

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 33

Buenos Aires, julio de 1998

## CONTENIDOS

Pág.

### NOTICIAS DE LA CORPORACION

- Se designo al **Dr. Petrei** como nuevo académico..... 2
- Cerró la convocatoria para los Concursos de la Academia ..... 2
- Seminario sobre prevención de la repetición y mejoramiento del logro escolar..... 3
- Actividades públicas de la corporación ..... 3

### IDEAS Y TRABAJOS

- *"Horizontes humanos en el conocimiento, la cultura, y la democracia"*, por el **Dr. Jorge Reinaldo Vanossi**..... 4
- *"La enseñanza. Algunos principios y propuestas"*, por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico** ..... 11

### EDUCACION EN LA ARGENTINA

- El actual sistema de becas y créditos educativos..... 20

### EDUCACION INTERNACIONAL

- El acceso a la enseñanza superior..... 22

### VIDA ACADEMICA

- Distinguieron en Mendoza al **Dr. Pedro J. Frías**..... 24
- La **Prof. Babini**, en el Consejo de Educación Superior..... 24
- Concursos y congresos..... 24
- Incorporaciones y premios en otras academias..... 24

(...) *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-Tesorerera*

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

Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI

Dr. Fernando MARTINEZ PAZ

Dr. Emilio Fermín MIGNONE

Prof. Rosa MOURE DE VICIEN

Padre Miguel PETTY S.J.

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. Jorge Reinaldo VANOSI

Dr. Gregorio WEINBERG

#### Académico Emérito:

Dr. Luis Antonio SANTALO

#### Académicos Correspondientes:

Dr. Gabriel BETANCOUR MEJIA, en Colombia

Dr. John BRADEMÁS, en los EEUU

Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER, en España

Dr. Juan Carlos TEDESCO, en Suiza

## SE DESIGNO AL DR. PETREI COMO NUEVO ACADEMICO

*En sesión privada la academia nombró como miembro de número al destacado economista y estudioso de la economía de la educación*

El **Dr. A. Humberto Petrei**, que posee dos doctorados en Economía, uno por la Universidad Nacional de Córdoba y el otro por la Universidad de Chicago, ha desarrollado una amplia carrera académica y profesional. Los numerosos artículos sobre economía monetaria, finanzas públicas, cuestiones gerenciales e institucionales, economía de la educación y economía internacional acreditan su labor como científico.

Sus tareas profesionales lo han llevado a desempeñarse como consultor de diversos organismos internacionales,

entre ellos el Banco Mundial, y asesor de los ministerios de Economía y Obras y Servicios Públicos, de Trabajo y Seguridad Social, y de Educación. Entre otras posiciones se desempeñó como director del Banco Central de la República Argentina y director del programa de Proyectos para el Desarrollo de la Organización de los Estados Americanos.

Entre junio de 1987 y agosto de 1988 dirigió un proyecto sobre presupuesto, fortalecimiento institucional y economía

de la educación, financiado por el Ministerio de Educación y Justicia, el Banco Mundial y las Naciones Unidas. El objetivo del proyecto, en el que participó un equipo formado por una docena de profesionales, apuntaba a introducir reformas en el sector educativo.

Sus investigaciones desarrolladas en el Instituto de Estudios Económicos de la Realidad Argentina y Latinoamericana y la docencia desempeñada en la Universidad Nacional de Córdoba le han valido un amplio reconocimiento.

## Cerró la convocatoria para los Concursos de la Academia

El 30 de junio cerró el período de recepción de trabajos para los premios "Academia Nacional de Educación" y "Domingo Faustino Sarmiento" correspondientes a 1998. Al cierre de ambas convocatorias, realizadas por la Academia Nacional de Educación con el objeto de promover la investigación educativa, se recibieron 19 trabajos para postular al premio "Domingo Faustino

Sarmiento".

