

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 25

Buenos Aires, octubre 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 GUEVENTER****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**

- Fue entregado el "Premio Academia Nacional de Educación"..... 2
- Otras actividades públicas..... 2
- Expresiones de los oradores durante la entrega del Premio
a las licenciadas Terigi y Diker 3
- Dijo el **Dr. Avelino José Porto**..... 3
- Dijo la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**..... 3
- Dijo la **Lic. Flavia Terigi**..... 5
- Dijo la **Lic. Gabriela Diker**..... 7

IDEAS Y TRABAJOS

- *"El aprovechamiento escolar. Conceptos y factores asociados",*
por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**..... 9

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Cifras para el estudio y el análisis
 - I - Matrícula 1900-1977..... 15
 - II - Establecimientos 1900-1977..... 17
- Cuarto año de evaluación educativa..... 19

EDUCACION INTERNACIONAL

- *"Homenaje a Jean Piaget",*
por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**..... 21

VIDA ACADEMICA

- Nuevas y valiosas distinciones para el académico
 - Dr. Horacio Rimoldi**..... 8
- **Salonia** en la Academia de Estrategia..... 8

(...) 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 entregado el "Premio Academia Nacional de Educación"

En un acto realizado el 11 de septiembre, en el salón de actos de la corporación, ante una numerosa y distinguida concurrencia, fue entregado el premio correspondiente al segundo certamen convocado por la academia. Presidió la reunión el Dr. Avelino Porto y, en nombre del jurado que seleccionó el trabajo premiado, habló la académica Prof. María Celia Agudo de Córscico

El 11 de septiembre, en un acto realizado en el salón de conferencias de la corporación, se entregó el único premio correspondiente al segundo Premio Academia Nacional de Educación. El mismo recayó sobre las licenciadas **Gabriela Leticia Diker** y **Flavia Zulema Terigi**, por su trabajo *"La formación docente: fundamentos teóricos y empíricos"*.

El año pasado, tras entregarse por primera vez este premio, la corporación convocó a los jóvenes investigadores del área educativa a participar en un certamen sobre los sistemas de formación docente. El jurado, que estuvo constituido por los académicos **María Celia Agudo de Córscico**, **Alfredo Manuel van Gelderen**, **Regina Elena Gibaja**, **Luis Ricardo Silva** y **Rosa Elvira Moure de Vicien**, evaluó los méritos de los seis trabajos presentados; declaró desierto el primer premio y otorgó el segundo premio al estudio identificado con el seudónimo de *Lucía Febrero* (**Gabriela Leticia Diker** y **Flavia Zulema Terigi**). Los miembros del jurado tampoco concedieron menciones especiales.

La ceremonia de entrega del premio, que consta de 2.000 pesos y un diploma de honor, fue presidida por el Dr. **Avelino Porto**, quien se refirió al acontecimiento y entregó las distinciones. La académica **María Celia Agudo de Córscico** habló en representación del jurado que evaluó las obras presentadas. También las autoras de la obra premiada se dirigieron al auditorio. Los cuatro discursos se reproducen en esta misma sección.

Las premiadas son graduadas de la carrera de Ciencias de la Educación, se desempeñan en la docencia universitaria y han publicado diversos artículos en revistas especializadas.

Gabriela Leticia Diker es licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (1988) y ha concluido estudios de maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Desde 1994 se desempeña

como docente en la Universidad de Buenos Aires y como profesora en la Universidad Nacional de Quilmes. Además, ha actuado como consultora y coordinadora de programas oficiales relacionados con la formación docente en los ámbitos nacional y provincial.

Flavia Zulema Terigi es licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (1990) y se encuentra terminando estudios de maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente se desempeña como becaria de investigación de la Universidad de Buenos Aires y como docente en las facultades de Filosofía y Letras y de Psicología de la misma universidad. Es coordinadora, además, de *"Ida y vuelta"*, publicación del Plan Social Educativo de la Dirección Nacional de Políticas Compensatorias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Antecedentes

El Premio Academia Nacional de Educación fue creado en 1994 como parte de las celebraciones por el décimo aniversario de la corporación. Al establecerlo, se determinó que el propósito de este certamen

anual sería promover la labor desarrollada por la nueva generación de investigadores del área educativa.

El 11 de septiembre de 1995 fueron distinguidos públicamente los ganadores de la primera convocatoria del mismo. El licenciado **Daniel Fernando Filmus**, director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), recibió el primer premio por su trabajo *"Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafío"*. El segundo premio fue declarado desierto y la única mención especial otorgada por el jurado recayó sobre el ensayo *"Educación, sociedad y estado en la Argentina, hoy"*, de **Claudio Rubén Paviotti**.

Dos convocatorias para 1997

Para el año próximo, la Academia Nacional de Educación planea convocar a los estudiosos del área educativa a participar en dos concursos. El primero de ellos es el tercer Premio Academia Nacional de Educación y estará dirigido a investigadores jóvenes (menores de 40 años); el segundo es el Premio Domingo Faustino Sarmiento y estará dirigido a investigadores de todas las edades.

Otras actividades públicas

El 2 de septiembre la profesora **María Celia Agudo de Córscico** disertó sobre *"El aprovechamiento escolar: concepto y factores asociados"* en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación. El texto completo de su ponencia se incluye en este mismo número.

El 4 de octubre, en el citado auditorio, el doctor **José Luis Cantini** se refirió al tema de *"La autonomía y la autarquía universitarias en la Constitución reformada"*. Su conferencia forma parte del trabajo que la Academia Nacional de Educación publicará próximamente dentro de la serie *"Estudios"*.

El 15 de octubre, convocado por el doctor **Alberto C. Taquini (h.)**, se desarrolló un nuevo taller sobre los colegios universitarios. En la oportunidad el académico y los panelistas invitados expusieron ante un público que superó la capacidad del salón de conferencias de la corporación. Los temas tratados giraron alrededor de la educación superior no universitaria y de la vinculación entre las instituciones terciarias y las universidades.

Expresiones de los oradores durante la entrega del Premio a las licenciadas Terigi y Diker

Dijo el Dr. Avelino Porto:

Es una excelente panorámica de la situación y de su problemática

Este premio concreta el deseo de la Academia de estimular a las nuevas generaciones de especialistas y estudiosos del área, tal como lo afirmáramos en el acta del 15/3/93, abriendo un espacio para el debate sobre las nuevas corrientes de pensamiento.

La temática elegida este año, "La Formación docente. Fundamentos teóricos y empíricos", recoge una problemática crucial en el momento actual. La implementación de la Ley Federal de Educación obliga a colocar el tema de la formación de formadores en el centro del debate.

Es a través de la excelencia de los cuerpos de profesores y de la calidad de los maestros, que se concretan en el aula, en la tarea cotidiana de la enseñanza, las políticas educativas.

La formación docente es una de las áreas más complejas en el campo de la educación, porque requiere un análisis desde diferentes dimensiones que refieren a múltiples disciplinas. Al mismo tiempo, esta temática se ubica en uno de los sitios más sensibles del sistema educativo pues es en la formación de los

formadores donde se depositan las expectativas de cambio. Ellos son los encargados de vehiculizar la cultura y la ciencia.

Creemos que el apoyo institucional debe estimular al investigador hacia la búsqueda de líneas de elucidación y de propuestas para la resolución de problemáticas concretas, así como a la reflexión sobre las temáticas que interrogan a las comunidades científicas y a la sociedad actual.

Deseo agradecer especialmente al Jurado de académicos que evaluó los méritos de los trabajos presentados al concurso: Prof. María Celia Agudo de Córscico, Prof. Alfredo van Gelderen, Prof. Regina Gibaja, Dr. Luis Silva y Prof. Rosa Moure de Vicien, quienes han trabajado denodadamente para evaluar la calidad de los trabajos presentados.

El trabajo de las Licenciadas Flavia Terigi y Gabriela Diker se ha hecho acreedor al segundo premio de la Academia, quedando desierto el primer premio.

En el trabajo premiado por el Jurado

de académicos mencionado, las autoras hacen un interesante racconto histórico buscando las raíces de algunos problemas y debates que hoy preocupan a todos quienes estamos comprometidos con la educación en nuestro país; describen una excelente panorámica del estado de situación actual, presentando datos del subsistema de formación rigurosamente recabados; y hacen un excelente análisis de las problemáticas actuales, avanzando también en las más recientes líneas de transformación que se están implementando y delineando algunos de los debates que internacionalmente atraviesan los temas de la formación de docentes.

A través de esta distinción de la Academia deseamos dejar testimonio de nuestro compromiso con la realidad educativa actual, rindiendo homenaje hoy –11 de septiembre, en que se celebra el Día del Maestro– a todos los educadores de nuestro país, quienes día a día construyen con esfuerzo la enseñanza.

Dijo la Prof. María Celia Agudo de Córscico:

Felicito efusiva y sinceramente a las autoras

En nombre de mis colegas del jurado del premio que hoy se otorga y en el mío propio, he de referirme en breves palabras a la significación de este acto.

Desde su creación, la Academia ha dado muestras de vigorosa actividad y de presencia en la vida cultural del país.

No es ajeno a ello el clima de su propio medio interno, caracterizado por la tolerancia y el respeto entre sus miembros, que representan un amplio arco del pensamiento filosófico, científico, religioso y político y abarcan un vasto y diversificado espectro de intereses es-

pecíficos. A ello debe agregarse el propósito insobornable de la institución por reflexionar con obstinado rigor y comprometidamente acerca de la educación, en particular la del país, acudiendo a las fuentes más válidas del conocimiento teórico y de la realidad.

Pero la Academia busca trascender no sólo por la obra de sus miembros, se propone también estimular, en especial entre las generaciones más jóvenes, una honda y rigurosa preocupación por la vida educativa del país y del mundo.

Los premios establecidos por la Academia son una parte del cumplimiento de esa misión.

Hoy festejamos un nuevo acontecimiento en que la Academia reconoce en forma pública, los méritos de quienes correspondiendo a su convocatoria han dado muestras de su capacidad para el tratamiento de uno de los grandes temas de la educación.

No por azar se ha elegido esta fecha para tan grata celebración. No podría hallarse marco más digno que la sombra augusta del gran Sarmiento.

Si de formación docente se trata rindamos tributo a su genio, hilvanando tan sólo algunas expresiones de entre el torrente caudaloso de su producción.

Decía:

- "Las escuelas son la Democracia".

- "Necesitamos hacer de toda la república una escuela."

- "Señor, mi propósito es escribirlo (se refería al Monitor de la Educación) para educar a Ministros, Diputados, Senadores y Doctores, porque de tanto como ustedes saben, no saben que lo ignoran todo en este asunto. Las escuelas no se mejoran en la escuela, sino en la opinión de los que gobiernan y legislan."

- "El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a siglos pasados: la instrucción pública, que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón. Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones."

- "Ahora, nosotros, para hacer una cosa digna de nuestra posición en nuestra época, tenemos que fundar la República, el gobierno futuro y ese se funda exclusivamente en las escuelas."

- Hablando de su maestro:

"Hasta ahora conservo la impresión casi religiosa de ese respeto que inspiraba el maestro a todos sin excepción; respeto que veíamos en nuestras caras mezclado de amor y que nos ha acompañado en la vida de adultos."

- "Desde niño he enseñado lo que yo sabía a cuantos he podido inducir a aprender." Inclination que atribuía a un "instinto natural" que actuó en él desde el comienzo.

Aludía en realidad, señala Adelmo Montenegro (inolvidable maestro y colega de esta Academia) a una disposición espiritual innata que sobrepasa la mera connotación de lo instintivo, a una tendencia del alma que impulsa a algunos hombres a percibir en los demás el valor propio de la condición humana y la necesidad de ayudar a sostenerla en su natural entidad y en dirección de su propio destino. Es, en el fondo una actitud de amor a los latentes valores de la individualidad concreta y un anhelo profundo de verla realizada. Precisamente esta es la estructura espiritual básica del educador, la que caracteriza su forma de vida. Sarmiento es, en la historia de nuestra tradición pedagógica, quien la ha encarnado con más fuerza, modelando en su propia persona la figura típica del educador, no como una actitud preconcebida de la razón, sino como un impulso originario del ser de ayuda a la configuración de la vida ajena. Semejante voluntad educadora trascendió en seguida su objeto individual, sin abandonarlo y se encaminó hacia la patria sojuzgada por la tiranía, para liberarla y abrir a la nación las puertas del desarrollo autónomo de las potencias creadoras de su personalidad como pueblo. Fue éste el sentido inicial y firme de su vocación, que la posteridad le ha reconocido: la de maestro de pueblos, criaturas colectivas tan necesitadas de amor y de cuidado como los individuos, y para las cuales el genio pedagógico, cuando alumbra en su seno, es numen tutelar y energía espiritual inextinguible.

Señoras y Señores:

Cuanto mayor sea el desarrollo de una cultura, en su riqueza y complejidad, mayor deberá ser también su preocupación por no dejar la educación de sus niños y jóvenes librada al azar de los aprendizajes ocasionales o a la ac-

ción espontánea de quienes sólo cuentan para ello con sus buenas intenciones; o lo que es aún más peligroso, a la acción de quienes tienen como único objetivo el adoctrinamiento

Como toda profesión, la docente, debe ser una actividad basada en el estudio intelectual especializado y en el entrenamiento consecuente, cuyo fin es proporcionar servicios o asesoramiento experimentado a los demás, haciéndose por ello, quien la practique adecuadamente, legítimo acreedor a una justa retribución económica.

A los fines de la formación docente se viene insistiendo, sobre la base de información concreta, en la necesidad de reclutar como aspirantes a personas capaces de llevar a cabo una seria labor intelectual. En efecto, son numerosos los estudios comparativos acerca de la inteligencia o del rendimiento académico de los estudiantes de nivel superior que coinciden en señalar los desempeños modestos y comparativamente bajos, que alcanzan los estudiantes de educación según muestran esas investigaciones.

Nadie discute la necesidad de que la profesión docente esté sujeta a permanente actualización y perfeccionamiento. No obstante el problema más complejo de todos es el de la formación o educación inicial de los docentes. Aspectos tales como el status académico de la formación docente, el tipo de instituciones en que debe tener lugar, la formación especializada para los distintos niveles del sistema, la formación general, la formación pedagógica, la formación en cuanto a las distintas disciplinas del conocimiento, el papel de las llamadas ciencias de la educación en la formación docente, la formación para la investigación, el conocimiento teórico y práctico de las instituciones educativas, las competencias para la enseñanza eficaz. Esos complejos aspectos, entre muchos otros, han venido siendo considerados en forma parcial o de especiales agrupamientos, a la luz de diversas concepciones teóricas o aun de propuestas basadas exclusivamente en criterios valorativos de sus autores, las más de las veces sin respaldo empírico en qué apoyar los supuestos méritos de uno sobre otros.

