

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 30

Buenos Aires, octubre de 1997

## CONTENIDOS

### NOTICIAS DE LA CORPORACION

- La corporación distinguió a los ganadores de los certámenes convocados para 1997..... 2
- Los otros ganadores..... 2
- Expresiones de los oradores durante la entrega de los Premios "Academia Nacional de Educación" y "Domingo Faustino Sarmiento"..... 3
- Dijo el **Dr. Avelino Porto** ..... 3
- Dijo la **Dra. Ana María Cambours de Donini** ..... 4
- Dijo el **Lic. Fabio Esteban Seleme** ..... 8
- El debate sobre la formación docente..... 11
- Actos públicos de la Academia..... 11
- Colegios Universitarios..... 12

### IDEAS Y TRABAJOS

- "Presentación racional de temas de ética en el proceso educativo", por el **Dr. Ing. Hilario Fernández Long**..... 13

### EDUCACION EN LA ARGENTINA

- El diario como apoyo educativo..... 19
- La Argentina, primera en la Olimpiada Iberoamericana de Matemáticas..... 19

### EDUCACION INTERNACIONAL

- Tendencias actuales en la educación superior brasileña..... 16

### VIDA ACADEMICA

- XII Semana Monográfica en Madrid..... 18
- Homenaje a Houssay a los 50 años del Premio Nobel..... 20
- Ciclo de conferencias académicas en La Rioja..... 20
- Distinguieron a los académicos **Rimoldi y Rodríguez Castells**..... 20
- Otras actividades..... 20

(...) 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

#### 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*

**Rosa MOURE DE VICIEN**

**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**

**Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG**

**Dr. Pedro J. FRIAS**

**Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN**

**Prof. Jorge Cristian HANSEN**

**Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST**

**Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTTER**

**Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI**

**Dr. Fernando MARTINEZ PAZ**

**Dr. Emilio Fermín MIGNONE**

**Prof. Rosa MOURE DE VICIEN**

**Dr. Avelino J. PORTO**

**Dr. Horacio RIMOLDI**

**Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS**

**Prof. Antonio F. SALONIA**

**Dr. Luis Ricardo SILVA**

**Ing. Marcelo SOBREVILA**

**Padre Fernando STORNI S.J.**

**Dr. Alberto C. TAQUINI (h)**

**Dr. Gregorio WEINBERG**

#### Académico Emérito:

**Dr. Luis Antonio SANTALO**

#### Académicos Correspondientes:

**Dr. Gabriel BETANCOUR MEJIA**, en Colombia

**Dr. John BRADEMAS**, en los EEUU

**Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER**, en España

**Dr. Juan Carlos TEDESCO**, en Suiza

# La corporación distinguió a los ganadores de los certámenes convocados para 1997

*En un acto público realizado el 11 de septiembre, se entregaron los premios "Academia Nacional de Educación" y "Domingo Faustino Sarmiento"*

Durante la sesión especial realizada el 11 de septiembre en el salón de conferencias de la corporación, recibieron sus diplomas los ganadores de las dos convocatorias científicas lanzadas a fines del año pasado por la Academia Nacional de Educación. El acto, que fue presidido por el doctor **Avelino José Porto**, contó con la presencia de un numeroso público, formado por académicos, invitados especiales, familiares y amistades de los premiados.

En el transcurso de la ceremonia pública, **Fabio Esteban Seleme** recibió una mención especial por su trabajo presentado al "Premio 1997 Academia Nacional de Educación", dedicado al tema de *"La educación técnica en la cultura del hombre contemporáneo"*. Asimismo, **Ana María Cambours de Donini** recibió el segundo premio y **Jorge Alberto Huergo Fernández** y **Gerardo Adrián Suárez** alcanzaron sendas menciones especiales por los trabajos postulados para el "Premio Domingo Faustino Sarmiento 1997", cuyo primer llamado estuvo dirigido al tema de *"Las nuevas formas culturales y la cultura de la escuela"*.

## Del Dr. Porto

En su discurso, el presidente de la corporación, tras referirse a los momentos en que surgieron ambos premios, destacó y agradeció la labor cumplida por los jurados que los dirimieron. Los académicos que evaluaron los trabajos presentados al "Premio Academia Nacional de Educación" fueron las profesoras **Ana María Eichelbaum de Babini** y **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest**, el ingeniero **Marcelo Antonio Sobrevila**, el doctor **Alberto Carlos Taquini (h.)** y el doctor ingeniero **Hilario Fernández Long**. El jurado académico del "Premio Domingo Faustino Sarmiento" estuvo compuesto por la profesora **Elida Leibovich de**

**Gueventter**, los doctores **Héctor Félix Bravo**, **Fernando Martínez Paz** y **Horacio J. A. Rimoldi**, y el padre **Fernando Storni (S. J.)**.

Más adelante, el doctor Porto hizo hincapié en la significación de los temas elegidos. *"Tecnología y cultura —señaló— son dos puntos centrales y convergentes en la educación de hoy. Por este motivo, la Academia puso énfasis en promover el tratamiento de estas cuestiones, ya que su discusión y difusión se perciben como fundamentales en los tiempos que nos toca vivir"*.

En otro segmento de su alocución, el académico presidente destacó, además, el valor simbólico del acto realizado: *"La jornada de hoy, 11 de septiembre, nos permite honrar al gran educador de América con hechos concretos. Por un lado, damos a luz pública cuatro importantes contribuciones vinculadas medularmente con la problemática educativa. Por otra parte, estimulamos, a través de estas distinciones, a quienes, con vocación de investigación, quieran abordar desde múltiples y pluralistas perspectivas los temas de nuestra educación"*.

## LOS OTROS GANADORES

El "Premio Academia Nacional de Educación" fue establecido en 1994 para promover la labor desarrollada por la nueva generación de investigadores del área educativa. El "Premio Domingo Faustino Sarmiento", por su parte, fue instituido en 1996 para distinguir la labor científica de los investigadores educativos de todas las edades. Hasta el presente, se han realizado tres convocatorias para el primero y una para el segundo, cuyos temas y ganadores se detallan a continuación:

### Premio Academia Nacional de Educación

Primera convocatoria (1995)

Tema: "Educación, sociedad y estado en la Argentina, hoy"

Primer premio: **Daniel Fernando Filmus**

Segundo premio: No hubo

Mención: **Claudio Rubén Paviotti**

Segunda convocatoria (1996)

Tema: "La formación docente: fundamentos teóricos y empíricos"

Primer premio: No hubo

Segundo premio: **Gabriela Leticia Diker** y **Flavia Zulema Terigi**

Menciones: No hubo

Tercera convocatoria (1997)

Tema: "La educación técnica en la cultura del hombre contemporáneo"

Primero y segundo premios: No hubo

Mención: **Fabio Esteban Seleme**

### Premio Domingo Faustino Sarmiento

Primera convocatoria (1997)

Tema: "Las nuevas formas culturales y la cultura de la escuela"

Primer premio: No hubo

Segundo premio: **Ana María Cambours de Donini**

Menciones: **Jorge Alberto Huergo Fernández** y **Gerardo Adrián Suárez**

# **Expresiones de los oradores durante la entrega de los Premios "Academia Nacional de Educación" y "Domingo Faustino Sarmiento"**

Dijo el Dr. Avelino Porto:

## **"Damos a luz pública cuatro importantes contribuciones vinculadas medularmente a la problemática educativa"**

La tradición no se construye por un solo acto.

Esta simple reflexión es la que me permite afirmar que en este nuevo 11 de Septiembre, nuestra Academia Nacional continúa un proceso que, iniciado en 1995 tiene, con la naturalidad pero con la firmeza de todo proceso cultural, asentado en profundas convicciones, a generar una actitud que poco a poco se irá instalando, como tradición de progreso, en el ámbito de la educación.

Por tercera vez, la Academia Nacional acordará su distinción, el "Premio Academia Nacional de Educación", a quienes con acendrados méritos, son galardonados con este reconocimiento.

En 1993 nos propusimos promover y estimular estudios originales sobre la educación argentina. La Academia meditó sobre esa responsabilidad y, al año siguiente, se decidía poner en marcha esta alternativa para los investigadores argentinos, abriendo en principio, para los más jóvenes, una nueva posibilidad que les incitara a la investigación y a la reflexión sobre la educación.

Tres años más tarde -en 1996- la Academia, afirmando ese camino que ya había abierto, ampliaba el horizonte a todos los investigadores que, comprometidos con el tema de la educación, quisieran competir por una nueva calificación.

Se instituyó así, el "Premio Domingo Faustino Sarmiento", que está dirigido a todos los investigadores sin ningún tipo de limitaciones.

Resulta a todas luces innecesario, explicar la decisión de la Academia para denominar al premio con el nombre de uno de los argentinos más ilustres, Don Domingo Faustino Sarmiento. La sola mención del nombre, lo define por completo.

En consecuencia, nuestra institución debió abocarse a la noble y delicada tarea de constituir dos jurados para discernir sobre ellos.

El Premio Academia Nacional de Educa-

ción, tuvo este año como jurados a los académicos Ana María Eichelbaum de Babini, Gilda Lamarque de Romero Brest, Marcelo Sobrevila, Alberto Taquini e Hilario Fernández Long.

Los académicos Elida Leibovich de Gueventter, Héctor Félix Bravo, Fernando Martínez Paz, Horacio Rimoldi y Fernando Storni, tomaron el compromiso de discernir el nuevo "Premio Domingo Faustino Sarmiento".

En primer lugar debemos agradecer la tarea de ambos jurados.

Su labor nos permite hacer hoy públicas, las obras y los trabajos de cuatro investigadores. Han cumplido con su responsabilidad la que está concluida cabalmente y con rigor académico.

Los temas propuestos por la Academia, ha sido en caso "La Educación Técnica en la Cultura del Hombre Contemporáneo" -para el Premio de la Academia- y "Las Nuevas Formas Culturales y la Cultura de la Escuela", para el Premio Domingo F. Sarmiento los que reflejan claramente el orden de nuestras reflexiones como entidad dedicada al pensamiento y a la acción educativa.

Tecnología y Cultura son dos puntos centrales y convergentes en la educación de hoy.

Por este motivo, la Academia puso énfasis en promover el tratamiento de estas cuestiones, ya que su discusión y difusión se perciben como fundamentales en los tiempos que nos toca vivir.

Los trabajos premiados pertenecen al Lic. Favio Esteban Seleme, quien con su obra "El Laberinto del Ingenio" ha obtenido mención especial que acuerda el Premio Academia Nacional de Educación.

Las restantes categorías de premios se han declarado desiertas.

En el caso del Premio Domingo Faustino Sarmiento, que por primera vez otorga la Academia, se ha distinguido con el segundo

premio a Ana María Cambours de Donini por su trabajo sobre "Las nuevas formas culturales y la Cultura en la escuela".

En el mismo orden, la primera mención ha sido otorgada a Jorge Alberto Huergo por su obra "Pedagogía de las mediaciones culturales. Los escenarios y las estrategias de la escuela hacia el siglo XXI", correspondiéndole a Gerardo Adrián Suarez la 2da. mención por su aporte sobre "La escuela ante el advenimiento del horizonte posmoderno. Un análisis crítico-constructivo desde la filosofía de la educación".

Otras categorías de premio fueron declaradas desiertas.

La jornada de hoy, 11 de Septiembre, nos permite honrar al gran educador de América con hechos concretos.

Por un lado, damos a luz pública cuatro importantes contribuciones vinculadas medularmente a la problemática educativa. Por otra parte, estimulamos, a través de estas distinciones, a quienes, con vocación de investigación, quieran abordar desde múltiples y pluralistas perspectivas los temas de nuestra educación.

A través de estas distinciones, la Academia Nacional de Educación, culmina un acto concreto de apoyo a quienes, con convicción y esfuerzo, continúan realizando aportes al mejor conocimiento de nuestra realidad y a la formación de una conciencia educativa nacional.

Parafraseando el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre "La Educación para el Siglo XXI" - que se produjo bajo la dirección de Jacques Delors- para nosotros "La educación encierra un tesoro".

Creo que aportes como los que acabamos de premiar forman parte de los instrumentos, de las múltiples herramientas con las que en nuestro país debemos persistir en el rescate de ese tesoro.

Por eso, nunca mejor que el 11 de Septiembre para esta ceremonia tan gratificante.

## Dijo la Dra. Ana María Cambours de Donini: **"Necesitamos una comunidad que transmita y recree los valores del humanismo, la ciencia y la tecnología, con equidad y calidad para todos"**

Es para mí un honor y una satisfacción encontrarme en este ámbito de académicos comprometidos "a pensar y repensar la educación argentina", para compartir con ustedes una síntesis de las principales ideas de mi trabajo que, respondiendo a la convocatoria del certamen "Domingo Faustino Sarmiento" lleva por título *"Las Nuevas Formas de la Cultura y la Cultura de la Escuela"*.

Antes de entrar en el tema propuesto, me voy a permitir dedicar unos minutos a un deber de justicia: algunas menciones y agradecimientos que se relacionan directamente con la gestación de este trabajo.

En primer lugar, agradezco a la Academia Nacional de Educación el proporcionar, con este tipo de convocatorias, la oportunidad y sobre todo el estímulo para —haciendo una pausa en el agitado ritmo cotidiano—, descubrir cómo, a través de las lecturas de diferentes autores, experiencias, disensos y consensos con maestros, colegas y discípulos, hemos ido construyendo, sin darnos cuenta quizás, un plexo de ideas teóricas y operativas, de preguntas significativas y de respuestas prospectivas, alrededor de "las nuevas formas de la cultura y la cultura de la escuela", que vale la pena volcar en un trabajo escrito para compartirlo con el resto de la comunidad académica. Por eso, independientemente del premio con que me ha honrado la Academia Nacional de Educación, considero que estos certámenes son oportunidades invaluable para ampliar el debate y estimular la investigación de los temas educativos.