Cabe recordar que la de 1998 es la segunda convocatoria del "Premio Domingo Faustino Sarmiento", instituido en 1996 para distinguir la labor científica de los investigadores educativos de todas las edades. El tema elegido por la Academia ha sido "*La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina*" y el jurado que evaluará los méritos de los trabajos pre-

sentados está integrado por los doctores **Juan Carlos Agulla**, **Héctor Félix Bravo** y **Pedro José Frías**, la **Prof. Ana María Eichelbaum de Babini** y **R.P. Fernando Storni (SJ)**.

El premio "Academia Nacional de Educación", establecido en 1994 para promover la labor desarrollada por las nuevas generaciones de investigadores del área educativa, llega este

año a su cuarta convocatoria. El tema en concurso es "*La universidad del futuro y las nuevas tecnologías*" y su jurado está formado por el **Dr. Ing. Hilario Fernández Long**, la **Prof. Gilda Laura Lamarque de Romero Brest**, los doctores **Avelino José Porto** y **Alberto Carlos Taquini (h)** y el **Ing. Marcelo Antonio Sobrevila**.

# Seminario sobre prevención de la repetición y mejoramiento del logro escolar

*Fue organizado por el Centro de Estudios Nacionales y Comparados y auspiciado por nuestra Academia*

Del 13 al 16 de julio se desarrolló en la sala de reuniones de la Academia Nacional de Educación el "Seminario sobre Prevención de la Repetición y Mejoramiento del Logro Escolar Primario en América Latina". Esta actividad formó parte del proyecto comparativo que reúne a grupos de investigación de cuatro países latinoamericanos: Brasil, Chile, México y la Argentina. El grupo argentino está dirigido por **Ruth Sautú**, del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, y la académica **María Celia Agudo de Córscico**, de la Universidad Nacional de La Plata.

El doctor **Avelino José Porto** y la profesora **Gilda Laura Lamarque de Romero Brest** dieron la bienvenida a los participantes nacionales y extranjeros. Las directoras internacionales del proyecto, las doctoras **Laura Randall** y **Joan Anderson** (Universidad de Columbia), agradecieron a las autoridades de la corporación y mencionaron los grandes lineamientos de la investigación.

Durante el transcurso del seminario se presentaron los objetivos y el diseño general del proyecto y se analizaron los cuestionarios aplicados para relevar información de las familias, los niños y las escuelas. También se discutieron los criterios seguidos en la selección de escuelas y niños y se analizó la relación costo-beneficio. Finalmente, se expusieron los criterios sobre cómo sistematizar y codificar los datos.

La coordinación general del seminario estuvo a cargo de las académicas **María Celia**

**Agudo de Córscico** y **Ana María Eichelbaum de Babini** (coordinadora del Centro de Estudios Nacionales y Comparados) y de la doctora **Ruth Sautú**. Entre los invitados especiales se encontraban **Hilda Lanza**, **Ana Diaman** y **Norma Mustaccioli** (Subsecretaría de Educación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación), **Ana María Brígido** (Universidad Nacional de Córdoba) y **Alejandro Morduchowicz** y **Fernando Méjer** (Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación). Asistieron también los coordinadores de las investigaciones de Brasil, **Ligia Oliveira de Barbosa**, de Chile, **Ernesto Schiefeldbein** y **Marcelo Latorre** y de México, **Sylvia Schmelkes**. El seminario contó, además, con el apoyo técnico y administrativo del grupo de colaboradores de cátedra de la doctora Ruth Sautú y de la documentalista y los auxiliares de secretaría de la Academia Nacional de Educación.

## Antecedentes y resultados

El estudio comparativo, de dos años de duración, tuvo su origen en agosto de 1997 durante una conferencia de tres días que se desarrolló en la Universidad de Columbia (EE.UU.). En aquella oportunidad, las coordinadoras del encuentro, **Laura Randall** y **Joan Anderson**, y los expertos invitados discutieron sobre los distintos enfoques destinados a analizar la repetición y el abandono escolares. En

este contexto, se ofrecieron caracterizaciones generales de los sistemas educativos, se revisaron las cuestiones referidas a sus grados de centralización o descentralización, se examinaron los aspectos estadísticos y los contenidos de los programas destinados a prevenir la repetición y el abandono, y se evaluó el impacto que producen distintos factores (la capacitación, las carreras docentes, el currículum y los materiales de enseñanza) en evitar la repetición y el abandono. Las colaboraciones presentadas en la conferencia del año pasado, entre las que se cuentan las de las académicas **María Celia Agudo de Córscico** y **Ana María Eichelbaum de Babini**, van a ser editadas próximamente en la ciudad de Nueva York.

