

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 22

Buenos Aires, marzo de 1996

**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. 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**

- Plan de trabajo académico en los primeros meses del año 2
- *Homenaje a Amado Alonso*..... 2
- Feria del Libro 1996..... 3
- Feria educativa..... 3
- Premio Academia Nacional de Educación..... 3
- Premio Sarmiento..... 3

IDEAS Y TRABAJOS

- *"El lector y su texto"*,
por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**..... 4

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- La nueva estructura educativa..... 10
- Se reorganizan las estadísticas de la educación..... 11
- Resultados del censo de docentes y establecimientos educativos..... 11
- Informaciones universitarias en una publicación..... 12
- Una colección sobre temas de Educación Superior..... 12
- La Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria..... 13

EDUCACION INTERNACIONAL

- La educación superior no universitaria en los países desarrollados..... 14

VIDA ACADEMICA

- *Fue creada la Asociación Argentina de Colegios Universitarios*..... 9
- Homenaje a Santaló..... 9

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- *"Ernesto Nelson"*,
por la **Prof. Rosa Elvira Moure de Vicien**..... 16

(...) 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

Plan de trabajo académico en los primeros meses del año

La **Comisión Directiva** de la **Academia Nacional de Educación** lleva adelante el plan de trabajo para los primeros meses del año, en él se destacan la sesión de homenaje a Amado Alonso, la jornada de reflexión académica, las actividades que se llevarán a cabo en la Feria del Libro y la Asamblea General Ordinaria.

Amado Alonso

El 25 de marzo tuvo lugar la sesión de homenaje al filólogo **Amado Alonso**, de cuyo nacimiento se cumplieron 100 años. El acto se desarrolló en el salón de conferencias de la corporación, oportunidad en la que el doctor **Avelino J. Porto** hizo la presentación y la profesora **Mabel Manacorda de Rosetti** disertó sobre *"Amado Alonso y los programas de Castellano de 1936: una revolución copernicana"*. (Ver nota aparte).

Reflexión académica

El 15 de abril se realizará la jornada anual de reflexión. Durante todo el día y al igual que en 1995, los miembros de la corporación se reunirán para analizar las actividades que se desarrollarán a lo largo del año.

Feria del Libro

Del 19 de abril al 6 de mayo se desarrollará la **Exposición Feria Internacional de Buenos Aires - El Libro del Autor al Lector**. La Academia Nacional de Educación, que dispondrá de un "stand" en la misma, presentará la obra del licenciado **Daniel Fernando Filmus**

ganadora de la primera edición del **Premio Academia Nacional de Educación**. (Ver nota aparte.)

Asamblea General Ordinaria

El 29 de abril tendrá lugar la Asamblea General Ordinaria de la corporación. En la

oportunidad será considerada la memoria y el balance anual de la institución y se elegirán a las nuevas autoridades.

Otras actividades programadas

El 6 de mayo, a las 18,30, el académico **Alberto C. Taquini (hijo)** disertará en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación sobre el *"Primer cuarto de siglo de las nuevas universidades (1971-1996)"*.

El académico **Hilario Fernández Long** se referirá a *"La formación de docentes para todos los niveles en el campo de la matemática y las ciencias exactas y naturales"* el 2 de junio, a las 18,30, en el salón de conferencias de la corporación.

Entre el 1º y el 2 de julio, de 9,30 a 12,30 y de 16 a 19, se desarrollarán las **Jornadas Anuales de la Academia Nacional de Educación**. Especialistas, funcionarios e invitados presentarán trabajos sobre el tema *"Calidad y equidad en educación"*.

El académico **Marcelo Antonio Sobrevila** coordinará un panel de funcionarios y especialistas que debatirán sobre *"El polimodal. Capítulo: Producción de bienes y servicios"*. La actividad se desarrollará el 5 de agosto, a las 18:30 horas, en el salón de conferencias de la corporación.

Finalmente, el 2 de septiembre, a las 18,30, la académica **María Celia Agudo de Córscico** brindará una conferencia sobre *"El aprovechamiento escolar. Concepto y factores asociados"*.

Homenaje a Amado Alonso

El 25 de marzo se realizó la sesión pública de homenaje a **Amado Alonso**, el filólogo español nacionalizado argentino de cuyo nacimiento se cumplieron 100 años. El acto se desarrolló en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación, cuya capacidad fue colmada por el público.

Se recibieron numerosas adhesiones de instituciones oficiales y privadas. Entre ellas, cabe destacar la del ingeniero **Jorge A. Rodríguez**, ministro de Cultura y Educación de la Nación, la del doctor **Mario O'Donnell**, secretario de Cultura de la Nación, y la del doctor **Oscar J. Schuberoff**, rector de la Universidad de Buenos Aires. Entre los invitados estuvieron presentes el consejero de educación de la Embajada de España, **Angel Altisent Peñas**, y el rector de la Universidad del Salvador, **Juan A. Tobías**. La ban-

dera de ceremonias de la **Escuela Normal Superior N°4 Estanislao S. Zeballos** acompañó el desarrollo del acto.

El doctor **Avelino J. Porto** abrió la sesión recordando la trayectoria personal e intelectual de Amado Alonso. En su discurso, el presidente de la corporación hizo especial referencia a la labor del homenajeado en la formación de discípulos y estudiosos de la lengua.

La profesora **Mabel Manacorda de Rosetti**, por su parte, dio una conferencia sobre *"Amado Alonso y los programas de Castellano de 1936: una revolución copernicana"*. La académica destacó el aporte dado por Amado Alonso a la filología hispánica y la continuidad de su pensamiento en las investigaciones de quienes tuvieron la oportunidad de formarse en sus enseñanzas.

Feria del Libro 1996

Por primera vez, la Academia Nacional de Educación establece un "stand" propio en la XXII Exposición Feria Internacional de Buenos Aires - El Libro del Autor al Lector

Entre el 19 de abril y el 6 de mayo se desarrolla la tradicional **Feria del Libro** en el Centro Municipal de Exposiciones. La muestra, organizada por la **Fundación El Libro** desde 1975, atrae todos los años a un público interesado en las novedades y actividades culturales que se presentan. Como se sabe, los cientos de miles de visitantes que acuden a ella ubican a la feria de Buenos Aires entre las cinco más concurridas del mundo.

Año a año, los organizadores de la feria establecen una temática sobre la que versarán muchas de las conferencias, mesas redondas y demás actividades llevadas a cabo. En la edición correspondiente a 1996 el tema central será *"El libro y la nueva visión del hombre"*. Esta convocatoria busca motivar la reflexión sobre el papel que sigue ocupando el libro en un mundo que replantea su visión del hombre y del universo.

En forma complementaria, del 16 al 19

de abril cientos de editores, distribuidores y libreros del interior del país y del extranjero se reunirán en el mismo predio para tratar

pliar el mercado del libro.

La Academia en la Feria

Este año, la **Academia Nacional de Educación** estará presente en la Feria del Libro con un "stand". El mismo estará ubicado en el segundo nivel del predio y será atendido por personal especializado. En él se pondrán a disposición del público los boletines, libros y el CD-Rom editados por la corporación, se brindará información institucional y se difundirán las actividades programadas para el resto del año.

Durante el desarrollo de la exposición, además, se presentará el libro *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafío*, del licenciado **Daniel Fernando Filmus**. El autor de la obra –editada en forma conjunta por esta corporación y la editorial Troquel– obtuvo el año pasado el Premio Academia Nacional de Educación.

Feria educativa

Del 13 al 16 de junio, en el Centro Municipal de Exposiciones se desarrollará *"ExpoEDUCARE - Todo en Educación"*, la primera exposición en que participarán colegios, institutos, universidades y empresas e instituciones relacionadas con la educación. La Academia Nacional de Educación tendrá su presencia en la muestra.

temas comunes relacionados con la industria editorial. Durante estos días los representantes de las empresas tomarán contacto entre sí para establecer relaciones y estrategias comerciales destinadas a am-

Premio Academia Nacional de Educación

Hasta el 30 de junio hay tiempo para presentar trabajos sobre el tema "La formación docente: Fundamentos teóricos y empíricos"

La Academia Nacional de Educación ha convocado a los jóvenes investigadores a participar en la segunda edición del **Premio Academia Nacional de Educación**. El tema del concurso de este año es *"La formación docente: Fundamentos teóricos y empíricos"*.

La convocatoria está dirigida a residentes en el país que sean menores de 40 años, considerando como fecha el 31 de diciembre de 1995. Los trabajos presentados deben ser inéditos y su extensión oscilará entre las 100 y las 200 páginas, tomando como referencia páginas de 30 renglones con 70 espacios. Los trabajos se recibirán hasta el 30 de junio de 1996, a las 18 horas, en la sede de la corporación.

El primer premio consta de 5.000 pesos en efectivo, un diploma de honor y la publicación del trabajo. El segundo premio con-

siste en 2.000 pesos en efectivo y un diploma. Las menciones especiales, hasta un número máximo de cuatro, otorgan un diploma.

El jurado está integrado por los académicos **María Celia Agudo de Córscico**, **Alfredo Manuel van Gelderen**, **Regina Elena Gibaja**, **Luis Ricardo Silva** y **Rosa Elvira**

Premio Sarmiento

La Academia Nacional de Educación ha instituido un nuevo concurso cuyo lanzamiento se efectuará durante el presente año. Se trata del **Premio Domingo Faustino Sarmiento** y su objetivo es distinguir la labor científica de los investigadores educativos de todas las edades.