En las actuales circunstancias por

las que atraviesa nuestro sistema educativo, abierto a los cambios que en todos los niveles trae aparejados la implementación de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior, además de juzgar el valor intrínseco de tales cambios, es imposible dejar de percibir la importancia de la formación y de la capacitación de los docentes. Sobre todo cuando la sociedad se ve afectada de manera tan amplia y profunda y se reciben lamentablemente muchas señales de que el proceso no responde totalmente a una planificación y ejecución adecuados y genera incertidumbre, desconcierto y desazón entre padres, alumnos y docentes.

Sobre el trabajo premiado y sus autoras

Tras el seudónimo Lucía Febrero, imaginábamos algunos una autoría femenina. Después de asignado el segundo y único premio, entre los seis trabajos que concursaron, descubrimos que se trataba de dos autoras: Gabriela Leticia Diker y Flavia Zulema Terigi.

Gabriela Leticia Diker, es Licenciada en Ciencias de la UBA y ha cursado estudios de postgrado en FLACSO y en el Instituto Politécnico Nacional de México. Ejerce la docencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la Universidad Nacional de Quilmes.

Flavia Zulema Terigi es Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA; y actualmente es Becaria de Per-

feccionamiento de la UBA, donde también desempeña funciones docentes. Ha realizado estudios de postgrado en FLACSO y una pasantía en el Instituto Politécnico Nacional de México.

Ambas autoras han compartido experiencias y responsabilidades en la Coordinación del Programa de Transformación de la Formación Docente, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Asimismo, debe destacarse que el trabajo que hoy recibe el Segundo Premio del certamen de la Academia Nacional de Educación, no es el primero que sobre la misma temática, realizan ambas conjuntamente.

El trabajo expone principalmente ideas para las cuales no abunda en fundamentación empírica. Sin embargo, el empleo de algunos datos estadísticos y la referencia a normativas vigentes, junto a la alusión a situaciones concretas de la realidad educativa, agrega elementos basados en la experiencia.

Precedido de una introducción histórica del tema, el texto incursiona luego sobre características de lo que ha venido siendo nuestro subsistema de formación docente, para referirse en seguida a los cambios que se están anunciando y produciendo, en materia de formación docente, como parte de la llamada transformación educativa. Concluye el trabajo con la presentación de algunas posiciones en el debate en

torno de la cuestión.

Hay pues, intento de revisión histórica, de caracterización de la realidad argentina, de la prospección que permite entrever la nueva normativa y de algunas de las controversias más frecuentes, surgidas del debate constante acerca del tema.

Cuestión, esta última, donde las autoras perciben acertadamente el planteo frecuente de falsas opciones.

Más de un centenar de citas bibliográficas, correspondientes en su mayoría a capítulos de libros y artículos de publicaciones periódicas, muestran fuentes en su mayor parte españolas, francesas, latinoamericanas y locales, entre las que se cuentan varias publicaciones de esta Academia.

En nombre del jurado de este premio, equipo de trabajo que me incluye, felicito sincera y efusivamente a las autoras a quienes deseamos ver progresar en la continuidad de sus empeños.

Un premio siempre implica la satisfacción de los ganadores y el desencanto de quienes no tuvieron igual resultado. Sin embargo, llegue nuestro mensaje de estímulo a la labor intelectual a todos quienes hayan participado y aunque sus nombres no nos sean conocidos, a ellos dirigimos también el reconocimiento de esta Academia, por haber sumado su esfuerzo honrado a la causa común de la educación.

Dijo la Lic. Flavia Terigi:

La formación docente no admite abordajes parciales

Señor Presidente de la Academia Nacional de Educación, Dr. Avelino Porto; señores miembros del Jurado del Concurso Premio 1996 Academia Nacional de Educación; señores miembros de la Academia; autoridades nacionales y jurisdiccionales presentes en este acto; señor Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Luis Yanes; amigos y colegas, que han tenido la deferencia de acercarse hasta esta sede para acompañarnos en este acto:

La formación docente constituye probablemente una de las áreas dentro del campo de la educación, más complejas y difíciles de abordar. En primer lugar, porque presenta múltiples dimensiones que exigen la referencia a una diversidad de disciplinas y enfoques; y se beneficia de la multiplicidad, y no de las miradas unívocas. En segundo lugar, porque es, sin dudas, uno de los lugares más sensibles del sistema educativo. Allí se depositan buena parte de las expectativas de cambio del sistema,

toda vez que la formación docente constituye un punto crítico en cualquier proyecto de transformación.

A la manera de un Segismundo, príncipe de Polonia, que sigue recitando su escena en el medio de drásticos e inesperados cambios de decorado, risas del público e intervenciones permanentes de los tramoyistas, Esteve describió en 1994 la situación actual de la docencia. Con enorme dramatismo, el autor reconoce, en ese actor desconcertado, que sólo cuenta con la letra de

Calderón, algunas de las reacciones de los docentes ante los cambios que están teniendo lugar en el escenario social, político, económico y cultural de este fin de siglo, muchos de ellos tan desconcertantes como el agregado de un telón fucsia y maniqués de pelucas de colores en el decorado de la escena XIX de "La vida es sueño".

Algunos docentes, dice Esteve, deciden no tener en cuenta el cambio de decorado, y continúan, fatalmente descolocados, recitando su escena. Muchos otros, en cambio, deciden detener la representación y plantear al público y a los tramoyistas, los problemas del cambio del escenario, para involucrarlos en la resolución de una situación que se ha vuelto incómoda, que ha distorsionado el lugar, los actores y hasta al público mismo.

En esta fantástica metáfora del malestar del docente de hoy, Esteve revela varios aspectos del problema de la formación y la práctica docente: la soledad en la que el docente debe resolver los desajustes entre el personaje y la escena; la dificultad para involucrar a todos los actores sociales en la resolución de estos desajustes; las dificultades para recolocarse en la nueva situación cuando se dispone sólo del libreto de Calderón.

Asistimos hoy a un replanteamiento que en todos los sectores se viene realizando del ejercicio docente, de los roles magisteriales, de las nuevas tareas de la enseñanza, y de las implicaciones que tales revisiones tienen en el campo de la formación, todo ello en el contexto más amplio de las nuevas orientaciones, finalidades y estructuras que se asignan a los sistemas educativos latinoamericanos.

Pero se afrontan nuevos riesgos. Frente a los cambios radicales que se plantean en el escenario actual y que distorsionan los tradicionales estilos de actuación docente, la formación puede convertirse en uno de los grandes mitos de fin de siglo: "progresivamente", nos dice Ferry, "se ha impuesto como una evidencia la idea de una formación que responda a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizados por un mun-

do en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica".

Probablemente una tal formación ya no se encuentra disponible. No se trata de recuperar las viejas certezas de un pasado que se añora como portador de todas las respuestas. Ni de cambiarle al docente su libreto de teatro clásico por otro, más adecuado al nuevo decorado, porque si algo caracteriza al nuevo escenario es su movilidad, su tendencia a mutar constantemente y, más aún, inanticipadamente.

El trabajo que hemos presentado a la consideración de los señores miembros del Jurado, está atravesado por la colocación de las preguntas y los problemas que nos propone la formación docente actual. A lo largo del mismo, hemos abordado diferentes aspectos de la formación docente:

1) buscamos las raíces de algunos de los problemas y debates que nos preocupan hasta hoy, acerca de cómo encarar la formación de maestros y profesores. Más que reconstruir aquí una historia institucional de la formación docente en la Argentina, optamos por seleccionar, con toda la urgencia de los desafíos de hoy, las contradicciones, los debates, las preguntas y los desafíos políticos y pedagógicos que enfrentaban docentes, pedagogos y funcionarios en la etapa fundacional de la formación docente en nuestro país.

2) delineamos de manera panorámica un estado de situación de la formación docente en la Argentina que, a través de la "puesta en datos" del subsistema nos permitiera detectar los problemas que históricamente se han acumulado. Plantear la actualidad de la formación docente en Argentina, adentrarse en sus fundamentos y problemas teóricos y empíricos, supone tener presente una visión panorámica del subsistema de formación, y avanzar en el señalamiento de las áreas de desarrollo y de los principales problemas que, entendemos, afectan hoy al subsistema argentino de formación de maestros y profesores.

Estamos hablando de un sistema que congrega cerca de mil instituciones de educación superior, mayoritariamente no universitarias, en virtud del proce-

so de terciarización que ha caracterizado tendencialmente el desarrollo de la educación superior en Argentina en los últimos veinticinco años. Un recorrido por este conglomerado, y por los ámbitos de gobierno que tienen a cargo su gestión, presenta al lector un panorama sumamente diverso. Es que la diversidad, la profunda heterogeneidad institucional, es uno de los rasgos centrales del subsistema, junto con la centración casi excluyente en la formación de grado, y la segmentación y homogeneidad curricular.

3) Describimos las líneas de transformación que comenzaron a implementarse en los últimos años intentando señalar en qué aspectos se puede anticipar que la transformación de la formación docente apuntará a la superación de aquellos problemas, y en cuáles otros se han propuesto soluciones que desconocen los problemas mismos.

4) Expusimos, finalmente, algunos de los debates que internacionalmente atraviesan los aspectos más sensibles y más complejos de saldar en el campo de la formación de docentes. Estos fueron seleccionados; son unos, entre, entre muchos otros, en primer lugar, porque nos parece que atienden a los problemas centrales que debe resolver la formación docente en un contexto de cambios como el actual; en segundo lugar, porque condensan probablemente los mayores avances realizados en el campo en los últimos años.

- la identidad de la actividad docente y los saberes que demanda el ejercicio de este complejo rol;

- las articulaciones entre formación inicial, biografía escolar previa y socialización laboral;

- los modelos de formación que han pugnado y pugnan en buena parte de los discursos y propuestas transformadoras;

- la relación siempre compleja entre teoría y práctica;

- los problemas acumulados por los sistemas de perfeccionamiento docente;

- las demandas que vuelva sobre el ejercicio docente y sobre la propia formación la exigencia de profesionalización;

- la tensión entre formación general

y especializada, y entre formación disciplinaria y didáctica;

- el debate entre neutralidad y compromiso valorativo en la formación;
- y el problema, de enorme actualidad vistos algunos de los anuncios oficiales, acerca del anclaje institucional

que debería tener la formación; son los problemas que hemos seleccionado y tratado tan sistemáticamente como nos ha sido posible en el trabajo que hoy se considera en este acto.

Este recorrido refleja nuestra conciencia de que los problemas de la for-

mación de maestros y profesores no admiten abordajes parciales. Su complejidad exige, en cambio, multiplicar las miradas, buscar en la historia, en el sistema mismo, en las discusiones académicas, para poder apenas, comenzar a ordenar las piezas.

Dijo la Lic. Gabriela Diker:

Queremos llamar la atención sobre la complejidad de los problemas de la transformación

Durante la última década, la formación docente ha sido objeto de una creciente atención en la República Argentina, a punto tal que se ha convertido en uno de los temas permanentes en la agenda de trabajo del Consejo Federal de Educación.

Un primer diagnóstico permite caracterizar la situación de la formación docente desde distintos aspectos. Enfatizaremos aquí tres de ellos:

a. Según sus efectos, la formación docente parecía mostrar una severa distancia con respecto a las prácticas para las que formaba. Los egresados de los institutos de formación docente solían enfatizar la gran cantidad de cuestiones que debieron enfrentar, al iniciar su práctica laboral, sin contar con suficientes elementos de juicio para tomar decisiones. Independientemente de lo que pueda atribuirse al llamado "shock de realidad", estos datos llamaron la atención sobre la desconexión entre los procesos formativos y la tarea docente como un problema crucial de la formación de grado en Argentina.

b. Según su organización curricular, la oferta de formación docente se caracterizaba por la segmentación. Existían —aún existen— circuitos diferenciados curricularmente para la formación de grado de los docentes para diferentes niveles, sin áreas comunes de formación. La oferta se caracterizaba también por una estructura similar de los planes de estudio: todos estaban compuestos por un número variable de asignaturas teóricas, por una cantidad también variable de horas de observación de clases y prácticas de ensayo, y una Residencia docente al final de la

formación.

Hemos analizado en su momento esta organización: "la lógica de organización de los planes es claramente deductiva. Primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar. Avanzada la formación (...) se realizan los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de "aplicación de lo aprendido". Sólo si se considera que los fundamentos teóricos son universales, válidos para todo tiempo y lugar, puede entenderse que las primeras prácticas se realicen en contextos completamente desconocidos para los alumnos, con una inserción muy poco cuidada—y, por otra parte, tan artificial respecto de lo que es la tarea docente habitual— en los grupos/clase. Al final de la formación, cuando se ha practicado lo suficiente en contextos diversos, se practica en un contexto específico, quedando el residente a cargo de un grupos/clase de manera estable" (Diker y Terigi, 1994:74).

c. Según su organización institucional, los circuitos de formación docente de nuestro país tendían y tienden a centrarse exclusivamente en la formación de grado. El perfeccionamiento, la actualización, no están sistemáticamente previstos ni provistos por el sistema, ni gozan de suficiente reconocimiento a la hora de plantearse los criterios de ascenso y promoción en la carrera docente —al menos no tienen un reconocimiento comparable a aquel del que gozan otros criterios, en especial la antigüedad—.

Respecto de un diagnóstico como este podemos encontrar cierta coincidencia; ahora bien, en lo que el acuerdo

es menor es en cuanto a cómo caracterizar esta crisis, y qué estrategias proponer para su superación. Especialmente cuando las estrategias más usuales suelen ser la resolución de problemas del sistema por la vía de las prescripciones (prototipos institucionales, diseños curriculares, normativa, etc.).

Es difícil avanzar aquí en definiciones al respecto, formulando un diagnóstico preciso acerca de los problemas que eluda las rápidas críticas que se ciernen sobre el subsistema formador: Que sus profesores tienen que *reconvertirse*; que su incorporación a la Universidad es indispensable para *mejorar la calidad* de la formación; que debe *racionalizarse* la distribución institucional atendiendo a criterios como la *evolución de la matrícula*, son sólo algunas de las críticas que se ciernen hoy sobre el subsistema desde algunos de los lugares donde habrán de tomarse decisiones que lo afectarán de manera decisiva.

Reconversión, mejoramiento de la calidad, racionalización de la distribución, acreditación en la Red, son lineamientos de reforma que se vuelcan sobre las jurisdicciones y los institutos, en el marco de una política que se presenta a sí misma como de *transformación de la formación docente*, pero que, en rigor, ha consistido en fijar una "imagen-objetivo" que se ha convertido en exigencia a las instituciones. Con independencia de las condiciones actuales del subsistema de formación docente, esto es, sin una clara detección de los problemas del mismo.

