado de permanente y alerta vigilia, crearía en los individuos y en los grupos un insoportable estado de tensión psíquica, que derivaría finalmente en agotamiento, cuando no en patologías signadas por la irracionalidad y la violencia. Posiblemente Bertrand Russell pensara que, si bien el ser humano es un ser racional, el exceso de tensión racionalista puede conducir al extremo opuesto, es decir al irracionalismo y al comportamiento neurótico. Debemos confesar que alguna parte de esta premonición se está cumpliendo ya. Sin embargo la racionalidad es algo que va más allá del impulso racionalista, puesto que es una actitud capaz de reflexionar acerca de sus propios límites y de prevenir los excesos de aquel impulso. Y yo creo que es este sentido amplio de la racionalidad lo que está requiriendo la sociedad industrial avanzada, y no el mero seguimiento minucioso y obsesivo de los procesos materiales, sociales y psíquicos desencadenados por la industria. Si esto es así, es decir, si es verdad que el mantenimiento y el progreso de la sociedad industrial avanzada necesita de una racionalidad en sentido amplio, capaz de actuar preventivamente sobre los eventuales efectos patológicos de un racionalismo excesivo, entonces es cierto que los requerimientos de esa sociedad coinciden con los de la democracia, y la hipostasiada *armonía preestablecida* permanece incólume.

Esta armonía se revela en el plano educativo en la necesidad de proveer a los jóvenes del conocimiento y del sentido crítico que ha de serles indispensable, tanto para su formación como ciudadanos de una democracia como para afrontar con éxito las exigencias de una sociedad industrial avanzada. Siempre la suerte de las sociedades dependió estrechamente de la información y del conocimiento difundidos entre sus miembros, pero en las democracias del capitalismo avanzado esta dependencia se ha hecho más dramáticamente evidente que nunca, y para convivir con esta realidad insoslayable debemos preparar a nuestros jóvenes. Queda claro que este imperativo pedagógico es de doble vertiente: es un requerimiento social para el éxito de una comunidad o de un país y es al mismo tiempo un requisito primordial para afianzar la libertad y la autonomía de los individuos.

Pero si se pasa al ámbito de las actitudes morales la armonía desaparece y deja su lugar a una contraposición de tendencias que, si bien no es irreductible, merece el más cuidadoso de los análisis. De

manera harta esquemática aquella contraposición de tendencias puede expresarse así: la democracia está imbuida de lo que en su momento se llamó *austeridad republicana*, y que consiste esencialmente en la abolición de los privilegios; en cambio, el capitalismo industrial en su etapa avanzada está signado por una fuerte tendencia al hedonismo, por la búsqueda del confort y del placer. Esta tensión entre austeridad y hedonismo crea una instancia dramática en la coincidencia histórica de la democracia con el capitalismo industrial. Y bien: tanto de la armonía preestablecida entre requerimientos intelectuales como de la tensión dramática entre tendencias morales, debe hacerse cargo la pedagogía en esta época de grandes posibilidades y abismales peligros.

La psicología de la adolescencia

Este es el marco social, que he delineado con trazos gruesos y esquemáticos. Para inscribir en él la pedagogía del nivel medio de escolaridad se debe aportar aún otro esquema, que es el correspondiente a la psicología de la adolescencia. No es mi pretensión ahondar en un tema que durante este siglo ha sido profunda y abundantemente estudiado por especialistas en nuestro país y en todo el mundo, y sólo trataré de recordar los rasgos esenciales que, a mi juicio, pueden extraerse de aquellos estudios. Es la adolescencia una etapa de la vida en la que, al menos en nuestras sociedades de tipo occidental, predomina un conjunto de tendencias antagónicas: la afirmación de la personalidad junto con un sentimiento de inseguridad que se disimula o se oculta; la inestabilidad emocional junto con el entusiasmo y el fervor; la búsqueda de protección junto con una marcada necesidad de independencia; la curiosidad y el deseo de conocer junto con la dispersión de la atención y de los intereses; el surgimiento de sentimientos gregarios y de solidaridad junto con una nítida preocupación egocéntrica; la dependencia respecto de los adultos junto con un mayor deseo de ser aceptado por sus pares; el despertar explícito del deseo sexual junto con brumosas ideas acerca del amor, de lo permitido y de lo prohibido. Tan heterogénea y contradictoria es la constelación de fuerzas que gravitan en el umbral de la adolescencia, que uno de los más grandes pedagogos argentinos, Víctor Mercante, llegó a sostener en una oportunidad que durante un cierto lapso el púber o el adolescente no debería recibir enseñanza escolar en el sentido habitual de estas palabras sino que se lo debería entrenar principalmente en la adquisición de habilidades prácticas y manuales, haciéndolo concurrir durante *"una gran parte del día"*, a granjas y talleres (2).

Agreguemos, para terminar con la mención de los condicionamientos generales, que nuestra época se caracteriza por una fuerte toma de conciencia de estas características psicológicas del adolescente junto con un análisis -a veces superficial y apresurado- de los requerimientos del sistema democrático industrial capitalista al que antes me he referido. Esa toma de conciencia y ese análisis contrastan con el dogmatismo y la rigidez que imperaron durante todo el siglo XIX y la primera mitad del XX, pese a los esfuerzos que desplegaron algunos pedagogos y maestros esclarecidos. De tal contraste surgió en la segunda mitad de este siglo una ideología opuesta a la rigidez tradicional, que en sus manifestaciones más superficiales aunque no por ello menos influyentes, produjo una marcada tendencia al permisivismo, la desculpabilización y la frivolidad. Se pasó del autoritarismo a la indisciplina, del castigo a la irresponsabilidad, de la letra inculcada con sangre a la falta lisa y llana de letra, y del enciclopedismo agobiante a la liviandad casi etérea de los contenidos. Tan arrasadora fue y continúa siendo esta tendencia que hoy la pedagogía sería se ve enfrentada a una doble tarea de esclarecimiento: por una parte debe tratar de frenar la poderosa ola del permisivismo,

y por otra debe evitar caer de nuevo en las rigideces tradicionales.

A la luz de lo que precede, el problema pedagógico fundamental del primer tramo de la escolaridad media parece resumirse en dos grandes temas:

1º) Cómo conciliar las tendencias morales contrapuestas de la austeridad republicana y del hedonismo al que invita el sistema industrial capitalista avanzado.

2º) Cómo conciliar la revalorización de los contenidos y de la actitud racional y crítica, con los rasgos de inestabilidad psíquica que caracterizan a la adolescencia.

El primer punto es el de más difícil solución práctica porque, tratándose de una cuestión moral, no es susceptible de ser enseñada en el sentido habitual de *transmisión del saber*; podemos enseñar *ética o teoría de la moral*, pero no podemos enseñar de la misma manera el comportamiento moral. Por otra parte, la formación de hábitos morales que concilien la austeridad con el hedonismo es una tarea que, si bien merece la atención de los pedagogos, trasciende ampliamente las posibilidades de la escuela. Es la sociedad globalmente considerada la que puede ejercer una influencia moral en los jóvenes sin necesidad de apelar al dogma ni al autoritarismo. Pero como este problema excede obviamente el marco que me he propuesto en esta disertación, volveré al ámbito escolar y me preguntaré qué estrategia se puede adoptar en el nivel medio de enseñanza para contribuir al esclarecimiento de la situación esbozada, a sabiendas de que la solución integral requiere un planteo mucho más amplio. Y bien: lo que la escuela puede hacer en este sentido es mostrar a los jóvenes, de manera a la vez teórica y práctica, las posibilidades de lo que podríamos llamar un *hedonismo austero*. Esta expresión, quizá un tanto pintoresca, merece algunos comentarios.

Un hedonismo austero

La forma más vulgar del hedonismo es la que consiste en la persecución y el disfrute de los placeres fáciles e inmediatos, que no requieren elaboración. Sin adoptar una actitud puritana ni hipócrita ante estas motivaciones, se puede mostrar a los jóvenes la posibilidad de tomar contacto con otras formas de placer, a las que se llega mediante una elaboración personal no exenta de esfuerzo. Me refiero principalmente (aunque no exclusivamente) al placer que puede hallarse en el conocimiento, en la investigación de la realidad, en la actividad cultural y en la búsqueda de la calidad, tanto por medios creativos como asumiendo una actitud contemplativa. Aristóteles sostenía, precisamente, que el placer más elevado es el del entendimiento, puesto que *"lo más propio del hombre es la vida del entendimiento"*(3). Pero no basta con afirmar dogmáticamente que el conocimiento produce placer, sino que se debe administrar el proceso del conocimiento de modo tal que por esa vía se logre de manera natural el acceso al placer, y éste es uno de los grandes tópicos de la pedagogía. Al disfrute de esta forma elaborada de placer, al margen de las motivaciones facilistas inmediatas, le llamo *hedonismo austero*, y creo que él señala el camino adecuado para la conciliación de la austeridad republicana con el principio del placer que subyace en los mecanismos del capitalismo industrial avanzado. Falta proponer medios prácticos para conseguir la instalación de esta forma de hedonismo en la enseñanza media: se trata nada menos que de sustituir una enseñanza árida y coercitiva por una actividad placentera, sin disminuir la cantidad ni la calidad de los conocimientos que se deben impartir, y sin soslayar el esfuerzo personal que requiere su adquisición. La propuesta de tales medios prácticos ha de resultar de la consideración siguiente, en la que se analiza el segundo de los temas indicados más arriba, a saber, el que plantea la necesidad de conciliar la revalorización de los contenidos y de la actitud racional y crítica con los rasgos de

inestabilidad psíquica que caracterizan a la adolescencia.

Un despropósito en casi todo el mundo

El sistema escolar que en casi todo el mundo se practica para educar a los adolescentes no resiste el análisis: sentar a un adolescente en un banco durante cuatro, cinco o seis horas (según los países) separadas por breves intervalos llamados recreos, y presentarle durante esas horas una variedad heterogénea de profesores que pretenden transmitirle una heterogénea variedad de conocimientos, es un despropósito que nos resultaría increíble si no estuviéramos tan acostumbrados a su ecuménica vigencia. No hace falta abundar en razones para concluir que este sistema es incompatible con las características psíquicas de la adolescencia que hemos esquematizado. Al llegar a este punto el problema consiste en averiguar con qué se lo puede reemplazar. Creo que la respuesta está siendo elaborada por lo que podríamos llamar el sistema no formal de educación; en este sistema, constituido por las iniciativas pedagógicas espontáneas que surgen en el seno de la sociedad, cobra cada vez mayor vigencia la modalidad que cae bajo la denominación genérica de taller. No se trata ahora de los mismos talleres que propiciaba Víctor Mercante, que eran los de las artesanías tradicionales. Por cierto, nadie ha definido todavía de manera precisa qué es un taller en el nuevo sentido de la palabra y en qué se diferencia de una clase escolar ordinaria; también es verdad que algunas veces se usa el término "taller" como un simple rótulo publicitario bajo el que se desarrolla una enseñanza escolar en el sentido usual y otras veces se encubre con esa etiqueta una actividad banal, un activismo superficial carente de contenidos sólidos. Pero todos sabemos también que existen talleres de ciencias, talleres literarios y talleres artísticos en los que se realiza un auténtico aprendizaje de modo a la vez eficaz y placentero; y éstos son los ejemplos que debemos tomar como paradigmas. Se trata de talleres intelectuales; en ellos se realizan sesiones de comprensión de textos, se señalan los aspectos más significativos y se inicia o se entrena a los participantes en la elaboración personal de experiencias, con la guía del maestro; se fomenta la adquisición de conocimientos con fines específicos, es decir, para llevar a cabo una tarea de indagación o de creación. Por ejemplo, en un taller literario se estudia cada uno de los aspectos de la gramática en el momento oportuno, para aplicarlo a la lectura y a la redacción, y no como parte de una disciplina abstracta desvinculada del uso efectivo del idioma; de este modo la gramática adquiere un sentido específico, que es el del mejoramiento de la capacidad lingüística del educando, tanto en sus niveles de comprensión como en los de ejecución.