Moure de Vicien. Los académicos **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest** y **Fernando Storni (S.J.)** son los jurados suplentes. El fallo producido será inapelable, pudiendo declararse desierto el concurso.

Durante 1994, en coincidencia con el décimo aniversario de su creación, la Academia Nacional de Educación instituyó el Premio Academia Nacional de Educación como una forma de promover la actividad científica de las nuevas generaciones de investigadores del área educativa. El 11 de septiembre de 1995 fue entregado el primer premio a **Daniel Fernando Filmus**, por su trabajo *"Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafío"*, y **Claudio Rubén Paviotti** recibió una mención especial por su ensayo *"Educación, sociedad y Estado en la Argentina, hoy"*.

EL LECTOR Y SU TEXTO

Por la Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO

Conferencia dada el 4 de julio de 1994 .

La lectura es acto de pensamiento, de ahí su complejidad. Es también el recurso indispensable para los aprendizajes en particular los de orden superior y autónomo; de ahí su importancia para la vida humana.

Por eso no hay proyecto educativo que deje de incluir a la lectura.

El título de esta disertación puede resultar excesivamente amplio y por qué no admitirlo, incurrir en vaguedad, uno de los más graves pecados del intelecto; la falta de rigor. Lo peligroso es que puede generar expectativas legítimas en función de la interpretación que el lector haga de este título, pero equivocadas a la postre por no acertar con el contenido de la charla.

Analícemos brevemente el enunciado.

Los profesores de lengua, entre otras cosas, nos dicen¹: Se trata de un sintagma nominal; no tiene un verbo que lo rijan. La elipsis del verbo crea un efecto textual particular; es una emisión que muestra un contenido proposicional incompleto. Sin embargo, al tratarse del título de una disertación podríamos suponer que esta cadena “el lector y su texto” posee el valor de una macroproposición temática, es decir que puede suponer un texto mayor que la contenga y justifique.

Desde el punto de vista lógico sintáctico nos encontramos con dos sintagmas de determinante, relacionados por el conector copulativo “y”, cuya estructura interna está dada por una especificación que son, respectivamente, el artículo “el” y el pronombre posesivo “su” y dos frases nominales que presentan un núcleo sustantivo (“lector”, “texto”). De esta manera advertimos que “el” y “su” ejercen una modificación y definen notablemente el alcance lógico y referencial de los nombres comunes que acompañan.

Entre ambos sintagmas de determinante puede también establecerse una diferencia. El primero (“el lector”) está representado por un artículo definido que otorga un valor de existencia y unicidad, y por un sustantivo de verbal (“lector”) que actúa como un participio activo y puede interpretarse como “el que lee”. En cambio, el segundo sintagma tiene un especificador distinto que es “su” que en su condición de pronombre posesivo reemplaza a una frase (“suyo” o “del lector”). De esto último podemos concluir que “su texto” alude a que el lector es poseedor, tiene un texto, le pertenece un texto que es suyo.

Pero también podemos advertir que el enunciado “el lector y su texto” presenta otras peculiaridades. Debido a la presencia de la conjunción “y” puede interpretarse como una implicación. Si está “el lector” entonces está “su texto”; o entonces hay un texto para cada lector.

Por otra parte, el sintagma “el lector” puede adoptar un valor

genérico, dando a entender “todos los lectores” o “cada uno de los lectores”.

Apoyándonos en el uso espontáneo que como hablantes hacemos de nuestra lengua, la expresión “el lector y su texto” nos indica que nos encontramos frente a alguien y que lo hallamos conjuntamente con un objeto de su pertenencia. La expresión el lector nos hace suponer que se trata de un ser humano, muy probablemente mayor de 5 años de edad. Ese sujeto posee un objeto llamado texto. Es decir susceptible de ser leído. La naturaleza de ese objeto puede definirse con tal amplitud que puede constar desde una palabra hasta centenares o aún miles de páginas.

Al decir “el lector” queda excluida la posibilidad de que el texto fuera de su autoría.

¿De qué tipo de texto se trata? ¿Será acaso narrativo? ¿Será ésta una disertación amena en que nos cuenten algo interesante que el supuesto lector tuviera entre manos?

Tampoco se aclara la naturaleza y grado de posesión. Acaso le pertenece porque lo compró o lo recibió. ¿De qué clase de pertenencia hablamos? ¿Tal vez el texto sea algo de lo que el lector se apropia? ¿Cuál es realmente la relación entre el lector y el texto? El posesivo “su” ¿estará indicando una relación exclusiva? Digamos ¿será el texto de su exclusiva propiedad? ¿Será el texto para ese lector de una manera única e irrepetible y no será de nadie más en esa forma? Si el texto pertenece al lector ¿será éste capaz de hacer cualquier cosa con ese texto o de ese texto? ¿Hasta dónde llegan los límites de la pertenencia? ¿Qué grado de independencia tiene el propio texto? El amo y el esclavo ¿cuál de los dos tiene más libertad? Este texto que es poseído por alguien, ¿podrá pertenecer a alguien más?

¿Tendrá acaso el texto alguna influencia sobre su poseedor o poseedores?

Hemos leído tan sólo cinco palabras y si consideramos los supuestos a que nos induce un análisis lingüístico y pasamos al afirmativo los interrogantes que el sentido común nos permite plantear, podemos decir que sin detenernos demasiado en el análisis hemos formulado decenas de conjeturas e inferencias.

Es que sea cual fuere la naturaleza del texto, se ha determinado que para cualquier enunciado que figure en un párrafo, el lector realiza no menos de 12 ó 15 inferencias implícitas. Aún el tipo más simple de comprensión literal requiere que como lectores nos comprometamos en el establecimiento de inferencias. Se afirma, en consecuencia que la habilidad para hacer inferencias es la piedra angular de la comprensión lectora.

A su vez, en los procesos de inferencia interviene no sólo la información que explícita o implícitamente contiene el texto, sino muy especialmente el conocimiento previo que el lector posea.

Esto es congruente con lo que afirmamos al comienzo ya que la inferencia no se produce sólo en el acto de leer sino que forma parte de nuestra experiencia cotidiana, dado que la inferencia está en la base de nuestras posibilidades de comprender el mundo ejercitando constantemente los poderes del razonamiento.

EL LECTOR Y SU TEXTO ES UN TEMA QUE SE INSCRIBE DENTRO DE OTRO MAS AMPLIO QUE ES EL DE LA COMPRENSION LECTORA

Ya en otras disertaciones y trabajos nos hemos ocupado de la comprensión lectora, de su naturaleza, de las dificultades con que se tropieza para definirla, de los distintos modelos que se han ido elaborando para dar cuenta de la multiplicidad de factores o variables intervinientes en el proceso lectocomprensivo, de los procedimientos y recursos para su diagnóstico y otras clases de evaluación, de la metodología de enseñanza para promover su creciente perfeccionamiento.

Recordemos que pueden ser diversos los enfoques en el análisis del constructo "comprensión lectora".

El análisis del constructo "Comprensión lectora" puede encararse, al menos, desde tres ángulos diferentes, a saber:

En primer lugar desde la estructura de la lengua, o sea la perspectiva sintáctico oracional. El otro ángulo posible es el de la estructura del texto o perspectiva semántico pragmática. Un tercer ángulo es el del análisis del propio proceso de comprensión, o perspectiva psicopedagógica. Esta última es la asumida por nosotros en la consideración del tema y tiene que ver con las estrategias que usa el lector para aprehender, memorizar o recuperar el texto y además con su conocimiento previo y sus destrezas cognitivas y metacognitivas.

En el tratamiento de esas cuestiones nos hemos apoyado en la experiencia extraída de las investigaciones que venimos realizando por varias décadas en el campo de la lingüística educativa gracias al imprescindible asesoramiento que con generosidad incomparable nos han brindado la Dra. Ana María Barrenechea y nuestra colega de la Academia Profesora Sra. Mabel Manacorda de Rosetti. En particular, en los últimos 8 años, hemos desarrollado diversos proyectos acerca de la comprensión lectora de textos informativos, en niños de los últimos grados primarios y en estudiantes universitarios, con un grupo de colaboradores, en el Instituto de Investigaciones Educativas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

En esta oportunidad, desde esa perspectiva psicopedagógica y bajo el título "El lector y su texto" nos proponemos compartir con ustedes algunas de las ideas que prevalecen actualmente acerca de la relación indicada por la conjunción "y" y de los aportes que estas ideas están haciendo o pueden llegar a hacer, en el campo de la educación. Abordaremos así:

-Las distintas y sucesivas concepciones acerca de la comprensión lectora.

-La comprensión como un proceso: Una recorrida que provea un marco general para analizar desde el ángulo del lector, algunas de las muchas facetas de la relación que éste mantiene con el texto.

-La importancia del conocimiento previo.

-La aproximación a la lectura.

-Aspectos de la experiencia de la comprensión; y comentarios finales.

Los educadores de mi tiempo hemos tenido oportunidad de asistir a una serie de cambios en cuanto a las concepciones acerca de la

comprensión lectora.

Ya tempranamente, en nuestra incipiente condición de alumnos, hemos estado expuestos muchas veces a la influencia del punto de vista que suele denominarse de la "transmisión".

De acuerdo con éste el autor del texto es la fuente y el foco del significado. Podría decirse que el dueño o el amo del significado. Y si el lector estaba en condiciones de repetir o de recitar el material, este acto se interpretaba como que había captado la voz y el mensaje del autor.