En segundo lugar, me voy a permitir expresar otros reconocimientos más personales, vinculados con los ámbitos donde se han enriquecido estas reflexiones. La nómina de los protagonistas de tantos diálogos, debates e intercambios sobre los problemas de nuestra educación en los últimos quince años, sería larga y tediosa. Por eso me voy a reducir a una somera reseña de algunos lugares significativos, con los cuales se van a sentir identificados muchos de los que hoy me acompañan aquí.

Yo regresé al país habiendo completado mis estudios de posgrado en Ciencias de la Educación (después de 15 años de permanencia en los Estados Unidos) a comienzos de la década de 1980, con los primeros atisbos de la democracia. El diálogo y el debate sobre nuestra problemática

educativa comenzaba a tomar estado público y culminaría en la inédita experiencia que fue el Congreso Pedagógico Nacional.

Desde mi llegada al país, tuve el privilegio de escuchar, aprender y compartir ideas con muchos de los que hoy ocupan los sitios de esta Academia, en el Centro de Reflexión Educativa del CIAS, conducido por Fernando Storni. Mis ámbitos de reflexión y debate se extendieron luego al equipo de educación de la Democracia Cristiana, que se reunía alrededor de ese maestro de ideas y de vida que fue Carlos Auyero. Con este grupo compartimos un breve paso en la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires, en la Dirección General de Escuelas, bajo la conducción de Antonio Salviolo. Allí pudimos contrastar los principios con los logros y dificultades de la práctica. Con ese equipo, sumado a otros compañeros, seguimos trabajando y pensando la educación tanto en FUNDAPAR (Fundación para la Participación) como en el CIPE (Centro de Investigación y Promoción de la Educación) de la Institución Salesiana, que actualmente dirige Mario Iantorno. Algunos de los que compartimos esta trayectoria nos encontramos hoy junto a otros colegas, construyendo una nueva experiencia académica en la Maestría en Gestión Educativa de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de General San Martín. Por último, quiero destacar que muchas de las ideas y propuestas reflejadas en mi trabajo, son también el fruto de la reflexión conjunta con el grupo de amigos educadores y excelentes profesionales que constituyen hoy el equipo de Inés Aguerro, en la Subsecretaría de Programación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

A todos, muchas gracias... Y como se dice habitualmente, las posiciones asumidas en el trabajo y los errores son de mi exclusiva responsabilidad.

Una última licencia autobiográfica: el seudónimo utilizado para identificar mi trabajo, fue el de "Clotilde Ocampo". Este nombre tiene una profunda significación personal, ya que es el nombre de mi abuela paterna, maestra y directora durante muchos años en una escuela unitaria rural de la Provincia de Buenos Aires, en Rafael Castillo, durante la década de 1920. Me pareció un homenaje merecido a ella, y en ella a tantos docentes desconocidos o igno-

rados, que muchas veces no tienen las posibilidades ni las herramientas para la reflexión académica, pero que son los que hacen cotidianamente la realidad de la educación.

A continuación, intentaré una breve síntesis de mi trabajo, para despertar la inquietud por su lectura.

El trabajo está dirigido a todos los educadores en un sentido amplio: los que enseñan, los que dirigen o supervisan instituciones educativas, los que concertan y deciden políticas, los que ponen en marcha propuestas innovadoras, los que investigan y piensan la educación. El propósito es abrir un debate sobre un tema sustantivo, pero casi ausente, en la agenda de las prioridades educativas: el papel de la escuela como mediadora crítica de la cultura; como nexo entre generaciones; como espacio privilegiado para la transmisión y la recreación de los conocimientos y valores del humanismo, la ciencia y la tecnología; como diálogo vivo entre diferentes herencias culturales y el despuntar de nuevos paradigmas; como encuentro integrador, a la vez que reflexivo y crítico, de nuevas significaciones y formas más humanas y humanizantes de convivencia.

Estamos inmersos en un fin de siglo signado por profundas transformaciones culturales y en un horizonte de incertidumbre. Es una oportunidad inédita para repensar las relaciones entre cultura social, cultura académica y cultura escolar.

Las realidades se entienden mejor desde su contexto. Mirar lo local desde lo global, comprender lo micro desde lo macro y viceversa, preguntarnos **por qué y para qué**, más que **qué y cómo**, es un camino posible y promisorio para recobrar la profesionalidad y el sentido de la tarea docente.

En la primera parte del trabajo se presenta un fugaz panorama de las nuevas formas culturales que hoy inciden sobre la cultura de la escuela: la cultura de la globalización y el neoliberalismo, la posmodernidad, la cultura juvenil emergente, la cultura mediática y la sociedad del conocimiento. En este planteo, entendemos por cultura esos fenómenos sociales dominantes que nos ofrecen una visión global de la realidad con valores implícitos y explícitos, creencias, lenguajes y significaciones, y que coexisten hoy en forma

plural y fragmentada. La cultura de la escuela tiene que asumir entonces, el papel de facilitar a las nuevas generaciones herramientas que les permitan su decodificación y jerarquización para construir un proyecto personal con sentido.

En una realidad social que ya no es estática y monocultural sino dinámica y pluricultural, la tarea de la mediación crítica de la cultura adquiere un carácter complejo que pareciera exigir una nueva profesionalidad docente, flexible, abierta a los cambios y a la interdisciplinariedad, y con horizontes culturales amplios.

En la segunda parte, señalamos líneas que, en una difícil transición, van apareciendo en las políticas educativas y en la cultura escolar, en sus aspectos curriculares e institucionales, y avanzan, a nuestro juicio, hacia la construcción de un nuevo paradigma.

He dejado un final abierto y sin conclusiones. Creo que la crisis de sentido que envuelve a las instituciones escolares y a los profesionales comprometidos con ellas, pone en primer plano al debate filosófico y cultural. No intentamos una reflexión descarnada y metafísica, sino que señalamos la necesidad de enmarcar las propuestas técnicas en una concepción que brinde sentido a las acciones. Lo operativo sin visión global, se vuelve tecnocrático; la mera reflexión teórica sin proyectos transformadores, se vuelve estéril e inoperante. Para enfrentar la incertidumbre, tal vez sea más importante que improvisar respuestas, comenzar a formularnos entre todos, las preguntas correctas y necesarias.

El trabajo se inicia con una reflexión sobre las distintas concepciones de la cultura y los distintos enfoques —desde el especulativo hasta el empírico— del estudio de la misma a través del tiempo y culmina describiendo una de las transformaciones culturales más profundas de este fin de siglo: la dispersión y fragmentación de las áreas culturales en las sociedades occidentales.

Habermas ha insistido en este diagnóstico: el arte, la política, la moral, la ciencia, la técnica siguen sus propias lógicas y el mercado provee al consumidor de fragmentos de cultura de un modo caótico y desestructurado.

El paso de un mundo integrado alrededor de una cierta lógica explicativa y de valores dominantes, hacia la creciente fragmentación, afecta los modos tradicionales de socialización y educación. Los jóvenes ya conviven con la fragmentación y aprenden a desenvolverse en un mundo de lógicas plurales sin jerarquización ni funda-

mentos explicativos. Sin embargo, el terreno de la crisis es también una posibilidad abierta de nuevas significaciones.

En medio de esta crisis cultural se oscurecen los valores y demandas de la sociedad con respecto a sus instituciones básicas (familia, escuela, iglesias). Estas instituciones sienten cuestionadas su función y su sentido. Sobre todo la escuela, que nace con la modernidad, y fue hasta no hace mucho el lugar donde se accedía a la calidad de ciudadanos, y donde se adquirirían los recursos culturales mínimos para formar parte de una manera autoconsciente, de la sociedad y de sus procesos de gobierno y legitimación.

El modelo de escuela decimonónica, está en crisis y es reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna. En la difícil transición, un nuevo modelo está surgiendo, pero aún permean sus estructuras y sus prácticas, resabios de rigidez, formalismo, burocracia, autoritarismo, aislamiento e individualismo. A la aventura del conocimiento humano se lo despojó de sus procesos y avatares, y se presentó como un paquete cerrado, de resultados objetivos y descarnados. La riqueza de la diversidad cultural no penetró ni penetra fácilmente en la cultura de la escuela, y la discriminación y el etnocentrismo se cuelean aún sutilmente en la teoría y en la práctica escolar. Aún se desconocen, por lo general, los procesos, las contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y se restringe la enseñanza al conocimiento intelectual, desatendiendo el amplio territorio de los procedimientos, las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. Es difícil todavía enseñar competencias y no sólo conceptos; y todavía se divorcian muchas veces, el saber del hacer y el hacer del valorar.

En medio de esta crisis de la cultura es difícil volver a replantearse el contrato “sociedad-educación” en el contexto de los años ‘90, ya que esto exige investigar los cambios en las expectativas sociales con respecto a la escuela, y pareciera que nos encontramos con el agotamiento de la capacidad explicativa de las teorías socio-educativas tradicionales. En el trabajo hemos intentado arrojar alguna luz sobre la escuela que necesitamos, atendiendo a la complejidad de los factores que hoy se entrecruzan con resultados heterogéneos según los diversos actores intervinientes y los escenarios en permanente cambio.

Para cumplir con este propósito, analizamos en el trabajo una visión panorámica de los valores, intereses y realidades sociales que emergen hoy, en los umbrales del siglo XXI, y condicionan, en buena medida,

el clima cultural que vivimos.

Ricardo Diez Hochleitner, miembro de esta Academia y presidente del Club de Roma, se refiere a este última década del siglo XX como a una época de “gran transición” que, con la caída del comunismo en el Este Europeo y la progresiva conciencia de los problemas globales que nos amenazan, abre insospechadas oportunidades para el amanecer de una nueva cultura.

“Desarrollo sostenible —dice Hochleitner— estabilización demográfica, protección del medio ambiente, energías alternativas y gestión energética, salvaguarda de la biosfera y de su biodiversidad, cooperación y tolerancia, ecosocioeconomía global, nuevas tecnologías y materiales, y recuperación de valores éticos y morales, son algunos de los muchos temas y variables de esa compleja e incierta trama de interdependencia mundial a la que todos los hombres y mujeres tenemos que hacer frente desde la solidaridad y desde el saber, es decir, desde el conocimiento que debemos procurar llegar a convertir en sabiduría desde cada persona”.

Entre las transformaciones fundamentales que afectan a los países en la época contemporánea, también se pueden enumerar:

- \* el acelerado proceso de planetarización entendido como la sucesiva integración entre regiones, sociedades y culturas del planeta, el aumento de las interdependencias, los intercambios y las comunicaciones que involucran al mundo entero;

- \* el resurgimiento de procesos de regionalismos y localismos;

- \* la disminución de la distinción entre ciudad y campo, en beneficio de una red urbana omnipresente;

- \* un nuevo imaginario del espacio y el tiempo bajo la influencia de los medios de transporte rápidos;

- \* los nuevos modelos organizacionales del trabajo;

- \* el desplazamiento de las actividades económicas hacia las actividades terciarias de la economía;

- \* el creciente desinterés por el matrimonio y la multiplicación de situaciones monoparentales; la ruptura de las formas familiares tradicionales acompañada de la caída de la autoridad paterna que conforma la plataforma desde la cual se inicia el debate en torno a la procreación eventual;

- \* la influencia cada vez más directa de la investigación científica sobre actividades económico-productivas y modos de vida;

- \* el hedonismo como actitud frente a la vida junto con un exacerbado individualismo.

Estos marcos generales nos sirvieron como puntos de referencia para comprender mejor los tres ejes de análisis que queríamos desarrollar:

1. Los dilemas de la globalización y la cultura neoliberal,
2. La cultura posmoderna y la cultura juvenil emergente,
3. La cultura mediática y la sociedad del conocimiento.

La elección de estos ejes de análisis respondía a dos criterios:

- a) son fenómenos que aparecen por su globalidad y universalidad como nuevas formas de la cultura contemporánea;
- b) son formas que afectan decisivamente la cultura de la escuela.

Estos dos criterios que guiaron su elección, también condicionan su tratamiento. Este no pretende ser un exhaustivo análisis de problemáticas que pueden ser estudiadas desde diferentes enfoques científicos, sino que son presentados en forma panorámica como fenómenos culturales que influyen significativamente en la construcción de un nuevo paradigma educativo para el siglo XXI.

A través de estos ejes que, a nuestro juicio, definen el contexto cultural actual, hemos ido planteando interrogantes que marcan líneas a definir en la construcción de una nueva cultura escolar. Cuando nos referimos a un nuevo paradigma, somos conscientes de las tensiones de la transición y también de una opción entre los "neoconservadores" nostálgicos que buscan una vuelta a la escuela del pasado (su orden, su disciplina, su segmentación, su enciclopedismo, su acriticidad), y los "iconoclastas" que anuncian la desaparición de la escuela, al afirmar que las nuevas tecnologías anticipan la "desescolarización", ya que toda la información y el intercambio y la orientación educativa se podrá obtener a través de redes informáticas y en el propio dominio del "usuario". Esta línea de razonamiento no hace sino renovar la propuesta de Ivan Illich de la década del '70, cuya posición encierra un elitismo encubierto o una gran dosis de utopía bajo un ropaje progresista: el acceso y el tránsito por las autopistas informáticas tienen todavía un peaje muy elevado para la mayoría de las personas, además de la convicción, que muchos compartimos, de que el vínculo humano es un factor indispensable en los procesos de socialización y educación.

En contraposición a ambas tendencias, nos situamos en una posición que confía en

que la escuela —una escuela diferente, por supuesto— va a seguir siendo un espacio "con sentido" para las nuevas generaciones en el siglo XXI.

### ¿Cómo será esta escuela diferente?

Para responder a los desafíos planteados en la primera parte del trabajo, en la segunda desarrollamos las líneas de un nuevo modelo escolar, que comienza a dibujarse en el panorama mundial, latinoamericano y nacional, en esta última década del siglo y que se expresan:

1. Desde las grandes líneas de la política educativa.
2. Desde de la cultura del curriculum.
3. Desde la cultura institucional.