Los talleres de estudios

Es obvio que no sería apropiado reemplazar cada clase de las actuales por un taller, porque de este modo sólo se lograría que los talleres se parecieran cada vez más a las clases tradicionales y terminarían por ser idénticos a ellas, con lo que, abusando de un célebre hallazgo literario, podríamos decir que habríamos cambiado todo para que todo siguiera igual. No: el régimen de talleres requiere la introducción de cambios profundos en el sistema escolar. Si el alumno concurre a una escuela de un solo turno, como parece que ha de seguir sucediendo en el ámbito de la enseñanza oficial argentina durante bastante tiempo, no sería sensato hacerlo participar en más de dos talleres distintos por día; en un régimen de doble turno se puede llegar a tres o cuatro talleres diarios. En cada taller el alumno hallaría medios, que pueden ser modestos sin dejar de ser eficaces, para desarrollar una determinada actividad bajo la guía de un profesor y de un ayudante, o bien de dos profesores. Esto aparentemente duplicaría el número de docentes necesarios, lo que determinaría que el sistema

fuera antieconómico; pero no es así, porque al haber sólo dos talleres por día (en el caso de un solo turno) y al tener que repetirse algunas materias durante la semana, el sistema obligaría a fusionar materias dando lugar a una enseñanza por áreas, lo que reduciría el número de docentes necesarios, compensando así el aumento provocado por la asistencia de dos de ellos a cada taller. Por otra parte se tendría un beneficio adicional, ya que el sistema de talleres por áreas ayudaría a eliminar o a atenuar considerablemente el enciclopedismo.

La enseñanza por áreas posee virtudes intrínsecas, además de posibilitar la coincidencia de docentes en un mismo taller y de reducir el enciclopedismo: pone a disposición de los alumnos un saber más orgánico e interrelacionado que la distribución clásica por materias y, al desalentar la proliferación de especialidades, constituye una ruptura menos drástica con las modalidades educativas de la escuela primaria. Creo también que este sistema promovería beneficios para los docentes, ya que fomentaría el trabajo en equipo, favorecería el intercambio de puntos de vista entre docentes de materias afines y liberaría al profesor de la atención exclusiva de cursos completos, que en la actualidad, sobre todo en los primeros años, llegan a ser muy numerosos. Hace mucho tiempo que, tanto en nuestro país como en el resto del mundo, se vienen propiciando ideas de este tipo; en particular, las que se refieren al agrupamiento de materias y a la concentración horaria de los docentes, fenómenos muy correlacionados; en los Estados Unidos se los llama genéricamente, desde hace décadas, *block of time*, y en la Argentina los pedagogos de principios de siglo usaban la palabra *núcleos* para designar a las que ahora llamamos áreas de materias. Creo que hay consenso prácticamente universal acerca de las bondades de esta organización y sin embargo continúan siendo muy pocos los lugares en que se aplica. No veo, empero, dificultades insalvables para ejecutarla: se podría planificar una transición gradual y reducida al ciclo básico de la enseñanza media, que es el más problemático. Dicho sea de paso, en algunos aspectos la enseñanza debe ser más unitaria e integradora aún que la prevista en el sistema de áreas. Por ejemplo, en los Estados Unidos una frase muy difundida en los medios pedagógicos es: *todo maestro es maestro del idioma*. Toda materia, todo taller, es ocasión propicia para entrenar a los alumnos en el buen uso del idioma. Claro está que ello implica que los docentes -todos los docentes- han de estar en condiciones de hacer un buen uso del idioma.

El consenso y la capacitación

En cuanto a la puesta en práctica de este sistema o de cualquier otro que signifique una innovación importante, quiero poner énfasis en esta aclaración: ningún cambio va a tener éxito si no cuenta con dos condiciones fundamentales que conciernen a los docentes, a saber, el consenso y la capacitación. El consenso se logra mediante reuniones, jornadas, congresos, difusión de material ilustrativo y experiencias reducidas, todo ello con la participación lo más amplia posible de los docentes. Por supuesto que lo que se logra de este modo no es un consenso automático sobre las pautas impulsadas desde las instancias superiores de la administración; cabe esperar, y es saludable que así sea, que en el transcurso de tales eventos las pautas generales se vean sometidas a discusión y se introduzcan cambios y variantes de diverso tipo. Pero también es de esperar que al cabo de tales debates y propuestas se logre un pronunciado consenso en favor de un sistema capaz de compatibilizar las necesidades de la transmisión efectiva del saber con la realidad psíquica de los adolescentes y con los requisitos de una sociedad democrática, pluralista, enmarcada en el capitalismo industrial.

La segunda condición inescapable que he señalado respecto de los docentes es la capacitación. Creo que en muchas oportunidades se ha cometido el grave error de poner en marcha un plan de estudios,

o un sistema de enseñanza, o un simple programa, sin realizar previamente una adecuada preparación de los profesores. Tampoco basta un curso acelerado y menos todavía una circular con instrucciones elaboradas en las oficinas de un ministerio, aunque tales instrucciones pueden ser muy útiles como complemento de una acción más profunda. Sea dicho, en honor de los esforzados profesores de la enseñanza media, que ellos están en general muy dispuestos a realizar cursos de actualización y a perfeccionarse mediante la asistencia a jornadas y congresos; creo que esta predisposición puede y debe ser aprovechada brindándoles un sistema de capacitación seriamente planeado, elaborado y ejecutado, después de haberlos hecho participar en las instancias encaminadas a producir un consenso sobre el sistema global de enseñanza. Este camino puede parecer largo. Pero más larga aún, y sobre todo más frustrante, es la aplicación del método que consiste en no comenzar nunca.

Los contenidos curriculares

Me he referido hasta ahora a lo que podríamos llamar organización y metodología de la enseñanza media, aspectos sumamente importantes que, sin embargo, quedan reducidos a nada si no se formula una propuesta de similar envergadura relativa a los contenidos de las materias, o de las áreas, o de los talleres. No se debe olvidar la sencilla advertencia de que la organización escolar y la metodología didáctica son importantísimos medios, pero son sólo medios: el fin es la transmisión, el descubrimiento y la elaboración del saber, porque el conocimiento es la base de la libertad, de la autonomía del individuo y del mejoramiento de las relaciones sociales. Vivimos en una época en que la información y el procesamiento de la información ocupan un lugar central en el desarrollo de las personas, de las comunidades, de las instituciones y de los países. Olvidar este hecho trascendental e inclinarse por una educación permisiva y cognitivamente débil es preparar a los individuos para la frustración y a la sociedad para el colapso. Hoy más que nunca, me complazco en repetir, cobra vigencia el audaz apotegma de Comenio: *enseñar todo a todos*. La didáctica, las metodologías, la organización escolar, deben diseñarse, como medios que son, para lograr el fin que consiste en proveer a nuestros jóvenes, sin violentar sus condiciones psíquicas y sin aturdirlos, los conocimientos que han de necesitar para desempeñarse con éxito en estas complejas sociedades. Debemos hacer, para ello, un estudio cuidadoso de los contenidos, buscando familiarizar a nuestros alumnos con los elementos que en un trabajo anterior he llamado conocimientos ordenadores de conocimientos (4), es decir, aquellos conocimientos estructurales que ayudan a sistematizar y a comprender los otros conocimientos. Con ello lograremos acercarnos al tan codiciado objetivo pedagógico de que los alumnos aprendan a aprender. Aquel viejo proverbio chino según el cual si das un pescado a una persona ésta comerá durante un día pero si le enseñas a pescar podrá comer todos los días, tiene vigencia también en nuestra tarea pedagógica; si a nuestros alumnos les enseñamos a aprender, ellos podrán adquirir conocimientos cada vez que los necesiten. Pero no se sueñe con enseñar a aprender en abstracto o mediante bolas de cristal. Así como se aprende a pescar pescando, también se aprende a aprender adquiriendo conocimientos. No hay ninguna prestidigitación pedagógica que pueda escamotear los conocimientos efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y los conocimientos efectivos que se necesitan en esta época y en estas sociedades son muchos y complejos. Este es el rostro del desafío pedagógico contemporáneo.

Y bien, señoras y señores:

A lo largo de estos últimos veinticinco siglos la humanidad ha puesto en circulación una inmensa corriente de ideas filosóficas y

pedagógicas, a veces radiante, a veces turbulenta, a veces próxima al abismo. Ha explorado todos los caminos que se han presentado a sus ojos, y también ha inventado caminos, y los ha explorado. De vez en cuando la criatura se detiene a contemplar sus propias huellas en medio de la bruma y le parece distinguir extrañas e imprecisas formas que la persiguen, la glorifican o la condenan. Ella, único ser de la naturaleza que crea sus propios fantasmas, sus propios símbolos, su propio mundo sobrenatural, halla precisamente en ese mundo sobrenatural de fantasmas y de símbolos las raíces de su más peculiar naturaleza; y se siente tanto más real cuanto más lejos ha logrado llevar su capacidad de crear irrealidades. Al dolor físico y al sentimiento de pérdida que experimentan otros animales, ella agrega el drama y la tragedia, que sólo pueden transcurrir en un espacio de abstracciones y de símbolos y que sin embargo parecen incrustarse en la carne y reclamar a menudo el tributo de la sangre. Y al placer que también otros animales obtienen con la satisfacción de tentaciones inmediatas, ella agrega la alegría del proyecto cumplido, de la realización en plenitud y de la comprensión del mundo, hechos todos de naturaleza simbólica y abstracta que a su vez asumen la apariencia del bálsamo que alivia y refresca. Las experiencias más propiamente humanas de esta criatura, las que ponen al descubierto su más íntima naturaleza, son las de sus fantasmas y sus símbolos, es decir, las del mundo de la cultura. Y esto es así para el dolor y para el placer, para el bien y para el mal. Después del largo y febril peregrinaje de veinticinco siglos volvemos al pensamiento del Estagirita, reencontrado a su modo por Epicuro y después por Lucrecio, intuido y descubierto muchas veces a lo largo del medioevo y de la modernidad, y reformulado en nuestros días por John Rawls bajo la advocación de Aristóteles (5). Este pensamiento no es otro que el del *hedonismo del entendimiento*: los placeres más profundamente humanos son los que se elaboran en el mundo de la cultura, y a su descubrimiento por parte del alumno debe encaminarse el esfuerzo pedagógico. Mostraremos así a nuestros jóvenes una posible fórmula de conciliación entre la austeridad republicana exigida por la virtud democrática y la invitación al placer y al provecho propio que, hoy por hoy, mueve los engranajes del capitalismo industrial. Una democracia sin excelencia cultural se niega a sí misma, porque niega a sus ciudadanos la vía de acceso a la libertad y a la autonomía basadas en el conocimiento; y un capitalismo industrial sin excelencia cultural también se niega a sí mismo, porque abre las puertas al hedonismo de las tentaciones inmediatas, que no son precisamente las que proveen el elevado pensamiento tecnológico que requiere la sociedad industrial avanzada.