En cierta medida esta tradición está viva, de dos maneras. Una de ellas es la que podríamos denominar impropia o estrecha; es el caso de los docentes que al escuchar que sus alumnos prácticamente recitan o reproducen con ligeras variantes los textos cuyo lectura han asignado, se sienten conformes y aun satisfechos con esa actuación y la toman como indicadora de comprensión. A este mismo error puede arribar el propio lector si se vale del mismo criterio.

Hay otra manera en que se puede considerar que la supervivencia de esta tradición merece ser respetada y es cuando se trata de grandes obras literarias y en especial de la de los grandes poetas.

Pero dado que nuestros estudios tienen que ver con los textos informativos y más especialmente los de uso escolar o académico, este enfoque de la "transmisión", nos resulta incompleto.

Ya desde comienzo del siglo, quienes se preocupaban por el tema de la comprensión lectora, advirtieron que se la podía considerar no como una mera transmisión sino como una "traducción", actividad mediante la cual el lector procuraba determinar el significado que se hallaba implícito en el texto. Así comenzaron los esfuerzos de los docentes para que los alumnos tradujeran el texto a expresiones de su significado. A partir de entonces se incluyeron en las actividades comunes de las aulas aquellas que tenían que ver con la habilidad para el reconocimiento de las palabras, la selección de la idea principal de un párrafo, la paráfrasis del texto y la identificación de recursos literarios. En la escuela media se analizaban aspectos como la unidad de una obra o su coherencia como aspectos reveladores del significado especialmente en las obras literarias.

La creencia de que la comprensión depende del desarrollo de destrezas básicas llevó a intensificar la ejercitación en la identificación de ideas principales, interpretación de secuencias, determinación de las relaciones causa-efecto, extracción de conclusiones. Se consideró que los esquemas, los resúmenes y la elaboración de escritos acerca del texto leído, eran recursos fundamentales para promover la comprensión y a la vez prueba de ella.

Este enfoque de la traducción, que tantas buenas contribuciones ha realizado, continúa vigente en las aulas.

Desde fines de la década de los 70s, los especialistas en lectura comenzaron a afirmar el enfoque interactivo. Un enfoque más complejo y caracterizado por la incorporación de nuevas nociones, como veremos en seguida. A diferencia de las propuestas consistentes en comprender el significado expuesto por el autor o de adquirir destrezas para captar el significado del texto, la concepción interactiva considera al significado como un producto de la información que se halla codificada en el texto y el conocimiento y la experiencia del lector. Comenzó a reconocerse con firmeza que el bagaje del lector influía sobre su percepción del texto y sobre el significado que se generaba en el curso de la interacción. Cuanto más estrecha era la relación entre lo que el lector ya sabía y el contexto y la estructura del texto, mayor sería la comprensión. Sin embargo se suponía que finalmente, el significado residía en el texto. Esta suposición, central para el planteo interactivo, de que el texto contiene el significado y que de alguna manera acota las libertades que pueda tomarse el lector, distingue a esta concepción de la que veremos luego.

Para comprender el planteo interactivo se deben tener presentes ciertas nociones clave, como: esquema, aprendizaje activo y

metacognición.

Nos referiremos aunque sea brevemente a esas nociones.

La teoría de los esquemas intenta especificar de qué manera el conocimiento previo del lector influye sobre la información que logra extraer de una página; de qué manera debe estar organizado su conocimiento para servir de soporte a la interacción y de qué manera los esquemas —que son estructuras mentales que ya existen en la cabeza del lector—, afectan al procesamiento de la información textual.

La noción de esquema subraya la importancia del conocimiento organizado. La posesión y utilización de un cuerpo organizado de conocimientos conceptuales y de procedimientos es vista como crucial para que las personas tengan una mayor o menor capacidad de pensar y de resolver problemas en sectores temáticos.

Un esquema representa una estructura modificable de información, constituida por conceptos genéricos almacenados en la memoria.

Pero además de asignar un papel importante a los esquemas que el sujeto ya posee y a la relación entre lo que el sujeto ya sabe y el contenido textual, el planteo interactivo sugiere procedimientos para activar ese conocimiento previo, tales como el hacer inferencias, la retención y la organización del conocimiento, y la transformación del conocimiento previo que interfiere con la comprensión y el aprendizaje del nuevo texto. De esta manera, se ha sugerido la introducción de organizadores anticipados, de guías de anticipación, de mapas semánticos y conceptuales, de organizadores gráficos, de guías de estudio que producen la activación y organización de los esquemas, de la formación de imágenes mentales, de la ejercitación en la producción de inferencias.

Otra noción importante para el enfoque interactivo es la de aprendizaje activo. La idea del aprendizaje activo sostiene que a fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices independientes, deben aprender, ante todo, a fijar sus propios propósitos para leer y para adoptar, en consecuencia, las estrategias de lectura.

Un ejemplo de esta orientación es el llamado “Modelo Generativo” de la comprensión lectora de Merl Wittrock. Este modelo se basa en la idea de que el aprendiz es la fuente de planes, intenciones, recuerdos, estrategias y emociones necesarias para la construcción del significado. Para comprender lo que lee el lector debe organizar la información de tal modo que ésta tenga sentido para él y aceptar la responsabilidad de construir el significado. Entre los procesos que incluye este modelo se encuentran: (1) la atención selectiva que toma del texto la información relevante; (2) la memoria, que transfiere la información al almacenamiento de largo plazo; (3) la construcción que establece conexiones internas entre las ideas obtenidas del texto; y (4) la integración que construye las conexiones entre el conocimiento existente y las ideas adquiridas en la lectura.

Otra noción de gran importancia para el enfoque interactivo, es la de metacognición, o sea la conciencia que cada uno tiene acerca de sus propios procesos cognitivos y de autorregulación. Los desarrollos en el campo de la metacognición han hecho varios aportes muy significativos al esclarecimiento de los procesos de comprensión lectora. Particularmente han llamado la atención hacia tres actividades mentales que intervienen para facilitar la comprensión de la lectura, ellas son: (1) la conciencia de que no se está entendiendo el texto y de cuáles sean las posibles fuentes de dificultad como insuficiente información del lector o inexactitudes o disonancias del propio texto; (2) regulación de la lectura empleando estrategias compensatorias, como búsquedas hacia atrás o hacia adelante, autocuestionamiento y clarificación; (3) monitoreo que permite que el propósito de la lectura guíe a la comprensión, haciendo predicciones y controlando la comprensión del texto mediante la formulación de preguntas; y (4) intentos de parafrasear y resumir.

Ya hemos aludido a las concepciones de la comprensión lectora que se reconocen con las denominaciones de “transmisión”, “traducción” e interacción”.

Corresponde ahora aludir, aunque sólo sea muy brevemente a una cuarta concepción: la que se denomina de “transacción”.

Esta concepción transaccionista de la comprensión lectora le confiere al lector la responsabilidad de crear el significado en respuesta al texto. Pueden identificarse dos teorías de la transacción. La teoría de la respuesta del lector sostiene que el significado del texto es indeterminado, porque cada lector lleva al acto de leer un único y diferente bagaje. La otra vertiente está representada por la teoría literaria post-estructural. Esta también supone que el texto está abierto a infinitas interpretaciones y a ello agrega el supuesto de que el significado es un proceso cultural, más que la invención de un individuo solitario.

Es decir que el significado que se genera a partir de la lectura, para esta vertiente de la concepción transaccionista, depende de marcos contextuales históricos e institucionales.

Estas cuatro concepciones, si bien no son las únicas pueden considerarse como las de mayor influencia, en la psicolingüística y en la lingüística educacional. Además, cada una de ellas ha iluminado algunos de los múltiples aspectos a develar para estar en condiciones de comprender ese complejo proceso llamado comprensión lectora. Por eso, aunque el marco teórico de nuestros estudios se nutre fundamentalmente de la concepción interactiva, no puede cesarse en la aspiración de tratar de integrar los diversos enfoques o al menos no incurrir en el apresuramiento de considerarlos incompatibles.

LA COMPRENSION LECTORA COMO UN PROCESO COGNITIVO

Dada nuestra formación psicopedagógica encaramos el análisis de la comprensión lectora preferentemente como un proceso cognitivo pero reconociendo de antemano que se trata de un enfoque parcial, no solamente porque no penetra en la dimensión lingüística de la cuestión, sino porque el proceso tiene también otras dimensiones —la afectiva y la socio-cultural— a las que sólo haremos una breve referencia.

En nuestras investigaciones consideramos a la comprensión lectora como una interacción entre el lector y el texto. Pero sostenemos que esta interacción, puede ser influida por la enseñanza de modo de que se puedan generar ciertos significados particulares a partir del texto. En la actualidad, las ciencias cognitivas uno de cuyos componentes básicos es la psicolingüística, identifica importantes factores a los que haremos referencia ya que forman parte del marco teórico de nuestros estudios.

La comprensión como un proceso

A diferencia de la manera tradicional de concebir a la comprensión lectora como un producto, las concepciones de nuestros días la consideran como un proceso.

Esto pareciera contraponerse a que gran parte de las evaluaciones de la comprensión lectora, operan sobre un producto o resultado. Lo que importa destacar es que aun en ese caso, ni el docente ni el evaluador pueden perder de vista el complejo carácter procesual de la comprensión. Sólo así podrán interpretar correctamente lo que están midiendo y evaluando y sólo así podrán emplear acertadamente los resultados a que pudieran arribar.