Se propuso entonces desarrollar un estudio dirigido a evaluar la eficacia de los programas de intervención que se aplican para prevenir la repetición y mejorar el rendimiento escolar en lengua y matemática, de tal modo que, al término de la investigación, se puedan estimar las relaciones que guardan los costos, la eficiencia y los beneficios de los programas analizados. Dentro de este marco, el seminario cumplido en Buenos Aires constituyó la reunión inicial de coordinación del proyecto y en ella se acordaron las pautas comunes que se aplicarán en los cuatro estudios nacionales, los criterios de estimación de los efectos de los programas bajo estudio y las variables socioeconómicas y educativas a controlar.

## Actividades públicas de la corporación

° Conferencia de incorporación del doctor **Miguel Petty (SJ)**. El nuevo académico de número se referirá a "La vocación docente hoy: Cambios paradigmáticos" y será presentado por el doctor **Pedro José Frías**. El 3 de agosto, a las 18,30 en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.

° Conferencia del académico **Fernando Storni (SJ)** referida a "La evaluación en la cultura educativa". El 7 de septiembre, a las 18,30 en el salón de conferencias de la corporación.

° "Jornadas sobre Financiamiento de la Educación", organizadas por los académicos **Héctor Félix Bravo**, **José Luis Cantini** y **Alberto C. Taquini (h)**. Durante el 22 de septiembre, en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.

° Conferencia del académico **Luis Ricardo Silva** sobre "El tema salarial docente". El 5 de octubre, a las 18,30 en el salón de conferencias de la corporación.

° "XIII Taller sobre Colegios Universitarios", organizado por el académico **Alberto C. Ta-**

**quini (h)**. El 14 de octubre, desde las 14,30 en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.

° "Jornada de Reflexión Académica: El acceso a la universidad, situación actual en la Argentina y causas del fracaso estudiantil", organizada por la académica **María Celia Agudo de Córscico**. El 19 de octubre, en el salón de conferencias de la corporación.

° Conferencia del académico **Hilario Fernández Long** sobre "Escollos en la enseñanza de la ciencia". El 2 de noviembre, a las 18,30 en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.

# HORIZONTES HUMANOS EN EL CONOCIMIENTO, LA CULTURA, Y LA DEMOCRACIA

Por el Dr. Jorge Reinaldo A. VANOSI

*Conferencia de incorporación dada el 6 de julio de 1998 en la sede de la  
Academia Nacional de Educación*

## ¿ Igualdad de oportunidades ?

I. El problema de la igualdad de oportunidades en materia educativa está estrechamente imbricado con las posibilidades y perspectivas de un vigorizamiento de la democracia en el seno de la sociedad argentina. Ya no se trata de consagrar el principio de igualdad ante la ley -cuya positividad constitucional (artículo 16) es suficiente base para que las autoridades de aplicación le confieran operatividad en cada caso-, sino que está en juego una cuestión más vasta y profunda, de cuyos alcances depende en gran medida el establecimiento real de una "democracia social" en la Argentina. Mientras que la igualdad ante la ley ha sido un presupuesto esencial de la forma republicana de gobierno (juntamente con la soberanía popular, la separación de los poderes, la periodicidad de los gobernantes, la responsabilidad de éstos y la publicidad de sus actos), a tal punto que ha sido y es la "igualdad" el dato de distinción entre una monarquía y una república contemporánea; en cambio, la "igualdad de oportunidades" ha pasado a erigirse en el presupuesto insoslayable para el tránsito de la democracia política a una "democracia social". En esa línea de pensamiento, no parece suficiente la proclamación de la igualdad legal como igualdad formal, sino que se reclama la toma de decisiones que favorezcan gradualmente la creación de condiciones generales en las cuales prospere el mayor grado posible de igualdad "real" de oportunidades (denominación utópica que le asigna la Reforma Constitucional de 1994). No se pretende que todos tengan o hagan lo mismo, pero se aspira a que las transformaciones sociales se orienten hacia la remoción de todos aquellos obstáculos, de hecho y de derecho, que impiden ese acceso del mayor número a las mejores oportunidades.