Podemos discutir, y ojalá discutamos, si los talleres intelectuales y la enseñanza por áreas que propongo son los medios adecuados para lograr los fines de la educación de los adolescentes. Pero necesitaré muchas lecciones de mentes más esclarecidas que la mía para convencerme de que no está entre esos fines la introducción de nuestros jóvenes en el mundo a la vez austero y festivo de lo que he llamado el hedonismo del entendimiento, que no es otra cosa que el reencuentro de la criatura humana con la sustancia más profunda y específicamente humana.

REFERENCIAS

- (1) *Cultura y contracultura*, cap. 19 (Emecé, Buenos Aires, 1992) y *contrapedagogía y conocimiento* (Ediciones Universidad CAECE, Buenos Aires, 1992).
- (2) Víctor Mercante: *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (Buenos Aires, 1918).
- (3) *Moral a Nicómaco*, Libro X, cap. VII.
- (4) *Contrapedagogía y conocimiento*, Cap. 4, 5 y 6.
- (5) John Rawls: *Teoría de la Justicia* (Fondo de Cultura Económica, México, 1978).

CIENCIA EN LAS ESCUELAS

Por el Ing. Hilario FERNANDEZ LONG

Conferencia de incorporación dada el 3 de mayo de 1993 al ocupar el sitial "Carlos Saavedra Lamas"

El tema de mi exposición será una reflexión sobre el lugar que ocupa la ciencia en nuestras escuelas primarias y secundarias, y sobre las medidas que, según mi criterio habría que tomar para mejorarlo.

La importancia de la ciencia

Nunca se insistirá bastante sobre la necesidad que tienen los países de contar con una población educada para la ciencia y la tecnología. Para el progreso de una nación, no basta un núcleo de investigadores; es necesaria una masa de población que conozca y aprecie los fundamentos de la ciencia y esté preparada para aplicarlos a las actividades diarias de la pequeña industria, de la artesanía, del agro.

No es por casualidad que naciones como Suecia tengan una poderosa industria basada casi exclusivamente en inventos desarrollados por la gente del país; o que otros como Japón capturen los mercados del mundo apoyados en una población de millones de jóvenes que se esfuerzan por dominar y aplicar los conocimientos científicos.

No diré nada nuevo si me refiero al bajo nivel de nuestros niños y jóvenes en este campo. Sabemos que esta situación no es buena para un país que busca un progreso continuado de su economía. Y sin embargo no sabemos cómo mejorarla.

El ejemplo norteamericano

El problema no es simple, y no se resuelve con sólo cambiar los planes de estudio. Los Estados Unidos están pasando por una situación similar, y nos resultará instructivo examinar un poco en detalle las medidas que piensan adoptar para producir lo que ellos llaman *una revolución en la educación para la ciencia*.

La Comisión Carnegie sobre Ciencia, Tecnología y Gobierno, por ejemplo, sostiene que la educación, en materia de matemáticas y ciencia, se encuentra en un estado tan desastroso en los Estados Unidos, que requiere una reforma radical y urgente, y que el problema representa *una crónica y seria amenaza para el futuro de*

la Nación. En su informe, la Comisión dice que cuando el 47 por ciento de los jóvenes de 17 años del país son incapaces de convertir *nueve partes en cien*, en un porcentaje; o cuando el 63 por ciento de los adultos creen que el láser actúa concentrando ondas sonoras, *nos damos cuenta de que la educación para la ciencia no funciona en este país*.

Cuando el *International Assessment of Educational Progress*, examinó el rendimiento, en exámenes sobre ciencia, de alumnos de 13 años de quince países, durante 1990 y 1991, Estados Unidos se ubicó entre los tres peores, junto con Jordania e Irlanda.

Como consecuencia de esta situación, y de la preocupación que despierta, están floreciendo diversos programas para reconstruir el sistema educativo, tales como *América 2000*, *Proyecto 2061*, y muchos otros. Desgraciadamente no existen demasiadas coincidencias entre ellos; y por otra parte, no resulta fácil imponer criterios generales a los diferentes estados de un país federal.

Sin embargo, de todos estos estudios y planes, se desprenden ciertas conclusiones que nos pueden servir de guía en un tema tan lleno de facetas y complicaciones.

Algunas conclusiones de los análisis

En primer lugar, uno de los estudios realizados revela que no toda la culpa la tiene el sistema educativo.

En las estadísticas que analizan el rendimiento escolar de niños blancos, negros, hispanos y asiáticos, se observa en todos los casos que los asiáticos obtienen calificaciones mucho mejores que los blancos. La diferencia entre chicos coreanos o chinos, por una parte, e hijos de norteamericanos blancos, por otra, es tan grande, que el asunto mereció un estudio detenido. Lo que llama la atención es que los niños coreanos, por ejemplo, no sólo son los mejores cuando están educados en su propio país, sino que también lo son cuando estudian con el sistema educativo norteamericano. Esto probaría que este último sistema, en sí, no es tan malo, después de todo. O bien podría probar que lo importante no es tanto la enseñanza, como la actitud del niño.

Lo que ocurre es que, en el entorno familiar del chico asiático,

la educación en general, y la ciencia, en particular, es apreciada y estimulada. Además, la familia asiática se reúne por las tardes alrededor del niño que hace los deberes, para ayudarlo y darle estímulo, y alegrarse con sus éxitos. En la familia tipo norteamericana, el niño se las arregla solo; no comparte sus inquietudes ni sus logros con nadie.

Es entonces, la actitud del estudiante, influenciado por el medio familiar y social, el punto más importante a considerar en esta cuestión.

Para el niño, las matemáticas y la física son temas aburridos y difíciles. A veces, intimidatorios. En un estudio realizado en 1990, también en los Estados Unidos, la tercera parte de los alumnos primarios y secundarios contestaron que No, a la pregunta "te gusta la ciencia". Nos preguntamos: ¿tenemos derecho a imponer por la fuerza un tema que causa tal rechazo?

La actitud familiar revela la posición de la sociedad, en general. En nuestro medio, como en los Estados Unidos, entre las *dos culturas* a que se refería C.P.Snow, nos inclinamos, decididamente por las humanidades, juntamente con las llamadas *ciencias blandas*, en perjuicio de las llamadas *ciencias duras*. Esta desafortunada clasificación de las actividades del espíritu humano en dos campos separados habría desconcertado a Platón, en cuya Academia se leía, en la puerta de entrada, que no debía entrar allí quien no supiera geometría. Es extraño que un hombre tan completo como Pascal haya contribuido a desarrollar este pernicioso dualismo, clasificando a las personas entre quienes poseen el *esprit de géometrie* y quienes tienen el *esprit de finesse*. El mismo era, en realidad, un geómetra, un físico, un literato y un místico, refutando así su propia clasificación.

De cualquier manera, introducida en nuestra cultura esta costumbre de apartar a las personas en dos grupos, quienes de alguna manera intervenimos en tareas vinculadas con las matemáticas, perdimos en el reparto.

Siempre recuerdo el orgullo con que un conocido jurista me decía que él no sabía ni siquiera cuánto es siete por ocho, para resumirme así su desprecio por los números. Lo notable es que los que estamos del lado del *esprit de géometrie*, comprendemos, apreciamos y admiramos los productos del arte y las humanidades. Pensemos en Einstein tocando el violín. Pero no encontramos reciprocidad del otro bando.

Mientras subsista esta torpe y asimétrica dicotomía entre los diferentes frutos del espíritu humano, será difícil que los niños y jóvenes se inclinen hacia el campo de menos prestigio social.

La lejana ciencia

El hecho de que el conocimiento actual esté tan especializado, sus temas tan alejados del conocimiento del público, su lenguaje tan ininteligible, hace pensar a todos que la ciencia es para unos pocos. Se ha cortado todo contacto entre los científicos y el público. Si se le pregunta a un joven "¿una caída desde cuántos pisos equivale un choque frontal de dos autos que corren a cien kilómetros por hora?", la respuesta será: "No recuerdo la fórmula". Porque así es como se

enseña el tema en la escuela: cada problema tiene su fórmula, que generalmente se aprende de memoria. Sin embargo, si el chico explorara en su mente con interés, encontraría allí todas las herramientas para hallar la solución, sin necesidad de memorizar ninguna fórmula. Porque, como dice Seymour Papert, *más importante que adquirir nuevos conocimientos, es aprender a administrar bien los que uno ya posee*. Esta habilidad para administrar unos pocos conocimientos básicos, es lo que debe transmitir la escuela.

Pero, para volver a conectar la ciencia con la vida corriente, y con los temas que los chicos ya conocen, tropezamos con un recurso escaso: la insuficiente cantidad de maestros y profesores bien preparados, con gusto por la ciencia, que sepan manejarse con programas anticuados, y textos excesivamente voluminosos y complicados.

Ellos, a su vez, tienen justos motivos de queja: malas remuneraciones, aulas sobrepobladas, falta de tiempo para preparar adecuadamente las clases, ausencia de laboratorios.

Evaluación vs. computación

Otra valla que se opone a la introducción de las ideas mencionadas, es la necesidad de evaluar la actividad de los alumnos. Todos los programas y métodos de enseñanza están pensados para obtener de los alumnos resultados evaluables. Cuando, con el Ing. Reggini, comenzamos a promover la introducción de las computadoras en las escuelas, hace años, se objetaba la forma de hacerlo que nosotros propugnábamos, porque representaba una actividad libre y creativa por parte de los niños, que no permitía la evaluación de resultados obtenidos. Y esto es real; una tarea entusiasmante para los chicos, no sólo pone en aprietos a los docentes, que se quedan atrás en el avance de los alumnos, sino que desemboca en resultados no previstos, imposibles de evaluar. Y esta necesidad de evaluación, que generalmente resulta paralizante, no es un capricho de los docentes. A ellos se los impone el sistema.

Este tema del uso de las computadoras es todo un capítulo, sobre el cual no podemos extendernos ahora. Nos limitaremos a citar otra vez a Seymour Papert, experto del *Media Lab del MIT*. El dice, con desaliento, que el uso de las computadoras se está deteriorando en la medida en que se las saque del aula y se las segregue a salas separadas. Las computadoras bien usadas fascinan a los niños hasta el punto de hacerles perder interés en el recreo. Las computadoras mal usadas, como cuando se pretende inventar una nueva asignatura llamada *computación*, terminan siendo odiadas.