Ciertos supuestos básicos acerca de este proceso lecto-comprensivo son:

a) Lo que el lector ya sabe afectará lo que pueda aprender de la

lectura.

b) Para comprender un texto son tan importantes los procesos descendentes como los ascendentes. Es decir que un buen lector se apoya convenientemente en sus propios conceptos y también en los datos que ofrece el texto.

c) Cuanto más profundo sea el procesamiento que el lector haga del texto, mayor será su probabilidad de comprender y recordar.

d) El contexto en que se produce la lectura, incluyendo en esto los propósitos y la perspectiva del lector, influyen sobre la comprensión y el recuerdo.

Algo se ha insinuado ya sobre esos supuestos. En lo que sigue prestaremos especial atención al primero y al tercero de los nombrados.

CONOCIMIENTO PREVIO Y COMPRENSION LECTORA

En otra parte (un informe de investigación presentado ante la IRA y un texto que ha sido aprobado para su publicación) nos hemos ocupado con mayor detenimiento de este supuesto básico.

Existe acuerdo casi unánime acerca de que el conocimiento previo que el sujeto lleva ante el mensaje escrito es de decisiva importancia para comprender, recordar e interpretar la información que se presenta en el texto. Ausubel se cuenta entre quienes más han contribuido a apoyar este supuesto. No es este el lugar para detenernos en una obra por lo demás bastante conocida. Recordemos tan sólo que para Ausubel, la estructura cognoscitiva existente, tanto el contenido sustancial de la estructura de conocimiento de un individuo como sus propiedades principales de organización, dentro de un campo específico de estudio, en un momento dado, es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención significativos dentro de ese mismo campo. Tampoco podemos dejar de mencionar tres ideas de su teoría cognitiva del aprendizaje. En primer lugar, la estructura cognitiva está organizada jerárquicamente desde los conceptos y proposiciones más inclusivos y generales hasta los más específicos. En segundo término, los conceptos dentro de la estructura cognitiva están sometidos a una diferenciación progresiva, durante la cual el sujeto discierne la mayor inclusividad y la mayor especificidad de las regularidades establecidas entre los objetos o los hechos y reconoce los ligamientos proposicionales con otros conceptos. La tercera idea es la de la reconciliación integradora que se produce cuando dos o más conceptos son reconocidos como relacionables dentro de nuevos significados proposicionales y/o cuando el sujeto llega a resolver significados conflictivos entre los conceptos.

Una de las numerosas consecuencias que se desprenden del papel asignado al conocimiento previo y que ha sido verificada empíricamente es que cuando los lectores tienen dificultades para establecer relaciones lógicas o semánticas a partir de las proposiciones de un texto, necesitan hacer uso de sus propios esquemas para proveer la información faltante en el texto, que les permita establecer tales relaciones.

En nuestras propias investigaciones hemos hallado correlaciones sustanciales entre el conocimiento previo (explorado a través de las variables "vocabulario" y "conocimiento del tópico") y la comprensión de textos informativos.

De los cuatro supuestos mencionados anteriormente en relación con la idea de que la comprensión es un proceso, prometimos ocuparnos de aquel que se enuncia así: "cuanto más profundo sea el procesamiento que el lector haga del texto mayor será su probabilidad de comprender y recordar".

APROXIMACIONES A LA LECTURA

La disposición o actitud con que el lector se aproxime al texto, ha sido objeto de investigación en los últimos años. No sería justo dejar de mencionar a este respecto, dos grupos de prestigiosos investigadores con sede en las Universidades de Gotenburgo y Edinburgo, Marton y Sälje, en el primer caso y Entwistle y colaboradores en el segundo.

Como resultado de esos estudios han podido discriminarse dos clases de aproximación hacia la lectura, la profunda y la superficial, caracterizadas a su vez cada una de ellas por un conjunto de variables, habiéndose sometido también a verificación empírica la incidencia de cada una de estas últimas sobre la calidad del proceso que nos ocupa, o sea la comprensión lectora.

Cabe destacar que esas clases de aproximación se relacionan a su vez, de una manera más o menos estable con actitudes más profundas hacia el trabajo intelectual y con lo que se han dado en llamar estilos cognitivos de los sujetos. Pero la clase de aproximación hacia la lectura de un texto particular, no depende tan sólo de tales disposiciones más o menos permanentes en el lector, sino también de sus intereses momentáneos o circunstanciales y de otras condiciones extrínsecas en que se realiza la tarea de leer. Ejemplo de estas últimas sería la influencia que una consigna específica como: "Lea rápidamente el primer párrafo y concéntrese en los dos últimos", puede tener sobre la manera en que el lector se aproxime al texto.

Aproximación profunda

La sola denominación de aproximación profunda adelanta algo. Esta primera clase de aproximación a la lectura, incluye las siguientes dimensiones o variables:

a) Intención de comprender el material por uno mismo. Aquí el lector obra con autonomía y hace recaer sobre sí mismo, el compromiso del logro.

b) Interactuar en forma vigorosa y crítica con el contenido.

El lector aplica un máximo de energía mental y no está dispuesto a pasar por alto ni sus deficiencias ni los errores u omisiones de cualquier tipo que pudiera incluir el texto.

c) Relacionar las ideas con la experiencia y el conocimiento previo. He aquí un aspecto central de la aproximación profunda y del tema que nos ocupa. Se ha observado que esta posibilidad sigue un curso ascendente a lo largo de las etapas del desarrollo cognitivo.

Los pequeños lectores muestran cierta renuencia –por supuesto que aquí las diferencias interindividuales pueden ser muy grandes– para establecer relaciones entre su conocimiento previo y las ideas que aparecen en el texto.

En cambio esta actividad mental se halla presente en alto grado en los lectores maduros y diestros.

d) Organizar las ideas dentro de marcos integradores. Esta nota se relaciona con los esquemas y su funcionamiento, de cuya riqueza y variedad parece depender en alto grado todo proceso de cognición, y en particular éste de la comprensión lectora.

e) Relacionar las evidencias con las conclusiones. Aquí, el lector que realiza una aproximación profunda, escruta rigurosamente el texto para determinar si las conclusiones resultan válidas, a partir de las evidencias aportadas por el texto.

f) Examinar la lógica de la argumentación.

En el acto de leer debe discriminarse entre las situaciones a que se refieren los enunciados, la representación mental de esas situaciones y el valor de verdad de los enunciados que a veces puede verificarse comparando la representación con la situación real, pero

que muchas veces depende exclusivamente de la validez lógica de las relaciones entre los juicios emitidos. Cobra, a este respecto una importancia decisiva el papel de las inferencias correctas que el lector esté en condiciones de efectuar, como señalamos en otro pasaje de esta disertación.

Aproximación superficial

Se han identificado, como contrapartida de lo que venimos señalando, atributos que caracterizan a la aproximación superficial. En línea con lo afirmado anteriormente, es posible que un lector que por lo general ejercita una aproximación profunda, pueda valerse en ciertas ocasiones, por lo común dependiendo de la importancia asignada a la tarea, de una aproximación superficial.

Es mucho menos probable que un lector poco diestro, habituado a desplegar sólo aproximaciones superficiales a la lectura, esté en condiciones sin un mejoramiento de su competencia lectora, de asumir una aproximación profunda.

Una primera variable identificada dentro de la clase "aproximación superficial" es:

a) Simple intención de reproducir partes del contenido. La atención del lector no se dirige a captar la totalidad del texto, en una visión integrada, sino que se centra en aspectos parciales. Esto puede obedecer a variadas causas; una de ellas es que el lector carezca de esquemas apropiados para incluir amplios conjuntos de ideas; el lector no sabe que lo enunciado en diversos párrafos son aspectos que integran un mismo tópico. También en relación con la ignorancia del tópico, el lector puede ser incapaz de identificar los párrafos fundamentales y en consecuencia destinar su atención a aspectos secundarios.

b) Aceptar pasivamente las ideas y la información. En la aproximación superficial el lector no asume el compromiso intelectual de valorar y jerarquizar las ideas y la información que presenta el texto.

c) Concentrarse sólo en la estimación de lo requerido, es otro atributo que suele estar presente en la aproximación superficial. Un ejemplo muy frecuente de esta forma de manifestarse la aproximación superficial, es el no prestar atención al nombre del autor del texto, si el dato no es taxativamente requerido por el docente.

d) No reflexionar acerca de las estrategias lectoras. Por ejemplo, cuando el buen lector advierte una perturbación en su comprensión de la lectura, puede emplear al menos seis estrategias para superar esa dificultad, a saber: (1) ignorar la dificultad y seguir leyendo; (2) suspender el juicio acerca del significado y continuar leyendo para determinar si más adelante el propio texto le ayuda a aclarar el problema; (3) elaborar una hipótesis tentativa respecto del significado y proseguir leyendo para determinar si se confirma la hipótesis o si debe modificarla; (4) releer la oración para determinar si pasó por alto alguna información útil o (5) si el significado no pudo captarse correctamente porque se leyó mal alguna palabra; o (6) buscar el esclarecimiento en una fuente externa. Estas estrategias y las de carácter metacognitivo ya mencionadas, están ausentes cuando se adopta el enfoque superficial.

e) Memorizar rutinariamente hechos y procedimientos. Quien adopta una aproximación superficial se conforma con ese tipo de retención "rutinaria".

f) No reconocer principios o patrones orientadores. Por ejemplo, no atender debidamente al título del texto, o a expresiones que se

reiteran, o a aspectos estructurales, como indicios temáticos, es típico de este desconocimiento de principios y patrones orientadores.