Los escenarios futuros en estos tres ámbitos deberán integrar respuestas tentativas a los desafíos de la globalización, de la cultura neoliberal, de la cultura posmoderna, de la cultura mediática y de la sociedad del conocimiento, que describimos y planteamos anteriormente.

**En primer lugar**, desde las grandes líneas de la política educativa, podemos afirmar que en la última década del siglo XX éstas se han replanteado, en un clima de creciente incertidumbre, cómo responder a las acuciantes necesidades del desarrollo armónico y sustentable de las sociedades, respuesta que si bien no depende totalmente de la educación, tampoco puede prescindir de ella.

Las Leyes Generales de la Educación en muchos países de la región y un resurgir de reformas educativas, marcan el comienzo de la década. Algunas líneas comunes provienen de los acuerdos logrados a nivel internacional.

Las transformaciones educativas que se postulan a nivel mundial surgen fundamentalmente a partir de la creciente demanda individual y colectiva de acceso al conocimiento. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia), en marzo de 1990, con la cooperación de los grandes organismos intergubernamentales (UNESCO, Banco Mundial, PNUD, UNICEF) y por 18 países, significa el gran compromiso solidario de esta década: garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos -niños y niñas, jóvenes y adultos— se satisfagan realmente en todos los países antes de finalizar el siglo.

El ya clásico documento de CEPAL-UNESCO de abril de 1992 "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad" analiza el comportamiento de la educación en el marco del

patrón tradicional de desarrollo y presenta una estrategia de acción concebida para el logro simultáneo de los objetivos de ciudadanía y competitividad, de equidad y de eficiencia, de integración y descentralización.

Este documento tiene un particular interés, porque abre la discusión sobre algunos temas y conceptos que tienen una importancia decisiva en el nuevo paradigma de la cultura escolar. Por ejemplo, homogeneidad-heterogeneidad, centralismo-autonomía, saberes-competencias, sistema educativo-sistema productivo, administración-gestión, Estado-Sociedad civil, consenso-conflicto. Una redefinición de estos conceptos y sus relaciones en el contexto histórico de nuestro sistema educativo argentino está en la base de la construcción de un nuevo paradigma de la cultura de la escuela.

Otra instancia importante de la política educativa para América Latina ha sido el PROMEDLAC (Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe). En la IV Reunión del Comité Intergubernamental, los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe manifestaron que el problema educativo es la expresión del agotamiento de las posibilidades de los estilos tradicionales de la enseñanza.

En este sentido reiteraron, en la V Reunión realizada en Chile en junio de 1993, una nueva estrategia educativa concretada en cuatro puntos, que tienen una enorme incidencia en la transformación de la cultura escolar:

1. Desde un punto de vista político, la educación debe estar fundada en un pacto social a largo plazo.
2. Desde un punto de visto estratégico, hay que incorporar nuevos actores de manera sistemática y creativa: estructuras participativas.
3. Desde un punto de vista institucional, la desigualdad y la heterogeneidad sociales exigen que la descentralización y la autonomía deban acompañarse por una acción central que ayude a preservar la cohesión nacional, los lineamientos políticos, identificar innovaciones, circular información, evaluar resultados y compensar diferencias.
4. Desde el punto de vista pedagógico, señalaron la necesidad de introducir en los diseños curriculares una nueva lógica: la de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje pertinentes para el desempeño en los distintos ámbitos de la sociedad.

Las líneas que parecen perfilarse, tienen que ver con las estrategias y con los

contenidos, y ambos aspectos afectan a la cultura escolar.

En cuanto a las estrategias —nos recuerda Juan Carlos Tedesco— parecería que hoy las transformaciones deben estar más atentas a la demanda que a la oferta; ser sistemáticas aunque graduales; lograrse por acuerdo entre los diferentes actores sociales; apuntar al mediano y largo plazo, y basarse en la concertación —evitando el autoritarismo centralista y la regulación del mercado— para resolver conflictos y tensiones. El papel del Estado se convierte así en una intervención estratégica de determinación de objetivos consensuados, evaluación de resultados y compensación de diferencias.

La polémica de hace 30 años entre “Estado Docente” o “Estado Subsidiario”, parece haberse transformado en la opción entre “Estado Ausente” o “Estado Concertador y Promotor”.

En este esquema, basado más en la demanda y con amplios márgenes de autonomía para alcanzar los resultados, el eje del cambio se desplaza del sistema a la escuela. En este sentido, desde los apoyos técnicos del sistema se deberá promover más la capacidad de crear e innovar, que los proyectos concretos, ya que éstos van a depender de las necesidades, expectativas y viabilidad de implementación local. Esta tendencia incide significativamente en una cultura escolar que se aparte de las rigideces burocráticas, y desarrolle su creatividad y la pertinencia de sus proyectos institucionales.

**En segundo lugar**, desde la cultura del curriculum, partimos de una concepción que lo percibe como una opción cultural: un recorte intencional de la cultura académica (en el estado actual de las ciencias y las artes), y de la cultura social (el núcleo de valores compartidos por la sociedad), y que se traducen en una intencionalidad educativa y en un plan para realizarla. Este plan se dirige a provocar la reconstrucción de las formas de pensar, valorar, sentir y actuar de los alumnos.

La concepción de diseños flexibles, abiertos, y en un proceso de actualización permanente, es hoy mayoritariamente compartida, a pesar de muchas incoherencias en su elaboración concreta. En el marco de las reformas educativas latinoamericanas de la década de los '90, hay un resurgimiento de la preocupación por lineamientos curriculares de nivel nacional.

Los “contenidos” han tenido en la mayoría de estos lineamientos una apertura a dimensiones más amplias, que se apartan del paradigma científicista decimonónico.

Tradicionalmente se llamó “contenidos” a los datos y conceptos provenientes de diferentes campos disciplinarios. Hoy los “contenidos curriculares” incluyen conceptos, procedimientos, normas y valores.

Otro rasgo de los nuevos currículos, es la formación de competencias. Esto se relaciona con la característica de la crisis cultural de este fin de siglo: la incertidumbre en el campo político, social y económico, crea la necesidad de formar ciudadanos competentes, activos, sujetos de futuros posibles, con un bagaje articulado de capacidades para enfrentar situaciones nuevas.

La cultura del curriculum se abre en tres espacios complementarios que, a nuestro entender, son parte esencial del nuevo modelo escolar:

- . la cultura tecnológica,
- . la cultura del pensamiento,
- . la cultura ética.

El concepto de competencia en el marco de la “cultura tecnológica” ha abierto el debate sobre su carácter restrictivo por demasiado pragmático e instrumental.

El tema de la libre creación espiritual, más allá o más acá de los avances científico-tecnológicos, y el lugar de lo in-útil (el arte, el pensar filosófico, la religión), siempre van a tener un lugar propio en las expresiones humanas de todos los tiempos. También para estas expresiones necesitamos competencias en un sentido amplio.

Cuando se habla de “cultura tecnológica” la referencia no debe restringirse a la influencia de los artefactos y desarrollos tecnológicos en la mentalidad contemporánea, sino a un modo de conocer que, además de describir y explicar, sirva para transformar, y esto es ciertamente un avance para la cultura de la escuela, que ha sido tradicionalmente una cultura academicista y pasiva.

En cuanto a la **cultura del pensamiento**, tanto la institución como cada aula se deben esforzar y ser alentadas para ser reflexivas, inquisidoras e imaginativas. Algunos autores proponen nuevas estrategias para abordar, desde un enfoque cultural, las dimensiones del pensamiento, tales como propiciar: un lenguaje de pensamiento, predisposiciones al pensar, procesos de metacognición, un discurso estratégico, procesos cognitivos de orden superior, transferencia y construcción de mapas y redes conceptuales.

Estas y otras estrategias que buscan superar los viejos modelos del enciclopedismo, la memorización y el asociacionismo,

se dirigen a la comprensión y al aprendizaje significativo. Se está abriendo un nuevo horizonte educativo, sintetizado en las dos frases: aprender a aprender y enseñar a pensar.

En cuanto a la **cultura ética**, tanto la escuela como la familia y las iglesias, siempre han transmitido valores de modo más o menos implícito. Hoy, sin embargo, la enseñanza de los valores se ha convertido en una prioridad y el curriculum debe abordar contenidos y metodologías que faciliten la construcción de una cultura ética. El desafío es evitar tanto el adoctrinamiento como el relativismo en el tratamiento de los valores, y desarrollar un nuevo modelo pedagógico, en el marco de una educación dialogal y crítica, capaz de promover el discernimiento, la autonomía y el compromiso. La enseñanza tradicional de la moral ha adolecido, en otras, de las siguientes falencias: su carácter abstracto, su carácter deductivo, su carácter irracional, su carácter pasivo, su desconocimiento del conflicto. De la conciencia de estas carencias se puede comenzar a diseñar una nueva propuesta.

Por otra parte, la educación moral, si bien es un área específica con contenidos y metodologías propias, perderá toda su eficacia si no atraviesa todo el curriculum y si no es el fruto de la reflexión y el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa. Tampoco será efectiva, si no se refleja en la vida de una institución justa y solidaria, que continuamente revisa sus actitudes, valores, normas y prácticas cotidianas, en un esfuerzo colectivo de autocritica y de superación permanente.

**En tercer lugar**, estos tres ámbitos de la cultura curricular sólo pueden desarrollarse en una **cultura institucional** diferente.

En este sentido existe ya un acuerdo generalizado en que la institución escolar es la unidad de la transformación educativa. Por lo tanto, la gestión y la organización, son factores clave para un cambio de paradigma que se fundamenta, en gran medida, en una nueva teoría de las organizaciones.

Este cambio implica la descentralización, la discrecionalidad del operador, la sustitución de la programación de detalle por la orientación estratégica, el achatamiento de la jerarquía, el trabajo en equipo y el control por resultados. A su vez esta cualidad depende de los comportamientos innovadores y colaborativos de sus miembros, de la cultura organizacional que los refuerce y de la realidad social que colectivamente se construya en respuesta a los desafíos y a las demandas planteadas por

los destinatarios de sus actividades. Los principios de centralización, formalismo y segmentación son cuestionados severamente.

Si pensamos la institución escolar desde estos nuevos paradigmas, las estrategias del cambio se orientan en la línea de la descentralización, la concertación y la negociación; la gestión orientada por proyectos pedagógicos y la apertura a la comunidad. En estas nuevas instituciones, la cultura organizacional se construye sobre una visión compartida y una orientación estratégica. Estos dos factores se convierten en las bases sobre las que se gestionan los procesos y se asegura su calidad.

El poder avanzar en la institucionalización de este modelo que está en plena transición, consiste en la gradual incorporación en la cultura institucional de valores asociados a la autonomía, a la participación, a la innovación y a la iniciativa e intereses propios de cada comunidad y de los diferentes actores del sistema con sus articulaciones múltiples.

El concepto de gestionar se relaciona más con liderar una institución hacia su transformación, que con la idea de administrarla. Este concepto incide en el rol del directivo y en esta nueva cultura institucional que emerge: el liderazgo pedagógico con un perfil dinámico, innovador y democrático va reemplazando al perfil estático, burocrático y autoritario del modelo tradicional. Diversos autores han intentado distintas tipologías y modelos del nuevo liderazgo transformacional, y han analizado las condiciones institucionales y políticas para su desarrollo.

Sin embargo, dentro de los objetivos de nuestro trabajo, cobran mayor interés las perspectivas sobre la institución en cuanto tal y su ethos: es decir, el enfoque más global que estudia las condiciones que posibilitan a las instituciones pasar de ejecutoras de transformaciones a iniciadoras de las mismas.

Luego de una etapa gerencialista que aplicaba a la institución escolar parámetros productivistas que la equiparaban a las

empresas y se centraban en el mínimo costo y la máxima eficiencia, hoy se están abriendo paso otras imágenes que procuran apartarse tanto de la escuela tradicional de corte rígido y burocrático, como de la escuela empresa. En el marco de la sociedad post industrial está emergiendo un modelo que —a nuestro juicio va a prevalecer— que concibe a la educación como desarrollo humano integral y a la escuela como comunidad de aprendizaje.

La concepción de las organizaciones inteligentes y el movimiento de las escuelas eficaces en los últimos diez años, que desarrollamos en nuestro trabajo, han aportado nuevas perspectivas para la comprensión y el desarrollo de una nueva cultura institucional.

A partir de estos enfoques surgen implicaciones para la intervención y la investigación. Todo lo que hemos dicho sobre la cultura curricular e institucional implica que el cambio educativo es un proceso difícil, complejo y multifacético, y que las propuestas de cambio deben ser diferenciadas, abiertas y flexibles, para responder a las necesidades e intereses de cada comunidad educativa.

Los alcances y los límites del trabajo podrían expresarse diciendo que se ha intentado presentar un panorama informado de las nuevas formas culturales y su incidencia en la cultura de la escuela, y a partir de esta relación, describir el nuevo paradigma de cultura escolar que está emergiendo de cara al siglo XXI.

Se trata de un ensayo prospectivo que reúne las visiones, temores y esperanzas de muchos pensadores de la educación. Su objetivo ha sido contribuir a un debate que enriquezca el ensombrecido papel de mediador cultural del profesional docente, y abra una esperanza al nuevo modelo de escuela que todos necesitamos para el tercer milenio: una comunidad que transmita y recree los valores del humanismo, la ciencia y la tecnología con equidad y calidad para todos.