Dos preguntas

¿Qué podemos hacer para mejorar esta situación? Propongo concentrar toda la atención de los responsables de la docencia, en tratar de responder a dos grandes preguntas:

- ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento científico?
- ¿Por qué los alumnos tienen tanta dificultad con la ciencia?

Una respuesta a la primera cuestión la formula el filósofo Karl

Popper. Para él la ciencia no busca la verdad, sino que se limita a formular hipótesis. La verdad de estas hipótesis nunca podrá ser comprobada, pero sí, en algunos casos su falsedad. De allí resulta que todas sean provisionales y descartables.

Hipótesis y modelos

La hipótesis que Galileo tomó del canónico Copérnico, en el sentido de que era la Tierra la que giraba alrededor del Sol es útil; pero sólo fue considerada verdadera hasta que la teoría de la relatividad de Einstein demostró la imposibilidad de comprobarla. Tan lícito es decir que la Tierra se mueve con respecto al Sol, como afirmar que el Sol se mueve respecto a la Tierra. Sólo que la primera explicación es de aplicación más sencilla.

De hecho, las hipótesis científicas son modelos de la realidad, necesariamente simplificados, ya que la realidad presenta una complejidad insondable. De los modelos, alguien ha dicho, un poco en broma: *todos los modelos son falsos, algunos modelos son útiles.*

Uno de los primeros en plantear este tema fue Wittgenstein, en su *Tractatus*. El dice allí que nos formulamos modelos de la realidad. Pero inmediatamente se equivoca al afirmar que *un modelo es verdadero o falso según coincida con la realidad o no.*

Las categorías *verdadero o falso* no se pueden aplicar a los modelos, ya que ningún modelo coincide totalmente con la realidad; se les pueden aplicar sólo a los testimonios, a las proposiciones. La frase *está lloviendo* sí puede ser calificada de verdadera o falsa, según esté lloviendo o no. La primera ley de Newton no es verdadera ni falsa. Es un modelo con un campo de aplicación limitado.

Cuando Galileo dice que todos los cuerpos caen con un movimiento uniformemente acelerado, o sea, con aceleración constante, está formulando un modelo que sólo se puede aplicar, aproximadamente, para una caída en el vacío, con una trayectoria breve. Pero, evidentemente, estos modelos son de una prodigiosa utilidad.

El alumno debe aprender a aplicar unos pocos de ellos a situaciones de su vida diaria. La escuela debe darle dos cosas: un repertorio breve y seleccionado de modelos científicos y, lo que es más importante, un entrenamiento para echar mano de ellos en los casos necesarios.

Al alumno no hay que darle más ciencia de la necesaria. Tampoco menos. Lo fundamental es desarrollar en él, gusto por esta tarea de aplicar modelos, ya probados por otros, para resolver sus propias situaciones.

La utilidad de la ciencia

La respuesta a la otra gran pregunta, *por qué los niños tienen dificultad con la ciencia*, es sencilla: porque no le ven utilidad.

Los primeros cinco años de vida de un niño transcurren en un vertiginoso y admirable proceso de adquisición de conocimientos,

que se realiza con avidez, por iniciativa propia. El aprende a caminar porque desea seguir explorando el mundo desde mayor altura, y a hablar porque quiere expresar sus propósitos.

En la escuela, las cosas siguen bien al principio. El necesita y quiere saber leer y escribir. Muchos lo intentan por sí mismos, antes de llegar al colegio. El drama llega cuando se le quiere enseñar temas totalmente desvinculados de lo que él ya sabe y aprecia.

¿Quién necesita las tablas de multiplicar, o, lo que es peor, logaritmos o teoría de conjuntos?

¿Cuál es la solución? Seymour Papert propone el modelo de las *escolas do samba*, donde todos los alumnos están suficientemente motivados por el tema mismo. Quizá, entre nosotros, deberíamos observar las escuelitas de fútbol, a las cuales no se va por obligación.

Sin pensar en grandes cambios en los planes de estudio, o en los métodos pedagógicos, mi opinión es que nunca se debe enseñar nada a un alumno, si él mismo no ha sentido antes, la necesidad de aprenderlo. Es muy fácil enseñarle a un chico a andar en bicicleta; o lograr que aprenda inglés si él quiere traducir la letra de canciones de *rock*.

Cuando esto resulte materialmente imposible, lo menos que debe hacer el maestro con los niños es no comenzar un tema nuevo, si no les ha explicado muy claramente, para qué necesitarán conocer ese asunto, en el futuro. O, llegado el caso, decirles honestamente: *esto no lo van a necesitar nunca.*

Una utopía

Y para terminan imaginemos un escenario utópico. En un aula escolar, un grupo de alumnos organiza un conjunto musical. Algunos de ellos tocan guitarras eléctricas, otros saxo, bajo, piano, batería, según partituras propias o ajenas. Pero no se ve ningún instrumento musical. Sólo una computadora y accesorios de multimedia. Ellos crean sus propios sonidos con un programa de computación adecuado, y los modifican, agregándoles efectos especiales de estereofonía y reverberación. ¿Qué es esto? ¿Una clase de ciencia, de tecnología, de arte? ¿Qué están aprendiendo? ¿Acústica, computación, música?

Digo que éste es un escenario utópico porque requeriría, previamente, que la ciencia y las computadoras hayan sido rescatadas del lugar en que se las tiene segregadas y se hayan integrado a la vida real; que los maestros hayan sido formados y motivados para despertar en sus alumnos el gusto por explorar los medios tecnológicos, poniéndolos al servicio de lo que ellos ya saben y aprecian; que los presupuestos escolares permitan comprar, mantener y vigilar elementos relativamente costosos.

Pero no es utópico en otro sentido. Los medios tecnológicos ya están disponibles y se usan entre nosotros. Por otra parte, las utopías terminan haciéndose realidad. Y mientras tanto, nos guían en nuestro camino.

La cifras oficiales del desempeño universitario 1982 - 1992

Una reciente publicación estadística del **Ministerio de Educación y Cultura de la Nación** ha servido para mostrar el desempeño logrado por las universidades nacionales en el decenio 1982-1992. El trabajo titulado *Estadísticas básicas de universidades nacionales, años 1982-1992*, un informe que exhibe gran cantidad cuadros y gráficos a lo largo de más de 130 páginas, fue elaborado por el grupo técnico encabezado por las licenciadas **Marta Kisilevsky y Graciela Molino de Giordana**.

Sobre los propósitos de la edición comentada, se señala la necesidad de *"reanudar las publicaciones de las estadísticas universitarias que fueron discontinuadas desde el año 1985"*. En este sentido, téngase presente que la última publicación oficial de cifras completas sobre el sistema universitario (esto es, el conjunto de universidades nacionales, provinciales y privadas) corresponde al año 1987. Según se afirma, el tiempo insumido por la recolección de la información básica obligó a dividir el trabajo en etapas, la primera de las cuales queda cumplida con esta publicación.

Contenidos y alcances

El informe consta de un resumen general y de 5 secciones en las que se ordenan los datos correspondientes a: la población estudiantil, los nuevos inscriptos, los egresados, el cuerpo docente y los 5 indicadores de desempeño seleccionados (alumnos por docentes, egresados por ingresante, alumnos reinscriptos, duración de las carreras y utilización de los recursos educativos). La presentación de los principales datos se hace por ramas y disciplinas de estudio, según la agrupación de carreras que, adoptada en la década del sesenta y revisada desde entonces, define 4 grandes áreas de conocimiento (ciencias básicas y tecnológicas, ciencias sociales, ciencias médicas y humanidades) y 16 ítemes subordinados a ellas. El trabajo se cierra con un apéndice metodológico y otro estadístico. Todos los datos presentados corresponden a las carreras de grado que se dictan en las universidades nacionales.

Las notas preliminares destacan la colaboración brindada por las universida-

des en la recolección, revisión y rectificación de las cifras presentadas, un complejo proceso en el que *"las series sufrieron continuos ajustes, que obligaron a poner un punto de corte en su incorporación"*. Otro aspecto puesto de relieve se refiere a la limitada posibilidad de comparar entre sí la información brindada por las distintas casas de altos estudios debido a *"la ausencia de criterios comunes en las definiciones de las principales variables"*. Pese a ello, el conjunto de cifras presentadas *"constituye un buen punto de partida y orienta sobre la magnitud global del sistema universitario nacional"*, se afirma en el informe.

Principales rasgos del sistema

Las cifras globales correspondientes a 1992 indican que casi 700 mil alumnos concurrían a establecimientos universitarios nacionales (de los cuales unos 166 mil se habían incorporado ese mismo año) para cuya atención se contaba con algo más de 100 mil cargos docentes. Quienes habían egresado en 1991 sumaban 32 mil. Al comparar estas cifras con sus equivalentes

del año inicial de la serie presentada, se observa que la matrícula estudiantil y el cuerpo docente duplicaron su número, que los nuevos inscriptos lo triplicaron y que los graduados aumentaron un 20 por ciento.

Desde un punto de vista cualitativo, este crecimiento se ve acompañado por un cambio de las preferencias marcadas por los estudiantes: la participación del grupo de ciencias básicas y tecnológicas en el total de alumnos matriculados disminuye, al tiempo que aumenta la de las ciencias sociales. Esta tendencia se profundiza cuando se ve el comportamiento de los nuevos inscriptos, aunque las puntas del período, en este caso, sean poco comparables por cuanto los sistemas de ingreso a las universidades han variado en forma rotunda: en 1982, había cupos por carrera; en 1992, el ingreso era libre en la mayor parte del sistema.

La concentración es el rasgo estructural del sistema. En efecto, sólo 9 universidades nacionales (las de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario, Nordeste, Tucumán, Lomas de Zamora, Cuyo y la Tecnológica, sobre un total de 29)

Evolución de los principales indicadores del sistema universitario nacional entre los años 1982 y 1992. Alumnos, nuevos inscriptos, egresados y docentes.

	1982	1992	Variación 1992-1982
Número de alumnos	318.299	699.293	119,70%
Ciencias básicas y tecnológicas	146.344	252.909	72,82%
Ciencias sociales	97.939	253.532	158,87%
Humanidades	30.587	90.420	195,62%
Ciencias médicas	43.429	102.432	135,86%
Número de nuevos inscriptos	57.037	166.020	191,07%
Ciencias básicas y tecnológicas	27.951	54.193	93,89%
Ciencias sociales	16.397	66.740	307,03%
Humanidades	7.272	21.722	198,71%
Ciencias médicas	5.417	23.365	331,33%
Número de egresados (1981 y 1991)	26.980	32.387	20,04%
Ciencias básicas y tecnológicas	9.653	9.822	1,75%
Ciencias sociales	6.948	11.146	60,42%
Humanidades	2.788	4.325	55,13%
Ciencias médicas	7.591	7.094	-6,55%
Número de docentes	52.639	101.251	92,35%

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, *Estadísticas básicas de universidades nacionales. Años 1982-1992* (Buenos Aires: MCE, 1994).

suman más del 80 por ciento de los alumnos de todo el sistema, más del 70 por ciento de los nuevos inscriptos, más del 85 por ciento de sus egresados y por encima del 70 por ciento de los cargos docentes. Las diferencias porcentuales entre los años 1982 y 1992 no son significativas.