Consideramos que estas características diferenciales y contrastantes que se acaban de señalar entre la aproximación superficial y la profunda, ofrecen útiles sugerencias para todo lector y muy especialmente para la enseñanza y la evaluación de la comprensión lectora.

Siempre desde la perspectiva acotada de lo que acontece en la mente del lector cuando encara un texto informativo y disculpándonos ante la audiencia, por no dar cabida en estos párrafos a cuestiones tan importantes como la naturaleza del texto y la persona e intenciones del autor, pasaremos a considerar ciertos aspectos que hoy se identifican como componentes de la experiencia de la comprensión.

ASPECTOS DE LA EXPERIENCIA DE LA COMPRENSION

Se ha sostenido que la comprensión es el menos comprendido de los procesos mentales. Cuando después de seculares discusiones se llega a la conclusión de que comprender es captar el significado, no se ha avanzado en precisiones, tan sólo se ha mudado el campo de la contienda.

LA NATURALEZA DE LA COMPRENSION

Pese a no encontrarse una definición unívoca de "comprensión", pueden enumerarse algunas notas vinculadas a la naturaleza íntima de la comprensión, es decir que están presentes cuando el sujeto vive la experiencia de comprender.

-Sentimiento de satisfacción.

Desde el Eureka! de Arquímedes, pasando por el Aha Erlebnis de la Gestalt, o la Ley del Efecto de Thorndike, siempre se ha reconocido y hoy ese reconocimiento es ampliamente compartido, que la experiencia de comprender está siempre teñida por un sentimiento de satisfacción. El placer de comprender que todos hemos experimentado, al menos algunas veces y que los buenos docentes saben hacer disfrutar a sus alumnos, contiene el poder de lo que mueve, la motivación, para comprometerse en nuevas experiencias que conduzcan a tales satisfacciones. De ahí la importancia para el desarrollo de cada uno de acceder con la mayor frecuencia posible a experiencia de comprensión. Y de ello mismo se desprende que quienes más y mejor comprenden sean los más dispuestos siempre a encarar la clase de tareas que requieren de ese tipo y nivel de comprensión.

-Sentido y significado.

En la comprensión el individuo toma conciencia de dominar las denotaciones y connotaciones, de haber captado el significado de un texto, en el caso que nos ocupa o de cualquier otro tipo de objeto o situación. Pero además, ese significado alcanza una versión subjetiva y se transforma en el sentido; el significado personal.

Al ocuparnos del conocimiento previo ya hemos aludido a esta faceta de la comprensión.

-Coherencia, conexión y "totalidad provisoria".

Cuando se comprende algo se experimenta una noción de totalidad, en que las partes identificadas son coherentes y pueden conectarse de manera no arbitraria. Pero quien comprende algo también está en condiciones de asumir una postura crítica y conside-

rar a esa totalidad como de carácter "provisorio", como susceptible de otros análisis capaces, a su vez, de arrojar como resultado una nueva totalidad.

-Confianza acerca de la capacidad de explicar.

El comprender está acompañado por una certidumbre o confianza acerca de la capacidad de explicar, es decir de desenvolver lo que estaba envuelto, de hacer presente lo que estaba latente.

Lejos está esta caracterización psicológica del proceso de comprender, de enzarzarse en la interminable polémica en que podrían incurrir algunos filósofos de la ciencia que tienden a oponer vigorosamente la comprensión a la explicación.

Lo que aquí se señala es que al explicar algo se lo despliega ante la visión intelectual, con lo cual lo que aparecía oscuro y confuso aparece claro y detallado.

-Flexibilidad de adaptación y explicación.

Cuando se comprende algo, es cuando el pensamiento muestra la flexibilidad de que es capaz, con las múltiples posibilidades de adaptación del nuevo conocimiento o saber a situaciones nuevas. La comprensión hace posible la transferencia.

ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

"El lector y su texto" ha pretendido llamar la atención hacia algunas de las muchas cuestiones que tienen que ver con la comprensión lectora.

El porqué de nuestro interés por esta temática se legitima a la luz del enorme valor instrumental que la lectura tiene para el aprendizaje crecientemente autónomo y por la colosal contribución de este último al desarrollo humano.

Hemos visto cómo los investigadores de nuestros días afirman la importancia del compromiso activo con la tarea o aproximación profunda, de la capacidad del lector para establecer relaciones entre el texto y su conocimiento y experiencias previas y del empleo o generación de una estructura.

Hemos visto como el posesivo "su" tiene que ver más que nada con la peculiar construcción o recreación del texto, a través de las formas personales de comprensión, que a su vez se manifiestan por su amplitud y profundidad y dependen de las fuentes y la naturaleza de las estructuras cognitivas del lector.

Hemos intentado mostrar de cómo un proceso lector encarado convenientemente puede contribuir a modificar y enriquecer las propias estructuras cognitivas de quien lo ejercite.

Hemos reconocido la raíz no sólo personal sino social y cultural de los niveles de comprensión a que pueda arribarse.

Hemos advertido que sólo las limitaciones del análisis ofrecen el cuadro de procesos intelectuales puros, olímpicamente despojados de todo sentimiento, cuando en verdad se ha visto que muy bien puede afirmarse el placer de comprender.

Nota

1.- La autora agradece la colaboración de las Profesoras Señoras T. Alvarez, A. Cucatto y A. Sánchez, quienes fueron encuestadas acerca del referido análisis sintáctico.

Fue creada la Asociación Argentina de Colegios Universitarios

A fines del año pasado, tras la sanción de la Ley de Educación Superior, norma que dio nacimiento a los colegios universitarios, quedó constituida la **Asociación Argentina de Colegios Universitarios (AACU)**. Esta entidad reúne a los dirigentes de los colegios universitarios establecidos en el país y promueve su desarrollo institucional y el surgimiento de nuevas iniciativas dentro de la educación superior.

Los **colegios universitarios** son instituciones terciarias que brindan estudios de corta duración. Sus objetivos son capacitar para la vida laboral y permitir la continuación de carreras mayores en las universidades. Para dar cumplimiento a este último objetivo,

los colegios universitarios deben firmar acuerdos con universidades que reconozcan sus títulos y garanticen el nivel de sus estudios.

El académico **Alberto C. Taquini (hijo)**, promotor de este nuevo tipo de instituciones, es el presidente honorario de la AACU. Los miembros fundadores de la entidad son **Raymond Mac Key**, del Lincoln University College (Vicente López); **Agustín Cordero Mugica** y **Carlos Subillaga**, del Mar del Plata Community College—Colegio Universitario—(Mar del Plata); **Roxana Rivas**, del Colegio Universitario Lincoln (Lincoln); **Gustavo Manguich** y el arquitecto **Céspedes** del Colegio Universita-

rio Marín (San Isidro); **Norma Egea**; **Gustavo Cirigliano** y los académicos **José Luis Cantini** y **Alfredo M. van Gelderen**. Además, distintos directivos de colegios universitarios de Estados Unidos de América han participado desde los orígenes de la A.A.C.U.

Taller

En el mes de mayo, se realizará el "*Taller sobre Colegios Universitarios*" en la Academia Nacional de Educación. Esta reunión, la octava de su tipo, tiene como objetivos informar y reflexionar sobre la marcha de los colegios universitarios proyectados o existentes en el país.

Homenaje a Santaló

La Secretaría de Cultura y Bienestar Universitario de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires editó un volumen de homenaje a Luis Santaló. Esta obra, titulada *Luis Santaló: matemático, científico, docente investigador*, forma parte de la serie "Testimonios para la experiencia de enseñar".

La nueva estructura educativa

Con el inicio del ciclo lectivo 1996 comenzó a implementarse la estructura educativa derivada de la Ley Federal de Educación

La tradicional educación primaria y media comenzará este año su adecuación gradual a la estructura escolar establecida en la Ley Federal de Educación (N° 24.195). La progresividad del cambio debe llevar a que dentro de cuatro años, en el 2000, todas las jurisdicciones del país eduquen dentro de los márgenes curriculares derivados de la citada ley. Mientras tanto, para evitar problemas que entorpezcan la movilidad interjurisdiccional de los estudiantes o el simple cambio de escuela, se mantendrá un régimen de equivalencias entre el sistema actual y el próximo.

El nivel inicial

El ciclo preescolar (3 a 5 años de edad) tiene como objetivos ampliar y complementar la educación familiar e iniciar a los alumnos en el proceso de alfabetización. La sala

de 5 años de la **Educación Inicial** es el primer año obligatorio de la nueva estructura escolar.

Muchas jurisdicciones educativas del país, entre ellas la Capital Federal, han establecido que el inicio de la obligatoriedad en este ciclo se producirá el año próximo.

El nivel básico y obligatorio

La **Educación General Básica (EGB)** es el ciclo que va a reemplazar a la actual escuela primaria y a los dos primeros años de la escuela media (6 a 14 años de edad). Está dividido en tres ciclos de tres años cada uno y de asistencia obligatoria. El primero apunta a que los alumnos aprendan a leer, escribir y realizar las operaciones matemáticas básicas. El segundo ciclo de la EGB tiene como objetivos consolidar los conocimientos adquiridos e iniciar al

estudiante en los estudios científicos, en la expresión artística y en las actividades físicas. En la última etapa de la EGB se busca que los alumnos desarrollen conductas personales y sociales complejas, profundicen sus competencias lingüísticas y matemáticas y amplíen sus conocimientos científico-tecnológicos y artísticos.