Finalmente, quiero expresar que nuestro trabajo presupone algunas convicciones compartidas y reconoce, al mismo tiempo,

muchas ignorancias:

\* creemos que, para una formación integral de las futuras generaciones, la cultura escolar debe ser capaz de articular y transmitir críticamente todas las dimensiones de la cultura y sus múltiples expresiones y lenguajes;

\* creemos que, para que esto sea posible y se distribuyan conocimientos, habilidades y valores con equidad y calidad para todos, será necesario reconstruir la escuela como comunidad, como espacio de lo público con y para todos los actores sociales;

\* creemos que hay que fortalecer una comunidad de aprendizaje, de gestión estatal o privada, pero consciente de que está brindando un bien personal y social, que es un derecho de todos, y no un producto sometido a la lógica del mercado;

\* creemos también que el agente principal del cambio en las aulas y en las instituciones, es el docente. Y por lo tanto, un replanteo profundo de todos los aspectos de sus condiciones laborales, su formación inicial y continua, y el sentido de su profesionalidad, son requisitos indispensables para hacer viable cualquier transformación;

\* creemos que estamos en un complejo proceso de transición, y la investigación educativa debe indagar y profundizar en las innovaciones, los resultados provisorios, y las condiciones que facilitan u obstaculizan la gestación de esta nueva cultura escolar que está emergiendo;

\* creemos, finalmente, que cualquier proyecto educativo que responda a las necesidades y exigencias del siglo XXI, deberá basarse en cuatro pilares, como nos recuerda el Informe Delors: “enseñar a conocer, enseñar a hacer, enseñar a vivir juntos y enseñar a ser”.

Sin embargo, la imagen-objetivo de la escuela del tercer milenio, y los pasos para acercarnos a ella, son todavía un esbozo que está en construcción. Los trazos son aún tentativos y vacilantes, hay muchas cosas que no sabemos..., pero la incertidumbre es también el tiempo de la creatividad y la esperanza.

## Dijo el Lic. Fabio Esteban Seleme: ***"Saber y poder, están tan vinculados, que ya uno no existiría sin el otro"***

El mundo actual se caracteriza por el ritmo sostenido del desarrollo tecnológico. Se nota tanto en la vida cotidiana, como en

el mundo productivo. Transforma las relaciones laborales y las condiciones de vida de los países, entre otros cambios signifi-

cativos de la experiencia social. Sin embargo este entorno cotidiano, técnico, tecnológico y científico se ha vuelto extraño para el



hombre. La perplejidad frente a este fenómeno se incrementa cuando se piensa que este extrañamiento sin embargo, es frente a su propia obra, frente a su propio hacer. Un hacer peculiar que lo desrealiza en el desconocimiento de sí. Esta es la misma realidad que reclama un sitio amplio y lúcido para la enseñanza de la tecnología en la escuela, ya que lo curioso con este entorno poblado de máquinas, artefactos y sistemas es que tienden cada vez más a no comunicarnos nada. Actuamos con ellas y funcionan; pero nos dicen poco o nada de lo "humano encerrado en ellas". La complejidad de la máquina, pese a hallarse en la superficie de nuestra experiencia ordinaria, la hace remota y abstracta, en algún sentido.

Sin embargo la pregunta surgió de inmediato en nuestro trabajo, cómo entender el fenómeno técnico para transmitirlo, desde donde contenerlo, sujetarlo y proyectarlo.

En este sentido y si se pretende la comprensión de la técnica como "hecho" del hombre a través del tiempo, dos caracterizaciones surgen de inmediato y deben orientar nuestra reflexión: La técnica es un hecho singular en tanto hecho común a todas las culturas, y por otro lado, la técnica es un hecho singular en tanto dado con continuidad en todas las épocas de la historia.

Esta doble singularidad ubica a la técnica como un fenómeno transversal al fenómeno histórico y cultural. Sólo el lenguaje podría competir como hecho fundacional de lo humano con la técnica.

"...el hombre empieza cuando empieza la técnica."<sup>1</sup> dice Ortega y Gasset, mostrando la vinculación de este fenómeno a la esencia misma del hombre y ligando también el destino de éste, a las condiciones de desarrollo de aquella.

La técnica salta de la órbita del instinto para ubicarse en la zona de la acción voluntaria, en la órbita de la decisión. Ahora bien, esta acción voluntaria, transforma la naturaleza, y al hacerlo a su arbitrio la humaniza, la afecta y ya no le es extraña ni totalmente exterior, sino que comienza a ser mediatizada históricamente.

De este modo se introduce aquí una segunda hipótesis no menos significativa que la anterior, en tanto la técnica se muestra de este modo como el fenómeno que introduce la posibilidad de pensar la evolución en términos históricos y no biologicistas. Es decir, dado el fenómeno técnico, "evolución" deja de significar para el hombre adaptación del organismo humano al medio ambiente, para empezar a ser adaptación del

medio ambiente a las necesidades de la humanidad. La evolución se vuelve eminentemente un proceso humano.

Se puede establecer entonces a esta altura que la técnica es doble principio del fenómeno humano. Principio de historia y principio de cultura, primera respuesta posible libre del instinto y el azar.

Hoy hablamos de casas, automóviles, aviones, radios, televisión, teléfono, computadoras, electrodomésticos. Y adjudicamos estos objetos a la técnica, la ciencia y la tecnología. Oímos hablar de un entorno tecnológico que condiciona nuestras actividades y nuestro comportamiento. De una impronta tecnológica impresa en nuestra cultura. De una cultura material técnico-cientificista. Técnica, ciencia y tecnología aparecen como una serie difícil de discernir y así se reproduce en la enseñanza.

Resulta que estos tres conceptos hoy se implican. Estas tres palabras claves: ciencia, técnica y tecnología, vinculadas a actividades específicas del hombre, están indisolublemente ligadas al mundo en el que vivimos hoy, un mundo más artificial que natural, un mundo creado por el hombre en sus ansias de dominar y transformar las fuerzas de la naturaleza para convertirla en una "sobrenaturaleza técnica". Una "tecnonaturaleza" que es necesario comprender para enseñar.

Para analizar el tránsito temporal de la naturaleza a la "tecnonaturaleza" es necesario un modelo de interpretación del desarrollo técnico, que vincule a ésta al conocimiento científico y la tecnología, de manera que se analicen como momentos diversos de un movimiento continuo, que en su estructura dialéctica va de la pura positividad consciente (la acción técnica), a su negación autoconsciente (el saber puro de la ciencia) y la superación de la contradicción en un espíritu libre (la actividad práctico-reflexiva de la tecnología). Esto es lo que definimos como *técnica en su desarrollo científico-tecnológico*. Es decir, al proceso de conocimiento y producción que empieza con la técnica instrumental doméstica y continúa con el desarrollo del saber teórico contemplativo como antípodas del mundo de la antigüedad. La superación de la técnica instrumental doméstica en la técnica mecánica. Proceso acompañado por el paulatino paso de una ciencia contemplativa a una ciencia especulativa a través de la matematización experimental de los fenómenos, que permitió la cooperación científico-técnica, desarrollada socialmente como voluntad de libertad creciente y generalizada de las circunstancias naturales desde

una perspectiva mercantilista. Con el consecuente paso de bases energéticas musculares, a bases energéticas por transformación de recursos naturales, que instaló a la técnica maquina, causa del salto en escala de la producción y sus efectos colaterales globales (políticos, económicos y sociales). Hechos éstos que volvieron insuficiente al saber técnico, por su bajo poder de previsión, y debieron ser asumidos desde la administración y gestión en base al conocimiento tecnológico, que asume en sí todas las dimensiones del saber para la resolución de problemas particulares. Momento esencialmente de síntesis e identificación de todo el conocimiento humano operativizado por la coordinación. Es decir que cuando nosotros hablamos de Técnica lo hacemos en este sentido abarcativo e inclusivo donde Técnica de por sí es sólo el principio de una espiral dialéctica que involucra ciencia y tecnología con contextos de legitimación diversos y convergentes: economía, fiabilidad y aceptabilidad, por un lado. Y por otro lado contextos de producción complementarios y ascendentes: invención, descubrimiento e innovación.

El despliegue instrumental de la técnica en su desarrollo científico-tecnológico muestra que el movimiento herramienta máquina y procesadores signan esta evolución histórica. En cierto modo nuestra historia es el paso de la herramienta como objetivación de ciertas funciones corpóreas del hombre al procesador: un artefacto que cumple ciertas funciones de la inteligencia humana. Este contrapunto permite visualizar el salto cualitativo. A partir de ellos la producción puede ser programada, desvinculada de la operación humana. El efecto resulta en un hiato extremo entre el hombre respecto de las cosas producidas. A tal punto que el carácter instrumental parece irse desdibujando en procura de un rol más esencial. El efecto descentralizador de las funciones y la administración de esas funciones por un elemento no humano, hace que la producción adopte para el hombre un carácter misterioso y ajeno.

El hombre no está ya a disposición de la máquina, pero la efectiva acción de la sociedad depende de las computadoras, que son su memoria, su archivo, su lugar de ensayo, el medio por el cual y a través del cual se produce y circula la información y la comunicación donde se realizan las operaciones económicas de intercambio y muchas veces el lugar donde las decisiones son tomadas.

Esta continuidad herramienta, máquina, procesador, supone pues una nueva

relación humana. La relación hombre-instrumento-cosa producida que cada vez se vuelve más oscura e inconsciente y debe ser tratada y pensada si no se quiere perder el lugar central para el hombre. En tanto esta continuidad aparece como la concreción paulatina del destino del conocimiento en Occidente: volver reversible al objeto mediante la manipulación operativa que significa la acción racionalizada.

En este marco la tecnología como síntesis de este proceso ha producido este acuñamiento tan hondo en nuestra cultura, ha signado por completo el ser de nuestra época, se vuelve relevante e indispensable entonces pensar y enseñar la tecnología como fundamento.

Esta vinculación estrecha que existe entre la tecnología y el mundo del trabajo hace imposible entonces soslayar la palabra "competencias", y pondera la importancia de su enseñanza para ligar a la educación de un modo profundo con la vida social. Porque "competencias" es la palabra que se enuncia habitualmente cuando se trata de explicar el cambio que la tecnología y la globalización económica han impuesto a las antiguas maneras de vincular las calificaciones de la formación profesional.

El paso de la organización del trabajo bajo el modelo del taylorismo a la especialización flexible; el surgimiento del sector informal con su variedad de ocupaciones, con bajo encuadre organizacional; la flexibilidad laboral que promueve el desempeño alternativo de varias ocupaciones calificadas y el cambio más frecuente de lugar de trabajo; fueron factores que convergieron para que, cada vez un mayor número de ocupaciones, y más aún, de trayectorias ocupacionales, no se adaptaran a la rigidez de las formaciones técnico-profesionales específicas anteriores. En un contexto en el que se tiende a la flexibilización, en un proceso de cambio tecnológico y organizacional por efecto de la reestructuración productiva, donde la subcontratación entre empresas grandes y pequeñas se vuelve común, donde la polivalencia y rotación de ocupaciones se convierten en habituales, la lógica de las competencias pasa al centro de la escena laboral, alcanzando nuevas formas de reclutamiento, promoción, capacitación y remuneración. El foco de atención se ha desplazado así de las calificaciones a las competencias, es decir, al conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo: el tan mentado "saber hacer". Las competencias, producto del aprendizaje técnico-tecnológico supone hoy la instalación del sujeto de aprendizaje en la

mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Supone conocimientos razonados, ya que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y capacidades que permitan ejecutar lo que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades que deben ser sometidas a prueba en la resolución de problemas concretos, en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

La pregunta, a esta altura, se vuelve entonces ¿En qué invertir?, en qué dirección, ya que la inversión siempre es un flujo de recursos. En este sentido pensamos en dos grandes líneas en las cuales invertir.

En primera instancia creemos que es oportuno invertir en un modelo de enseñanza técnica-tecnológica fuertemente humanista, porque la técnica es la dimensión y práctica más antigua del ser humano y, en este sentido, la transmisión de tecnología también es la transmisión del dominio más clásico de los seres humanos, lleva en sí un lenguaje y una semiología propia con sus posibilidades comunicativas e interrogativas. Debe ser humanista, porque ellas están sustentadas en una filosofía. No se puede enseñar tecnología sin entender filosóficamente lo que la tecnología es y representa. Es decir, requiere una epistemología.

Por otro lado, si tomamos en cuenta que el eje metodológico de esta área de conocimiento debe ser el diseño proyectual, es decir que los alumnos desarrollen estrategias, estos proyectos no saldrán de la nada. La problemática proyectual surge de las necesidades humanas más acuciantes, que circunvalan a los alumnos y que circunvalan al medio social, en un determinado tiempo histórico al cual la tecnología da respuesta.

En segundo término, resulta oportuno invertir en un modelo de enseñanza técnico-tecnológica como eje democratizador de la cultura contemporánea. Retomando a Bacon y su famoso apotegma "saber es poder", decimos que no se equivocaba. Desde hace mucho tiempo saber y poder, ciencia y gobierno, están vinculados de tal manera que uno no existiría sin el otro. La transformación del conocimiento, la centralidad que ha cobrado la tecnología, ha transformado el poder. Y si no se quiere crear una marginación estructural de nuestro país en el devenir histórico y de sus miembros en las relaciones productivas y modos de vida, la tecnología debe ser di-

fundida y su efecto igualará las posibilidades y chances de éxito y realización. No hay cultura contemporánea sin tecnología, no se puede excluir de la cultura contemporánea la cultura tecnológica, es prácticamente su razón de ser, el núcleo de máxima creación de la cultura contemporánea. Deberá ser un eje democratizador porque la materia tecnológica está en directa proporcionalidad solamente con el conocimiento y el ingenio. Porque la relación entre teoría y práctica que implica el saber tecnológico, ir de lo tangible a lo abstracto, intelectualizar y después corroborar lo hecho, tiene un ámbito propio que es el "aula taller", lo cual implica dimensionar al conocimiento en un lugar de trabajo concreto y específico. No se puede dictar tecnología, es necesario hacer y producir tecnología y allí entenderla.