Como ejemplo citaremos aquí el caso de la construcción de estrategias de

capacitación en consonancia con el concepto de formación docente continua, al que por supuesto suscribimos.

En la actualidad asistimos a un estallido de ofertas de capacitación (Red Nacional, redes jurisdiccionales, Programa de Actualización Académica para profesores de profesorado, entre otras), sin antecedentes, que, en tanto es coordinada y financiada desde los ámbitos de decisión política y aspira a abarcar a la totalidad de los docentes del país, crea cierta ilusión de sistematicidad. Sin embargo, y sin siquiera considerar las evaluaciones acerca del impacto que estas ofertas pueden producir en el mejoramiento de la práctica docente, no debe perderse de vista que no se trata de una estructura de capacitación generada para instalarse en el sistema. En efecto, se basa en un esquema de financiamiento coyuntural, fuertemente asociado a los procesos de reforma de todos los niveles del sistema que se está llevando a cabo. En estas condiciones difícilmente se genere capacidad instalada en las instituciones que permita, en el mediano plazo, la emergencia de estrategias autosustentadas y permanentes de capacitación docente.

Siguen por otra parte sin contemplarse algunos de los problemas centrales de los circuitos de capacitación docente.

Esperamos con este tipo de análisis contribuir a llamar la atención sobre las complejidades que encierran los problemas asociados a la transformación de la formación de docentes. Si una conclusión esperamos establecer, es que una transformación institucional no se reduce a diseñar prototipos, redefinir organigramas, reorganizar plantas funcionales y generar nueva normativa, sino que requiere una cuidadosa reconsideración de la historia del subsistema formador, de los roles asumidos por los actores, de las condiciones de incorporación de esos actores a los procesos.

Frente a los problemas enumerados, consideramos que es necesario propiciar procesos de fortalecimiento de la profesionalidad de los formadores de docentes, a través de la conformación de un cuerpo de profesores ocupados de manera específica de los temas y problemas que plantea el ejercicio docente y la formación permanente para el mismo, conformando espacios de trabajo entre sí y con otros profesiona-

les, con vistas a producir y difundir conocimiento relevante para la comprensión de los problemas y el diseño de alternativas de acción en su campo específico de ocupación.

Todo lo expuesto hasta aquí no hace sino alertar sobre un problema que, si bien no es nuevo, creemos que no está siendo considerado en el contexto actual de reforma: nos referimos a la distancia entre el diseño de una propuesta de transformación y los llamados contextos de implementación. Tal vez la discusión más importante a sostener en las condiciones de la actual reforma es si se trata de buscar *modos de acortar la distancia* entre la definición normativa de los cambios y las condiciones de realización efectiva, o si más bien estamos frente a *un problema más profundo de estrategia transformadora*, en la que lo inadecuado no sería el monto de aquella distancia, sino el supuesto previo de que una reforma puede definirse *ex nihilo* y normativamente. También cabe preguntarse (y aquí hemos tomado posición al respecto) si las condiciones que se exigen a las instituciones formadoras no deberían ser en verdad objetivos de la transformación (Fullan, 1994).

VIDA ACADEMICA

Nuevas y valiosas distinciones para el académico Dr. Horacio Rimoldi

La **Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Nación** y la **Royal Society of Health** de Inglaterra distinguieron al miembro de número de la **Academia Nacional de Educación, Dr. Horacio Rimoldi**.

La **Secretaría de Ciencia y Tecnología** le otorgó el "**Premio al Mérito 1996**". La **Royal Society of Health**, por su parte, lo declaró "**Fellowship**".

También el **Dr. Rimoldi** fue invitado recientemente por

la **Academia Nacional de Medicina de Buenos Aires** para pronunciar una conferencia en el acto de entrega de los premios anuales; y el Comité Académico Nacional de la **III Reunión de Didáctica de la Matemática del Cono Sur** realizada en Salta, lo designó conferencista plenario para el acto de apertura, donde se refirió a la "**Evaluación del talento matemático a través de la solución de problemas**".

Asimismo, nuestro distin-

guido miembro de número fue incorporado al **International Advisory and Program Committee** del "**Second World Congress of Transdisciplinary**", que se realizará en Brasilia del 22 al 26 de octubre.

Por último, el **Dr. Rimoldi** fue invitado a pronunciar una conferencia en el **8º Congreso de Psicología** realizado en San Luis, sobre el tema "**Información y Cognición e Información y Creatividad**".

SALONIA EN LA ACADEMIA DE ESTRATEGIA

El profesor **Antonio Salonia**, los doctores **Félix Borgonovo** y **José María Dagnino Pastore**, el ingeniero **Manuel Giavedoni Pita**, el coronel **Carlos José María Martínez** y el licenciado **Angel Tello**, recibirán los diplomas que los acreditan como miembros de número de la **Academia de Estrategia**. El acto se realizará el 12 de noviembre de 1996, a las 18.30hs., en la sede de la **Sociedad Científica Argentina** (Av. Santa Fe 1145, Buenos Aires).

EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR. CONCEPTOS Y FACTORES ASOCIADOS

Por la Prof. María Celia AGUDO de CORSICO

El trabajo fue expuesto en la sesión pública del 2 de septiembre de 1996

En nuestro país, en los últimos años, la atención de la opinión pública y de la mayoría de los docentes y especialistas, en materia de educación, está centrada, en gran parte, en los debates en torno de la Ley Federal de Educación y de los cambios que ella provoca al ser implementada.

El proceso de descentralización de la gestión y del financiamiento.

Los cambios en la estructura del sistema, que tantas dificultades plantea.

Los cambios en los contenidos curriculares con sus aciertos y desaciertos.

Los múltiples problemas de la formación docente como el del tipo de capacitación requerida para los distintos niveles y ciclos o el papel relativo de las universidades y de los institutos terciarios en la formación de los docentes.

Estos y otros muchos cambios vienen acompañados de intensa actividad a nivel oficial y privado, de la gestión pública y de la conducción gremial, de representantes de sectores políticos, de especialistas, de padres, de alumnos y de público en general. Actividades destinadas a la toma de decisiones institucionales, informativas, foros de discusión y expresiones de crítica y aún de oposición tajante.

El complejo contexto social, político y económico en que se producen estos cambios, añade una importante cuota de complicación a la ya de por sí difícil tarea de introducir modificaciones, en gran escala, dentro de cualquier sistema educativo. En efecto, el cambio del rol del estado en general y particularmente en lo que tiene que ver con la educación, y el predominio de la economía de mercado, asumidos como manifestaciones de la llamada "globalización", se presentan no sólo como una amenaza sino como una realidad que parece dar por tierra con las aspiraciones a la equidad y a la igualdad de oportunidades y posibilidades en la educación.

La atención prestada a esos asuntos y la participación activa y muchas veces agitada, de numerosos sectores, se justifica por la honda repercusión que en la vida toda de nuestra sociedad traerán tales cambios; no sólo en lo inmediato sino también en el largo plazo. Las preocupaciones se ven acentuadas en nuestros días por la crisis económica que padece el país signada por la recesión y las altas tasas de desempleo.

Dentro de este clima con expectativas, esperanzas, recelos y temores, corremos el riesgo de no advertir lo evidente: La vida continúa. Los docentes, aunque muchos de ellos preocupados por su destino presente y futuro y los alumnos, que dependiendo de su edad, escolaridad y proyectos de estudios, abrigan también ciertas dudas, concurren diariamente a las aulas y durante cada día comparten largas horas de encuentros y trabajos.

En relación a ese proceso cotidiano de escolarización, y sin entrar a considerar las hondas cuestiones de la pertinencia y relevancia de planes y programas, hay temas que desde siempre han preocupado a padres, docentes y alumnos y que hoy después de algunas irrupciones repentinas, dramáticas y casi fugaces, como las que tuvieron lugar en ocasión del primero y del segundo Operativo Nacional de Evaluación, permanecen como sepultados en la memoria colectiva. Tal vez no falte quien los considere pasados de moda, ante la suposición de que nuevas didácticas harán innecesario tomarlos en cuenta. Tal vez, para algunos, ante la gravedad de otros problemas, no valga la pena considerarlos. Quizás para otros, la panacea de la transformación educativa hará que con los cambios desaparezcan los problemas implícitos en interrogantes tales como:

¿Todos los alumnos se desempeñan con igual nivel de acierto ?

¿Todos los alumnos concurren con alegría a las escuelas?

¿Todos los alumnos desarrollan al máximo sus potencialidades?

¿Todos los docentes están satisfechos con el aprendizaje que hacen los alumnos?

¿Todos los padres tienen las mismas satisfacciones al recibir informes evaluativos acerca de la actuación escolar de sus hijos?

¿Gozan todas las escuelas del mismo prestigio en cuanto a lo que aprenden en ellas sus alumnos?

Ocuparse por el aprovechamiento escolar, como habrá de intentarlo esta exposición, es compartir preocupaciones con aquellos que consideran que no todo está dicho, ni menos resuelto en la materia.

Que la cuestión es ardua pero que son muchas las ideas inteligentes que se han volcado en este terreno y que ayudan a iluminarlo.

Aunque no se lo mencione y sólo haga una irrupción esporádica, el tema del aprovechamiento es importante.

-¿ Por qué lo es?

- Es un aspecto crucial del paso de los alumnos por las aulas.

- Su estimación por parte del docente tiene efectos decisivos sobre la carrera de cada alumno.

- Su concreción efectiva genera satisfacción en los docentes, alentando su labor.

-Su realización efectiva es el objeto primordial de los esfuerzos educativos.

-Cuando alcanza niveles buenos y superiores repercute favorablemente sobre el auto-concepto y la auto-estima de los alumnos.

-Cuando se apoya en fundamentos válidos, es una legítima aspiración de los padres.

-Es un bien social en la medida en que tener una población educada es la mayor riqueza de las naciones.

No conviene avanzar sin hacer antes algunas aclaraciones

semánticas en cuanto al uso de ciertos términos de frecuente empleo cuando se trata de caracterizar la actuación escolar de los alumnos (y aquí escolar o escuela y alumnos se emplean en sentido más amplio abarcando los niveles inicial, básico y medio).

Las expresiones contrapuestas "fracaso escolar" y "éxito escolar", remiten más que nada a los problemas de deserción y repitencia (fracaso escolar), o a las situaciones en que los alumnos sobreviven y avanzan al ritmo considerado normal dentro del sistema (éxito escolar).

A lo largo de décadas y ante el reconocimiento de las desigualdades de oportunidades y posibilidades que padecen vastos sectores del alumnado, se ha insistido en que no son los escolares quienes fracasan sino la escuela y por esta vía el sistema y en definitiva la sociedad.

Rendimiento es el producto o utilidad que rinde o da una cosa. Así, rendimiento referido a los alumnos (quede claro que otra cosa sería si hablásemos de una escuela o de un sistema escolar) vendría a significar el producto o lo que da de sí un alumno como expresión de lo que ha aprendido.

Aprovechamiento es acción y efecto de aprovechar. Aprovechar es servir de provecho alguna cosa y más específicamente hablando de los estudios, adelantar en ellos.

El término logro, acción y efecto de lograr, alude por esto a conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea.

Pero rendimiento, éxito, aprovechamiento y logro si bien pueden discriminarse, afirmando que el primero tiene que ver con lo que el alumno puede dar de sí, el segundo con el avance dentro del sistema superando los riesgos de demoras y deserciones, el tercero se refiere al grado de provecho o utilidad que depare a los alumnos el paso por las aulas y el cuarto tiene que ver más con una conducta intencionada o claramente motivada hacia la consecución de objetivos, hay entre los cuatro términos un cierto grado de superposición. Esta superposición deriva, al menos en parte, de que la estimación de todos ellos se basa en evaluaciones y mediciones indirectas, efectuadas, de modo principal, por los docentes.

Asimismo, los significados varían según las definiciones que adopten los investigadores del tema.

Una expresión muy ligada a "aprovechamiento", que acude rápidamente es la de "pruebas de aprovechamiento", empleada en la mayoría de los sistemas escolares del mundo. Ya se trate de las rigurosamente construidas, respetando los principios estadísticos y psicométricos que garanticen su estandarización, o de aquellas otras, cuyo rigor y calidad puede presentar grandes variaciones, que son las elaboradas por los docentes o equipos técnico-docentes escolares; lo que tienen en común estos instrumentos es que se proponen medir lo que los alumnos han aprendido.

Ante un recurso universalmente empleado a lo largo de este siglo, parecería lógico encontrar que la expresión "pruebas de aprovechamiento" y los objetos desarrollados bajo esta denominación, estuvieran asociados a un concepto claramente definido de "aprovechamiento". Sin embargo, y aunque parezca sorprendente y hasta desconcertante, ello no es así. Sobre todo lo que se encuentra es una notable superposición y muchas veces confusión entre "aprovechamiento" y "habilidad latente", estando asociado este último constructo a las nociones de habilidad mental, potencialidades intelectuales y en suma a la de inteligencia.

Wood, quien ha considerado este tema con gran rigor, señala que las insatisfacciones en su tratamiento, derivan de haber pretendido entender a "aprovechamiento" como un término unidimensional cuando en realidad lo que se necesita es una visión estereoscópica. Esta puede desarrollarse a partir de una concepción de cómo se acumula el aprovechamiento, las relaciones que se dan entre los diversos y sucesivos procesos de aprendizaje, el grado de dominio que los alumnos alcanzan respecto de cada uno de los contenidos de

aprendizaje, los cambios que tienen lugar en las destrezas y habilidades y en el desarrollo del conocimiento.

Por su parte, la noción debida a Vygotsky de desarrollo próximo, que encuentra tantos seguidores en nuestros días (en el IIE está radicado un interesante proyecto) favorece una visión más abierta y en consecuencia más amplia del aprovechamiento.

Otra cuestión de suma importancia es que el aprovechamiento debe ser interpretado dentro del contexto en que tiene lugar; en especial el aula y la escuela.

Esto significa prestar atención a estados no-cognitivos. Así lo hemos entendido en nuestro estudio acerca del síndrome de aprovechamiento.

En suma, el rendimiento es el nivel de desempeño observado cuando se pone a prueba lo que un alumno puede dar de sí luego de haber estado expuesto a un proceso de enseñanza. En el caso del aprovechamiento habría que estimar la diferencia entre el nivel de desempeño evidenciado al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que ese alumno muestra que puede realizar una vez finalizado ese proceso, restando aún como componente del significado la idea del avance en los estudios.