Durante 1996, en Capital Federal, Corrientes, La Pampa, Mendoza, Misiones, Río Negro, Santa Cruz, San Luis, Santa Fe y Santiago del Estero se van a modificar de manera total los tres años iniciales de la escuela tradicional. Esto supondrá efectuar cambios en los contenidos de matemática y lengua e incorporar dos nuevas materias desde el primer año: tecnología y formación ética y ciudadana. Catamarca, Chaco, Formosa, San Juan y Tierra del Fuego introducirán estas reformas de manera parcial.

En dos provincias se introducirán cambios distintos durante este año. En Buenos Aires, la nueva estructura curricular se iniciará en primero, cuarto y séptimo grados del primario, es decir, en el comienzo del primero, segundo y tercer ciclo de la EGB. Córdoba, a su vez, cambiará completamente la estructura educativa en los tres niveles de la EGB.

Las provincias de Chubut, Entre Ríos, Jujuy, La Rioja, Neuquén, Salta y Tucumán no introducirán reformas durante 1996. En estas jurisdicciones se continuará con las tareas de capacitación y se concluirá la definición de la nueva estructura educativa local.

El nivel postobligatorio

La **Educación Polimodal (EP)** es la etapa que reemplazará al tramo final de la tradicional escuela media (15 a 17 años de edad). Este ciclo, que no se encuentra comprendido dentro de la obligatoriedad escolar, prepara al joven para continuar con estudios superiores (terciarios y universitarios) y para ingresar en el mundo del trabajo.

La estructura curricular del polimodal contará con cinco orientaciones diferentes:

Equivalencias entre las estructuras educativas

Ley Federal de Educación	Edad	Escuela anterior
<i>Educación Inicial</i>	<i>Preescolar</i>	
Sala de 3	3 años	Sala de 3
Sala de 4	4 años	Sala de 4
* Sala de 5	5 años	Sala de 5
<i>Educación General Básica</i>		<i>Educación Primaria</i>
* Primer año	6 años	Primer grado *
* Segundo año	7 años	Segundo grado *
* Tercer año	8 años	Tercer grado *
* Cuarto año	9 años	Cuarto grado *
* Quinto año	10 años	Quinto grado *
* Sexto año	11 años	Sexto grado *
* Séptimo año	12 años	Séptimo grado *
		<i>Educación Secundaria</i>
* Octavo año	13 años	Primer año
* Noveno año	14 años	Segundo año
<i>Educación polimodal</i>		
Primer año	15 años	Tercer año
Segundo año	16 años	Cuarto año
Tercer año	17 años	Quinto año
* Obligatoriedad escolar.		

humanidades y ciencias sociales; economía y gestión de las organizaciones; producción de bienes y servicios; ciencias naturales, de la salud y del ambiente; y artes, diseño y comunicación.

La implementación de esta etapa no será inmediata. Todavía deben establecerse sus contenidos básicos comunes —el

nivel de formación mínimo que se espera de este ciclo—, tras lo cual las distintas jurisdicciones educativas deberán trabajar en el diseño curricular final.

La formación del ciclo polimodal puede complementarse con el **Trayecto Técnico-Profesional (TTP)**, una alternativa educativa que se propone desarrollar las com-

petencias necesarias para el desempeño en las distintas áreas del mundo productivo. Los TTP pueden conducir al título de “técnico básico” en especialidades como construcciones civiles, mecánica, química, electrónica, producción agraria, administración y gestión, comunicaciones sociales, turismo, comercialización u otras.

Se reorganizan las estadísticas de la educación

Durante muchos años, el Departamento de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ofreció, en distintas publicaciones y estudios, las cifras de establecimientos, alumnos y docentes, discriminadas por nivel educativo, régimen legal y jurisdicción. Sin embargo, entre 1988 y 1990 estas recopilaciones oficiales desaparecieron casi por completo. Esto obligó a las autoridades educativas a efectuar el restablecimiento de normas y criterios comunes para la recolección de datos y a adecuar la metodología utilizada a los nuevos desarrollos tecnológicos.

Para conocer detalles sobre las actividades encaradas, este *Boletín* dialogó con **Alicia Masaútis**, coordinadora del área Metodológica de la Red Federal de Información; **Cristina Dirie**, coordinadora del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994; y con **Marta Kisilevsky**, coordinadora del Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria.

Red Federal de Información

En 1991 se creó la **Red Federal de Información** en dependencia del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Como encargada de lle-

var la estadística del sistema educativo, esta oficina vino a cumplir las funciones del antiguo Departamento de Estadística de la cartera educativa. Desde entonces, además, ha venido realizando tareas de coordinación entre los servicios de estadísticas pertenecientes a las distintas jurisdicciones del país.

La primera tarea planificada apuntó a recuperar las series correspondientes a los últimos años. Se trabajó, por consiguiente, en la reorganización del sistema de intercambios entre la oficina na-

cional y sus pares provinciales. Esta actividad, sin embargo, resultó difícil de realizar debido a las diferentes respuestas dadas por las jurisdicciones.

Ante la ausencia de datos y la necesidad de contar con información adecuada y oportuna, se acordó llevar adelante un censo educacional. El operativo fue preparado durante largo tiempo y se ejecutó en el mes de noviembre de 1994. Se obtuvo así información de todas las unidades educativas, en sus niveles preescolar, primario, secundario

y terciario no universitario.

Los resultados del **Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994** sirvieron no sólo para conocer el número de alumnos, profesores e instituciones que participan en la educación formal, sino también para diseñar el nuevo sistema de relevamiento de información educativa. A partir de 1996, esta oficina nacional distribuirá nuevas planillas para recolectar los datos educativos de todo el país.

La participación de las provincias en la elaboración y distribución de las mismas es un elemento central dentro del nuevo sistema. En efecto, los datos serán generados por las instituciones educativas, procesados por la autoridad educativa de la jurisdicción correspondiente y consolidados a nivel nacional por la Red Federal de Información.

Para lograr uniformidad conceptual y operativa, se está brindando capacitación, equipamiento y asistencia técnica a los servicios estadísticos de las 24 jurisdicciones educativas del país. Por otro lado, a fin de garantizar una amplia respuesta por parte de los establecimientos, la información requerida será más simple y general, aunque como novedad se les solicitará en forma continua el dato de la sobriedad del alumnado.

Los resultados del censo

Resultados del censo de docentes y establecimientos educativos

La **Red Federal de Información** editó los resultados provisorios del *Censo nacional de docentes y establecimientos educativos '94* en dos volúmenes. Uno contiene las cifras globales del sistema; el segundo presenta datos particulares sobre el cuerpo docente. Durante 1996 se conocerán los resultados definitivos de todo el país, los respectivos volúmenes jurisdiccionales y algunos estudios especiales.

El **Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria**, por su parte, editó dos compilaciones históricas —*Estadísticas básicas de universidades nacionales; Años 1982/1992* y *Estadísticas básicas de universidades privadas; Años 1985-1994*— y la compilación informativa *Guía de carreras 1995*. Además, publicó las tres primeras series de resultados definitivos del *Censo de estudiantes de universidades nacionales 1994*. Se trata de los totales discriminados por universidad, por ramas y disciplinas de estudio y por carreras. Para el presente año se espera editar la actualización de la serie de universidades nacionales, la guía de carreras y los volúmenes del censo correspondientes a cada universidad.

han permitido conocer los perfiles sociales y educativos del cuerpo docente, las características principales de los establecimientos y las dimensiones de la población estudiantil. Por esta razón, como derivación futura del censo educativo de 1994 será posible realizar encuestas controlando la representatividad de las muestras consideradas.

Estadística universitaria

Paralelamente, en 1993, junto con la reestructuración funcional del Ministerio de Cultura y Educación, se creó el **Programa Mejoramiento**

del Sistema de Información Universitaria. La resolución N°1.069/93 dio forma al nuevo sistema de información universitaria, que se encuentra integrado a la Red Federal de Información.

En su primer año de trabajo, esta oficina reconstruyó las series históricas de alumnos, egresados y docentes de las universidades nacionales y elaboró indicadores de eficiencia y desempeño para tales establecimientos. Las cifras generadas cubrieron el decenio 1982-1992.

Mientras se realizaba dicha labor retrospectiva se advirtió que existían criterios y

normas dispares en los servicios estadísticos de las distintas universidades nacionales. Además, la difusión de los resultados fue criticada por muchos rectores y dirigentes universitarios.

Las circunstancias mencionadas derivaron en la realización del **Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales 1994.** El operativo de relevamiento, que se llevó a cabo sobre el final del ciclo lectivo 1994, contó con la asistencia de profesionales del **Instituto Nacional de Estadística y Censos**, del **Consejo Interuniversitario**

Nacional y de la Secretaría de Políticas Universitarias.

El censo, planteado como un estudio en profundidad de las características de los estudiantes universitarios, completó la información derivada de las series históricas.

En 1995 se realizó la reconstrucción de las estadísticas correspondientes a las universidades privadas. La misma sirvió para cuantificar la real dimensión del sistema universitario privado durante los últimos años (1992 a 1994), un aspecto sobre el que existía muy poca información.