Finalmente, debe invertirse en un modelo de enseñanza tecnológica que sea humanista y democratizador porque deberá vincular el hacer y el producto tecnológico con la sociedad que lo produce, interpretando y entendiendo las múltiples relaciones e interactividades sociales, que entre una cultura y los objetos se dinamizan. Será necesario pensar la relación tecnología-sociedad, pero también su conflicto, las relaciones laborales, la desocupación y la riqueza que produce, y también su administración y su distribución. Esto significa comprenderla y saber hacerla.

La configuración de un modelo inacabado y perfectible es el resumen de nuestro trabajo. Y en este sentido no nos referimos estrictamente a un modelo de enseñanza técnica-tecnológica tan solo, sino a un modelo distinto de educación. La tecnología no es sencilla de incluir significativamente, no es una disciplina más, es un nuevo paradigma que debe reestructurar a todas las áreas restantes. Si esto no ocurre, la tecnología quedará reducida a la informática, al taller y el esfuerzo no habrá servido de nada.

Este es el compromiso en que estamos empeñados de manera personal e institucional. Sólo nos resta por un lado agradecer a la Academia Nacional de Educación por el reconocimiento obtenido, como así también a la Universidad Tecnológica Nacional Unidad Académica Río Grande, que nos permite el desarrollo y promoción profesional en la Provincia de Tierra del Fuego.

<sup>1</sup> Ortega y Gasset. "Meditaciones sobre la técnica". Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1982, pág.53.

## El debate sobre la formación docente

*En las Jornadas de Reflexión Académica, que se realizaron durante los días 20 y 21 de octubre, diversos estudiosos trataron el tema de la "Formación de los profesionales de la educación"*

Organizadas por la académica **Elida Leibovich de Gueventter**, se desarrollaron las "Jornadas Especiales de Reflexión Académica sobre la Educación", cuyo tema convocante fue el de la formación docente. Participaron de este encuentro diversos académicos, especialistas y profesionales vinculados con el área educativa. Los temas tratados por los asistentes fueron numerosos y los debates generados sirvieron para un intercambio fecundo.

El presidente de la Academia Nacional de Educación, doctor **Avelino José Porto**, agradeció la participación de los invitados y dejó abiertas las jornadas. A su turno, la profesora **Elida Leibovich de Gueventter** destacó la importancia del encuentro y señaló el objetivo la convocatoria: dejar un testimonio vivo de quienes hoy tienen responsabilidades dentro de la labor educativa.

### Primera jornada

La exposición inicial estuvo a cargo del profesor **Roberto Albergucci** quien se refirió al "Nuevo perfil docente para la escuela del futuro", apoyando sus observaciones en las incertidumbres planteadas por la reforma educativa del nivel medio en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. La licenciada **Gabriela Azar** expuso sobre "El docente, alma de la transformación educativa", donde destacó el papel central del docente como impulsor de los cambios en la enseñanza. La profesora **María Isabel Bonta**, en su comunicación referida a "La construcción del saber pedagógico: sus principales dimensiones", señaló que en todo el mundo existen replanteos de los sistemas educativos y criticó los excesos "megateóricos" de la formación docente. Finalmente, la doctora **Cecilia Braslavsky**, en su ponencia titulada "De la formación para la reflexión hacia la formación para la acción reflexiva y crítica", se apoyó en conceptos de la

expositora anterior al señalar que si la acción se disocia de la función crítica, ésta se convierte en mera teoría y en demagogia.

En la segunda mesa de la jornada, la licenciada **Graciela Carbone** presentó el trabajo "1983-1997: Una construcción del perfil del maestro a través de la investigación educativa", donde,

do globalizado" y señaló su confianza en que el docente tendrá un lugar destacado en ese mundo y que, debido a sus nuevas características profesionales, recuperará el prestigio perdido. Finalmente, el doctor **Jorge A. Ratto** se refirió a "La cultura profesional en la función docente" y puntualizó los diferentes aspectos por los que se puede caracterizar la docencia como una profesión.

En la tercera mesa de la jornada, el padre **Mario Iantorno (S.D.B.)** trató sobre "El 'ser' del profesional docente: salud, tarea y rasgos" y destacó, apoyado en documentos internacionales de la UNESCO, el papel de la escuela como institución educadora y transmisora de valores. La profesora **Josefina A. S. de Magurno** presentó el tema de "La gestión curricular docente: Las relaciones 'autocrítica-innovación', 'permanencia-cambio', 'transformación educativa-contextos actuales'" y mencionó el hecho de que la gestión curricular en la formación del docente de grado no resulta ajena a las críticas que reciben los egresados del profesorado por su nivel de formación. Finalmente, el profesor **Carlos Alberto Ríos** expuso sobre la "Formación de profesionales de la educación" y señaló que la importancia del docente y de la conducción educativa es menor cuanto mayor sea la estructura formal del sistema.

En la cuarta mesa de la jornada, la profesora **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest** presentó un trabajo sobre "El sistema tutorial en la formación de los docentes: aprender a hacerse cargo", donde destacó la responsabilidad del tutor en el proceso de "despeque" del aprendiz. El doctor **Guillermo Jaim Etcheverry** planteó el tema "¿Es universitaria la formación del docente universitario?" y, haciendo hincapié en que una buena universidad se define por tener buenos profesores, formuló críticas a la formación que brinda la universidad argentina. El doctor **José**

## Actos públicos de la Academia

• El 3 de noviembre, a las 18:30, se presentará el libro *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales*, del doctor **José Luis Cantini**, en el salón de conferencias de la corporación. El académico **Luis Ricardo Silva** estará a cargo de la presentación.

• El 1º de diciembre, a las 18,30, se realizará una sesión pública de homenaje al doctor **Luis Antonio Santaló**, académico emérito de la corporación. Durante la ceremonia, que se desarrollará en el salón de actos de la Academia Nacional de Educación, hablará el académico **Avelino José Porto**, quien entregará al estudioso un diploma y una medalla recordatoria.

a partir de una serie de investigaciones educativas desarrolladas en establecimientos oficiales, se concluía que los cambios en las gestiones institucionales no habían logrado modificar la tendencia del sistema educativo a obtener bajos rendimientos escolares. El doctor **Carlos José Galli** expuso sobre "El profesional de la educación en un mun-

**María La Greca** presentó la ponencia titulada *"Hacia una formación docente basada en el desarrollo de competencias"*, donde destacó el papel de las competencias docentes como un sistema de capacidades complejas en las que se integran los aspectos intelectuales, prácticos y sociales sobre un fundamento valorativo. Finalmente, la profesora **Elvira Tejjido de Suñer** se refirió al *"Sentido y significado del concepto 'profesionales de la educación'"* y destacó las dimensiones profesionales (tecnológica, valorativa, programática, educativa e investigativa) de la labor docente.

Al término de las exposiciones, varios participantes intercambiaron opiniones y comentarios acerca de las instituciones de formación docente. La transformación de las escuelas normales en institutos terciarios, la articulación de la enseñanza terciaria con la universidad y los distintos niveles de formación brindados en los distintos tipos de instituciones fueron los aspectos más debatidos.

### Segunda jornada

La profesora **Lilia Fornasari de Menegazzo** realizó la primera exposición de la mañana. En su ponencia, *"La educación a distancia en la capacitación docente: Una experiencia argentina para el nivel inicial y primer ciclo de EGB"*, la autora destacó el valor y las posibilidades que brindan los sistemas no presenciales para la capacitación docente. La profesora **Ana María Armendáriz** presentó el trabajo titulado *"Las lenguas extranjeras, en marcha"*, donde señaló la importancia de haber incorporado la enseñanza de las lenguas extranjeras como un capítulo especial dentro de la estructura del sistema educativo. La profesora **Marta M. de Sosa Laprida** expuso sobre *"La formación profesional permanente en el área de los idiomas extranjeros"* e hizo hincapié en que la formación que reciben los docentes de lenguas modernas debe integrar una sólida base lingüística con un tratamiento profundo de las distintas asignaturas.

La segunda mesa de la jornada fue abierta por el doctor **Avelino José Porto** quien, en su ponencia sobre las *"Aptitudes de los administradores y profesores universitarios para el próximo siglo"*, señaló las características que deberán reunir los docentes y los di-

rectivos universitarios del mañana: profesionalismo, liderazgo, apertura intelectual y emocional, adaptabilidad a entornos cambiantes y responsabilidad por la tarea realizada. La doctora **Ana Lucía Frega** se refirió a la *"Preparación de los artistas como educadores profesionales: necesidades y desafíos"* y destacó la importancia funcional que adquiere la educación artística dentro de la enseñanza general, justificando así la importancia de la formación de docentes especializados. El doctor **Luis Ricardo Silva**, en su trabajo sobre *"La formación de los administradores de la educación"*, afirmó las diferencias aptitudinales entre la docencia y la dirección y destacó las distintas responsabilidades (administrativa, patrimonial, civil, penal y profesional) que adquieren los docentes cuando se convierten en directores de establecimientos de enseñanza.

En la tercera mesa de la jornada, el doctor **Néstor José Ribet** trató sobre *"El docente y la formación ética y ciudadana"* y destacó el hecho de que, a partir de 1983, se haya avanzado en la definitiva incorporación de los conceptos de ética y ciudadanía dentro del currículum educativo. La licenciada **María Cristina Davini** expuso el trabajo titulado *"El currículum de formación del magisterio en la Argentina"*, fruto de una investigación histórica sobre el desarrollo del currículum magisterial, y señaló la necesidad de tomar críticamente los discursos educativos que, desde la década del setenta, se han venido articulando en torno de la formación docente.

En la última mesa del encuentro, el profesor **Alfredo Manuel van Gelderen** abordó el tema de los *"Criterios de transformación para la formación docente continua en el marco de las políticas de estado educativas"* y, si bien destacó la coherencia interna que guarda la nueva normativa del sistema educativo, manifestó sus dudas respecto del cumplimiento de los plazos. La profesora **Alicia Devalle de Rendo**, en su ponencia titulada *"La práctica pedagógica asistida en la formación profesional docente: Un proyecto para la residencia"*, presentó el caso del programa de residencia docente desarrollado en el Normal N°4. La profesora **Elida Leibovich de Gueventter**, dando término a las exposiciones, presentó su trabajo *"El maestro del siglo XXI, profesional imprescindible e irremplazable: Reflexiones puntuales sobre su formación"*. La académica propuso establecer Escuelas de Formación de Maestros, creando instituciones nuevas o reformando las existentes, donde se capaciten los docentes y se ofrezca una carrera con salida laboral garantizada. El ingreso a estas instituciones, señaló la profesora Gueventter, sería restringido y ligado a las notas que el aspirante obtuvo en la escuela media.

El cierre de las jornadas estuvo a cargo del académico **Avelino José Porto**, quien agradeció la labor desarrollada tanto por la organizadora del encuentro como por los participantes. Asimismo se anunció que la Academia Nacional de Educación realizará una publicación especial con las 25 ponencias presentadas.

## Colegios Universitarios

*Durante el XI Taller sobre Colegios Universitarios, que se desarrolló el 14 de octubre en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación, los asistentes presentaron sus experiencias e intercambiaron opiniones*

Convocado por el académico **Alberto C. Taquini (h.)** y la Asociación Argentina de Colegios Universitarios, se desarrolló el XI Taller sobre Colegios Universitarios. El 14 de octubre se reunieron en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación más de medio centenar de directivos de establecimientos educativos e interesados en el tema, para debatir los distintos aspectos relacionados con estas

nuevas instituciones terciarias.

La exposición principal estuvo a cargo del doctor Taquini, quien trazó un panorama del surgimiento de los colegios universitarios y señaló la jerarquía otorgada a éstos por la legislación educativa del nivel superior. Asimismo realizó críticas al Decreto N°455/97, por el cual el Poder Ejecutivo reglamentó la Ley de Educación Superior en lo referido a los colegios universitarios.

# "PRESENTACION RACIONAL DE TEMAS DE ETICA EN EL PROCESO EDUCATIVO"

Por el Dr. Ing. Hilario Fernández Long

*Transcripción de la conferencia pronunciada el 1 de septiembre de 1997  
en una reunión pública de la Academia Nacional de Educación*

**S**er o no ser, ése es el problema.

Con una calavera en la mano, como lo representan algunos actores, Hamlet no deja dudas sobre la gravedad de la situación. *To be or not to be; that is the question.*

Tantas veces hemos visto la escena, y quizá nunca nos hemos preguntado ¿cuál es exactamente el problema?

Aparentemente, el *ser* de que habla Hamlet no es el *ser* de los filósofos. Este no es un problema metafísico.

Las palabras del monólogo que siguen pueden darnos una pista. El problema consiste (con palabras de Shakespeare) en averiguar si *es más noble, soportar en la mente los dardos y flechas de una fortuna ultrajante, o tomar las armas contra un mar de desgracias, y, oponiéndose a ellas, terminarlas.*

¿Qué le ocurría al príncipe de Dinamarca? Recordémoslo:

Acaba de tener una reunión secreta con el fantasma de su padre, quien confirma las sospechas de Hamlet: su padre, el Rey, ha sido envenenado por su hermano Claudio, que se ha quedado con el trono, y con la Reina, la madre de Hamlet. El Rey muerto, le pide a Hamlet justicia contra Claudio, y secreto para no perjudicar a la Reina, que no es inocente.

Este es el problema, obedecer a su padre y hacer justicia por mano propia, (ya que no se puede confiar en la justicia del estado), matando a Claudio, o ser razonable y obedecer el mandamiento de no matar. Hamlet está perplejo frente a un dilema moral.

Unas palabras de su monólogo nos dan la clave exacta del motivo de su duda;

*La conciencia nos hace a todos cobardes.*

¿Qué es peor, desde el punto de vista moral: desobedecer a la conciencia o actuar cobardemente?

Imaginemos, ahora, que estamos diciendo esto en una clase, frente a alumnos. Si se nos pregunta: *¿qué debió haber hecho Hamlet?*, ¿qué responderemos?