De los indicadores de eficiencia, aun cuando deban tomarse con cuidado, pueden señalarse los aspectos más generales. Las universidades nacionales mostraban en 1992 una relación de 13 alumnos por cada docente de dedicación exclusiva y una relación de 19 egresados por cada 100 nuevos inscriptos (vale decir que de cada 5 estudiantes que ingresan sólo uno egresa).

Por otro lado, las carreras tienden a prolongarse por encima del 60 por ciento de la duración prevista en los respectivos planes de estudio, en tanto que sólo la tercera parte de los recursos educativos fueron recibidos por estudiantes que culminaron sus estudios al recibir un título universitario. *"Todos estos indicadores señalan el informe- parecen mostrar un bajo nivel de rendimiento y eficiencia de las universidades nacionales"*.

Censo universitario

Las autoridades universitarias más destacadas salieron al cruce de las interpretaciones contenidas en el informe. Algunas de ellas,

inclusive, llegaron a poner en duda la autenticidad de las cifras dadas a conocer. Los representantes oficiales, por su parte, descalificaron las críticas y defendieron la importancia del documento. Tratando de dar una explicación a la polémica desatada, el sociólogo Miguel Talento expresó que las estadísticas se habían convertido en un hecho político debido al elevado nivel de opacidad que rodea a todo aquello que se vincula con las instituciones nacionales. Finalmente, el Ministerio de Cultura y Educación acordó con el Consejo Universitario Nacional (la representación institucionalizada de las universidades nacionales y provinciales) la realización del

"Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales", operativo que se llevó a cabo en todas las unidades académicas del país con el apoyo técnico del Instituto Nacional de Estadística y Censos antes de la finalización del ciclo lectivo 1994.

La planilla censal confeccionada a tal efecto solicitaba una serie de datos personales, laborales y académicos de los estudiantes universitarios que cursaban carreras de grado al momento de efectuarse la consulta. El año que viene podrán conocerse los resultados del mismo y la medida en que éstos han de confirmar o corregir las cifras e interpretaciones presentadas en el trabajo.

SE REUNIO EN BUENOS AIRES LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES (AIU)

El Dr. Porto y la Prof. Romero Brest expusieron frente a más de cincuenta rectores de todo el mundo

Desde el 6 y hasta el 11 de noviembre, la Universidad de Belgrano fue sede de la 53ª Reunión del Consejo de Administración y X Mesa Redonda de la Asociación Internacional de Universidades (AIU), con la participación de rectores y presidentes de universidades y organizaciones de Francia, Inglaterra, Ghana, Zimbabue, Grecia, Polonia, China, Japón, Irlanda, Estados Unidos, Brasil, Bolivia, México, Colombia y de nuestro país.

En su carácter de rector de la Universidad de Belgrano, el presidente de la Academia Nacional de Educación, Dr. Avelino Porto, es miembro del "board" de la AIU y es el primer argentino que en la historia de la organización llega a ocupar tal jerarquía.

La asociación tiene sus orígenes en el ámbito de la Liga de las Naciones y, luego de la Segunda Guerra Mundial, se constituyó como organización en la esfera de la UNESCO. Sus principales objetivos se refieren a la obligación de las universidades, como instituciones sociales, de promover, a través de la enseñanza y la investigación, los principios de libertad y justicia, de dignidad y solidaridad humanas, y de brindar ayuda material y moral a nivel internacional, constituyéndose en un verdadero centro de cooperación entre las naciones en el ámbito de la educación superior.

En el desarrollo de la X Mesa Redonda expusieron, en dos de los cuatro paneles de trabajo, el presidente y la vice presidenta de la Academia Nacional de Educación, Dr. Avelino Porto y la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest, respectivamente. El Dr. Porto se refirió a la internacionalización de la educación superior y la Prof. Romero Brest a las políticas de admisión en educación superior. Ambos trabajos se reproducen a continuación:

"Internacionalización de la Educación Superior en un mundo globalizado"

Por el Dr. Avelino Porto

Los años finales del siglo XX encuentran al mundo en un proceso de globalización que era impensable sólo dos décadas atrás.

Este proceso, que ha sido ampliamente descrito y analizado desde los más variados puntos de vista, es - para todos nosotros - una cuestión incorporada a cualquiera de nuestros análisis y discusiones.

Las variables de orden económico, político, tecnológico y cultural que lo conforman, son parte del arsenal de la conciencia colectiva que los hombres y mujeres del campo de la política, la empresa, la ciencia, el arte, la cultura y la educación han incorporado definitivamente.

Este contexto nos obliga a pensar en términos diferentes toda la actividad universitaria.

Es cierto, como afirman algunos investigadores, que la universidad nació en Europa y en la Edad Media, bajo el signo de una doble universalidad: por un lado, la del contenido de sus estudios al aspirar a la totalidad de los conocimientos y, por el otro, por el perfil de sus protagonistas.

Académicos muchas veces trashumantes y estudiantes de diferentes sitios del mundo conocido, lograron reunirse en ciudades en que la voluntad del príncipe o de la Iglesia creaba un espacio

para el conocimiento y la cultura.

Las relaciones interuniversitarias han existido desde siempre, y en muchos casos, excedieron las fronteras de sus propios países. Eran relaciones personales entre académicos, a veces espontáneas y voluntarias, nacidas al calor de intereses científicos comunes. En otros casos, provocadas por razones políticas o sociales, verdaderos destierros.

En la actualidad, las relaciones interuniversitarias, son una actitud internacional generalizada. Este concepto forma parte de toda política universitaria, y la existencia efectiva y eficaz de entidades tales como la AIU, entre otras, constituye la realidad de ese concepto.

Esta idea está fuera de disputas serias y profundas, el eje de la cuestión está centrado en temas eminentemente operativos.

Debemos preguntarnos quiénes serán los socios y los mecanismos de estos proyectos de internacionalización; cómo los haremos; cómo se introduce la educación internacional en planes y programas de estudio, cómo evaluamos sus resultados, etcétera.

Estas preguntas, y todas las que logremos imaginarnos alrededor del tema, como también las respuestas que puedan darse, parten de diferentes perspectivas.

El desarrollo de la movilidad académica internacional avanza

lentamente en lo que se refiere al Africa, Oriente Medio o América Latina. Debemos reconocer que estas áreas geográficas suelen ser poco tentadoras -por múltiples razones- para estudiantes y académicos.

Se deberá tender a que el proceso de renovación científica y cultural que implica la movilidad académica, favorezca el desarrollo de relaciones universitarias más horizontales y más amplias, evitando que este fenómeno acentúe las desigualdades ya existentes.

El Proyecto Alfa es un ejemplo de lo que puede hacerse. La Comunidad Europea está dispuesta a apoyar redes universitarias que promuevan el mutuo conocimiento institucional entre universidades de Europa y de América Latina, además del intercambio académico y la movilidad de estudiantes.

Otro ejemplo es el Proyecto Columbus, que puede ser un modelo válido para encarar relaciones asimétricas.

Fijarse objetivos y tareas de orden internacional no son ya cuestiones marginales. Exige un creciente profesionalismo en los responsables de ejecutar las políticas institucionales.

La asistencia que requieren los académicos y estudiantes que se movilizan, impone acciones concretas: como la vivienda, la salud, la integración psicológica social y cultural de los estudiantes y académicos, no son tópicos de segunda importancia.

De aquí, que una responsabilidad básica de la universidad actual es promover excelentes niveles científicos y también atender con eficiencia, lo que llamaríamos la calidad de vida en la institución universitaria.

En el caso particular de los estudiantes, se debe agregar además: la acreditación. La convalidación de estudios realizados fuera de su universidad de origen, requiere una cuidadosa revisión de aspectos formales de documentación, flexibilidad académica y un equilibrio evaluador, integrados en los objetivos de cada programa de movilidad internacional.

La responsabilidad institucional de la universidad es naturalmente prioritaria.

Se debe considerar sustantivo también, el rol de los organismos que fomentan la colaboración internacional, sea ella bilateral o multilateral, como cuando se ocupen de la cooperación académica y financiera.

Estos organismos cumplen una tarea fundamental en los foros de debate de la movilidad internacional. Debemos apoyar los encuentros personales de los responsables de las relaciones internacionales en las universidades.

Esos encuentros son oportunidades de transferencia de conocimientos. Son centros de información y formación para el aprendizaje.

El imperativo de la internacionalización requiere un sólido soporte financiero. Una universidad, por sí misma, salvo contadas excepciones, no puede enfrentar solitariamente los desafíos de la internacionalización de la educación.

Se puede comenzar internamente con estructuras eficientes de intercambio e invertir parte de sus ingresos convocando académicos del exterior pero, para que esas políticas sean eficientes a largo plazo, debe contarse con el auxilio de fondos especiales, sean gubernamentales o privados.

El Programa Erasmus -por citar un ejemplo- sería impensable sin el apoyo económico de los países de la Comunidad Europea.

Podemos mencionar que el Estado de Massachusetts participa en un fondo destinado a otorgar créditos a estudiantes del exterior que pretendan graduarse en universidades de ese Estado. Argentina ha suscripto ese convenio.

El Programa Presidente Sarmiento es un acuerdo de cooperación entre la Asociación de Bancos Argentinos y la Massachusetts Educational Financing Authority que cuenta con un presupuesto inicial de 1.000.000 de dólares para el ejercicio 1994-95.

Esta posibilidad podría contemplar, por iniciativa de la Universidad de Belgrano, a tramos menores de estudios y no a grados completos como se imaginó inicialmente.

El apoyo financiero (que sería además, un razonable negocio

para quienes otorguen los fondos) es ineludible si se espera que el proceso de internacionalización tenga un fuerte impacto en nuestras universidades.

Otro tema a pensar, es el papel que le corresponde a las políticas públicas de cada país en el proceso de internacionalización.

No es sólo reclamar algún aporte especial como alternativa posible. Las naciones son soberanas y por lo tanto libres de asignar sus recursos según los objetivos particulares de cada una de ellas.

Sin embargo, es nuestra obligación como universitarios, insistir en que los Estados no pueden ni deben estar ausentes en la creación de condiciones que concurran a este punto.

Para que se entienda, los gobiernos deben facilitar el desplazamiento de académicos y estudiantes, con el otorgamiento de visas, quizá por períodos limitados, pero rápidamente concedidas, o facilidades para el intercambio de material bibliográfico; como también las comunicaciones, o el encadenamiento en redes informáticas para permitir el acceso a materiales didácticos.