Informaciones universitarias en una publicación

La revista "*La Universidad Ahora*" es una publicación periódica del **Programa de Estudios Sobre la Universidad del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires.** En sus páginas se recopila información sobre las actividades de las casas de altos estudios y noticias universitarias que han sido difundidas por los distintos medios de prensa nacionales.

Los seis números aparecidos entre mayo de 1994 y abril de 1995 marcaron la primera etapa de esta edición. Durante la misma, la revista mantuvo dos características principales: el formato tabloide y el contenido centrado en las noticias universitarias.

A partir del número 7-8, correspondiente al período mayo-noviembre de 1995 y

que será distribuido próximamente, la publicación experi-

maño a los de las revistas tradicionales. En segundo

gunas que otorguen un perfil más académico a la revista.

Su director, el doctor **Miguel Talento**, señaló que, en su nueva etapa, "*La Universidad Ahora*" continuará brindando el servicio de compilación informativa, aunque en cada edición se incorporará un tema para la discusión universitaria. Así, el número 7-8 estará dedicado a la Ley de Educación Superior y parte de sus 250 páginas mostrarán casi medio centenar de opiniones sobre la misma. Por su parte, el tema central del número 9, que va de diciembre de 1995 a abril de 1996, será la aplicación de la mencionada ley.

El plan editorial para el presente año consiste en llegar a publicar el número 11 y regularizar en tres meses la periodicidad de la revista.

Una colección sobre temas de Educación Superior

La Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación comenzó a editar a fines del año pasado una serie de trabajos denominada "*Estudios y Propuestas*". Los libros abordan distintos aspectos de la educación superior, sobre los que se producen análisis y se formulan propuestas. El objetivo buscado con estas ediciones no es establecer una posición oficial sobre el tema en cuestión, sino contribuir a su debate académico.

Los títulos ya publicados incluyen: *El acceso a la educación superior*, de **Víctor Sigal**; *Diagnóstico sobre la demanda de ingenieros*, de **Mariana Fuchs** y **Adolfo Vispo**; *Bibliotecas universitarias argentinas*, de **Luis Herrera**; *El sistema de posgrado en la Argentina*, de **Oswaldo Barsky** y *Modelo para la asignación del presupuesto estatal entre las universidades nacionales*, de **José Delfino** y **Héctor Gertel**.

mentará algunos cambios. En primer lugar, adecuará su ta-

término, se incorporarán nuevas secciones, entre ellas al-

La Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria

El Poder Ejecutivo estableció los aspectos formales para la designación de los miembros de la CONEAU y fijó su estructura y pautas básicas de funcionamiento. La Academia Nacional de Educación designó al Dr. Juan Carlos Agulla para integrar dicho cuerpo.

El 21 de febrero de 1996, el gobierno dictó el Decreto N°173, que reglamenta la integración y el funcionamiento de la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)**, un organismo descentralizado del **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE)**. El decreto tiene como antecedentes los artículos 44, 46 y 47 de la Ley de Educación Superior (N°24.521), normativa que dio nacimiento al organismo oficial y que trazó sus objetivos y atribuciones.

Integración

La CONEAU está formada por 12 miembros que duran cuatro años y se renueva por mitades cada dos. Los integrantes deben ser *"personalidades de reconocida jerarquía en el campo académico, científico o de gestión institucional"* y sus funciones son realizadas *"a título personal y con total independencia de criterio"*.

En el decreto se establece que las instituciones que nombran a tres miembros de la CONEAU (el **Consejo Interuniversitario Nacional**, la **Cámara de Diputados de la Nación** y el **Senado de la Nación**) deben procurar *"que la propuesta se integre con especialistas de distintas áreas del conocimiento y vinculados a distintas regiones del país"*.

La reunión constitutiva del organismo, convocada por el MCE, puede realizarse cuando se encuentren designados al menos siete de sus miembros. Hasta el momento, sólo se han producido dos nominaciones: la Academia Nacional de Educa-

ción designó al doctor **Juan Carlos Agulla** y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, al padre **Aníbal Fósbery**.

Los miembros de la CONEAU perciben una remuneración por sus actividades. La inasistencia reiterada (tres sesiones consecutivas) y sin causa justificada de un integrante lo señala como renunciante, debiendo ser reemplazado.

Organización y funcionamiento

Todos los miembros de la CONEAU integran su **Consejo Directivo**. Estos designan por el término de un año al presidente y al vicepresidente de la institución, cargos en los que no pueden ser reelectos. El consejo sesiona con la mitad más uno de sus miembros y sus resoluciones requieren la aprobación de la mayoría absoluta de los presentes. Como excepción, el decreto precisa que para aprobar dictámenes finales de carácter vinculante se exige el voto de la mitad más uno de los miembros del organismo.

El **Director Ejecutivo** de la CONEAU y el personal de apoyo técnico y administrativo deben ser designados por concurso, según las normas que rigen para el Sistema Nacional de la Profesión Administrativa (Decreto N°993/91). Las tareas del Director Ejecutivo son, entre otras, apoyar la labor de la CONEAU, organizar los procesos de evaluación y acreditación, asistir a los miembros de la comisión y coordinar las tareas de capacitación de evaluadores.

La CONEAU debe formar **Comisiones Asesoras** que brinden opinión sobre

distintos asuntos relacionados con sus tareas específicas. Estas comisiones, compuestas por personas de reconocida trayectoria dentro del ámbito científico o académico, deben ser coordinadas por un miembro del Consejo Directivo.

La CONEAU recibe recomendaciones técnicas de los **Comités de Pares**. Los comités son integrados por expertos provenientes de distintas áreas disciplinarias y profesionales. La actuación de éstos se debe encuadrar dentro de los criterios, estándares y procedimientos que apruebe la CONEAU.

Funciones

Corresponde a la CONEAU realizar las evaluaciones externas de las instituciones universitarias y acreditar los posgrados y las carreras profesionales reguladas por el Estado. También dictamina sobre la autorización solicitada por las entidades privadas que se crean para intervenir en dichos procesos.

La CONEAU interviene en el funcionamiento y autorización de las nuevas universidades oficiales y privadas dictaminando sobre los proyectos correspondientes. Su informe debe ser favorable para que la nueva institución sea aprobada por el MCE.

La actuación de los consejeros, autoridades, evaluadores y consultores de la CONEAU debe regirse por un código de ética. De esta manera, se busca evitar que la imparcialidad de las acciones encarradas por la comisión se vea afectada.

La educación superior no universitaria en los países desarrollados

En muchos países existen, junto a sus universidades tradicionales, numerosas instituciones de educación superior no universitaria. Los cambios educativos operados desde principios y mediados de la década del sesenta fueron determinantes para la constitución de tales alternativas educativas.

Tras la recuperación económica producida desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial, los países desarrollados comenzaron a implementar políticas educativas tendientes a favorecer alternativas no universitarias dentro del nivel superior. Este proceso de cambio derivó en el surgimiento de nuevas formas institucionales o de estructuras curriculares cortas dentro de las universidades.

En Europa, **Alemania**, **Francia** y el **Reino Unido** iniciaron a mediados de la década del sesenta reformas educativas orientadas a establecer nuevas instituciones dentro de la educación superior. Otro tanto sucedió en **Australia** a partir de 1965. Los colegios universitarios—*community colleges*, denominación adoptada por la mayoría de las instituciones superiores no universitarias tras la reforma educativa que se inició en el estado de California—constituyeron, desde principios de la década del sesenta, la respuesta dada en los **Estados Unidos** a la misma preocupación.

Razones del cambio

Existen varios factores o motivaciones detrás de los gobiernos que formularon estas medidas de política educativa.

- El **crecimiento demográfico continuo** y la **escolarización obligatoria extensa** (por

lo general, hasta cumplir los tres primeros años de la escuela media) llevaron a la expansión de los aspirantes a continuar sus estudios superiores en las universidades. Se pensó, entonces, en ampliar la oferta institucional y curricular del sistema de educación superior como forma de responder al aumento de la matrícula terciaria.

- El **financiamiento oficial** de los sistemas de educación superior no siguió la pauta de crecimiento marcada por el incremento del número de estudiantes. Como la alternativa de expandir el sistema universitario generaría mayores gastos, los gobiernos fomentaron la constitución de establecimientos o carreras cortas y centradas en la docencia, estrategia que se justificaría por sus menores costos.

- La **teoría del capital humano**, que destaca el papel de los retornos privados y sociales derivados de la educación, también justificaba la realización de inversiones educativas. El incremento de la competitividad se buscó mediante el acercamiento entre los establecimientos de enseñanza superior y los centros productivos. Entre las formas de vinculación se contaron la transferencia de nuevas tecnologías (desde las universidades) y la formación de los recursos humanos demandados por el mercado laboral (en las nuevas

instituciones terciarias).

- La **disminución del sector público** como gran empleador contribuyó a destacar el papel de las empresas privadas en la generación de puestos de trabajo. Se potenció así la interacción entre el sistema educativo y el sector productivo ya que las necesidades de las empresas determinarían la demanda por egresados de la educación superior.

- La introducción de cierto **control oficial sobre las características del currículum de la educación superior** también estuvo presente. Frente al alto grado de autonomía académica con que se manejaban las universidades, los gobiernos alentaron la constitución de un sector institucional que reprodujera en el nivel superior los procedimientos curriculares y administrativos propios de los niveles anteriores.