Si se nos preguntara *¿qué debemos hacer para que un péndulo oscile más lentamente?* ¿acortarlo o alargarlo? sabríamos contestar sin vacilación. ¿Cuál es la diferencia entre ambas cuestiones?

El segundo tema se basa en la ciencia, disciplina que viene acumulando respuestas desde hace siglos. El primer tema se basa en la filosofía, disciplina que viene acumulando preguntas desde hace siglos.

La dificultad no consiste en que no sepamos cómo aplicar una regla moral a un caso particular. La dificultad consiste en que no nos ponemos de acuerdo sobre qué reglas aplicar, y peor aún, sobre los principios en que deben basarse esas reglas.

Hay bastante acuerdo en que la ética juzga los actos de personas

que actúan libremente, de agentes que podrían haber actuado de otra manera. Pero no todos los actos caen dentro del ámbito de lo ético. La mayor parte de nuestras decisiones se refieren a cuestiones prácticas, cómo qué camino elegir, cuál debe ser nuestra próxima jugada de ajedrez, tomar vino blanco o tinto.

Las primeras preguntas que se nos ocurren son entonces ¿existen actos humanos sujetos a una evaluación ética? ¿Cuáles son esos actos? ¿Cómo los distinguimos de cuestiones meramente prácticas?

Y después nos preguntamos ¿existe el libre albedrío; actuamos realmente con la libertad que exige una evaluación ética? ¿Es compatible el principio de causalidad con la libertad? ¿No estamos condicionados por nuestro código genético, nuestra infancia, nuestro ambiente? O, en el otro extremo ¿No estaremos actuando en forma errática, sometidos a las ciegas reglas del azar? ¿No seremos todos inimputables?

Y continuando con las preguntas: ¿Existe una moral absoluta, válida para todas las personas, en todos los lugares, en todos los tiempos? ¿O debemos pensar más bien que las llamadas buenas costumbres varían de acuerdo a las épocas y los lugares? ¿Existe algo objetivo en las evaluaciones éticas, o son juicios subjetivos, que dependen de las personas que los formulan?

Y si hubiera algún criterio objetivo y absoluto, ¿en qué debe fundamentarse una evaluación?

¿En las consecuencias del acto? ¿O en las intenciones del agente? En el primer caso ¿es válido el criterio de los llamados "utilitaristas" que miden la bondad de un acto por la cantidad de felicidad que producen? En el segundo caso ¿debemos alabar la buena intención de alguien que produce daños "sin querer", como dicen los niños?

¿Existen normas morales? ¿quién las inventa y las impone? ¿con qué autoridad? ¿Se pueden establecer criterios éticos sobre la base de consultas a la opinión pública, y determinar por mayoría de votos, como algunos pretenden, si es éticamente aceptable la pena de muerte?

¿Qué es el bien? ¿algo que está en la naturaleza de las cosas?

Todo el edificio de la ética ¿no será un invento de los fuertes para someter a los débiles, como decía Marx? ¿no será un invento de los débiles para protegerse de los fuertes, como decía Nietzsche?

Para una persona religiosa ¿las malas acciones son malas porque Dios las prohíbe, o Dios las prohíbe porque son malas?

¿Se puede fundamentar la ética en la razón? ¿hay algo de científico en la moral? ¿deducimos los principios morales como los teoremas matemáticos? ¿o se fundamentan más bien en la experiencia, como las ciencias naturales? ¿nos ayuda la teoría de la evolución

en este tema? ¿o todo lo recibe nuestra mente por intuición?

¿Se puede decir que un precepto, o un juicio moral, es verdadero o falso?, ¿o son cuestiones meramente emotivas? Un precepto moral ¿es algo diferente a una orden? un juicio ético, ¿es algo diferente a una queja, o a un grito de alabanza, algo diferente a una interjección?

¿Depende nuestro comportamiento de reacciones electroquímicas producidas en ciertos centros del cerebro?

¿Se puede *estudiar* moral? ¿se puede *enseñar* moral?

¿Es necesaria una moral? ¿es posible una moral? ¿por qué actuar de acuerdo a la moral?

¿O, finalmente, tenía razón Borges cuando decía que la ética *es una ilusión de los hombres*?

El drama de la humanidad es que no hay consenso para responder a todas estas preguntas.

Tan poco consenso hay que, hasta el siglo pasado no se había podido deducir, a partir de los innumerables tratados filosóficos existentes, la inmoralidad de poseer esclavos. Platón planteaba su doctrina sobre la Idea del Bien, y Aristóteles escribía libros sobre las virtudes, en un mundo en que la esclavitud era una institución moralmente aceptada.

Y sin consenso ¿cómo podemos hacer para mejorar la condición humana? ¿cómo podemos difundir los principios morales desde la escuela?

Con respecto a esta última cuestión, el asunto se agrava por lo siguiente:

Si los filósofos encontraran una base racional de la ética que resultara convincente para todos, esta base no podría ser un principio intelectual de difícil formulación. Porque la ética, a diferencia de las ciencias aplicadas, no será utilizada por expertos, sino por todas las personas del mundo, cualquiera sea su edad o su nivel de educación. Tiene que ser algo simple y claro, que pueda estar presente en nuestras mentes en todos los momentos en que debamos tomar decisiones.

Por ejemplo, el Principio de Consistencia Genérica, propuesto por Alan Gewirth en su obra *Reason and Morality*, parece una buena solución para fundamentar racionalmente la ética. Pero tanto su enunciación, como sus fundamentos, resultan intelectualmente inaccesibles para la mayor parte de las personas que debieran aplicarlos.

Y a pesar de estas dificultades, estamos convencidos que si hubiera principios morales precisos y claros, aceptados y puestos en práctica por todas las personas, el mundo se transformaría en un lugar mucho más agradable para habitar. Y estamos seguros que es la escuela uno de los ámbitos en que esos principios podrían y deberían ser difundidos.

Qué fácil sería nuestra tarea, si hubiera un consenso generalizado sobre la idea de Tomás de Aquino:

*Los principios de la moral y de las leyes son, en un sentido u otro, objetivos, accesibles a la razón, y basados en la naturaleza humana.*

---

## Opiniones vertidas por siglos

---

Qué sencillo sería el mundo si las siguientes opiniones, vertidas a lo largo de los siglos, recibieran aceptación unánime:

*Lo que una persona no desea para sí, no debe hacerlo a los demás.* CONFUCIO.

*Las faltas de otro se perciben fácilmente; difícilmente, las propias.* GAUTAMA BUDA.

*Aquél que destruye la vida, que dice lo que no es verdad, que en este mundo se apropia de lo que no le ha sido dado, que va detrás de*

*la mujer de su prójimo; y el hombre que se da a la bebida de licores intoxicantes, él, aun en este mundo, se está destruyendo sus propias raíces.* BUDA.

*Malas acciones, y actos que nos hieren a nosotros mismos, son fáciles de hacer; lo que es beneficioso y bueno, eso es muy difícil de hacer.* BUDA.

*Todo lo que somos es el resultado de lo que hemos pensado.* BUDA.

*Cuando alguien ataca a una persona, y la mata, es juzgado y condenado a muerte. Cuando un estado ataca a otro y mata miles de personas, es aplaudido y considerado heroico.* MO ZI.

*Las cosas dañinas se producen por falta de amor mutuo. Se las puede cambiar por la ley del amor mutuo universal y el intercambio de beneficios.* MO ZI.

*Todos los hombres, si pueden, hacen lo que es correcto; la única razón para no hacerlo, es alguna clase de ignorancia.* SOCRATES, según Platón.

*El propósito de estudiar ética no es aprender en qué consiste la bondad, sino en hacerse bueno.* ARISTOTELES.

*Es un principio comúnmente admitido que es preciso obrar de acuerdo con la recta razón.* ARISTOTELES, "Moral a Nicómaco".

*Sin lujuria ni odio, un hombre camina sin peligro entre las cosas de lujuria y odio.* BHAGAVAD-GITA, escrituras hindúes, siglo II.

*Amáos los unos a los otros.* JESUS EL NAZARENO.

*Tratad a los demás como deseáis que os traten a vosotros.* JESUS EL NAZARENO.

*El bien del hombre consiste en actuar de conformidad con la razón, y el mal es actuar en contra de la razón.* TOMAS DE AQUINO.

*Toda nuestra dignidad consiste en el pensamiento. Esforcémosnos, entonces, en pensar bien: he aquí el principio de la moral.* BLAS PASCAL.

*Cuanto más seguimos a nuestra naturaleza, más placer encontramos en la felicidad de otros: y esto es lo que constituye la base de la benevolencia natural, y de la caridad y la justicia.* G.W. LEIBNIZ, "Leibnitii Opera Omnia".

*Por principio de utilidad se entiende ese principio que aprueba o desaprueba toda acción, cualquiera sea ella, según la tendencia que parece tener de aumentar o disminuir la felicidad de las personas afectadas por la acción; o lo que es lo mismo, en otras palabras, de promover u oponerse a esa felicidad.* JEREMY BENTHAM.

*Una situación moral es aquella en la que, antes de la acción se requiere una deliberación y elección.* JOHN DEWEY.

*La moral no es un catálogo de actos ni un conjunto de reglas que deben ser aplicadas como una receta médica, o de cocina.* DEWEY.

*Toda cualidad debe ser juzgada como buena en la medida en que contribuye a mejorar los males existentes.* DEWEY.

*Toda doctrina moral, cualquiera sea su fuerza de convicción intrínseca, o su autoridad extrínseca, permanecerá estéril e ineficaz si no encuentra un fundamento firme en la misma naturaleza moral del hombre.* VLADIMIR SERGEYEVICH SOLOVIEV.

*Existe siempre un fundamento último de una moralidad obligatoria para todos los hombres, y es sobre esta base que debe apoyarse toda construcción seria en el dominio de la ética.* SOLOVIEV.

*La esencia de la piedad, o compasión, consiste en que el sujeto dado siente el sufrimiento o la necesidad de otro.* SOLOVIEV.

*En tanto el hombre posee pudor y piedad, se encuentra en un estado moral, frente a sí mismo y a su prójimo.* SOLOVIEV.

*La verdadera esencia de la piedad, o compasión, no es ciertamente la identificación inmediata de uno mismo con otro, sino el reconocimiento de la dignidad inherente al otro, de su derecho a la existencia y a un bienestar posible.* SOLOVIEV.

*Esta es la cuestión: Europa se ha quedado sin moral.* ORTEGA

Y GASSET.

*No es que el hombre masa menosprecie una moral anticuada en beneficio de otra emergente, sino que el centro de su régimen vital consiste precisamente en la aspiración a vivir sin supeditarse a moral ninguna.* ORTEGA Y GASSET.

*No creáis una palabra cuando oigáis a los jóvenes hablar de una "nueva moral".* ORTEGA Y GASSET.

*Es tiempo que la ciencia acepte la obligación de proveer una nueva base racional para el comportamiento humano.* BERNARD MORE OLIVER.

Pero no nos hagamos ilusiones. Estas opiniones, que podrían servirnos de base para justificar una ética aceptable por todos, no son únicas. Podríamos presentar un largo catálogo de personas autorizadas e inteligentes, que se oponen a todo esto. Me limito a hacer una breve selección:

*Los juicios morales no pueden derivarse de la razón.* DAVID HUME.

*El hombre egoísta a menudo es guiado por una mano invisible, a buscar, sin saberlo ni intentarlo, el interés de la sociedad.* ADAM SMITH.

*Una acción llevada a cabo por un deber deriva su valor moral, no por el propósito que se espera lograr con ella, sino por la norma por la cual ha sido determinada,* EMMANUEL KANT.

*La moralidad ha sido siempre una moralidad de clase: o bien ha justificado la dominación y los intereses de la clase dominante; o bien, tan pronto como la clase oprimida se ha hecho suficientemente poderosa, ha representado la revuelta contra la dominación y el interés futuro de los oprimidos.* FEDERICO ENGELS.

*Los señores han sido abolidos; la moralidad del hombre común ha triunfado.* FEDERICO NIETZSCHE.

*La moralidad en la Europa de hoy es moralidad de rebaño.* NIETZSCHE.

*Es claro que la ética no puede ponerse en palabras.* LUDWIG WITTGENSTEIN.

*Si me preguntan "¿qué es bueno?", mi respuesta es que bueno es bueno, y allí termina el tema.* G. E. MORE.

*El hombre es una pasión inútil.* JEAN-PAUL SARTRE.

*El infierno es la otra gente.* SARTRE.

*Si yo digo "robar dinero está mal", estoy pronunciando una frase sin significado objetivo, es decir, no estoy expresando una proposición que pueda ser verdadera o falsa.* A. J. AYER.

*La función del discurso ético es puramente "emotiva". Se lo usa para expresar sentimientos acerca de ciertos objetos, pero no para hacer afirmaciones sobre ellos.* AYER.

*Los términos éticos no sólo sirven para expresar sentimientos. Están calculados también para despertar sentimientos, y de este modo estimular una acción, produciendo el efecto de una orden.* AYER

*Los juicios éticos son puras expresiones de sentimientos, y como tales, no caen bajo las categorías de verdad o falsedad.* AYER.

*Los juicios éticos no son verificables, por la misma razón que un grito de dolor o una orden no son verificables, porque no expresan genuinas proposiciones.* AYER.

*El discurso moral es, a menudo, repugnante.* KURT BAIER.

*La moralidad no sirve, a menos que pueda transformarse en una ciencia. Pero aquí nos espera la mayor desilusión: pareciera que la moral es incapaz de tal transformación.* BAIER.

Aquí debemos detenernos y preguntarnos ¿debemos ser víctimas de esta desilusión y quedar paralizados? ¿Debemos transmitir a los alumnos la idea de que la ética es un problema sin solución? ¿O debemos perseverar en la vieja costumbre de la humanidad que

consiste en sostener, contra todas las especulaciones de los expertos, que debemos obedecer a nuestra conciencia, y tratar de ser moralmente buenos?