La idea de que el aprovechamiento muestra efectos de aprendizajes realizados fuera de las aulas, va ganando cada día más importancia debido al impacto de los medios de comunicación y de la informática. Si se considera tan solo al ordenador y las insospechadas oportunidades de aprendizaje que abre, es ya un lugar común afirmar que constituye uno de los grandes desafíos a la educación formal. Las soluciones o mejoras deben buscarse sin duda en la incorporación inteligente de la informática y la telemática a los escenarios de la educación formal. Proceso éste que en la última década ha producido avances considerables en los países donde se halla difundida la tecnología de punta.

En países como el nuestro se está operando una incorporación que se ve perjudicada por la crisis económica. Será importante recoger las enseñanzas de los más avanzados, por ejemplo en materia de enseñanza asistida por computadora, en la utilización de bases de datos, en la capacitación para navegar por las redes y en el empleo de estrategias que favorezcan la capacitación de los docentes, quienes en muchas circunstancias se encuentran en desventaja frente a sus propios alumnos.

Además de las dificultades semánticas señaladas en párrafos anteriores se agregan otras.

El tratamiento del tema supone serios riesgos para los educadores ya que los expone a penetrar en callejones sin salida. En primer lugar porque hay una franja de población escolar, en que parece no producirse el aprovechamiento o ser éste muy escaso y en torno de la cual se ha reunido un cúmulo de evidencias indicadoras de que ello es resultado de la influencia de factores económico-sociales - culturales que operan por la vía de las familias de estos alumnos, sobre todo en las primeras etapas de la educación formal, y cuya modificación parece caer, en gran medida, fuera del alcance de los educadores.

Aunque ese debe ser "el problema" para el educador argentino de siempre y en particular de nuestros días, no es ese el tema específico de esta disertación. Remito al magnífico libro de Ruth Sautú y Ana María Babini "Los pobres y la escuela" para un tratamiento lúcido y esclarecedor de la cuestión.

Hace unos pocos meses Ruth Sautú y Ana María Babini nos entregaron ese libro excelente, una serie de investigaciones que procuran dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué educación reciben en las escuelas los sectores populares de nuestro país?

Una reflexión fundamental es enunciada allí de la siguiente manera: "Si el rendimiento escolar de los menores es el producto de la influencia del hogar y de la escuela, las políticas educativas deben ser puestas bajo la lupa: ¿cuánto hacen para compensar las caren-

cias del hogar? "Los pobres y la escuela" pasa revista a una amplia gama de propuestas en torno del poder de la escuela para compensar las carencias del hogar con su incidencia negativa sobre el aprovechamiento y aunque no hay principios universalmente válidos, muestra cómo la influencia de la escuela se acrecienta en los ámbitos desfavorecidos.

Aparece también en este libro el trabajo de Ana María Babini, ya un clásico de la sociología argentina, "La villa miseria y la escuela en Buenos Aires". Es allí donde la medida del éxito escolar es encarado a través de la doble vía de la carrera escolar y del desempeño de los chicos examinados en pruebas de aprovechamiento y de una tercera medida más completa, combinación de las dos anteriores, que la autora denomina "logro".

Aunque muchas de las consideraciones efectuadas y de las que aún resta hacer en esta exposición, alcanzan a los alumnos pobres, es imprescindible aclarar lo absurdo que resultaría discutir la problemática del aprovechamiento escolar, sin antes dejar establecido que existe un umbral de satisfacción de necesidades básicas de salud (incluyendo de modo muy especial a la higiene, la alimentación y la nutrición) y de bienestar (vivienda, acceso a medios de comunicación y transporte, entre otros), por debajo del cual la escuela no basta para proponerse el logro de objetivos educacionales. Pese a ello debe subrayarse que esa imposibilidad de la escuela por sí sola para resolver esos problemas, lejos de eximirlos de esfuerzos, la compromete aún más en la responsabilidad que asume por la educación de los niños pobres.

No es exagerado decir que John Holt, conmovió a los medios educacionales de su país, los EEUU de Norte América con la publicación, en 1964 de su libro "Cómo fracasan los niños", obra traducida a 14 lenguas, que fue reeditada en 1982 y que a la muerte de su autor hace ya 11 años, llevaba vendidos más de un millón de ejemplares.

Holt afirmaba que la mayoría de los niños fracasaban en la escuela. Con el abandono o la repitencia algunos de ellos, pero los más al desarrollar tan solo una pequeña parte de su tremenda capacidad para aprender, comprender y crear.

Recordemos que las experiencias, en su mayoría registros observacionales y anecdóticos, tuvieron lugar en escuelas privadas, de ambiente cultural favorable y que gozaban de prestigio.

Holt explicaba el fracaso por tres factores principales: el miedo, el aburrimiento y la confusión. Miedo sobre todo a fallar, a decepcionar o a no satisfacer a los adultos ansiosos que los rodean, cuyas esperanzas y expectativas sin límites, sobrevuelan sobre sus cabezas como nubes amenazadoras.

Aburridos, porque encuentran a muchas de las cosas que se les dicen en la escuela como triviales, tontas y que piden muy poco de su inteligencia, de sus capacidades y talentos.

Confundidos, porque el torrente de palabras que se derrama sobre ellos, carece de sentido en su mayor parte, es decir de significado subjetivo.

¿Qué pasa con estos chicos que fracasan? ¿Qué sucede dentro de sus cabezas?

¿Por qué no emplean la mayor parte de sus capacidades? ¿Qué sucede en las aulas?

Esta última pregunta fue interpretada por muchos docentes como que Holt los hallaba culpables y esperaba que se avergonzaran. Pero Holt sostenía que se debían desterrar las ideas de "culpa" y "vergüenza" y que ellas debían ser sustituidas por la idea de la "responsabilidad". Y afirmaba "si mis alumnos no aprenden lo que yo les enseño, mi trabajo consiste en averiguar por qué".

Con las diferencias individuales en la actuación escolar se da una paradoja. Tales diferencias parecen no existir en la mayoría de los discursos educacionales. Pero se producen experiencias de choque, como las ocasionadas por las evaluaciones que condujo el MCE de

la Nación, en las que se dieron a conocer cifras muy alarmantes, de elevados porcentajes de niños y adolescentes, que en todo el país, muestran un bajo nivel de desempeño en las asignaturas clave.

¿Qué puede esperarse de los docentes como jueces y predictores del aprovechamiento de sus alumnos?

Hoge y Coladarcí, en su artículo "Juicios de los docentes acerca del aprovechamiento académico. Una revisión de la literatura", examinan los resultados de diversos estudios acerca de las opiniones de los docentes sobre el aprovechamiento de los alumnos y las mediciones objetivas del aprendizaje de estos últimos. El estudio se ocupa de las evaluaciones directas e indirectas. Las directas son las predicciones que los docentes efectúan acerca del desempeño más probable de sus alumnos en una prueba de aprovechamiento, a ser aplicada concurrentemente. La evaluación indirecta es aquella que no pronostica rendimiento, sino que procede a efectuar un rangueo u ordenamiento de los alumnos según sus méritos, en cuanto a su desempeño global o en asignaturas particulares. Ya se trate de mediciones directas o indirectas, las correlaciones entre los juicios de los docentes y los desempeños medidos mediante pruebas son sustanciales, encontrándose un promedio que se aproxima a 0,66. Claro está que la variabilidad de los coeficientes de correlación es grande, pues oscila entre 0,28 y 0,92. Esto indica que si bien en el promedio, puede decirse que los docentes son buenos predictores de desempeños de sus alumnos, las diferencias son muy grandes, existiendo docentes que acusan un fino conocimiento de las posibilidades de sus alumnos, frente a otros cuyas predicciones serían superadas por el mero azar.

Cuáles son las reflexiones que surgen a partir de estos datos.

Es indudable que el docente que hace las mejores estimaciones y predicciones acerca de las posibilidades de desempeño de sus alumnos, estará en condiciones de ser más justo y de ofrecer orientaciones más adecuadas a la medida de las necesidades de cada alumno.

La psicología cognitiva a la que tanto debemos en cuanto a nuevas formas de investigar y concebir los procesos cognitivos, ha tendido por lo general a desatender el estudio de las diferencias individuales. (Estudio al que Piaget llamaba irónicamente "el problema americano"). Aunque aquella posición resulta comprensible por una serie de razones que no corresponde analizar aquí, el problema de las diferencias en el aprovechamiento subsiste y resulta preocupante cuando los alumnos quedan ubicados por debajo de la línea de flotación o cuando niños y jóvenes potencialmente aptos para buenos y aun excelentes desempeños, se sitúan en la franja de los bajos resultados y aun de los fracasos.

Hemos titulado a esta presentación Aprovechamiento escolar. Concepto y factores asociados.

No creemos haber salido airosos del primer propósito de conceptualización. Tenemos como disculpa la ubicación coartada de las dificultades de la tarea.

Veamos ahora como nos va con la expresión "factores asociados".

Lo que ocurre es, como casi todo el mundo sabe, que no podemos, a esta altura de los conocimientos, hablar de "causas". Hubo épocas de inocencia o de ingenuidad en que algunas personas, aún las especializadas en la cuestión, podían verter juicios como este: "La inteligencia es la causa del aprovechamiento".

Aunque tal vez no sería difícil encontrar hoy que mucha gente sostiene, al menos de manera implícita esta concepción, ningún docente bien formado, ni mucho menos ningún especialista de buen nivel, aceptaría ese juicio de manera lisa y llana.

Debemos ser cautos, pues no debe descartarse que en el rechazo de muchos por el juicio "la inteligencia es la causa del aprovechamiento", puede esconderse más que un buen conocimiento del tema, un prejuicio acerca de la inteligencia y sobre todo la no aceptación

de diferencias individuales en cuanto a la habilidad manifiesta en las diversas tareas intelectuales, en que el pensamiento se moviliza ante la necesidad de adaptarse a una situación nueva o resolver un problema.

Como esta presentación está centrada en el tema aprovechamiento escolar, ello si bien hace inevitable la alusión al constructo "inteligencia", impide entrar en detalles.

Para subrayar la complejidad del constructo inteligencia, es oportuno recordar los escollos que Vernon destacaba en el intento de estimar la inteligencia humana, cuando proponía distinguir entre tres denominaciones para la inteligencia, a saber: La inteligencia "A", es decir las potencialidades innatas y determinadas por el material genético; la inteligencia "B" adquirida por el intercambio del potencial genético con las experiencias provistas por el ambiente; y finalmente la inteligencia "C", es decir las muestras fragmentarias, incompletas e indirectas obtenidas mediante tests y otros recursos de exploración psicológica.

Además la concepción de la inteligencia, enriquecida en nuestros días por las contribuciones de la psicología cognitiva, que no se interesa especialmente por las diferencias individuales sino ante todo por la naturaleza de los procesamientos de la información que siendo más efectivos, pongan en juego, a través de estrategias apropiadas, los componentes cognitivos y metacognitivos de que disponen todas las mentes humanas. Las respuestas que estos investigadores de nuestros días dan a la inquietud por explicar las diferencias individuales, se orientan más hacia las diferencias en velocidad y hacia aquellas relativas a la base de conocimientos que cada persona es capaz de reunir y a la forma en que esta base se encuentra organizada. Desde esta perspectiva se hace visible que procesos tales como la percepción, el aprendizaje y la resolución de problemas nunca son independientes del conocimiento. En efecto, cuanto más compleja sea la función mayor será el impacto de la experiencia acumulada por la persona, sobre el proceso en cuestión. Se ha producido un creciente interés acerca del papel dinámico del conocimiento sobre los procesamientos de información que realizan los seres humanos.

Al referirnos a factores asociados al aprovechamiento escolar, no pensamos pues exclusivamente en lo que se ha resistido, hasta hoy, a una definición unívoca, y que los psicólogos llaman inteligencia.

Intensamente preocupados por las causas, o las condiciones antecedentes del rendimiento escolar, a veces entendido de manera más genérica como aprendizaje escolar, los investigadores han propuesto una larga lista de variables clave, cuya pertinencia han defendido en la forma de teorías y modelos, y cuya puesta a prueba ha demandado un extraordinario y muy respetable volumen de trabajo, ejerciendo asimismo notable influencia en diversos medios educacionales.

Aunque no haya espacio aquí para caracterizarlas debidamente sólo se hará mención de las variables o conjuntos de variables postuladas por algunos de los más calificados estudiosos del tema en lo que se refiere a las características del alumno, del docente, de la tarea y del método

Johon B. Carroll, incluye en su modelo, por parte del alumno, la aptitud (entendida como tiempo que éste necesita para dominar la tarea), la motivación y perseverancia y la habilidad para comprender el proceso de instrucción (o inteligencia general); por parte del docente la claridad del lenguaje; y en relación con la tarea, el tiempo que se destina efectivamente a su aprendizaje, es decir la oportunidad concedida al alumno para aprenderla.

El más conocido tal vez de todos sea el modelo de Bloom quien subraya la importancia de la historia cognitiva y afectiva con que el alumno llega a las situaciones de aprendizaje formal y la calidad del proceso de enseñanza, como variables modificables en el sentido de alcanzar los mejores resultados, discriminados a su vez entre, nivel

y tipo de aprovechamiento, tasa de aprendizaje y resultados afectivos. Inseparablemente asociados con el aprovechamiento están para Bloom, la auto-estima académica y demás conductas afectivas de entrada, las características del aula, las conductas cognitivas de entrada, el efecto acumulativo del propio aprovechamiento, la influencia del hogar, las tareas de aprendizaje, y las características y actuación del docente sobre todo su claridad y su oportunidad para recompensar los aprendizajes de sus alumnos, subrayando así el papel crucial que Bloom asigna a la evaluación como parte integrante del proceso de aprender.

Para David Ausubel, nada hay más importante que el conocimiento previo que trae el alumno, su desarrollo intelectual, su capacidad intelectual o aptitud, su motivación y actitudes y sus factores de personalidad. Pero otorga peso al clima de la clase (cooperativo o competitivo), al marginamiento cultural, a las discriminaciones de cualquier índole. En lo que se refiere a variables del docente que influyen sobre el aprovechamiento escolar, Ausubel destaca: capacidad cognitiva, conocimiento de la o las materias de estudio, competencia pedagógica, personalidad, conducta. En cuanto a la influencia de la tarea sobre el aprovechamiento Ausubel pone de relieve aspectos tales como el ordenamiento de los materiales, la cantidad, la dificultad, el tamaño de los pasos, la lógica interna, la secuencia, la velocidad requerida y en relación con aspectos metódicos, llama la atención sobre la frecuencia y la distribución de la práctica, en una tarea que debe ser potencialmente significativa, dado que la enseñanza debe promover el aprendizaje significativo de largo plazo.