Para comprender en toda su cabalidad la importancia que la democracia social asigna a la "igualdad de oportunidades", es menester partir de la premisa que incorpora como síntesis de los derechos sociales del hombre al de la "libertad contra la opresión" (expresión que proviene de las cuatro libertades proclamadas al mundo libre por el presidente Roosevelt en 1941). Esta libertad "contra" o "frente" a la opresión significa un ensanchamiento del campo de lucha de la democracia, toda vez que se

considera un objetivo preeminente la eliminación de la opresión en cualquiera de sus formas o manifestaciones. La democracia social no unilateraliza la visualización de esa opresión: así, avanzando por sobre las viejas concepciones, no limita el problema de la opresión a la existencia de formas de opresión política; pero tampoco reduce la cuestión de esa lucha a una actitud contra la opresión económica, desde el momento que ataca todas las formas de opresión que puedan perturbar o distorsionar la existencia de la persona humana. Es un pronunciamiento contra la opresión política y contra las diversas formas de opresión económica, pero también contra cualquier manifestación opresiva proveniente del plano cultural, educativo, religioso, sexual, social, etcétera. Por lo tanto, la democracia social abraza resueltamente la idea de "plenarización", pero no como un mito o un *slogan*, sino como decidida ampliación de la idea de "desarrollo": este último concepto resulta parcial, mientras que la "plenarización" a que aspira la democracia social es una noción total, amplia, extensiva, que pretende captar en su integridad e integralidad la sabia afirmación de Paulo VI cuando recomienda alcanzar no solamente el desarrollo de *todos* los hombres sino principalmente el desarrollo de *todo* el hombre.

Desde este punto de vista podemos percibir que el denominado "constitucionalismo social" registra tres etapas en su evolución, a partir de su establecimiento en las postrimerías de la Primera Gran Guerra. Mientras que en su primera etapa comprendió la inserción de cláusulas económicas y sociales en los textos constitucionales (referentes a la propiedad, a la tierra, al trabajo, etcétera) y en una segunda etapa abarcó la protocolización expresa de los nuevos roles del Estado (un Estado activo, intervencionista, provisor o "de bienestar"), en la última etapa - que es la contemporánea- asistimos a la consagración de *un constitucionalismo social de la cultura y de la educación*. Muy demorado en este plano, el constitucionalismo de raíz liberal había soslayado estos aspectos, con lo que se produjo una abdicación del tema y de su problemática que redundó en el casi monopolio del tema por el constitucionalismo del mundo socialista (hasta culminar con el fenómeno violento de la llamada "revolución cultural"). Sin embargo, este abandono por las Constituciones de la temática del desenvolvimiento cultural y educativo como parte de la evolución de la democracia, contrasta con

la real transformación que en la sociedad se ha ido produciendo a lo largo del presente siglo. Como bien ha señalado Arnold Toynbee en numerosas oportunidades, al hacerse el balance el siglo XX no sobresaldrán las conquistas tecnológicas o los alardes espaciales, ni muchas otras cosas más que han privilegiado al hombre contemporáneo: lo que más se rescatará en el juicio del siglo será el hecho de que ha sido el período de la historia universal en que se ha puesto el mayor acento en la búsqueda del bienestar del mayor número a través de la máxima igualdad de oportunidades para todos. Nunca se hizo tanto para que tantos tuvieran tanta igualdad de posibilidades para *ser, tener o hacer* algo. En el siglo actual creemos nosotros que ha despertado en los hombres la conciencia sobre la conciencia de establecer un régimen de igualdad de oportunidades.