En el proceso educativo podemos y debemos encontrar puntos de partida sólidos para aferrarnos a ellos y seguir propagando principios morales, contra viento y marea. Hay muchos de esos puntos fijos sobre los que podemos levantar nuestra construcción. En lo que sigue, vamos a referirnos a uno de ellos, que no es el único, por supuesto.

### Principios de la Ecología

Siguiendo el precepto de mostrar lo desconocido a partir de lo conocido, podríamos tomar como fundamento de nuestros razonamientos un tema que ahora está firmemente arraigado entre los niños y los jóvenes. Me refiero a los principios de la ecología, que parecieran ser aceptados unánimemente, sin objeciones importantes.

La opinión pública alaba y respeta todo lo que se haga para proteger nuestro planeta tierra, a fin de no causar daño a nuestra posteridad. (A pesar de lo que decía Sir Boyle Roche, hace más de dos siglos: *¿qué ha hecho la posteridad por nosotros?*)

Los jóvenes no sólo aceptan el precepto de no dañar el ambiente, no destruir los bosques, no ensuciar las aguas, no sembrar residuos radioactivos, sino que participan con entusiasmo en campañas para reparar los daños ya ocasionado, retirar vidrios de las playas, juntar basura no bio-degradable.

Ahora bien: si los inducimos a analizar los fundamentos de este comportamiento, quizá encuentren ellos allí un basamento del comportamiento moral.

En efecto, en la ecología están implícitas estas ideas:

Necesidad de hacer planes a largo plazo.

Conveniencia de reflexionar sobre las consecuencias de nuestros actos.

Preocupación por no dañar a los futuros habitantes del planeta, y dejarles, en lo posible, un mundo mejor que el que actualmente tenemos.

Todas estas ideas ya son, en sí mismas, de naturaleza ética. El único paso que falta dar para fundamentar una ética de todos los días, consiste en comprender que esta preocupación por las consecuencias de nuestros actos no debe limitarse a las personas del futuro, sino extenderse también a las personas que nos rodean, y a nosotros mismos.

Quizá, reflexionando sobre estos temas ecológicos que les entusiasman, sean los propios chicos quienes encuentren la clave para resolver problemas que la humanidad todavía tiene pendientes.

### Teoría de la guerra justa

Todavía no estamos en condiciones, por ejemplo, de resolver uno de los problemas morales de consecuencias más graves para la humanidad. Ante la pregunta concreta sobre si es moralmente lícito matar a nuestros semejantes en la guerra, la respuesta habitual suele referirse a la conocida teoría de la guerra justa, teoría que ha servido para justificar todas las guerras. Este es el mismo dilema que enfrentaba Hamlet, sólo que en escala nacional o mundial. Ya no se trata de averiguar si es lícito matar a una persona, sino a millones.

Quizá los jóvenes encuentren una base racional para resolver esta larga disputa entre los que se niegan a matar a sus hermanos, en la guerra, por objeción de conciencia, y los que siguen pensando con Hamlet, que *la conciencia nos hace a todos cobardes.*

# Tendencias actuales en la educación superior brasileña

*Favorecer el acceso de estudiantes y mejorar la calidad de la enseñanza que brindan las instituciones de educación superior, son los principales objetivos que persiguen las políticas oficiales dirigidas a ese nivel de enseñanza*

La República Federativa de Brasil es la nación sudamericana más grande en superficie (8,5 millones de kilómetros cuadrados), población (151,5 millones de habitantes en 1993) y producto bruto interno (360.405 millones de dólares en 1992). Integran esta federación 26 estados y un distrito federal (Brasilia).

Uno de los grandes desafíos del sistema de enseñanza brasileño es lograr que sus beneficios alcancen a toda la población, cuyo 81,2 por ciento se encontraba alfabetizada en 1990. Junto a ello, las cuestiones relacionadas con la cobertura y la calidad del sistema de educación superior constituyen otros tantos aspectos a resolver por las autoridades educativas.

## La enseñanza superior

El sistema de educación superior brasileño está compuesto por un total de 851 instituciones (127 universidades, 87 escuelas y facultades integradas y 637 establecimientos aislados). A tales instituciones asisten más de 1,6 millones de estudiantes, cifra que sólo representa el 9 por ciento del grupo de edad comprendido entre los 19 y los 24 años.

A semejanza de lo que ocurre en Alemania con el *Abitury* en Francia con el *baccalauréat*, en Brasil existe un examen de salida de la escuela media — denominado *vestibular*— mediante el que se accede al

sistema de educación superior. Las mismas instituciones superiores son las que ofrecen vacantes para el *vestibular*.

El 26 por ciento de todas las instituciones de educación superior son oficiales y a ellas asiste el 42 por ciento de los estudiantes de grado. El sector privado, por su lado, administra el 74 por ciento de todos los establecimientos y atiende las demandas del 58 por ciento de la matrícula de grado.

## Instituciones oficiales y privadas

La distribución de establecimientos y alumnos entre los sectores oficial y privado tiene raíces históricas. En efecto, durante las décadas del sesenta y del setenta las universidades oficiales mantuvieron restringido el acceso a sus estudios superiores. Por este motivo, los establecimientos privados crecieron rápidamente

y se consolidaron institucionalmente al ofrecer más alternativas educativas para aquellos que no podían ingresar en las universidades.

Las instituciones de educación superior que pertenecen al sector oficial están bajo la tutela de los diferentes niveles de gobierno (federal, estatal y municipal). Las universidades oficiales, en particular, son gratuitas y su calidad educativa resulta despereja; las obligaciones de enseñanza son heterogéneas y muchos de sus profesores carecen de títulos académicos acordes con sus responsabilidades. Los salarios docentes y no docentes son mediocres, aunque el personal recibe distintas compensaciones no remunerativas (la jubilación temprana, por ejemplo). No existen, finalmente, incentivos significativos para que las universidades por sí solas mejoren su calidad.

Las instituciones de edu-

cación superior administradas por agentes privados se caracterizan por su diversidad: establecimientos confesionales como las universidades católicas; y emprendimientos comunitarios sostenidos por los gobiernos locales, organizaciones empresarias o asociaciones voluntarias. La oferta académica de este amplio conjunto institucional, que se encuentra sujeto a estrictas regulaciones oficiales, se concentra en carreras de administración, derecho, contabilidad y economía. En muchas de estas instituciones los aranceles son bajos, no se desarrollan planes de investigación y los sueldos docentes son pobres. Algunas instituciones privadas tienen orientación comercial, pero están exentas del pago de impuestos porque se las considera entidades no lucrativas.

## Iniciativas recientes

El actual ministro de Educación brasileño, Paulo Renato de Souza —economista y ex rector de la Universidad de Campinas, una de las principales del país—, ha lanzado una serie de propuestas destinadas a cambiar algunos aspectos del sistema de enseñanza superior.

La propuesta más destacada es la introducción de un *examen nacional para los graduados de universidades oficiales y privadas*. El objetivo de este examen es evaluar el desempeño de las institucio-

Instituciones y alumnos de la educación superior brasileña, por régimen de dependencia (1994)		
Dependencia	Instituciones	Alumnos de grado
Federal	57	363.543
Estatal	73	231.936
Municipal	88	94.971
Privada	633	970.584
Total	851	1.661.034

*Fuente:* Número especial de la *Revista Paraguaya de Sociología* 33.97 (septiembre-diciembre de 1996): 44.



nes, no a los estudiantes mismos, pero éstos deben rendirlos para que su título sea reconocido oficialmente. Este sistema de evaluación institucional, pese a la resistencia opuesta por algunas universidades y grupos de estudiantes, ya se aplica por segundo año y ha producido un fuerte impacto en las universidades, no sólo entre las privadas (que desean obtener mejores puntajes), sino también entre las oficiales.

Otra iniciativa importante ha sido el establecimiento de una nueva legislación para el sector privado. El nuevo marco legal establece diferencias entre las instituciones educativas destinadas a producir ganancias y los establecimientos no lucrativos. Al igual que cualquier otra empresa, las instituciones del primer grupo comenzarían a pagar impuestos, aunque ganarían en autonomía. Las instituciones del segundo grupo, en cambio, seguirían sin pagar tributos, pero estarían sometidas a un control más severo por parte de la comunidad a la que sirven. Por el momento, no existen instituciones que se hayan inscripto en la primera categoría y tampoco se han fijado los mecanismos de control para las incluidas dentro de la segunda.

La propuesta ministerial más resistida es la destinada a que las universidades oficiales tengan completa autonomía para controlar sus recursos, establecer sus políticas y fijar sus normas de personal. De poder implementarse, esta iniciativa cambiaría de manera fundamental el manejo de estas instituciones educativas. En efecto, actualmente el gobierno establece los salarios del personal universitario, quienes, por ser empleados públicos, gozan de estabilidad en sus puestos; por otro lado, las universidades no pueden disponer de los fondos dedi-

cados al pago de sueldos, que representan el 90 por ciento del aporte público.

Entre otras iniciativas orientadas a introducir modificaciones en la enseñanza superior se pueden mencionar los cambios en los programas de educación técnica, la reforma del procedimiento de admisión de estudiantes, la acreditación periódica de las instituciones universitarias y la reorganización de los créditos para los estudiantes del sector privado.

Todas las propuestas referidas anteriormente se enmarcan en el crecimiento de la enseñanza media, cuyos egresados presionan por acceder al nivel superior, y en la expansión de un mercado que demanda profesionales mejor capacitados.

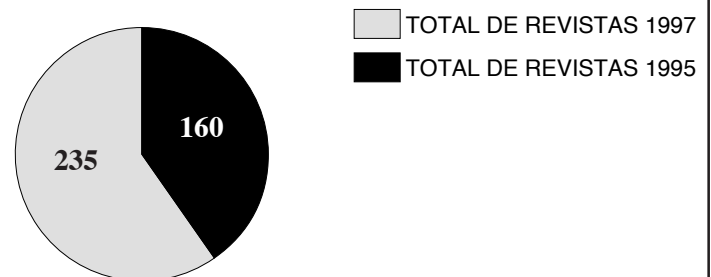
**Nota:** Para elaborar este artículo se ha seguido la nota de **Simon Schwartzman**, "Higher education in Brazil: current trends", publicada en **International Higher Education** (edición trimestral de **The Boston College Center for International Higher Education**, número 9, otoño de 1997). Además, se han consultado otras dos fuentes: el informe de **Nelson Cardoso Amaral**, "El sistema de enseñanza superior brasileño: organización y financiamiento", publicado en "Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior: Modelos de asignación del aporte público" (compilación de **José A. Delfino** y **Héctor R. Gertel**, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1996), y el artículo de **J. Schwartzman**, "Brasil: Políticas de educación superior en la década del 90", publicado en el número especial de la **Revista Paraguaya de Sociología** dedicado a la educación superior en América latina (volumen 33, número 97, septiembre-diciembre de 1996).

## Nueva edición del catálogo de revistas del CIANE

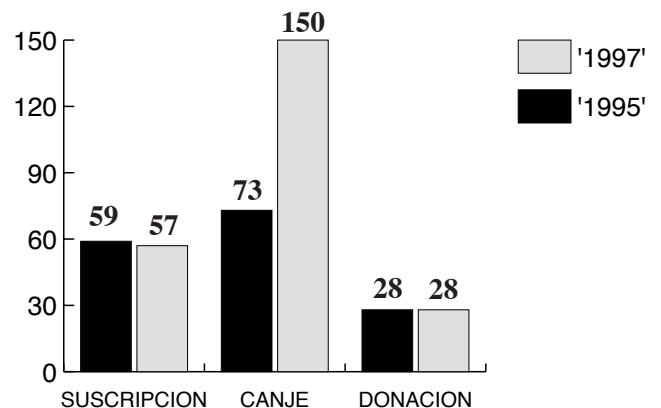
*Se verifica un crecimiento del cuarenta y seis por ciento en la existencia de títulos*

El Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE), que dirige la profesora **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest**, elaboró el *Catálogo de Revistas* correspondiente al año 1997. Según esta nueva edición de catálogo, que fue preparada por la bibliotecaria **Emma Linares**, la hemeroteca está constituida por un total de 235 revistas. De este número, el 24 por ciento se recibe por suscripción, el 64 por ciento proviene de canjes y el 12 por ciento está formado por donaciones. Comparando estas cifras con las correspondientes a 1995, las revistas disponibles se han incrementado en un 46 por ciento, aumento determinado por la ampliación de la política de canjes institucionales.

### Crecimiento general (1995-1997)



### Orígenes de los títulos





# ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

## PUBLICACIONES

### LIBROS EN COLABORACION

- *"Ideas y Propuestas para la Educación Argentina"*. <sup>(1)</sup>
- *"Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)"*. <sup>(2)</sup>
- *"Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)"*. <sup>(1)</sup>

### COLECCION "ESTUDIOS" <sup>(3)</sup>

- **AGULLA, J.C.** *"Una nueva educación para una sociedad posible"*.
- **GIBAJA, R.E.** *"El trabajo intelectual en la escuela"*.
- **SOBREVILA, M.A.** *"La educación técnica argentina"*.
- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M.** *"La medición de la educación de las unidades sociales"*.
- **STORNI S.J., F.** *"Educación, democracia y trascendencia"*.
- **TAQUINI (h), A.C.** *"Colegios universitarios: Una estrategia para la educación superior"*.
- **BRAVO, H.F.** *"Derecho de huelga vs. derecho de aprender"*.
- **VAN GELDEREN, A.M.** *"La Ley Federal de Educación de la República Argentina"*.

- **MANACORDA DE ROSETTI, M.** *"La teoría de los polisistemas en el área educativa"*.
- **SALONIA, A.F.** *"Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable"*.
- **CANTINI, J.L.** *"La autonomía y autarquía de las universidades nacionales"*.
- **AGULLA, J.C.** *"La capacitación ocupacional en las políticas de empleo"*.
- **WEINBERG, G.** *"Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII"*.
- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** *"Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años"*.