Por su parte, Entwistle identifica como factores asociados al aprendizaje escolar la presión del grupo de pares y el apoyo de los padres. Entre las características del alumno: conocimiento y conceptos, capacidades intelectuales, estilo de aprendizaje, personalidad, autoconcepto académico, hábitos de trabajo, aptitudes para el estudio. El docente aporta con entusiasmo y comprensión, explicaciones alabanzas y crítica. Desde el punto de vista de la tarea importan la estructuración, los auxilios didácticos, el tiempo disponible y el material de consulta. Los métodos son también importantes y los procedimientos de evaluación y la organización programática no pueden dejar de mencionarse entre los factores identificados por este investigador escocés de nuestros días.

En esta visión panorámica, pese a su lamentable superficialidad, que no halla espacio para ciertas diferencias, sutiles a veces y marcadas otras, que se ocultan tras el empleo de términos similares, puede apreciarse, sin embargo, grandes analogías en autores, quienes por otra parte difieren en cuanto a sus orientaciones teóricas.

La reconocida importancia del aprovechamiento escolar lo ha convertido en centro de múltiples estudios e investigaciones, inicialmente y sobre todo en los países del hemisferio norte. Sobre gran parte de esa labor han influido, a su vez, concepciones como las que acabamos de revisar someramente.

Los estudios transnacionales y transculturales más importantes, en materia de aprovechamiento escolar son los realizados hasta ahora por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Aprovechamiento Educativo). Los estudios de la IEA se llevan a cabo por dos razones básicas, a saber:

-Primeramente para estimar el impacto potencial que diversos currículos, enseñanzas y estrategias administrativas, ejercen sobre el aprovechamiento de los alumnos, en cada país.

-En segundo lugar, para ofrecer información internacional actual que pueda ser empleada por los diferentes países para comparar y juzgar sus currículos, prácticas de enseñanza, y resultados alcanzados por los alumnos.

Esta Asociación que reúne a prestigiosas instituciones de investigación, universidades y ministerios en 45 países del mundo (y de la cual no formamos parte los argentinos), se ha propuesto como misión emprender estudios comparativos, centrados en políticas y prácticas

educacionales con el fin de mejorar el aprendizaje, dentro y a través de los sistemas de educación.

Sin pretender un resumen de sus numerosos y serios estudios nos apoyaremos como referencia principal, en siguientes párrafos, en los resultados y conclusiones del estudio realizado acerca del "Clima de la Clase" y publicado en 1989. Participaron en él finalmente 8 países miembros de la IEA, luego de que por diversas razones otros cinco países no pudieron hacerlo. Los participantes fueron Australia, Canadá, Hungría, Israel, República de Corea, Holanda, Nigeria y Tailandia,

Algunos de los hallazgos principales de este detallado estudio sobre el clima del aula o salón de clase, señalan lo siguiente:

Los países participantes diferían vastamente en cuanto al tamaño y la distribución de las escuelas, la experiencia y la capacitación de sus docentes, los niveles educacionales y ocupacionales de los padres, y las aspiraciones educacionales de los propios alumnos. También fueron muy evidentes las diferencias entre todos esos aspectos, dentro de cada país.

La mayoría de los docentes informaron que sólo unos pocos de sus alumnos necesitaban una educación remedial previa para poder incorporarse a sus propias aulas. Tanto dentro de cada país cuanto dentro de cada uno de ellos los docentes diferían en cuanto a la estimación de la habilidad intelectual de sus alumnos: es posible que ello se deba a que los docentes adaptan el nivel de sus enseñanzas a la habilidad de sus alumnos

Entre las conclusiones fundamentales de este estudio puede citarse la confirmación del llamado "paradigma del proceso mediador" debido a Doyle. Este paradigma implica, en esencia, que el foco de la investigación de lo que acontece en el aula debería recaer más sobre los alumnos que sobre los docentes. Dado que las cuatro quintas partes de la varianza observada en el desempeño de los alumnos se debe a diferencias estimables entre ellos y sólo una quinta parte del impacto total de la escolaridad sería aportado por los docentes.

A su vez, varios hallazgos del Estudio sobre el Ambiente de la Clase han ofrecido sustento al citado paradigma, entre ellos deben mencionarse los que se enuncian a continuación:

Primero, el conocimiento y las aspiraciones con que los alumnos llegan a las aulas son altos predictores de lo que finalmente llegarán a aprender y de cómo llegarán a ser sus sentimientos acerca de aquello que se les enseñe. En la medida en que esos conocimientos y esas aspiraciones son el resultado de sus experiencias de escolarización previas, puede decirse que el proceso de escolarización tiene un efecto acumulativo sobre el aprovechamiento y las actitudes de los alumnos.

La percepción que el alumno tiene de la manera en que la tarea es orientada en el aula, influye sobre su compromiso académico y sobre su aprovechamiento final: de igual modo, esa percepción de la estructura que los docentes dan al trabajo en el aula, influye sobre la actitud final que el alumno desarrolla frente a la asignatura. Parece haber, además, una relación bi-direccional entre aprovechamiento y actitud, es decir una clase de influencia mutua.

La conducta de los docentes aparece asociada de manera más consistente con el compromiso académico de los alumnos que con su aprovechamiento final. Es decir más con aquello que los alumnos hacen que con su grado de aprovechamiento.

La cantidad de las enseñanzas que los alumnos reciben, es decir oportunidades para aprender en el aula y tareas en el hogar, influye sobre el aprovechamiento de los alumnos.

Cuando se habla de factores asociados al aprovechamiento escolar, surge como un estudio muy destacable el de Lynn, sobre "El Aprovechamiento Educativo en Japón". Para explicar las llamativas diferencias en aprovechamiento de los niños y adolescentes

japoneses cuando se los compara con los de otros países Lynn analizó un repertorio de factores o variables.

Sostiene que los adolescentes japoneses están dos años adelantados si se los compara con sus contemporáneos de Europa y de los Estados Unidos.

En su análisis de cómo pueden presentarse esos estándares de aprovechamiento tan elevados en Japón, Lynn identifica cuatro factores principales. En primer lugar, el gobierno ha establecido un currículum nuclear, común a todos, que los docentes deben enseñar. El segundo factor consiste, a criterio de Lynn, en que los niños y adolescentes japoneses asisten a sus escuelas durante un año escolar sensiblemente más largo. En tercer lugar, los adolescentes japoneses tienen fuertes incentivos para el trabajo académico que asumen la forma de exámenes de ingreso competitivos, a la segunda etapa de la educación media y de las universidades. Finalmente, y como cuarto factor, el sistema escolar japonés ofrece a los docentes mayores incentivos cuanto mayor es la eficacia de su labor.

Dejando de lado la pertinente discusión acerca de las características de una sociedad que hace posible un sistema educativo de tal naturaleza y si ello pudiera ser considerado como ideal o paradigma, llama la atención la contundencia de los resultados. Aunque no es posible omitir del cuadro ofrecido por Lynn su experto tratamiento del tema de la inteligencia de los japoneses sólo diremos aquí que su apreciación habla de un patrón diferente de habilidades y no de superioridad en cuanto al nivel intelectual. Por tanto los factores de tiempo en la tarea y motivación aparecen como cruciales, junto a la dedicación que maestros y profesores ponen en el cumplimiento de su labor docente.

En el Instituto de Investigaciones Educativas de la UNLP, nos hemos venido preocupando por la problemática del aprendizaje formal y del análisis y evaluación de algunas de sus principales dimensiones. Prueba de ello son los trabajos realizados en el área de la comprensión lectora, del desarrollo de competencias académicas, del pensamiento de los docentes, de los estilos de enseñanza, del desempeño escolar en la educación especial, del clima de la clase, de variables afectivas como la ansiedad, la estabilidad emocional y la autoestima académica de los niños y jóvenes que estudian.

De todos estos estudios, el que se relaciona más estrechamente con el tema de esta presentación y en particular con el de los factores asociados al aprovechamiento es el que lleva por título "El síndrome de aprovechamiento: contribución a la Psicopedagogía Clínica".

Por "síndrome de aprovechamiento" se entiende principalmente en la primera etapa de este estudio, el conjunto de características intrínsecas al alumno (cognitivas y no-cognitivas), que aparecen correlacionadas sustancialmente con el aprovechamiento. Las características extrínsecas, como el clima de la clase y expectativas del docente, serán más específicamente analizadas en la segunda etapa.

Los principales objetivos de la investigación que estamos comentando pueden resumirse de la siguiente manera:

(a) Identificar, mediante estrecha participación de los maestros, dentro de una muestra aleatoria que abarca 1.300 alumnos (el diez por ciento de la población escolar de 7º grado del Distrito La Plata), aquellos que en paridad de antecedentes económicos sociales y de habilidad mental evaluada como superior a la del término medio, presenten diferencias marcadas de aprovechamiento escolar.

(b) Identificar en esos alumnos una constelación de factores intrínsecos y extrínsecos a los que pudiera asignarse una asociación significativa con las diferencias de aprovechamiento.

(c) Jerarquizar los factores significativamente asociados con el aprovechamiento escolar, para componer, mediante el estudio de casos, la constelación de variables que configuran el síndrome de aprovechamiento.

La metodología empleada es la de los casos contrastantes ya que

se están estudiando comparativamente los alumnos que con alto nivel de desempeño intelectual, presenten en algunos casos un alto nivel de aprovechamiento y evidencien sub-aprovechamiento (inferior a la media de sus grados respectivos) en los otros casos.

Dado que el estudio se encuentra en desarrollo, sólo se comentarán algunos de sus aspectos.

Se trató de establecer, desde el comienzo si las maestras compartían la suposición básica de que podía haber alumnos con potencialidades intelectuales elevadas, entre los cuales algunos tenían un aprovechamiento comparativamente alto, mientras que otros presentaban un nivel sensiblemente más bajo. A partir de ello y con los resultados de nuestra propia batería de instrumental cognitivo, se procedió a identificar los casos y a intensificar su exploración y análisis. Aunque el estudio no ha concluido existen ciertas evidencias que permitirían sostener que la estabilidad emocional, los niveles normales de ansiedad, un cierto predominio de la extraversión sobre la introversión y la auto-estima académica se hallan significativamente asociados, en sus manifestaciones más elevadas, con el buen desempeño de los alumnos.

Todos los alumnos tienen habilidades. Algunos las ejercitan con muy buenos resultados, dando muestras de aprovechamiento, rindiendo, teniendo éxito y en muchos casos logrando aquello a que aspiran.

Pero se sabe por un cúmulo de investigaciones, incluso las muy modestas que venimos realizando que se presentan, a menudo, en un porcentaje elevado dentro de cada aula, alumnos que no ejercitan esos importantes rasgos latentes que son sus habilidades.

¿Cuáles son las lecciones que un docente puede dar a sus alumnos para que hagan el mayor aprovechamiento de sus habilidades? Para responder a este interrogante, nada mejor que las propuestas que hemos hallado en Robert Sternberg.

Una primera enseñanza consistirá en mostrar a los alumnos que la mayor limitación a lo que pueden hacer surge cuando ellos se dicen a sí mismos que no pueden hacerlo. Esta aseveración parecería un mero enunciado voluntarista si no supiéramos que surge, como las restantes, de rigurosas investigaciones acerca del desarrollo de las destrezas de pensamiento en los niños y en los adultos y particularmente de las investigaciones de Sternberg y colaboradores acerca de la Inteligencia Práctica en las escuelas. En cumplimiento de esta primera lección, el docente debe hacer comprender a sus alumnos que ellos tienen la habilidad necesaria para responder a la mayoría de los desafíos que pueden presentarseles. Lo único que ellos, los alumnos, deben decidir es cuánto están dispuestos a trabajar para responder a esos desafíos. El docente no debe dar a entender a sus alumnos que ellos carecen de la habilidad necesaria para hacer algo, o de la personalidad adecuada para ciertas cosas o de la motivación necesaria para completar alguna tarea que han emprendido.

El docente debe recordar que es más importante que los alumnos aprendan a formular preguntas y cómo hacerlo, en lugar de aprender cuáles son las respuestas a las preguntas. En transmitir este mensaje a sus alumnos, consistiría la segunda lección. Es muy importante la manera en que el docente responde a las preguntas de sus alumnos porque los tipos de respuestas sirven, en grado diferente, al desarrollo de su inteligencia. Han llegado a distinguirse hasta siete niveles de respuestas, desde aquellas que desalientan la inquietud del que pregunta, hasta aquellas otras que alientan la búsqueda autónoma de la explicación además de facilitar la evaluación y el seguimiento en la evaluación de la respuesta.

Una tercera lección que el docente interesado en que sus alumnos aprovechen al máximo sus capacidades, debe dar, consiste en ayudarles a descubrir lo que realmente los entusiasma. Las personas con mayor capacidad de realización y de creación son aquellas que actúan por fuerte motivación intrínseca.

Alentar a los alumnos a correr riesgos intelectuales sensatos, es

una cuarta lección dirigida al máximo aprovechamiento de las habilidades de cada uno. Se debe contribuir a que el alumno desarrolle un sentido apropiado de cuáles son los riesgos que pueden y deben enfrentarse y cuáles otros no deben serlo. Sabido es que detrás de la labor de todo gran inventor o descubridor, han existido situaciones de riesgo que el protagonista ha debido encarar y superar para el logro de sus objetivos.

Como quinta lección el docente debe enseñar a sus alumnos a asumir responsabilidades por sí mismos, tanto en las situaciones de éxito como en las de fracaso. Debe ayudarse a los alumnos a que desarrollen su propio empuje interno: a que no ubiquen la responsabilidad fuera de ellos sino dentro de ellos mismos.

La siguiente y sexta lección consiste en enseñar a los alumnos a demorar o postergar sus gratificaciones, es decir a ser capaces de esperar por las recompensas. Probablemente el factor más importante para llegar a ser experto en algo sea no esperar recompensas inmediatas y perseverar en el esfuerzo.

Finalmente, pero quizás primordial en el orden jerárquico de estas "lecciones", figura la séptima, consistente en enseñar a los alumnos a saber ponerse en el lugar de los otros, es decir a ser comprensivos y solidarios; ser capaces de encarar tareas de cualquier índole pero en especial las intelectuales, de manera cooperativa. Ello no es sólo deseable desde un punto de vista ético y social; también contribuye al desarrollo intelectual y al buen empleo que los alumnos puedan hacer de sus capacidades.

Desde la noción de aprovechamiento como la verificación de aprendizajes individuales, librescos y memoristas a la sostenida hoy por los expertos; la propia noción de aprovechamiento ha cambiado. No se trata tan solo de la mera reproducción o recitación de los contenidos a que han sido expuestos los alumnos, sino de una evaluación más fina de las destrezas, competencias, estrategias cognitivas y metacognitivas, actitudes hacia sí mismo, los temas del conocimiento, la educación y los demás, y de la capacidad desarrollada por cada uno para integrarse en esfuerzos solidarios. Los avances en el conocimiento de la mente han desplazado las primitivas ideas del constructivismo en el sentido de que los niños y adolescentes no pueden beneficiar su desarrollo cognitivo a través de procesos de instrucción y ha dado a estos últimos un papel significativo en el desarrollo intelectual. Hoy se sostiene que lo que el alumno sabe y sobre todo cómo lo sabe, es más que nada el factor decisivo para su desenvolvimiento pleno, dando también importancia a los factores emocionales y sociales.