II. Si aceptamos que el destino próximo de la humanidad es caminar hacia la generalización de una gran democracia social -con todos los matices y modalidades peculiares de cada sociedad y Estado-, entonces es plausible formular algunas reflexiones sobre el tema de la igualdad de oportunidades como herramienta para la conquista de esa democracia. Nosotros creemos que la perspectiva social es lo único que hoy mantiene el sentido de la democracia para vastos sectores de la sociedad. Así como los derechos sociales -incluidos los de la cultura y de la educación- no niegan ni suprimen a los individuales, sino que, al contrario, pasan a crear las posibilidades más efectivas y reales para que el ejercicio de los derechos individuales no quede limitado a su enunciado en el papel de los textos, del mismo modo la "democracia social" en su conjunto pasa a desempeñar el importantísimo sentido y significado de asegurar las condiciones reales de existencia y funcionamiento de una democracia política efectiva. En la perspectiva del nuevo milenio que se avecina, no es imaginable la subsistencia de la democracia política sin su coexistencia vital con la democracia social: esta última se ha erigido en un verdadero presupuesto para la prolongación de la democracia política. Dicho con otras palabras, a la democracia clásica, si no la tonificamos a través de una alta dosis de "igualdad de oportunidades", entra al carecer de atractivos (al menos para los sujetos "sumergidos" - que no pueden -, cuya situación de impotencia para el acceso al goce de los derechos los impulsa muchas veces al repudio total de un sistema en el que visualizan la causa de su frustración y el mantenimiento del *statu quo*). Por ello, la democracia social se convierte en reaseguro de la paz en el seno de la comunidad al posibilitar el goce de los derechos por el mayor número y la reducción a su más mínima expresión de los sectores que actúan como grupos de tensión.

Pero, salta la pregunta: ¿dónde nace la igualdad de oportunidades? Porque si se trata de culminar esa igualdad de oportunidades en el acceso a las diversas expresiones del poder, tenemos que admitir que para la selección y formación de las élites es fundamental el aseguramiento liminar y pleno de la igualdad de oportunidades. En ese sentido, la igualdad de oportunidades comienza -o se niega- con el derecho al alimento y, hasta podríamos afirmar, con el propio derecho a la vida. La igualdad de oportunidades tiene como marco propio y natural de su gestación a la institución familiar, con todo lo que ella supone e implica. De la situación de la familia depende la dimensión futura de esa igualdad de oportunidades. De poco sirven la

disponibilidad tardía de grandes medios o de cuantiosos recursos, si en la etapa inicial de la vida las carencias fueron tales que el ser humano no pudo alcanzar los más elementales niveles de "despegue" en el desarrollo de su personalidad.

El problema de la formación de las élites a través de un régimen de creciente igualdad de oportunidades es básico en la consideración de este tema, desde el momento que no existe -históricamente comprobado- ninguna forma de gobierno ni construcción teórica con pretensión de tal que haya podido eliminar la existencia y la circulación de las élites. Precisamente, el problema consiste en eso: cómo se forman y cómo compiten en la circulación y acceso al poder las diversas "élites" que coexisten en una sociedad y están separadas por razones de diversidad de lealtades a hombres, principios o intereses. El problema o la cuestión no está, pues, en la existencia de tales élites (o como quiera llamárselas) sino en el juego reconocido para la disputa por el acceso a la dirigencia efectiva de la comunidad políticamente organizada. Élites siempre hubo y siempre habrá: lo que cambia según las circunstancias históricas es el régimen de oportunidades y de posibilidades para el acceso al poder. La democracia social, en este terreno, pugna por hacer efectivo el consabido principio de *la mayor igualdad de oportunidades*, a través de la apertura democrática en las instancias de formación y de circulación de los grupos dirigentes de la sociedad. La ya mentada acción del Estado con miras a la remoción de los obstáculos que impiden el goce de la igualdad está primariamente encaminada a crear las condiciones mínimas indispensables para la formación de una dirigencia, cuyo ingreso deberá ser libre (sin barreras limitacionistas) y cuyo acceso será competitivo (según méritos y esfuerzos, es decir, condiciones de aptitud, de vocación y de dedicación). Estas ideas sirven para encuadrar en sus correctos términos el problema del denominado peyorativamente "elitismo", por cuanto es menester señalar enfáticamente que la democracia social no supone anarquía, de la misma manera que rechaza a la oligarquía: su condena de ambas deformaciones queda firme desde el momento que exhibe una especial preocupación por obtener la capacitación de los dirigentes (políticos, económicos, gremiales, culturales) a través de su extracción de la sociedad sin miramientos que puedan significar un estrechamiento de las bases de formación de quienes se presentarán ante la comunidad para recabar el consenso necesario a los efectos de intentar el ejercicio de las *autoritas* y de las *potestas* que las diversas magistraturas implican. En definitiva, la igualdad de las oportunidades en el acceso al poder debe comenzar en el nivel de la formación de la dirigencia, para que las "reglas de juego" que se apliquen al momento de la selección de los detentadores del poder no se conviertan en un eufemismo desde el punto de vista democrático de alcanzar un "gobierno *del* pueblo, *por* el pueblo y *para* el pueblo".