Deberá en el futuro procurarse una mayor flexibilización en el reconocimiento de los estudios realizados en el exterior, cuando ellos estén avalados por instituciones de nivel científico.

Deberíamos poner empeño en lograr una desburocratización de los mecanismos oficiales para el desarrollo de Maestrías o Doctorados asociados entre universidades de distintos países. Ello provocaría, casi en forma automática, un verdadero cambio cualitativo en los niveles de posgrado. Hoy existen ejemplos en desarrollo en una misma región pero todavía es lenta la expansión.

El costo debe ser asumido por los candidatos -empresas, instituciones o personas- y los beneficios de la internacionalización multiplicarán el ámbito de la investigación, la enseñanza o el trabajo.

Podemos señalar que el proceso de internacionalización de la educación superior va a requerir de las instituciones universitarias compartir ciertas características y objetivos como:

- Considerar que la internacionalización de la universidad y la consiguiente movilidad académica que ello provoca, no es más una tarea marginal, sino una de las nuevas funciones que deben asumir las universidades en el actual contexto de globalización de las actividades humanas.

- Constituir un espacio, en el interior de cada institución, dedicado exclusivamente al intercambio internacional con personal y tecnologías especialmente dotados.

- Realizar un esfuerzo sistemático en la promoción y difusión de las posibilidades de intercambio a la que tienen acceso sus académicos, administrativos y estudiantes.

- Otorgar reconocimientos y estímulos para profesores y estudiantes involucrados en el proceso de internacionalización y de intercambio.

- Apoyar y recompensar al aprendizaje o conocimiento de lenguas extranjeras.

- Promover la flexibilidad curricular en el cuerpo académico para integrar y reconocer logros obtenidos en universidades del exterior.

- Generar un clima social y académico propenso y abierto al cruce y al encuentro de culturas diferentes.

Ellos son temas de orden general, pero sin embargo hay desafíos inmediatos que pueden ser abordados ahora: los posgrados desarrollados conjuntamente, la ampliación de sistemas informáticos de comunicación entre investigadores y las investigaciones compartidas

Los posgrados conjuntos, en su variada gama con los cursos de especialización, Maestrías y Doctorados, son un instrumento de la internacionalización que formula un gran impacto.

Podemos imaginar esto, como una constelación de universidades que aportan su mayor capacidad académica (docentes y alumnos) para repetir en cada ámbito local -cada país- la práctica efectiva de comunidad internacional universitaria.

Cada uno de los posgrados serán un multiplicador de conocimientos. La circulación de académicos de nivel, de distintos países,

con perspectivas diferentes y encuadrados en programas de estudios que respeten las peculiaridades nacionales, permitirán globalizar las relaciones económicas, políticas y científicas, y tendrán un efecto directo sobre la propagación de conocimientos y experiencias de avanzada.

El método de encarar de esta forma el posgrado, tiene beneficios directos de orden económico e impacto social.

En lo económico, un proyecto bien constituido y organizado, permite la presencia de una variedad de profesores de excelencia, transitando -como en los tiempos medievales- para impartir sus conocimientos.

Esto es menos costoso que reunir cientos de estudiantes en un lugar determinado, fuera de su propio país, durante 2 ó 3 años.

Algunos requerimientos para programas de esta índole, pueden ser:

a) La existencia de una red de universidades que involucre instituciones de alto nivel académico con universidades de países en vías de desarrollo.

b) La construcción de programas académicos conjuntos que contemplen intereses comunes y el desarrollo internacional.

c) Un mínimo soporte administrativo con cabecera en una de las universidades comprendidas que ordene y organice la circulación de las personas.

d) La posibilidad de fuentes de financiamiento, mediante el apoyo de organismos internacionales en los países comprometidos y las propias universidades. También, según fuesen los diversos estudios, podría lograrse el apoyo de empresas a las que interese y convenga -en términos de capacitación superior- la formación de recursos humanos en el mayor nivel.

El tema precedente, específicamente el de los Doctorados conjuntos, sostenidos e implementados por acuerdos bilaterales o multilaterales, nos lleva a considerar la cuestión de la investigación, pues un Doctorado es, esencialmente, una tarea de investigación.

Esto abre una reflexión sobre la posibilidad de desarrollar políticas de investigación que abarquen instituciones de Educación Superior de diferentes países.

En este sentido, las universidades debieran enfatizar la instalación de sistemas de información que vinculen investigadores de distintos Estados.

Estas redes informáticas que, por ahora, sólo se expanden con éxito entre los países más avanzados, son escasas en otras partes del mundo.

Una investigación publicada por una revista científica tarda, según el país y el sistema de correos, entre 2 y 3 meses, a veces más, para ser conocida por unos pocos científicos expertos y, por lo tanto, su repercusión no es relevante.

La misma información volcada en una red informática se difunde, prácticamente, en forma instantánea.

Este esfuerzo tecnológico es uno de los mayores desafíos y una cuestión central en la evolución de la internacionalización de la Educación Superior.

Esta es una condición sine qua non para que este proceso continúe, y el desarrollo de la globalización alcance efectivamente a todo el globo. De lo contrario, sólo contribuirá a acentuar diferencias continentales.

Este reto, cuya superación provocaría un cambio cualitativo en la producción académica, especialmente para los países menos avanzados, debería ser acompañado por la realización de investigaciones en conjunto.

Pensamos que académicos de instituciones de excelencia pueden codirigir investigaciones con colegas de otras universidades, si estos instrumentos físicos de vinculación son perfeccionados.

Esta codirección externa con la presencia de académicos de primera línea, en 2 ó 3 oportunidades durante el año en la institución anfitriona, obraría como nexo entre las universidades, trasladaría experiencias, el visitante participaría orientando la investigación y generaría un área de contactos internacionales específicos y con eco concreto en el ámbito universitario.

Es evidente que esto puede y debe compatibilizarse con los Doctorados y Maestrías para obtener una verdadera relación sinérgica.

De este modo, el enlace docencia-investigación y movilidad internacional conformarían un todo coherente e integrado y respondería a los intereses de todas las universidades que integramos esta asociación, generando nuevas y más profundas corrientes de tolerancia, convivencia y progreso internacional.

"Diversificar la Admisión. Una Estrategia de la Universidad de masas"

Por la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest

La admisión a la universidad se encuentra hoy sacudida por el desafío frontal de redefinir sus tradicionales funciones, sus alcances y reglas de operación.

Muchos de los cambios de los sistemas de educación durante esta última mitad del siglo, en los ámbitos de las ideas, las políticas y la praxis concreta de la gestión institucional y de la docencia, se vinculan directa o indirectamente con este problema.

La admisión es hoy, así, de hecho, cuestión mucho más amplia, diversificada y compleja de lo que fue. No puede ya concebirse como estrategia destinada a preservar la calidad y eficacia -en casos el prestigio- del servicio, vigilar la justa distribución de beneficios entre los candidatos y hacer frente a

la escasez de recursos mediante la regulación del ángulo de apertura de la puerta principal destinada al acceso de cohortes de jóvenes recién graduados.

No pretendemos en esta intervención ni describir ni discutir la justificación, carácter o formas de operación de los usuales criterios y mecanismos de admisión a la universidad de las cohortes de jóvenes que finalizan el nivel secundario.

Nuestra intención es tratar de señalar, muy sumariamente por cierto, la diversidad de funciones que actualmente cumple la admisión; también la diversidad de mecanismos y puertas laterales que se abren en muchas universidades, legitimando formas de admisión no tradicionales y regidas por criterios no siempre compatibles o equivalentes a los que rigen para acceder

por una selectiva puerta mayor.

La situación básicamente proviene de los profundos cambios introducidos en las estructuras y el funcionamiento de los sistemas escolares a partir de la segunda guerra mundial. Cambios orientados por decisiones políticas que ensayan vías de democratización concurrentes con el acrecentamiento de la calidad y pertinencia, la eficacia y eficiencia de los servicios mediante mecanismos y estrategias de diversificación, flexibilización y apertura de los sistemas y de las unidades docentes.

El punto de inflexión se ubica en la expansión sin precedentes de la matrícula de nivel medio en los países industrializados a raíz de la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16, 17 ó 18 años de edad; en los demás, por expansión del fenómeno en conexión con procesos de desarrollo económico y de modernización vehiculizados por la planetarización que generan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El hecho es que el crecimiento de la matrícula en el segundo tramo de los sistemas conduce a una educación secundaria de masas, hecho que se extiende a la educación superior, incluyendo la universidad.

La estrategia de diversificar el expandido nivel secundario, fundamentalmente conformado por escuelas de educación general de carácter académico, dio lugar al establecimiento de modalidades técnico-profesionales, y desvió hacia esos establecimientos una importante proporción de la matrícula. Los secundarios de orientación general académica, conectados con las universidades, en virtud del ejercicio de la función propedeútica que les dio origen, poseen la correlativa capacidad de habilitar a sus graduados para obtener el certificado (título o grado) de Bachiller (Abitur, Matura, Maturita, etc.) requerido para el acceso a los estudios universitarios. Muchas de las nuevas modalidades técnico-profesionales, por su orientación curricular y el nivel de calidad logrados, obtienen también la competencia de habilitar a sus graduados para obtener el certificado de bachiller. De ello deriva un primer cambio en los criterios y los procedimientos de admisión a la universidad: las cohortes de jóvenes que ahora se alinean frente a las puertas de acceso incluyen "recién llegados" a ese privilegio por esas nuevas rutas no convencionales. La circunstancia forzó una revisión de los criterios que informaban las políticas de admisión y ese hecho constituye el primer eslabón de una cadena de situaciones que ahora se manifiestan en la polifacética conformación de la admisión.

La diversificación de los sistemas se produjo, como es sabido, en dos dimensiones: algunas en la dimensión horizontal, otras en la vertical, y muchas de las situaciones así creadas involucran problemas de admisión. La situación precedentemente citada deriva de la diversificación horizontal del nivel secundario, pero se inscribe en la esfera de situaciones que configuran la articulación entre niveles, ciclos u otras etapas, es decir, se manifiesta y pertenece al eje vertical del sistema.

En el eje vertical se producen también, en décadas recientes, hechos identificables como diversificación del sistema. Entre ellos el fraccionamiento en etapas de nivel, ciclos o carreras. Cuando ese fraccionamiento implica división de etapas en unidades independientes del eje vertical pueden generar situaciones de articulación e incluir procesos de admisión. Algo similar ocurre con la creación de carreras o establecimientos de nivel postsecundario -o terciario- que se articulan en puntos avanzados del nivel universitario. Tal es, por ejemplo, el caso de los Community Colleges de los EE.UU.

que pueden derivar el flujo de estudiantes del College a la Universidad mediante establecidos procesos de articulación en diferentes puntos de las carreras universitarias. Estos casos, de acceso por puertas laterales, también implican la aplicación de criterios y procedimientos de admisión que difieren de los aplicados para el ingreso de los estudiantes que acceden por la puerta general según los patrones convencionales.