Es de capital importancia que la mayoría de los docentes dominen las ideas más poderosas y fecundas en esta cuestión de las actuaciones escolares y del provecho que los alumnos obtengan de ellas.

Formación y actualización docente son grandes empresas imposterables para esta sociedad.

Pero debe advertirse una vez más, que en cultura, en ciencia y en tecnología es preciso producir para estar en condiciones de consumir los progresos que se dan en el resto del mundo y que en consecuencia, la investigación científica en general y educacional, en particular, reclaman urgentes y acertadas decisiones políticas en su apoyo.

Es fundamental que ideas, principios y pautas de acción vigentes en nuestros días y aptos para una mejor educación lleguen a los docentes también de la mejor manera, no como modas pasajeras, o como saberes dogmáticamente asumidos, sino como materia para la reflexión, la crítica y el empleo maduro y profesional.

Tal vez en la reducción del número de los niños y jóvenes que transitan por las escuelas con escasos conocimientos, con pocas expectativas de éxito, con miedo al fracaso o con bajo nivel motivacional, esté la clave de una sociedad más competente, más solidaria y más justa.

Cifras para el estudio y el análisis

-I- MATRICULA 1900-1977

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
D.I.E.P.E. - DEPARTAMENTO DE ESTADISTICA
INFORMACIONES ESTADISTICAS - Abril de 1979

ALUMNADOS MATRICULADOS - Años 1900 - 1977 -Su número

AÑO	E D U C A C I O N										M E D I A			S U P E R I O R				PARASIS-TEMA-TICA
	P R I M A R I A			C o m e r c i a l			T é c n i c a		A g r o p e c u a r i a	A s i s t e n c i a l	A r t i s t i c a	V a r i a s	T O T A L	U n i v e r s i t a r i a	N o U n i v e r s i t a r i a			
	TOTAL	Edad Escolar	Edad Post-Escolar	TOTAL	Normal	Comercial	Indus-trial	Profesio-nal										
1900	457.982	...	...	6.735	2.185	1.054	84	181	-	-	-	...	...	...	...
1901	467.355	...	...	7.126	2.576	1.146	146	125	-	-	-	...	...	...	...
1902	480.533	...	...	8.108	2.865	1.134	226	353	79	79	3	...	...	...	...
1903	508.226	...	...	9.006	2.993	1.266	240	446	87	87	3	...	...	...	...
1904	535.656	...	...	9.640	3.251	1.301	205	476	74	74	3	...	...	...	...
1905	550.309	...	...	10.279	3.592	1.281	243	458	89	89	7	...	...	49	...
1906	602.006	...	...	12.048	3.779	1.408	308	755	99	99	5	...	1.942	898	...	
1907	626.882	...	...	13.923	4.067	1.433	386	1.655	37	37	8	...	3.972	937	...	
1908	650.890	...	...	15.089	4.416	1.472	507	1.551	66	66	21	...	4.909	976	...	
1909	693.044	...	...	16.886	5.147	1.626	597	1.872	66	66	37	...	5.137	763	...	
1910	600.469	...	...	18.079	5.435	2.224	830	2.043	79	79	41	...	5.633	1.103	...	
1911	802.394	1.055	...	20.425	6.120	2.412	1.408	2.549	117	117	46	...	5.364	634	...			
1912	850.950	1.214	...	22.324	5.926	2.588	1.505	2.987	106	106	198	...	5.919	865	...			
1913	911.665	1.249	...	24.501	7.992	2.700	1.512	2.778	98	98	20	...	6.131	744	...			
1914	934.924	1.203	...	28.449	9.279	3.217	1.636	3.172	148	148	26	...	6.391	915	...			
1915	993.237	1.321	...	33.174	10.613	3.606	1.836	5.013	159	159	72	...	6.430	883	...			
1916	1.035.984	1.355	...	38.483	12.850	3.582	2.105	5.534	197	197	96	...	7.247	939	...			
1917	1.097.921	1.382	...	45.131	13.499	4.687	2.165	7.259	204	204	108	...	7.919	936	...			
1918	1.109.300	1.376	...	46.793	15.810	4.513	1.919	6.961	185	185	108	...	10.147	1.825	...			
1919	1.148.667	1.519	...	49.168	17.095	5.243	2.232	5.920	218	218	81	...	10.419	1.785	...			
1920	1.214.271	1.324	...	48.477	16.466	4.946	2.264	5.598	225	225	109	...	11.155	2.051	...			
1921	1.290.561	1.413	...	51.632	17.158	6.109	2.145	5.861	247	247	109	...	14.310	2.194	...			
1922	1.361.403	1.268	...	55.615	17.889	6.433	2.698	6.149	201	201	60	...	16.150	2.093	25.592			
1923	1.393.598	1.255	...	56.520	18.235	5.976	2.438	6.578	400	400	16	...	16.611	2.315	28.592			
1924	1.396.857	1.312	...	57.394	17.327	5.819	3.212	7.127	675	675	18	...	17.979	2.410	31.128			
1925	1.404.933	1.318	...	60.993	17.482	6.516	3.775	8.705	663	663	12	...	16.142	2.129	25.427			
1926	1.416.127	1.362	...	63.919	18.132	6.096	4.416	9.725	676	676	51	...	16.867	2.184	23.230			
1927	1.457.181	1.315	...	65.185	18.549	6.362	4.822	9.331	604	604	51	...	18.445	2.322	23.381			
1928	1.504.050	1.408	...	71.906	20.022	7.713	5.699	10.709	664	664	68	...	20.536	2.350	26.916			
1929	1.571.930	1.422	...	74.676	19.291	8.164	5.825	11.241	590	590	31	...	20.185	2.309	28.799			
1930	1.628.015	1.474	...	85.732	23.453	8.714	6.286	11.899	667	667	17	...	22.176	2.328	32.603			
1931	1.695.635	1.474	...	81.098	20.199	7.903	6.083	12.403	657	657	10	...	22.459	2.201	35.408			
1932	1.720.138	1.542	...	87.683	33.172	8.487	7.157	13.719	657	657	13	...	23.229	2.090	26.818			
1933	1.762.043	1.528	...	92.153	21.896	9.058	7.723	14.155	672	672	15	...	25.250	2.571	24.957			
1934	1.827.758	1.533	...	98.001	22.391	9.906	8.703	16.207	666	666	35	...	25.590	2.697	27.741			
1935	1.900.987	1.532	...	104.862	24.387	11.050	9.203	16.020	704	704	21	...	26.797	2.826	29.622			
1936	1.939.585	1.316	...	109.788	26.821	11.850	10.361	16.986	807	807	19	...	28.254	2.544	33.333			
1937	2.021.161	1.778	...	121.667	34.002	13.399	11.405	17.209	825	825	25	...	28.206	2.692	33.533			
1938	2.087.544	1.943	...	135.825	40.407	15.255	13.044	19.244	858	858	36	...	29.534	2.904	33.478			
1939	2.162.808	2.798	...	143.025	41.118	17.009	14.575	20.648	931	931	30	...	32.624	3.230	33.113			
			...								58	...	35.760	2.803	36.384			

-I- MATRICULA 1900-1977 (Continuación)

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
D.I.E.P.E. - DEPARTAMENTO DE ESTADISTICA
INFORMACIONES ESTADISTICAS - Abril de 1979

AÑO	ALUMNADOS MATRICULADOS - Años 1900 - 1977 - Su número																			
	PRIMARIA				MEDIA						SUPERIOR			PARASIS- TEMATI- CA						
	TOTAL GENERAL	PREPRI- MARIA	TOTAL	Edad Escolar	Edad Post-Escolar Esc. para adultos	Centro Educati- vos	Espe- cial	TOTAL	Ciclo Básico Bachillere- tos	Normal	Comer- cial	Técnica			Agrop- cuarria	Asis- tencial	Artis- tica	Va- rias	TOTAL	Univer- sitaria	No Univer- sitaria
Indus- trial												Profesio- nal								
1940	2.207.752	3.135	1.972.570	1.930.193	42.377	-	153.918	46.464	45.394	18.883	16.352	22.161	1.048	62	3.554	-	41.086	38.006	3.080	37.043
1941	2.235.909	6.700	1.987.257	1.944.573	42.168	-	160.349	46.997	47.129	20.105	17.449	23.914	1.004	104	3.647	-	43.199	39.783	3.416	38.404
1942	2.237.287	7.837	1.972.235	1.929.153	43.082	-	172.006	52.459	48.826	21.746	19.474	24.299	1.125	110	3.967	-	46.871	42.877	3.994	38.338
1943	2.255.737	7.569	1.981.421	1.936.630	44.791	-	181.455	55.844	48.794	23.787	21.104	26.318	1.193	137	4.268	-	47.542	43.361	4.181	37.760
1944	2.294.235	7.757	2.007.304	1.957.694	49.610	-	191.253	59.000	49.710	25.208	23.331	28.119	1.205	168	4.392	120	51.280	46.804	4.476	36.631
1945	2.331.328	8.581	2.033.781	1.977.724	36.057	-	201.170	62.151	50.331	27.880	27.663	27.760	1.579	263	4.405	138	52.591	47.400	5.191	35.205
1946	2.367.330	9.107	2.043.337	1.994.330	55.007	-	217.817	66.009	59.653	30.305	28.176	27.357	1.355	309	4.424	229	56.572	52.011	4.561	34.497
1947	2.409.213	10.523	2.090.307	2.037.317	55.990	-	221.451	67.029	58.206	32.703	28.299	28.809	1.340	385	4.322	158	55.512	51.447	4.065	31.420
1948	2.468.269	14.722	2.121.917	2.075.860	56.057	-	231.702	68.631	55.238	37.829	31.488	31.319	1.388	461	4.933	365	60.752	56.722	4.030	29.176
1949	2.557.439	29.945	2.175.018	2.122.220	52.798	-	248.611	71.811	53.753	44.294	34.349	37.133	1.403	398	5.095	372	69.701	66.222	3.479	34.164
1950	2.749.986	32.745	2.272.108	2.214.117	57.891	-	323.584	75.915	62.477	52.148	69.319	52.372	1.704	2.063	6.333	1.553	85.927	80.292	5.635	35.622
1951	3.050.523	33.419	2.359.854	2.302.285	57.569	-	356.498	82.897	65.614	60.290	71.917	62.331	1.940	2.999	7.660	850	97.572	90.922	6.650	203.180
1952	3.223.463	63.314	2.461.279	2.394.538	66.744	-	363.571	87.680	63.725	64.700	76.131	56.643	1.884	2.996	9.063	749	105.069	98.132	6.937	230.250
1953	3.387.605	64.632	2.559.976	2.493.432	66.544	-	404.558	97.594	74.626	72.173	77.445	61.703	2.202	6.897	11.033	885	122.917	119.069	6.354	235.522
1954	3.545.415	67.242	2.654.823	2.587.262	67.567	-	427.917	104.396	85.879	76.038	79.419	58.165	2.086	5.551	15.175	1.208	143.487	135.907	7.580	251.960
1955	3.671.283	68.346	2.735.026	2.665.438	69.588	-	471.895	115.451	97.306	83.257	86.395	63.441	2.357	5.812	16.645	1.231	145.474	138.249	7.228	350.542
1956	3.665.250	59.902	2.723.760	2.643.335	80.425	-	496.225	126.132	110.886	88.560	86.894	62.635	2.301	4.914	13.219	684	141.827	135.011	6.816	243.566
1957	3.744.196	67.698	2.782.524	2.703.117	79.407	-	489.530	124.404	115.335	86.151	76.624	65.792	2.160	4.619	13.219	684	152.708	145.115	7.593	251.730
1958	3.854.050	74.920	2.859.926	2.775.509	84.317	-	505.938	136.117	122.094	91.877	77.963	68.295	2.549	3.947	2.685	411	151.243	137.673	13.570	262.121
1959	3.927.757	75.067	2.907.516	2.823.148	84.368	-	533.397	143.075	131.040	98.800	83.154	68.072	2.345	3.738	2.648	525	161.798	147.878	13.920	249.100
1960	4.015.501	84.601	2.947.666	2.858.488	89.178	-	563.987	150.718	138.161	106.317	91.800	68.148	2.534	3.121	3.026	162	173.935	159.643	14.292	254.312
1961	4.168.237	93.983	3.010.715	2.921.365	89.350	-	607.742	152.192	146.256	120.965	100.295	77.562	3.176	2.818	3.917	561	179.231	160.188	19.043	276.566
1962	4.257.930	102.981	3.036.811	2.944.234	92.577	-	641.193	154.987	151.859	132.733	103.938	84.031	3.075	4.793	5.152	625	188.359	168.156	20.203	288.586
1963	4.405.096	109.359	3.097.240	3.001.768	95.472	-	686.711	162.698	159.460	148.149	105.629	97.051	2.498	5.276	5.069	861	208.551	181.760	26.791	303.235
1964	4.594.337	125.252	3.180.491	3.087.120	101.371	-	743.190	170.824	172.632	160.231	113.828	100.550	3.424	6.515	9.957	5.229	235.489	206.294	29.195	301.915
1965	4.772.992	146.741	3.279.290	3.139.873	105.587	33.830	789.077	178.555	184.934	178.739	113.451	101.930	3.642	6.073	15.382	6.371	246.680	222.194	24.486	311.204
1966	5.057.806	162.906	3.472.783	3.227.046	109.563	136.179	827.720	186.555	194.941	192.969	120.348	101.873	3.530	5.981	15.057	6.753	250.901	225.788	25.113	343.491
1967	5.128.502	171.249	3.504.343	3.259.865	107.066	137.412	863.579	186.268	203.749	208.098	124.512	100.880	3.420	5.587	17.408	7.033	266.346	240.452	25.894	322.965
1968	5.213.990	184.037	3.546.177	3.312.979	113.006	120.192	901.612	192.892	205.202	226.193	130.666	106.974	3.936	5.687	17.586	7.337	267.301	236.452	30.849	314.863
1969	5.343.930	208.738	3.605.544	3.381.822	113.519	110.203	940.815	211.273	192.251	250.888	138.639	115.434	4.535	4.920	17.092	5.783	263.869	229.800	34.069	324.984
1970	5.494.357	229.025	3.648.057	3.425.288	116.084	106.685	980.558	405.435	-	276.728	149.138	114.485	5.732	4.275	18.374	6.391	293.302	253.456	39.846	343.413
1971	5.669.302	242.182	3.667.905	3.463.474	111.166	93.265	1.024.210	408.697	-	301.397	162.465	114.752	6.520	3.679	19.605	7.055	342.979	290.080	52.899	392.026
1972	5.820.160	266.024	3.707.511	3.489.980	107.426	105.244	1.064.863	413.203	-	326.600	283.479	-	7.561	3.628	20.589	4.803	390.260	333.299	56.961	391.502
1973	5.983.900	290.834	3.728.332	3.481.138	105.787	115.480	1.124.364	424.260	-	359.404	302.563	-	8.402	3.041	21.724	4.970	432.461	377.773	54.688	407.909
1974	6.298.026	327.303	3.771.594	3.584.430	104.100	104.384	1.208.563	442.980	-	395.821	326.975	-	9.457	4.240	23.812	4.671	542.335	484.661	57.674	448.231
1975	6.450.924	369.082	3.805.454	3.579.304	102.177	96.255	1.243.058	454.194	-	411.916	335.056	-	9.941	3.289	23.419	4.850	596.736	536.059	59.777	436.594
1976	6.540.740	402.702	3.832.360	3.601.243	99.158	100.577	1.283.056	445.397	-	427.824	352.479	-	19.020	4.985	28.872	4.479	600.768	532.525	68.243	421.854
1977	6.578.160	430.916	3.884.025	3.680.185	99.206	71.767	1.288.107	441.907	-	435.122	352.189	-	19.549	5.250	29.754	4.336	536.450	465.167	71.283	438.662