- Como **justificación teórica** de establecer un segmento institucional diferente del universitario tomó en cuenta la necesidad de preservar a la universidad de la irrupción de nuevas y numerosas camadas de estudiantes poco capacitados. Así se facilitó la aparición del nuevo sistema institucional, cuya oferta curricular sería de carácter práctico y centrada en profesiones ligadas a la industria y al comercio.

Sistemas binarios

La diversificación de la oferta institucional mediante la creación de establecimientos terciarios no universitarios derivó en la conformación de los **sistemas binarios** de educación superior, dentro de los que coexistían dos sectores institucionales —el no universitario y el universitario— idénticos en cuanto a la expedición de títulos profesionales, pero diferentes en diversos aspectos.

Como consecuencia de las reformas de la educación superior implementadas en los países mencionados, surgieron distintas instituciones terciarias no universitarias entre las décadas del sesenta y del setenta:

- En Alemania, las escuelas superiores especializadas (*Fachhochschulen*);

- En Australia, los colegios de educación avanzada (*Colleges of Advanced Education*) y, posteriormente, los colegios del sistema de educación técnica y avanzada (*Technical and Further Education*);

- En los Estados Unidos, los colegios universitarios (*Community Colleges*);

- En Francia, los institutos universitarios de tecnología (*Instituts Universitaires de Technologie*);

- En el Reino Unido, los politécnicos (*Polytechnics*).

Muchas de estas instituciones ya existían dentro del sis-

tema educativo con anterioridad a las reformas. En tales casos, éstas consistieron en el reordenamiento del sistema y en la recategorización funcional de ese grupo de establecimientos. En Francia, en cambio, las reformas se dieron a partir del surgimiento de instituciones completamente nuevas.

Características generales

Las instituciones de educación superior no universitarias poseen ciertos rasgos comunes y difieren en otros. Estos aspectos destacan las divergencias presentes entre los sectores universitario y no universitario, y muestran las particularidades que adquirió el funcionamiento de los sistemas educativos en las diferentes naciones.

Existen tres rasgos que perfilan al sector no universitario frente al de las universidades:

- la educación terciaria no universitaria posee un carácter eminentemente técnico-profesional;
- las instituciones tienen una mayor dependencia administrativa, académica y financiera del gobierno;
- el sector oficial muestra una presencia institucional mucho mayor que el privado.

Educación técnico-profesional

A diferencia de la formación académica y científica que prevalece en las universidades, las instituciones no universitarias brindan estudios superiores de marcado **carácter técnico-profesional y práctico**. Buscan otorgar una capacitación orientada laboralmente

antes que formar en disciplinas de corte científico y teórico.

Aunque varía en los distintos países, la oferta educativa del sector terciario no universitario se centra en las áreas tecnológicas y de las ciencias sociales: algunas ramas de la ingeniería y la tecnología (por ejemplo, la computación), la economía y la administración, los servicios sociales y comunitarios (incluida, muchas veces, la docencia) y algunas carreras paramédicas.

Dependencia gubernamental

El sector superior no universitario posee ciertas características que lo acercan mucho más a los niveles anteriores del sistema educativo que al sector universitario.

En primer lugar, frente a la diversidad docente, científica y cultural de la actividad universitaria, en los terciarios **predomina la tarea docente** por sobre cualquier otra labor, aun cuando en muchas ocasiones pueda realizarse investigación de carácter aplicado.

En segundo término, las instituciones no universitarias suelen ser **dependientes, tanto administrativa como académicamente, de las autoridades educativas** provinciales o comunales. Las universidades, en cambio, tienen una autonomía mucho mayor y normalmente son supervisadas por las autoridades nacionales.

Finalmente, el **financiamiento del sector terciario tiende a estar repartido entre los diversos niveles de gobierno**, con predominio de los de origen provincial. Las universidades se financian en

mayor medida con fondos nacionales.

Presencia oficial

Un aspecto común –aunque no determinante– es el **relativo predominio del sector oficial** dentro de la educación superior, tanto universitaria como no universitaria.

La aparición del sector privado dentro de los modernos sistemas de educación superior europeos y australiano es relativamente tardía y cuantitativamente poco significativa. Las políticas de expansión del sistema educativo post secundario se formularon, por consiguiente, a partir del reconocimiento y promoción de un orden institucional caracterizado por la fuerte presencia estatal.

En los Estados Unidos, país cuyo sector privado contribuyó históricamente con el nacimiento, la expansión y la consolidación del sistema de educación superior, el ordenamiento de este nivel también respetó la pauta del sistema vigente. Sin embargo, el sector oficial es el que predomina en la formación superior no universitaria.

Obligatoriedad escolar

Un último aspecto –ajeno a las características de las instituciones de educación superior, pero importante en su configuración– es la **obligatoriedad escolar extensa**, la que supera la etapa elemental y avanza sobre el nivel medio (15 o 16 años de edad, según los países). Esta característica de los sistemas educativos derivó en la organización de instituciones postsecundarias diversificadas y con múltiples

opciones de entrada.

En general, ingresar en la educación superior requiere del estudiante la finalización de la escuela media. Este requisito es válido, principalmente, para las universidades, instituciones más selectivas que las del sector no universitario. Salvo en Francia, el ingreso en el sector terciario, en cambio, solicita calificaciones académicas de menor jerarquía: un año menos de escolarización secundaria (Alemania) o un promedio medio o bajo en las pruebas de aptitud (Australia, Estados Unidos, Reino Unido).

Otro elemento que fortalece las posibilidades del sector postsecundario está formado por los cursos y programas dedicados a quienes han cumplido la obligatoriedad escolar, pero sin terminar la escuela media. Estos programas educativos se dictan en instituciones como los colegios universitarios norteamericanos y los establecimientos TAFE australianos o bien en instituciones especializadas.

Nota: Este trabajo resume los aspectos centrales del primer capítulo de un informe que será editado próximamente por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Para la elaboración de dicho informe se ha utilizado bibliografía y fuentes internacionales, entre las que cabe mencionar *The encyclopedia of higher education* (B. Clark y G. Neave, eds.; Oxford: Pergamon Press, 1992), el *European Journal of Education* (número 27; 1992) y *Prometeo encadenado; Estado y educación superior en Europa* (G. Neave y F. A. van Vught, eds.; Barcelona: Gedisa, 1994).

SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

Envío giro postal por \$ 15 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 5 ejemplares del Boletín.

Firma

Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 806-2818/8817

ERNESTO NELSON

Por la Profesora Rosa Elvira MOURE de VICIEN

Semblanza desarrollada en el acto de incorporación a la Academia el 2 de mayo de 1994

Sería pecar de irreverente el pretender resumir en pocas palabras la actuación de Ernesto Nelson. Su obra exigiria un estudio especial para destacar su talento de pensador y hacedor de la educación en nuestro medio.

Vivió 87 años, había nacido en 1873, y agregó a su formación nativa otra vida universitaria: la de los Estados Unidos de América. De esa vivencia nace un libro extraordinario de educación comparada: *Nuestros males universitarios*, en el que revela una percepción sutil de los problemas que han trabado la aplicación de un enfoque coherente y estable a nuestras instituciones educativas.

Fue un trabajador incansable, con criterios modernos y prácticos, en gran parte inspirados por sus múltiples viajes al exterior y por su permanencia en los Estados Unidos, donde tuvo la experiencia única de compartir la vida universitaria en un *campus* norteamericano.

Acción educadora

Ernesto Nelson brindó su saber en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y fue también director (desde 1910 hasta 1918) del Internado del Colegio Nacional de dicha universidad.

Desempeñó, entre otros cargos, el de Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. En 1915, durante la gestión del ministro Tomás R. Cullen, su nombre se vincula con el "Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria en sus fines, su organización y su función social". En 1916, con el "Mensaje y Proyecto de Ley sobre Reformas a la Enseñanza Secundaria", preparado por el ministro Carlos Saavedra Lamas y en 1933, con el "Proyecto de Reformas

a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media", formulado por la Inspección General de Enseñanza Secundaria Normal y Especial y sometido a la consideración del ministro Manuel de Iriondo. Estas tres referencias son una parte mínima de su trabajo como funcionario en el Ministerio.

Los derechos del niño

Pero ése no es el aspecto que quiero destacar. Voy a centrar este recuerdo en su acción menos conocida: su lucha por los derechos del niño, la salud del niño, la casa del niño. Lo testimonia su obra de escritor: *La prevención del abandono y de la delincuencia de menores en la República Argentina; La educación en las obras de previsión y protección de la infancia; Función educacional y social de las plazas de juego; El aspecto higiénico, educacional y social de la colonia de vacaciones; La educación del niño asilado; La delincuencia juvenil.*

Se diría que la educación determinó el eje de la vida de Ernesto Nelson, compartida con una educadora de relevancia similar: la doctora Ernestina López de Nelson, rectora fundadora del Liceo Nacional de Señoritas N° 1 de la Capital.

Voy a terminar esta rápida visión de una obra perdurable con una cita tomada de uno de sus libros:

"Una educación cualitativa es una educación para la vida. Cuando la educación se interpreta en términos cualitativos y funcionales, adaptamos al alumno para la vida, porque abrimos su mente, ensanchamos sus sentimientos y ejercitamos su voluntad. La educación para la vida es, en suma, la educación de las facultades espirituales, la ejercitación del juicio, la oportunidad de controlar los dictados del discernimiento".



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACION

COMISION DE PUBLICACIONES:

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

SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE

Pacheco de Melo 2084 (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 806-2818/8817