Las transformaciones internas de las mismas universidades basadas en criterios de diversificación y flexibilidad, introducen modificaciones en la composición por edad de los estudiantes. De acuerdo con este criterio desarrollan políticas destinadas a incorporar "jóvenes maduros" que no poseen las credenciales tradicionales requeridas a los jóvenes recién egresados de la escuela secundaria. Suecia y Gran Bretaña ofrecen ejemplo al respecto. En ambos casos, el acceso a esta oportunidad alternativa de ingreso diferido para cursar regularmente alguna carrera, requiere a los candidatos poseer experiencia laboral previa. En Gran Bretaña es importante el volumen de esta población estudiantil, que en años recientes representó el 15% de la matrícula universitaria global.

En estos días, los procesos de integración política, concretada ya en Europa con la constitución de la "Comunidad Europea", y en avanzado estado de concreción en otras latitudes como el Mercosur en esta parte de América, abordan el problema de la circulación de estudiantes entre las universidades de los países que la componen, hecho que conduce a la internacionalización de la educación. Según señala Jean-Pierre Jallade en el informe sobre "Participación y acceso a la educación superior" en "Respuestas al Memorandum sobre enseñanza superior en la Comunidad Europea" (Diciembre, 1993), "... los progresos de integración europea acarrearán un crecimiento sustancial de la movilidad de los usuarios del sistema. Los estudiantes en razón del principio de libertad de circulación, en número creciente procuran cursar sus estudios en países diferentes al de origen. Las reglas y procedimientos de acceso a la educación superior no pueden ya concebirse pues en un marco exclusivamente nacional". Y agrega que es menester así compatibilizar en los ámbitos regionales las políticas de admisión a fin de no obstaculizar esa libre circulación de los estudiantes. Por lo demás, existen ya, y están en operación, programas vinculados con importantes organismos internacionales destinados a promover esa circulación como medidas tendientes a incentivar el acercamiento y la recíproca comprensión de los jóvenes en materia internacional.

El programa ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students); el programa COMETT (Community in Education and Training for Technology) y el Programa COLUMBUS (Colaboration in University Management: a Bridge between Universities and Scholars), que nació en 1987 como "programa de acción Euro-latinoamericano", por iniciativa de la CRE (Conferencia de Rectores Europeos) y un grupo de instituciones universitarias de América latina, entre las que se cuenta la Universidad de Belgrano. COLUMBUS como programa de cooperación entre universidades europeas y latinoamericanas persigue objetivos de cooperación e internacionalización de la educación superior y de sus miembros que sin duda desembocarán en ese mismo fin.

Sin duda, los programas que propician la circulación de alumnos entre universidades regionales suscitan inevitables problemas de admisión. Las universidades involucradas afrontan por ello el desafío de examinar sus propias políticas de admisión y el grado de compatibilidad que presentan con las

políticas globales de integración regional. No es hoy infrecuente, en los países de la recientemente integrada Comunidad Europea, la emergencia de dificultades con universidades rígidamente adscriptas a criterios meritocráticos y de rigurosa selección con la vara de alta excelencia que ofrecen resistencia a esa política.

De todos modos, el hecho real es que las universidades afrontan por esa vía otro reclamo más de entrada lateral. Ello concurre a poner de resalto la variedad de facetas de la admisión y la consecuente necesidad de responder con políticas que cubran la diversidad de situaciones convergentes en un marco de sólida coherencia interna.

La universidad ha de considerar aún una línea de admisión más y, sin duda, la más importante como contracara de la admisión de la cohorte joven que comienza el último nivel de su carrera educacional formal. Se trata de la admisión de los graduados adultos -profesionales y científicos- que pretenden retornar a la universidad en uso de su derecho a la educación permanente, muy especialmente, en razón de las exigencias de un tiempo signado por acelerados y expansivos avances científico-tecnológicos que devoran sin pausa y sin piedad la actualidad y validez de sus conocimientos y competencias. El acelerado avance del conocimiento deja a su paso, como ominoso residuo, inmensos bolsones de ignorancia en las mentes de quienes desertan de la lucha por mantenerse al día en su profesión, quehacer científico o productivo de cualquier índole. Ya en 1968, Edgard Faure, Ministro de Educación de Francia, expresó, en su proyecto de Ley de Educación Superior, que la Universidad tenía frente a la sociedad una responsabilidad no cumplida, una deuda impaga: sólo atendía los estudiantes en proceso de formación inicial como profesionales o científicos, pero no asumía igual responsabilidad con sus graduados para la actualización, reciclaje o reconversión de su calificación previa.

La incorporación amplia y sostenida de los graduados, con esa finalidad, es hoy irrenunciable responsabilidad de la universidad. Sin duda en razón de las demandas individuales, pero además como fundamental responsabilidad con sus respectivos países, sus necesidades corrientes y las anticipadas para su futuro.

Los enfoques básicos de las políticas de admisión a la universidad, sea ésta selectiva o abierta, precisan pues, hoy, ser cuidadosamente diseñadas para abarcar en una unidad integrada sus variadas facetas y dimensiones, en relación, por una parte, con las características y la estructura de edad de sus usuarios y, por otra, de la estructura de objetivos y funciones de la universidad derivadas de diversificadas responsabilidades de interés social y nacional.

Respecto de la estructura de edad, la admisión ha de atender las demandas de: 1) la cohorte de jóvenes recién egresados de la escuela secundaria; 2) los adultos jóvenes que procuran un ingreso diferido; y 3) los adultos ya graduados que "recurren" a la universidad para la actualización, reciclaje y/o reconversión de su formación previa, cada vez que así lo reclame su educación permanente.

Y respecto de la estructura de objetivos y funciones, además de las responsabilidades que le caben como institución de formación (humanística y social, científico-tecnológica y profesional); de alta producción de bienes de valor científico, social y económico; se suma ahora la función de asistencia y asesoramiento experto en cuestiones de importante interés público. Y en lo que atañe a la estructura interna de la oferta, la admisión ha de establecer las debidas diferencias entre carreras cortas, medianas o mayores; carreras profesionales o

académicas científico-tecnológicas y humanísticas; asimismo carreras de grado y post-grado. A lo que en las últimas décadas se añade la mencionada responsabilidad de atender la educación continua de sus graduados.

La profunda mudanza que afecta a la universidad de hoy, sus funciones y su gestión configura un serio desafío a sus conductores. La admisión ocupa lugar importante en el conjunto de cuestiones afectadas por la situación. La complejidad de la cuestión reclama lucidez para interpretar las demandas de cada hora del presente y agudeza y profundidad en la visión de futuro. Exige el empleo de penetrantes y filosas técnicas modernas de aproximación a la realidad, pero apela a la acumulada sabiduría institucional para ajustar el rumbo y regular las maniobras de navegación.

La diversificación y la flexibilidad de las políticas de admisión se abren camino en estos días. Ya no se trata de un único e inexorable "lecho de Procusto"; los criterios y las reglas se adecuan a la diversidad de reclamos y legitiman la apertura de nuevas puertas a lo largo de sus muros para recibir con decoro y de buen grado la llegada de candidatos otrora desconocidos o desdeñados.

Quizás aún falte avanzar en la concepción y gestión de la admisión y reconocer que "admitir" no sólo significa franquear la entrada: significa asimismo y fundamentalmente hacerse cargo del recién llegado y su proyecto de formación avanzada.

Quienes tengan la función de diseñar y establecer políticas están comprometidos en la vigilancia de la admisión entendida como "hacerse cargo". Y ello, obviamente, no sólo por la académica exigencia de verificar el grado de acierto de las medidas adoptadas, sino porque asumir la función política, en su faz social, significa compromiso de custodia de la adecuada y justa aplicación de las normas. Y están por ese motivo comprometidos con los "curadores" de la misión de "hacerse cargo", pues les asiste a ellos el derecho a contar con dirigentes que responderán ¡presente! a todo recurso de responsabilidad y a la interpelación de "quis custodit custodes".

REFERENCIAS

Alvarez, Martín (1994). "Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad". *Tarbiya*. Vol. N° 7. Universidad Autónoma. Madrid.

Braxton, John (1993). *Selectivity and Rigor in Research Universities*. Journal of Higher Education. Vol.64 N° 6. The Ohio State University Press.

García-Guadilla, C. (1991). "Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior". *Educación Superior y Sociedad*. Vol 2. N° 2. CRESAL/UNESCO. Caracas.

Halsey, A.H. (1993). "Trends in Access and Equity in Higher Education". *Oxford Review of Education*. Vol 19, N° 2. Special Issue: Access to Higher Education.

Harman, Grant (1994). "Student selection and admission to higher education: policies and practices in the Asian region". *Higher Education*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

Heyneman, Stephen P. and Fangerlind, Ingerman (ed.) (1988) "University Examinations and Standardized Testing". World Bank. Technical Paper N° 78, Washington, D.C.

Jallade, Jean-Pierre (1991). *L'enseignement Supérieur en Europe*. La Documentation Française. París.

___ (1992). *L'enseignement supérieur en Europe: problems et perspectives*. Conseil de l'Europe/ Commissions des Communautés Européennes Conference Jointe-Parme.

Wakeford, N. (1993). "Beyond Educating Rita: mature students and Access courses". *Oxford Review of Education*. Vol. 19, N° 2. Special Issue: Access to Higher Education.

Revista de la AIU

La **Asociación Internacional de Universidades** viene editando desde hace años la revista *Higher Education Policy*. Esta publicación trimestral, en la que colaboran especialistas de todas partes del mundo, ha adquirido particular importancia dentro del mundo académico, transformándose en cita obligada de investigadores y estudiosos de la educación superior. Cada número tiene un carácter monográfico, con un tema central sobre el que gira el grueso de las colaboraciones requeridas.

La **Editorial de Belgrano** es la responsable de realizar la edición en español de la citada revista. Bajo el nombre de *Políticas de educación superior*, ya

han aparecido varios números.

El número 3 del volumen 6 (marzo de 1994) de la revista está dedicado a "los procesos en educación superior". Aquí pueden leerse artículos sobre el análisis de los costos universitarios (Michael Bourn) o sobre la movilidad académica en Japón (Kazuhiro Ebuchi) y en Europa Occidental (Britta Baron), dos trabajos sobre la educación superior en Europa Central y del Este (Denis Kallen y Tamas Kozma), y artículos sobre el crédito estudiantil en los Estados Unidos (Mark Harrison), sobre la informática y la educación superior (Anthony J. Rodrigues et al.), o sobre la calidad de la educación superior en el marco de

internacionalización europea (Marijk van der Wende y Kees Kouwenaar).

El tema correspondiente al número 4 del volumen 6 (junio de 1994) es la transformación del papel del estado. Dos trabajos sobre la educación superior en América Latina (Daniel C. Levy y Hebe M. C. Vessuri) y uno sobre Venezuela (Orlando Albornoz), un artículo sobre los cambios en la educación superior china (Huo Yiping), otro sobre las relaciones entre el gobierno y la educación superior en Camerún (Jacob L. Ngu), y colaboraciones sobre el papel de las redes informáticas (Stephen Ruth) y sobre otros aspectos de la educación superior completan este ejemplar.