Los datos de los años 1975 a 1977 son provisionales.
...No se dispone del dato

-II- ESTABLECIMIENTOS 1900-1977

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
D.I.E.P.E. - DEPARTAMENTO DE ESTADISTICA
INFORMACIONES ESTADISTICAS - Abril de 1979

ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS - Años 1900 - 1977 -Su número																			
AÑO	TOTAL GENERAL	PREPRI MARI A	PR I M A R I A				M E D I A						S U P E R I O R			PAPASIS- TEMA- TICA			
			TOTAL	Edad Escolar	Edad Post-Escolar Esc. para adultos	Centro Educativos	Espe- cial	TOTAL	Ciclo Básico Bachilleratos	Normal	Comer- cial	Indus- trial	Técnica Profesio- nal	Agrope- cuario	Asis- tencial		Artis- tica	Va- rias	TOTAL	Univer- sitaria	No Univer- sitaria
1900	4.505	...	4.452	...	...	...	53	19	28	3	1	2	-	-	-	...	...	...	...
1901	4.538	...	4.538	...	...	...	52	19	28	3	1	1	-	-	-	...	...	...	...
1902	4.396	...	4.341	...	...	...	55	19	28	3	1	2	-	-	-	...	...	...	...
1903	4.727	...	4.669	...	...	...	58	19	28	5	1	2	-	-	-	...	...	...	...
1904	4.969	...	4.909	...	...	...	60	21	28	5	1	2	-	-	-	...	...	...	...
1905	5.344	...	5.281	...	...	...	62	21	30	5	1	2	-	-	-	...	...	1	...
1906	6.272	...	6.193	...	...	...	72	26	33	5	2	2	-	-	-	...	...	3	...
1907	6.066	...	5.977	...	...	...	82	27	33	5	3	10	-	-	-	...	...	4	...
1908	6.095	...	6.004	...	...	...	84	27	35	5	3	10	-	-	-	...	...	4	...
1909	6.407	...	6.306	...	...	...	93	27	44	5	3	10	-	-	-	...	...	5	...
1910	6.371	...	6.250	...	...	...	113	27	63	7	3	9	-	-	-	...	...	5	...
1911	6.534	14	6.208	...	...	...	124	27	63	8	8	13	-	-	-	...	...	5	...
1912	7.711	16	7.554	...	...	...	133	30	67	8	8	15	-	-	-	...	...	5	...
1913	7.726	16	7.568	...	329	...	134	30	68	8	8	15	-	-	-	...	...	5	...
1914	8.118	15	7.952	...	365	...	142	32	72	8	8	15	-	-	-	...	...	6	...
1915	8.138	15	7.965	...	372	...	149	32	75	8	8	19	-	-	-	...	...	6	...
1916	8.403	15	8.228	...	372	...	151	35	75	8	7	19	-	-	-	...	...	6	...
1917	8.720	15	8.458	...	353	...	220	73	97	12	8	23	-	-	-	...	...	13	...
1918	8.940	15	8.654	...	335	...	242	80	111	13	8	23	-	-	-	...	...	14	...
1919	9.303	15	8.936	...	339	...	261	84	116	13	19	22	-	-	-	...	...	15	...
1920	9.647	15	9.339	...	350	...	263	78	121	14	20	22	-	-	-	...	...	15	...
1921	10.035	15	9.648	...	364	...	285	93	125	15	21	23	-	-	-	...	...	21	...
1922	10.425	14	10.025	...	350	...	298	100	130	17	21	22	-	-	-	...	...	21	...
1923	10.542	14	10.111	...	352	...	316	106	133	15	21	26	-	-	-	...	...	21	...
1924	10.649	14	10.201	...	348	...	334	106	131	18	30	27	-	-	-	...	...	29	...
1925	10.835	14	10.423	...	365	...	351	110	131	19	35	32	-	-	-	...	...	29	...
1926	11.021	14	10.596	...	375	...	363	112	132	22	38	35	-	-	-	...	...	29	...
1927	11.311	14	10.875	...	379	...	373	116	132	22	43	36	-	-	-	...	...	29	...
1928	11.711	14	11.257	...	419	...	392	125	133	26	45	39	-	-	-	...	...	28	...
1929	11.972	14	11.508	...	451	...	400	133	132	28	46	38	-	-	-	...	...	28	...
1930	12.355	15	11.871	...	535	...	421	149	130	29	48	40	-	-	-	...	...	28	...
1931	12.049	15	11.579	...	418	...	413	155	117	32	44	40	-	-	-	...	...	27	...
1932	12.168	15	11.536	...	420	...	442	170	120	42	46	40	-	-	-	...	...	27	...
1933	12.324	15	11.654	...	359	...	481	196	120	51	50	40	-	-	-	...	...	27	...
1934	12.832	15	11.770	...	350	...	519	203	123	60	55	54	-	-	-	...	...	27	...
1935	13.226	15	12.440	...	397	...	583	236	130	75	58	59	-	-	-	...	...	27	...
1936	13.519	15	12.679	...	393	...	623	243	133	86	69	67	-	-	-	...	...	27	...
1937	13.989	19	13.036	...	414	...	720	248	208	85	80	72	-	-	-	...	...	27	...
1938	14.279	19	13.302	...	429	...	741	234	208	84	91	95	-	-	-	...	...	29	...
1939	14.706	24	13.696	...	418	...	762	238	208	89	96	103	-	-	-	...	...	34	...

-II- ESTABLECIMIENTOS 1900-1977

(Continuación)

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
D.I.E.P.E. - DEPARTAMENTO DE ESTADISTICA
INFORMACIONES ESTADISTICAS - Abril de 1979

AÑO	E D U C A C I O N										M E D I A			S U P E R I O R			PARASIS- TEMATI- CA				
	P R I M A R I A			E D U C A C I O N							M E D I A			S U P E R I O R							
	TOTAL GENERAL	PREPRI MARIA	TOTAL	Edad Escolar	Edad Post-Escolar Esc. para adultos	Centro Educati- vos	Espe- cial	TOTAL	Ciclo Básico Bachillera- tos	Normal	Comer- cial	Técnica Indus- trial	Profesio- nal	Agrope- cuaria	Asis- tencial	Artis- tica		Va- rias	TOTAL	Univer- sitaria	No Univer- sitaria
1940	15.105	32	14.064	13.619	445	-	...	783	228	208	96	98	124	15	2	12	-	56	36	20	170
1941	15.318	35	14.235	13.801	434	-	...	820	237	209	109	105	129	15	3	13	-	59	37	22	169
1942	15.636	92	14.394	13.962	432	-	...	914	281	214	121	109	155	17	2	15	-	66	40	26	170
1943	15.892	99	14.553	14.109	444	-	...	1.000	319	221	132	120	170	17	5	16	-	71	42	29	169
1944	15.923	101	14.554	14.086	468	-	...	1.024	310	239	136	122	175	18	5	18	-	75	43	32	169
1945	16.206	100	14.793	14.298	495	-	...	1.070	330	240	141	132	181	19	7	19	1	77	43	34	166
1946	16.230	100	14.750	14.240	510	-	...	1.133	356	252	156	135	188	19	7	19	1	80	43	35	167
1947	16.519	120	14.935	14.422	513	-	...	1.213	369	267	181	144	204	19	9	19	1	84	48	36	167
1948	16.944	188	15.189	14.654	535	-	...	1.302	383	271	199	188	206	22	10	29	1	91	58	33	174
1949	17.444	604	15.250	14.730	520	-	...	1.317	352	270	212	216	209	24	11	22	1	93	62	31	180
1950	17.986	582	15.470	14.893	577	-	...	1.647	373	272	220	383	273	31	58	31	6	102	65	37	185
1951	20.151	636	15.653	15.053	600	-	...	1.780	388	283	236	396	327	34	79	34	3	124	70	54	1.958
1952	21.841	1.165	16.624	15.742	882	-	...	1.781	399	284	237	384	332	34	68	39	4	123	68	55	2.148
1953	21.710	1.187	16.692	15.927	765	-	...	1.879	431	302	258	375	339	37	87	44	6	123	73	50	1.829
1954	22.076	1.186	17.036	16.292	744	-	...	1.929	445	312	266	385	343	36	77	59	6	129	74	55	1.796
1955	22.939	1.267	17.231	16.446	785	-	...	2.021	468	325	275	389	370	39	90	59	6	138	78	60	2.282
1956	23.182	1.214	17.446	16.555	891	-	...	2.087	491	365	274	398	384	37	75	58	5	143	84	59	2.292
1957	22.929	1.235	17.512	16.639	873	-	...	2.220	537	407	307	387	414	39	72	53	4	147	84	63	1.813
1958	23.722	1.436	17.929	17.018	911	-	...	2.260	583	434	338	370	405	36	67	23	4	178	100	78	1.919
1959	23.641	1.473	18.185	18.220	965	-	...	2.390	615	491	374	372	415	38	56	24	5	217	127	90	1.376
1960	24.028	1.571	18.155	17.158	997	-	...	2.634	682	549	444	411	431	39	49	26	3	221	130	91	1.447
1961	25.406	1.679	18.865	17.880	985	-	...	2.897	750	546	568	411	487	44	50	35	6	286	145	141	1.679
1962	26.296	1.909	19.139	18.108	1.031	-	...	3.136	789	591	648	413	514	45	85	45	6	318	161	157	1.794
1963	27.075	2.092	19.332	18.333	1.059	-	...	3.254	830	633	713	389	524	32	82	44	7	335	166	169	2.002
1964	28.201	2.392	19.982	18.841	1.141	-	...	3.510	867	690	792	413	539	33	89	74	13	351	173	178	1.966
1965	31.105	2.798	22.116	19.193	1.128	-	...	3.714	869	754	891	413	567	34	85	85	16	374	198	176	2.103
1966	37.300	3.021	27.658	19.449	1.195	-	...	3.748	880	786	910	426	524	37	81	87	17	390	210	180	2.483
1967	38.228	3.174	28.204	19.572	1.250	-	...	3.955	931	816	986	438	537	39	77	92	19	388	219	169	2.527
1968	36.134	3.340	26.067	19.940	1.283	-	...	4.061	950	826	1.043	445	552	50	77	97	21	461	270	191	2.205
1969	37.202	3.584	25.709	20.053	1.386	-	...	4.184	978	817	1.112	450	582	58	70	96	21	483	284	199	3.242
1970	37.542	3.895	25.765	20.179	1.592	-	...	4.304	1.794	-	1.208	464	578	73	64	99	24	541	302	239	3.037
1971	37.925	4.081	25.246	20.305	1.372	-	...	4.325	1.707	-	1.267	590	481	87	61	106	26	744	319	425	3.529
1972	38.986	4.336	25.857	20.167	1.276	-	...	4.483	1.804	-	1.313	1.081	-	95	58	107	25	799	350	419	3.511
1973	39.951	4.666	26.257	20.266	1.274	-	...	4.483	1.741	-	1.386	1.064	-	103	54	105	30	783	367	416	3.762
1974	40.884	5.153	26.303	20.414	1.274	-	...	4.685	1.770	-	1.450	1.133	-	117	76	112	27	842	398	444	3.901
1975	41.683	5.694	26.375	20.646	1.308	-	...	4.767	1.794	-	1.519	1.131	-	122	66	107	28	846	416	434	4.001
1976	42.193	6.208	26.304	20.590	1.277	-	...	4.887	1.677	-	1.574	1.181	-	195	94	137	29	923	411	512	3.871
1977	41.625	6.435	24.986	20.538	1.267	-	...	4.845	1.674	-	1.610	1.093	-	208	96	135	29	942	421	521	4.417

Los datos de los años 1975 a 1977 son provisionales.
... No se dispone del dato

Cuarto año de evaluación educativa

Durante el mes de noviembre, el Ministerio de Cultura y Educación realizará, en todo el país, el cuarto Operativo Nacional de Evaluación. Sus resultados se conocerán a principios de 1997.

Continuando con el examen de la calidad del siste-

ma educativo, este año se desarrollará, en las 24 jurisdicciones del país, el cuarto

Operativo Nacional de

Evaluación. Esta política oficial, iniciada en 1993, tiene como objetivo producir información que sirva para comparar y diagnosticar el estado de la educación elemental y media en todo el territorio nacional.

El operativo evaluador consiste en aplicar exámenes de las principales disciplinas de estudio sobre una muestra de la población escolar, seleccionada en forma aleatoria y estratificada, según los años, por jurisdicción (las 23 provincias y el distrito federal), ámbito (rural o urbano), régimen (oficial o privado) y modalidad (bachiller, comercial o técnica). Las evaluaciones se toman en forma simultánea y sus resultados, que son confidenciales, se presentan elaborados tras realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de toda la muestra.

Los operativos anteriores

La primera medición de la calidad educativa, en los ciclos elemental y básico, se efectuó en las 24 jurisdicciones del país durante los días 10 y 11 de noviembre de 1993. En esa oportunidad se administraron 38.876 pruebas de matemática y lengua entre los estudiantes del séptimo grado de la escuela primaria y del quinto año de la secundaria. En

Cuadro N°1: Argentina, 1993-1995. Rendimiento promedio en las pruebas del séptimo grado de la escuela primaria, por jurisdicción. En porcentajes.