### CD-ROM <sup>(4)</sup>

- *"Legislación Educativa Nacional Argentina (LENA)" Leyes, Decretos y Resoluciones dictadas hasta 1992.*

### PUBLICACION PERIODICA <sup>(5)</sup>

- *"Boletín de la Academia Nacional de Educación". Aparece cada dos meses.*

**Precios:** (1), \$20 / (2), \$25 / (3), \$10 / (4), \$110 / (5), suscripción por cinco ejemplares, \$15.

## XII Semana Monográfica en Madrid

*Participan en ella, entre otros, van Gelderen, Díez Hochleitner y Tedesco*

El profesor **Alfredo Manuel van Gelderen** fue invitado a exponer en la XII Semana Monográfica, organizada por la Fundación Santillana en la ciudad de Madrid. Para debatir sobre el tema central de las jornadas, *"Aprender para el futuro: La educación secundaria, pivote del sistema educativo"*, han sido convocados numerosos especialistas del mundo.

El académico van Gelderen —cuya ponencia se titula *"Modelo y expectativas: Ensayo del futuro"*— expondrá en el panel sobre *"Formación y actualización del profesorado de educación secundaria: Papel de futuro"*.

Las actividades de la XII Semana Monográfica se desarrollarán entre el 10 y el 15 de noviembre en la sede de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, Madrid). Esta convocatoria internacional forma parte del programa regular de estudios prospectivos sobre la enseñanza que promueve la Fundación Santillana.

Según el orden de las exposiciones, los ponentes serán **José Torreblanca Prieto, Jesús de Polanco, Ricardo Díez Hochleitner, Torsten Husén, José Luis García Garrido, Thomas Alexander, Donald Winkler, Domenico Lenarduzzi, Raúl Vázquez Gómez, Luis Alvarez Torres, Angel Martín Mucio, Teófilo González Vila, Emiliano Martínez, Ulrich Engelen, Denis Lawton, Colin N. Power, Angeles Galino, Jaime Sarramona López, Juan Carlos Tedesco, Alfredo Manuel van Gelderen, Eugenio Nasarre Goicoechea, Jim Botkin, Ramón Mayorga y Hermann Schmidt.**

Las conclusiones de la Semana Monográfica serán elaboradas por **Fernando Lanzarco**, relator general del encuentro, y por **Ricardo Díez Hochleitner**, académico correspondiente en España. La sesión de clausura estará a cargo de **Belisario Betancur**, presidente de la Fundación Santillana para Iberoamérica.

Pacheco de Melo 2084 - 1126 Buenos Aires - R. Argentina  
Tel/Fax: 806-2818/8817 - Correo-e: info@acaedu.edu.ar

# El diario como apoyo educativo

*En un informe elaborado por el diario "La Voz del Interior" se presentan distintos aspectos del programa implementado en algunas escuelas de la provincia de Córdoba*

En virtud del convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Córdoba y el diario local **La Voz del Interior**, hace siete años se viene desarrollando el programa denominado "*El diario como apoyo educativo*", que se aplica en distintas escuelas de esa jurisdicción. Como resultado de esta iniciativa, todas las semanas 38 municipalidades y las direcciones de Enseñanza Media, de Enseñanza Inicial y Primaria y de Enseñanza Privada de la provincia reciben 11 mil diarios para distribuirlos en los establecimientos donde son requeridos.

El programa, que se organizó en 1991, se viene aplicando de manera ininterrumpida desde 1992. Para difundirlo y capacitar a los docentes, se desarrollan numerosos talleres en distintas localidades de la provincia. Además, los docentes reciben de manera gratuita dos trabajos preparados por la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas: *Experiencias áulicas 1996* y *Documento de apoyo teórico*. La impresión de tales materiales corre por cuenta del diario.

## Características del programa

El objetivo central del programa es fomentar el uso del diario como una herramienta didáctica que estimule el juicio crítico por parte de los alumnos. Los diarios que se reciben no son del día, de modo que sus jóvenes lectores deben adoptar una perspectiva distinta de la tradicional y convertir al diario en un objeto de estudio.

De acuerdo con los lineamientos generales del programa, el diario es usado no sólo para establecer relaciones internas (entre las distintas secciones, por ejemplo), sino también para que el alumno cree vínculos con sus experiencias personales, con su ambiente familiar y social, con los contenidos curriculares desarrollados en clase y con fuentes de otra naturaleza (libros, revistas y videos, por ejemplo). De esta manera, el diario se relaciona tanto con las enseñanzas impartidas en la escuela como con las diversas vivencias de

los estudiantes.

La labor desarrollada con los diarios, por ser de naturaleza reflexiva, sirve para que el alumno fundamente sus opiniones y aprenda a reelaborar y sintetizar el material trabajado. Como resultado de todo ello, el alumno incorpora a sus competencias un caudal nuevo de informaciones, que se traducen en conocimientos, y logra trasladar sus propias vivencias y situaciones afectivas a un plano conceptual.

## Evaluación del programa

Según los resultados de una encuesta realizada entre 1996 y 1997 por **La Voz del Interior**, se acepta ampliamente la idea de utilizar el diario como un instrumento educativo. La encuesta, que pudo aplicarse en un total de 9.418 hogares de la ciudad de Córdoba, arrojó que el 89,1 por ciento de los consultados consideraba que el diario era un complemento necesario para la educación y sólo el 4,3 por ciento no estaba de acuerdo con la afirmación anterior. El 4,7 por ciento de los entrevistados, por su parte, dio una respuesta condicional ("*depende de cómo se lo use*") y el 1,9 por ciento no respondió.

En el mismo sentido que la anterior se deben interpretar los resultados de una encuesta realizada este año por el mismo diario. En esta oportunidad se entrevistó a 143 docentes de 12 escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Córdoba. Al ser consultados por su interés en que los planes de formación docente incorporaran el tema "*El diario como apoyo educativo*", el 94,4 por ciento de los encuestados manifestó estar de acuerdo, mientras que el 2,8 por ciento se expresó en forma contraria y el 2,8 por ciento restante no opinó sobre el punto.

Por otra parte, una temprana evaluación realizada por la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas de la provincia de Córdoba constató, ya en 1993, distintos avances entre los alumnos que participaban del programa. Según el informe referido, hubo

logros en los aprendizajes de aspectos globales (información general) y en los de temas particulares (información específica). En segundo lugar, se incrementó el interés general por la lectura y se mejoró la expresión (el vocabulario y la redacción) y la capacidad comunicativa. Además, se incorporaron nuevas técnicas de estudio y, en algunos casos, las actividades del programa se extendieron a la familia o la comunidad local.

## La Argentina, primera en la Olimpiada Iberoamericana de Matemática

Entre el 14 y el 20 de septiembre, se desarrolló en la ciudad de Guadalajara, México, la XII Olimpiada Iberoamericana de Matemática. Participaron 65 estudiantes de 17 países de la región. Cada país podía estar representado por un máximo de cuatro alumnos secundarios que no hubieran participado en ediciones anteriores de este certamen.

Sumando los puntos logrados por sus integrantes, la delegación argentina se ubicó primera y fue escoltada por el equipo brasileño. Los integrantes de la representación nacional fueron **Daniel Perrucci**, del Instituto Secundario Lincoln (Hurlingham, Buenos Aires), que obtuvo una medalla de oro y fue declarado campeón por haber alcanzado el máximo puntaje posible; y **Gerardo Aguiar**, de la Escuela de Educación Técnica N°461 (Reconquista, Santa Fe), **Martín Mereb**, del Instituto Industrial Ingeniero Luis A. Huergo (Capital Federal), y **Juan Ignacio Fuxman Bass**, del Instituto Moorlands (Tortuguitas, Buenos Aires), quienes obtuvieron medallas de plata.

## SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

NOMBRE Y APELLIDO..... INSTITUCION.....  
 CALLE..... N°..... LOCALIDAD.....  
 C.P. N°..... 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

## Homenaje a Houssay a los 50 años del Premio Nobel

La **Academia Nacional de Medicina** rindió homenaje al doctor **Bernardo A. Houssay** (1877-1971) con dos actos realizados el 23 de octubre, fecha en la que se cumplieron los 50 años del otorgamiento del Premio Nobel de Medicina. La **Academia Nacional de Educación** adhirió a los homenajes tributados al destacado científico argentino.

Durante la mañana se descubrió una placa recordatoria en el hall central de la sede de la Academia Nacional de Medicina, de la que el doctor Houssay fue miembro. En horas de la tarde se realizó una sesión pública extraordinaria que fue abierta por el presidente de esa corporación, el

doctor **Andrés O. M. Stoppani**. La sesión contó con las exposiciones de la académica **Christiane Dosne de Pas-qualini**, quien se refirió a las investigaciones por las cuales el doctor Houssay recibió el Nobel de Medicina en 1947; del doctor **Miguel Domínguez**, quien expuso sobre "*Bernardo A. Houssay y la diabetología actual*"; del doctor **Rolando Calderón Velasco**, quien trató el tema de "*La influencia de Houssay en el desarrollo de la diabetología latinoamericana*"; y del académico **Alberto Taquini**, quien destacó el aporte que realizó Bernardo Houssay a la medicina argentina.

## Distinguieron a los académicos Rimoldi y Rodríguez Castells

El doctor **Horacio J. A. Rimoldi** fue distinguido por la **Universidad Adventista del Plata**. El reconocimiento le fue otorgado el 16 de octubre en un acto académico realizado en la sede de la institución, ubicada en Villa Libertador San Martín, provincia de Entre Ríos. La **Academia Nacional de Educación** adhirió al reconocimiento brindado por la citada universidad al doctor Rimoldi.

En otro orden de cosas, el académico emprendió un viaje a los Estados Unidos de América para brindar una serie de conferencias en distintas ciudades norteamericanas y participar de las reuniones de la **Association of American Medical Colleges**.

Asimismo, el doctor **Horacio Rodríguez Castells** recibió la "Orden al Mérito Francisco Hernández" que otorga la **Federación Panamericana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Medicina**. El académico recibió la distinción —que le fue concedida en virtud de sus "*contribuciones al desarrollo de la educación médica en las Américas*"— durante el acto de clausura de la XV Conferencia Panamericana de Educación Médica celebrada en la ciudad de Buenos Aires.

## Ciclo de conferencias académicas en La Rioja

Los académicos **Luis Ricardo Silva**, **Juan Carlos Agulla** y **Fernando Storni (S.J.)** participaron durante el mes de octubre del ciclo de conferencias sobre "*La universidad en la transformación educativa*" que organizó la **Universidad Nacional de La Rioja**. El doctor Silva expuso sobre "*La Ley Federal de Educación*", el doctor Agulla se refirió a "*La investigación en la universidad*" y el padre Storni expuso sobre "*La transformación universitaria*". Cabe destacar que esta es la primera iniciativa de cooperación académica entre una universidad oficial y la **Academia Nacional de Educación**.

El 17 de octubre, en ocasión de su visita a la mencionada casa de estudios para dictar su conferencia, el doctor Silva fue declarado "*Visitante Ilustre*" y "*Huésped de Honor*" por el rector de la Universidad Nacional de La Rioja, doctor **Enrique Tello Roldán**.

## Otras actividades

- El 30 de octubre, en la sede de la **Sociedad Científica Argentina**, se celebró el centenario del nacimiento de **José Babini**. El homenaje fue brindado por los ingenieros **Juan Carlos Nicolau**, quien expuso sobre "*José Babini: su relación con la Sociedad Científica Argentina*", y **Carlos Alberto de la Reta**, quien disertó sobre "*José Babini en la cultura argentina entre guerras*".

- El 31 de octubre, se realizó un homenaje por el centenario del nacimiento de los académicos **José B. Collo**, **Juan Blaquier**, **Reinaldo Vanossi** y **José Luis Delpini**. La sesión se desarrolló en la **Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales**, que preside el doctor **Mario A. J. Mariscotti**, y durante su transcurso disertaron el contraalmirante ingeniero **Oscar A. Quihillalt**, el ingeniero **Roque Scarfiello**, el doctor **Pedro Cattáneo** y el doctor ingeniero **Hilario Fernández Long**.

- El 4 de noviembre, se incorporarán las nuevas autoridades del **Instituto Cultural Argentino-Israelí**, que estarán encabezadas por el doctor **Alberto Spolski**. Participará del acto el señor embajador del Estado de Israel, doctor **Itzhak Aviran**.

- El 6 de noviembre, el doctor **Emilio J. Gimeno** se incorporará como miembro de número a la **Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria**. Durante el acto de incorporación, que será encabezado por el presidente de esa corporación, doctor **Norberto Ras**, el nuevo académico expondrá sobre "*La técnica del análisis de riesgo: Su significación económica, social y política*".

- Distintas actividades se desarrollarán durante el mes de noviembre en la sede de la **Academia de Ciencias de Buenos Aires**, institución que preside el doctor **Julio H. G. Olivera**. El 6 de noviembre, el doctor **Edgardo Albizu** se referirá al pensamiento del filósofo **Luis Juan Guerrero**, cuya obra *Estética operatoria en sus tres direcciones* cumple treinta años de edición. El 10 de noviembre, el ingeniero **Camilo B. Rodríguez** expondrá sobre "*La columna de agua oscilante y la turbina axial de flujo reversible: Cuatro años de investigaciones*". El 12 de noviembre se realizará un seminario sobre "*La infección por HIV: implicancias psiconeurológicas y proyección en el ámbito forense*".

- Entre el 20 y el 21 de noviembre se desarrollará el "*XXXIV Seminario Teórico-Práctico Laureano Arturo Moreira*", que organiza la **Academia Nacional del Notariado**, institución presidida por el doctor **Miguel N. Falbo**. Las actividades del seminario se realizarán en el salón de actos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE  
**EDUCACION**

### COMISION DE PUBLICACIONES:

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

### SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE

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