La reflexión sobre los cambios producidos en la educación de posgrado domina los artículos publicados en el número 1 del volumen 7 (septiembre de 1994) de *Políticas de educación superior*. En él se reúnen tres trabajos sobre los posgrados de los países escandinavos (Ivan Bleiklie, Göran Zetterblom y Olaf Tvede), dos sobre aspectos de la educación superior australiana (Margaret Powels y Craig McInnis), uno sobre el grado doctoral en la universidad alemana (Jürgen Enders y Ulrich Teichler), y un análisis comparativo sobre la relación entre la docencia, la investigación y el estudio (Burton R. Clark).

VIDA ACADEMICA

Una obra del Siglo XVIII donó a la Academia el Dr. Pedro J. Frías

El **Dr. Pedro J. Frías**, miembro de número de la **Academia Nacional de Educación**, donó al **Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE)** la obra editada en 1772 y 1773 que recoge las normas reales para la **Universidad de Alcalá de Henares**.

El Dr. Frías ha procurado reconstituir para Córdoba, su provincia natal, la biblioteca tipo de un doctor del período histórico y de la independencia y lo ha conseguido con adquisiciones en el país y en Europa y con parte de la colección

antigua del **Dr. Enrique Martínez Paz**, abuelo de su mujer. "*Pero por mucho que quiera mis libros antiguos*" - dice el donante en una nota a la Academia - *mi vocación no es acumular libros dispersos. La mayor parte de mi colección está ya en los museos: Casa Caroya, de Arte Religioso y en la Academia Nacional de Derecho de Córdoba*".

La obra que el Dr. Frías procedió a donar perteneció a **Enrique Martínez Paz**, quien, según sus expresiones, fue "*el más esclarecido humanista de este siglo en Córdoba*" y lleva su sello.

RECIENTE LIBRO SOBRE LA REFORMA CONSTITUCIONAL DEL DR. MIGNONE

"*Constitución de la Nación Argentina, 1994. Manual de la reforma*", es el título de un libro editado por **Editorial Ruiz Díaz** en noviembre y cuyo autor es el **Dr. Emilio F. Mignone**, miembro de número de la **Academia Nacional de Educación**.

Se trata de una obra descrita por los editores como "*breve y precisa*", escrita con "*estilo claro y didáctico, con el propósito de ser comprendida y utilizada por el público en general y no exclusivamente por especialistas, jueces y abogados*". Analiza no sólo el aspecto jurídico de cada modificación a la Constitución Nacional, sino también los antecedentes históricos y el contexto político y social que le dio origen. Tiene 219 páginas.

ROSARIO VERA PEÑALOZA

Por la Prof. Regina Elena GIBAJA

Semblanza desarrollada en el acto de incorporación a la Academia el 5 de diciembre de 1988.

Quiero agradecer muy calurosamente a los miembros de la Academia la distinción que hoy me otorgan, y en especial a Ana María Babini, quien acaba de presentarme con un perfil tan generoso.

A las deudas intelectuales que ella ha señalado, agregaré más adelante algunos otros nombres, pero desde ya quiero decir que una de las deudas omitidas es, precisamente, la que tengo con Ana María Babini, a quien desde hace mucho debo apoyo y estímulo constante en mi trabajo.

Antes de iniciar mi exposición debo referirme a Rosario Vera Peñaloza, cuyo lugar me corresponderá en la Academia. Me alegra ocupar su sillón porque ella es el paradigma de la maestra argentina.

Nació en La Rioja en 1873 y allí murió en 1950. Su primer título de maestra lo obtuvo en esa provincia; los estudios del magisterio superior y los del jardín de infantes los hizo en Paraná. Sus estudios posteriores tuvieron como objetivo dominar las destrezas que el oficio de maestra requiere y prepararse para entrenar en ellas a las futuras maestras.

Durante su larga vida hizo muchas cosas en distintos lugares del país: fue maestra, vicedirectora y directora de escuelas, profesora de castellano, pedagogía y otras materias, inspectora general de enseñanza; fundó escuelas y jardines de infantes; dictó conferencias, organizó cursos de perfeccionamiento docente, dirigió una revista docente, y sobre todo, formó discípulas.

Sus intereses cubrieron tanto la escuela primaria como la preescolar, y en ambas contribuyó orientando a las maestras y aportando su esfuerzo a las distintas áreas y actividades, sea preparando juegos froebelianos para el jardín, incursionando en la didáctica de la geometría o construyendo mapas históricos. Desarrolló sus ideas en diversos escritos y las mostró en forma práctica en el Museo Didáctico, que el Consejo Nacional de Educación le encomendara en 1931.

Siguiendo las ideas de Joaquín V. González, entendió que la geografía argentina debía ser el centro de la enseñanza primaria, el foco a partir del cual se desarrollarían los programas de este ciclo escolar. Con esta organización del conocimiento, pretendía integrar los contenidos que los niños debían aprender respetando sus conexiones científicas. Quería así superar las relaciones más circunstanciales y menos científicas que ella encontraba en los llamados "centros de interés" de ese momento. A concretar este enfoque y a preparar el material para que las maestras pudieran aplicarlo dedicó muchos años de su vida.

Posiblemente lo más notable en ella fue su acción constante

y tenaz y su pasión por la enseñanza. De ella dijo Delia Etcheverry: "Enseñó con su ciencia docente, con la austeridad de su conducta, con su desinterés, con su carencia de vanidad, con su sentido de la dignidad del maestro".

Además de su acción quiero destacar aquí, aunque sea brevemente, algunos aspectos que me han llamado la atención en sus escritos. Son reflexiones e ideas que conservan gran actualidad, que no han sido superadas y que de algún modo reflejan preocupaciones y modos de pensar de los educadores y los investigadores de hoy.

En primer lugar me interesa el especial interés que puso en la investigación como camino para buscar soluciones a las dificultades de la docencia, pero también como una forma importante de iniciar a los niños en el conocimiento. Hizo suya la norma de que no hay que enseñar a los niños nada que éstos puedan descubrir por sí solos.

Al mismo tiempo que destacó el descubrimiento como forma de conocimiento, hizo una diferencia muy clara entre la enseñanza verbalista o memorista, que rechaza, y una insistencia indebida en la intuición como forma de aprendizaje. Es necesario, dice, ir más allá de la enseñanza intuitiva de lo concreto para hacer uso del razonamiento, de la lectura, de las explicaciones y de las otras formas de transmisión del saber. Más allá de los primeros años, descansar exclusivamente en lo sensorial es pernicioso para el alumno, que se habitúa a dejar en manos del maestro todo el trabajo intelectual.

Otro aspecto importante de su pensamiento es la insistencia en la necesidad de integrar y coordinar los contenidos: lo que nosotros llamaríamos "la estructura de las disciplinas". Como señalaré luego, hoy se entiende el aprendizaje como interacción entre la estructura de los contenidos a aprender y la estructura intelectual del que aprende.

Un último tema que quiero destacar es el de la comprensión, también un problema actual. Rosario Vera Peñaloza nos advierte que es necesario evitar el enciclopedismo y presentar los contenidos en formas lógicas para que lleguen al espíritu del niño.

Como síntesis final, hay una frase de Rosario Vera Peñaloza que me parece adecuada para hacer la transición desde su pensamiento al tema que hoy debo desarrollar. Refiriéndose al contacto del niño con la naturaleza que la escuela debe favorecer, dice: "Esta es la forma de abrir camino a la investigación, al descubrimiento, a la comprensión, con el interés que despierta cada hecho, cada fenómeno, cada alegría escondida en el seno de la Naturaleza".

Objeciones al proyecto de Ley sobre Enseñanza Superior

Por la Prof. Mabel Manacorda de Rosetti

Tengo algunas objeciones al proyecto de ley sobre enseñanza superior, presentado por el Poder Ejecutivo Nacional al Honorable Congreso de la Nación el 23 de mayo de 1994, referidas especialmente al artículo 8º, que dice así: *"Las instituciones de educación superior no universitaria tienen por finalidad formar y capacitar docentes para la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niveles no universitarios del sistema educativo..."*

El objetivo de esta presentación es la defensa del papel desempeñado por el Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González", en la investigación científica y didáctica, de aplicación a la enseñanza secundaria y superior, para las distintas especialidades. Por ello, esta defensa implica también, la del derecho de sus egresados a acceder a la enseñanza superior universitaria.

Puedo argumentar con más precisión sobre lo actuado, en la sección Castellano y Literatura, de donde egresé, la cual, gracias a la presencia de profesores titulares como Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña, Gregorio Halperin, Arnoldo Crivelli, Roberto Giusti, alcanzó una excelencia tal, que sus egresados lograron ocupar altos cargos en el campo educativo, en la enseñanza superior universitaria e influir decididamente en planes, lineamientos curriculares y programas en nuestra área.

La sola mención del nombre de Ana María Barrenechea, directora del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas, profesora emérita de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y única representante de la Argentina del Instituto Cervantes, creado en 1992, en España, para ocuparse de las políticas lingüísticas en los países de habla española, justifica nuestra defensa.

Pero además, creo conveniente señalar el nombre de algunos eminentes profesores e investigadores de nuestra especialidad, que accedieron a la enseñanza superior universitaria sin más título que el otorgado por nuestro instituto: Frida Weber de Kurlat, Aída Barbagelata, Enrique Pezzoni, entre muchos otros.

Un ejemplo reciente de la sección Historia: el profesor Juan Antonio Bustinza, profesor titular de Historia Social Contemporánea (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires) y de Didáctica de la Historia (Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad de Buenos Aires).

Por otra parte creo que justifican esta defensa:

1) El cambio de denominación de Instituto Nacional de Enseñanza Secundaria por el de Instituto Nacional de Enseñanza Superior

2) La creación de la maestría, que le otorgó un alto nivel en estudio de postgrado.

3) La posibilidad de elegir democráticamente sus autoridades, por el voto de los tres claustros, hecho que se cumplió en 1993, y que avala la autonomía reconocida por el reglamento vigente.

Confiamos en que, cuando el Instituto integre la Red Federal de Formación Docente Continua, mantenga sus características funcionales que le otorgaron un rol decisivo en la historia de la formación de profesores de enseñanza secundaria y superior, en las distintas disciplinas.

I.- Autonomía que le permita:

1) elegir a sus profesores por concurso de antecedentes y de oposición.

2) Elegir democráticamente a sus autoridades.

3) Cambiar planes y programas, según las propuestas de cada departamento.

II.- Perspectivas para sus egresados:

1) Acceder a la enseñanza superior universitaria y no universitaria

2) Acceder al doctorado, en las especialidades correspondientes, otorgado por las universidades nacionales.

Me atrevo a comparar a nuestro Instituto con la Escuela Normal Superior de París cuyos títulos son equivalentes a los que ofrecen las universidades. Según comentarios de la doctora Romero Brest, en algunos casos, representan un nivel más alto.

Las autoridades educacionales de Francia han respetado el carácter de Institución de enseñanza superior y, por lo tanto, intocable.

Confiamos en que, también al Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González", se le reconozca el mismo nivel.



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