Jurisdicciones	Matemática			Lengua		
	1993	1994	1995	1993	1994	1995
Región Metropolitana						
Capital Federal	63,17	72,23	72,85	60,69	79,12	76,76
Gran Buenos Aires	53,83	60,59	64,72	51,79	68,23	66,10
Región Pampeana						
Buenos Aires	58,36	60,36	59,18	58,82	69,51	62,88
Córdoba	55,89	58,71	56,70	54,17	67,64	59,99
Entre Ríos	38,59	54,91	55,23	45,77	64,60	60,09
La Pampa	48,88	56,62	57,27	52,51	67,22	63,30
Santa Fe	57,44	63,30	63,38	55,22	67,97	64,68
Región Cuyana						
Mendoza	55,19	58,47	63,90	56,10	66,26	64,63
San Juan	44,64	53,00	52,76	43,98	61,66	55,03
San Luis	44,57	50,56	54,92	45,81	61,02	58,99
Región Nordeste						
Chaco	44,47	50,20	55,54	43,04	60,57	57,42
Corrientes	43,09	55,58	54,13	44,62	63,54	54,99
Formosa	43,10	54,28	50,35	43,33	63,02	54,96
Misiones	39,39	49,89	40,94	42,67	62,15	51,23
Región Noroeste						
Catamarca	42,51	45,53	45,14	43,91	58,31	50,41
Jujuy	50,62	55,76	53,80	45,82	62,23	55,52
La Rioja	38,41	45,52	48,65	38,88	57,24	54,28
Salta	44,47	52,42	58,27	42,24	58,93	56,47
Santiago del Estero	36,55	47,37	48,34	42,43	55,46	51,92
Tucumán	47,58	54,87	50,70	44,77	61,87	56,33
Región Patagónica						
Chubut	47,99	54,94	51,94	47,39	67,24	59,03
Neuquén	49,90	60,16	55,01	49,03	67,46	59,39
Río Negro	48,21	57,65	58,68	47,86	66,85	63,00
Santa Cruz	55,74	53,96	s.d.	57,42	65,10	s.d.
Tierra del Fuego	57,80	52,98	49,77	49,73	64,82	57,32
Todo el país						
Promedio nacional	52,42	58,83	59,63	51,75	66,94	62,44

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Operativo Nacional de Evaluación 1995.*

forma complementaria, para conocer las características sociales de la población evaluada y la situación de las instituciones escolares, se solicitaron distintas informaciones a los alumnos, a sus familias y a los docentes y directivos de los establecimientos involucrados en el operativo.

La evaluación de 1994 se realizó entre el 9 y el 11 de noviembre y se aplicó sobre una muestra de 86.668 estudiantes del último año de la enseñanza primaria y secundaria. Al igual que en el operativo anterior, se evaluó el rendimiento en dos disciplinas, Matemática y Lengua, y se proveyeron encuestas para ser respondidas por los alumnos, los docentes y los directivos de las escuelas. Como novedad, durante el operativo de este año se realizó una evaluación experimental para las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales entre los alumnos del séptimo grado de la escuela primaria. Además cabe destacar que dos jurisdicciones (San Juan y Tierra del Fuego) aplicaron las evaluaciones sobre la totalidad de la población escolar que ese año asistía al séptimo grado y al quinto año de la enseñanza elemental y básica.

El tercer operativo se desarrolló durante los días 13 y 17 de noviembre de 1995. En la oportunidad fueron examinados 180.000 estudiantes primarios y secundarios de todo el país. A diferencia de los operativos anteriores, la muestra evaluada incluyó a alumnos de los grados tercero y séptimo de la primaria y de los años segundo y quinto de la secundaria (los dos años in-

Cuadro N°2: Argentina, 1993-1995. Rendimiento promedio en las pruebas del quinto año de la escuela media, por jurisdicción. En porcentajes.						
Jurisdicciones	Matemática			Lengua		
	1993	1994	1995	1993	1994	1995
Región Metropolitana						
Capital Federal	53,85	63,79	64,05	68,41	72,35	72,36
Gran Buenos Aires	48,44	57,36	62,05	60,79	71,69	69,74
Región Pampeana						
Buenos Aires	46,56	61,52	58,50	59,30	74,12	68,91
Córdoba	47,22	53,84	56,75	64,03	68,82	66,72
Entre Ríos	39,54	51,03	51,92	60,25	68,69	65,32
La Pampa	47,06	57,12	52,20	63,34	71,26	65,60
Santa Fe	52,34	59,31	60,47	64,19	72,07	69,27
Región Cuyana						
Mendoza	50,29	60,49	56,74	63,65	71,29	66,88
San Juan	36,82	44,13	42,45	56,45	57,24	57,08
San Luis	43,69	44,54	48,79	60,81	61,95	62,85
Región Nordeste						
Chaco	38,89	44,97	41,02	55,78	63,52	56,47
Corrientes	38,62	49,46	43,13	56,27	64,50	60,21
Formosa	32,10	41,37	41,36	53,88	58,98	56,59
Misiones	37,07	46,82	39,58	54,73	65,00	52,52
Región Noroeste						
Catamarca	36,17	40,22	39,27	55,18	62,58	56,28
Jujuy	37,84	46,20	46,93	57,56	60,72	58,18
La Rioja	32,58	40,50	41,42	53,65	58,40	51,72
Salta	40,42	49,10	47,05	59,72	62,48	57,85
Santiago del Estero	37,44	39,33	38,41	56,08	62,00	54,54
Tucumán	40,16	54,04	49,02	60,21	68,44	61,25
Región Patagónica						
Chubut	45,75	51,24	56,25	61,82	66,02	65,62
Neuquén	43,24	53,32	52,50	61,16	68,81	65,71
Río Negro	43,92	57,37	63,92	58,77	71,00	68,88
Santa Cruz	44,48	46,31	s.d.	61,10	64,51	s.d.
Tierra del Fuego	44,18	49,04	52,29	58,15	66,53	68,30
Todo el país						
Promedio nacional	46,39	55,95	56,18	61,41	69,88	66,40

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Operativo Nacional de Evaluación 1995.*

corporados son los que van a marcar la finalización de la EGB1 y de la EGB3 de la nueva estructura escolar). Además de las asignaturas comunes evaluadas en todo el país, Matemática y Lengua, en las pruebas del séptimo grado de la escuela primaria se incorporaron las áreas de Ciencias Naturales

y Ciencias Sociales. Este operativo también incluyó la entrega de cuestionarios a alumnos, docentes y directivos escolares.

En los cuadros que ilustran esta nota se destacan los principales resultados obtenidos desde 1993 hasta 1995 en las pruebas na-

cionales de evaluación. Las cifras señalan los porcentajes de respuestas correctas para las áreas de Matemática y Lengua en séptimo grado y quinto año, y están presentadas como los promedios de las 24 jurisdicciones educativas del país y del Gran Buenos Aires.

HOMENAJE A JEAN PIAGET

Por la Prof. María Celia AGUDO de CORSICO

*El texto pertenece a lo leído en sesión privada de la academia
el 2 de septiembre de 1996*

Jean Piaget no necesitó morir para conocer la admiración de sus semejantes. Su talento, aguda curiosidad y voluntad de investigador dieron muestras muy tempranas. Como es sabido, a los 11 años escribió un informe de observación acerca de un gorrión albino y a los 15 sus publicaciones sobre moluscos lo dan a conocer en los círculos internacionales de especialistas sobre la materia. Obtenido su doctorado en ciencias en la Universidad de Neuchatel, su ciudad natal, en 1918, su entrenamiento biológico que dejará una huella profunda en toda su obra y su intenso interés por la lógica y la epistemología, lo orientaron hacia la psicología.

Durante sus investigaciones en la Sorbona, Piaget comenzó a explorar por qué los niños fracasaban en situaciones problemáticas en las que era necesario razonar; por qué sus razonamientos eran incorrectos. Estos ingeniosos y perspicaces estudios le valieron la dirección del Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra.

Fue Profesor de Psicología de la Universidad de Ginebra entre 1924 y 1954 y también enseñó en la Sorbona durante varios años. En 1955 asumió como Director de su creación, el Centro Internacional de Epistemología Genética, donde reunió a investigadores de muy variadas disciplinas, que trabajaron junto a él en estrecha colaboración.

Además de innumerables artículos y monografías publicó varias decenas de libros. Para dar una idea del carácter verdaderamente colosal de su producción, baste señalar que una bibliografía exhaustiva aparecida en 1966, 14 años antes de su fallecimiento, incluía ya alrededor de 500 títulos.

La extraordinaria laboriosidad de Piaget y su infatigable tarea de publicista han sido sin duda un factor importante para la difusión de su pensamiento.

La influencia de Baldwin

Gran parte del pensamiento de Piaget y hasta la propia

noción de epistemología genética, han estado profundamente influidos por la obra de James Mark Baldwin. Aunque la teoría de Piaget es multifacética, buena parte de ella tiene que ver con la inteligencia y el desarrollo del pensamiento infantil. Su teoría del desarrollo intelectual se preocupa de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales establecidos como los órdenes invariantes de adquisición. La teoría del desarrollo intelectual de Piaget abarca toda la escala de edades que va desde el nacimiento hasta la adolescencia. Cuando se examina su trabajo es posible observar muchos conceptos que evolucionan desde formas rudimentarias durante la primera infancia, hasta formas más complejas en la niñez, alcanzando formas aún más complejas en la adolescencia. Uno de los supuestos centrales de Piaget era que las regularidades relacionadas con la edad en los tipos de razonamiento se observan a través de esos conceptos y que esas regularidades reflejan estadios cualitativamente distintos del desarrollo.

Las etapas del desarrollo

Por ello, una parte fundamental de la teoría es su explicación acerca de las etapas del desarrollo, que comienzan con el período sensorio-motor y terminan con el operacional formal.

Una parte importante es la sub-teoría de la equilibración de acuerdo con la cual la incorporación de nueva información es acompañada por un equilibrio dinámico entre dos procesos complementarios, la asimilación y la acomodación.

La psicología de Piaget ha tenido una enorme influencia sobre la psicología evolutiva y sobre la psicología general. En la actualidad, se advierte sin duda de que esa influencia ha decaído. Las concepciones de Piaget acerca del desarrollo han sido tal vez las más profundas entre las elaboradas por los psicólogos evolutivos. Pero su teoría, como es propio de toda

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

labor científica, ha estado expuesta a intensa crítica y revisión durante los últimos 15 años.

Las principales formas en que se tradujo la enorme influencia de Piaget sobre la educación, pueden distinguirse en dos categorías básicas. La primera de ellas abarca las contribuciones directas a la educación, realizadas por él mismo, quien estuvo toda su vida interesado y envuelto en la problemática educacional. Esta categoría incluye su pensamiento referido específicamente a temas educacionales. Una segunda categoría comprende las que podrían llamarse "Implicaciones educacionales de la obra de Piaget", tanto desde el punto de vista del estímulo que brindó a la investigación, como desde el de la aplicación directa a la enseñanza de sus hallazgos e ideas.

Un activo protagonismo internacional

Fundador de una de las escuelas psicológicas de mayor trascendencia de nuestro siglo, protagonista de innumerables encuentros internacionales, Piaget no dejó nunca de interesarse por la educación y de tomar clara posición frente a los más diversos problemas. No es ponderación excesiva decir que dentro del campo de la educación, casi ninguna de las cuestiones importantes escapó a su penetrante mirada. Desde el papel de los organismos internacionales, hasta los métodos de enseñanza, pasando por los lineamientos de la política educativa de los más diversos países o la formación del personal docente.

Imposible dar cabida en estas breves líneas al enorme caudal de ideas de Piaget acerca de la educación. Pero quizás resulte ilustrativo recordar algunas de sus opiniones sobre la evolución de la Pedagogía. Piaget se muestra con descarnado realismo. Analizando el lapso de 30 años que precedió a 1965, le sorprenden desagradablemente la ignorancia en cuanto a los resultados de las técnicas educativas, la persistencia de enseñanzas carentes de todo valor formativo, el que los exámenes sean, en la mayoría de los casos, el único patrón para juzgar el rendimiento de los métodos escolares.

Le preocupa mucho el magro papel desempeñado por los docentes en la investigación educacional y lanza una pregunta desafiante "¿Por qué la Pedagogía es en tan escasa medida obra de los pedagogos?"

Valientemente señala los obstáculos sociales que impiden a los maestros dedicarse con rigor científico a la búsqueda sistemática de conocimiento; obstáculos que también conspiran para que la profesión docente no alcance el status esperable de un trabajador intelectual; que el maestro no sea percibido como un especialista, sino, en sus propias palabras "como un

simple transmisor de un saber al alcance de todo el mundo". Deseoso de que la investigación educacional se encauce con provecho y logre nivel y difusión apropiados, Piaget procura identificar varios modelos de organizaciones, hábiles para realizar esa tarea. Créese que sólo el afianzamiento de la Pedagogía científica experimental, puede ofrecer bases consistentes para la determinación de fines y medios educacionales.

Preocupado por la formación de docentes

La formación de los docentes de educación primaria y media es otro de sus grandes temas. Sostiene que "las mejores reformas fracasarán si no se dispone de maestros en calidad y número suficiente". Dice también: "La psicología infantil puede multiplicar los datos sobre los hechos y nuestro conocimiento sobre los mecanismos del desarrollo, sin embargo estos hechos e ideas jamás llegarán a la escuela si los maestros no los han incorporado hasta traducirlos en realizaciones originales".

Afirma "la cuestión de los maestros es la cuestión clave y se vuelve contra la práctica inveterada de asignar menor importancia a la formación de maestros primarios que a la de docentes del nivel medio". Dice: "¿En nombre de qué criterio se juzga más fácil una enseñanza elemental que una enseñanza en las clases primarias superiores y ésta más fácil que una enseñanza secundaria?"

Merece admiración y gratitud

Su fe en el progreso de la educación se cimenta en maestros bien preparados y halla su expresión en el párrafo que sigue: "En una palabra es en y por la investigación como el oficio de maestro deja de ser un simple oficio y supera incluso el nivel de una vocación afectiva para adquirir la dignidad de toda profesión que constituye a la vez arte y ciencia, pues las ciencias del niño y de su formación son más que nunca terrenos inagotables".

El progreso educativo de niños y adolescentes requiere habilidad para pensar de manera clara y sensata, que implica ser capaz de seguir líneas de razonamiento, elaborar conceptos y desarrollar búsquedas autónomas, sea cual fuere la materia de estudio.

En la historia de la psicología, el intento más sostenido, ambicioso y estimulante, en lo que atañe al estudio del pensamiento de niños y adolescentes, es el realizado por Jean Piaget, quien merece, por siempre, admiración y gratitud.



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