Al ser una concepción general, la democracia social supone que el accionar conducente a los objetivos señalados sea compartido por la sociedad en pleno y por su instrumento estatal, al servicio de aquella.

III. El aseguramiento de la igualdad de oportunidades exige una concepción y un sistema orgánico de *seguridad social* para la comunidad. El hombre debe estar cubierto en sus riesgos más vitales, "desde la cuna hasta la tumba": pero no sólo en los aspectos materiales de la subsistencia, sino también en el costo

y en la oportunidad de su formación a través de la educación y de la cultura. Es hora de que la seguridad social -estatal y paraestatal- cubra también esos aspectos, para que la formación del hombre no quede unidimensional o unilateralizada en los perfiles de un mundo en creciente desarrollo económico y tecnológico. O sea que las perspectivas política y económica deben compatibilizar sus pasos en este importante aspecto de lo "social", a fin de que la presencia matriz inspirada en propósitos asistenciales y previsionales alcance la meta distributiva incluyendo en su programa una creciente absorción comunitaria de los riesgos sociales. En este terreno no ocultamos nuestra simpatía por el modelo nórdico, cuyos afanes de socialización no han recaído sobre las bases productivas sino sobre las reglas de distribución y el régimen de seguridad social que ampara a toda la colectividad.

Si hubiera alguna duda acerca de la razonabilidad de incluir todos estos aspectos del desarrollo educativo y cultural en el ámbito de la seguridad social, podemos disiparla señalando que la educación (empleando el término "*latu sensu*") es un instrumento fundamental para el establecimiento de la igualdad. Acaso no exista otro medio más penetrante en la conciencia social que el que otorga la educación para gestar un estado colectivo en torno del valor de la igualdad. La igualdad aparece como valiosa o disvaliosa para distintos sectores de la sociedad según el esfuerzo que a través de la educación se haya realizado para privilegiar ese valor en la escala axiológica que la comunidad vivencia como "sus" valores, *hoy* y *acá*. Y esto se debe a que la igualdad es más una idea que un sentimiento, mientras que la libertad nace primero como sentimiento y después se desarrolla como idea en el hombre. Con la igualdad no ocurre lo mismo que con la libertad: mientras que todos quieren ser libres, todos quieren tener igualdad (e igualdad de oportunidades en primer término) para poder crecer y desarrollarse de manera tal que su existencia no se diluya en la ciénaga de la uniformidad. Sólo los infradotados o los inconscientes no perciben la necesidad de la superación individual, aunque tan sólo sea en aspectos muy sectoriales de su vida. Todos -en mayor o en menor medida, en unos o en otros aspectos- tienden a la afirmación de algún relieve particular. Por lo tanto, la igualdad es un concepto y una idea, que juega como principio político y de ordenación social, pero que debe ser entendido en el contorno de una psicología social reveladora de las propias limitaciones que surgen de su mismo enunciado.

¿Cómo hacer carne la idea de la igualdad? Desde el momento que el hombre es un complejo combinado de racionalidad y de irracionalidad, la mejor manera de arraigar una idea como la de "igualdad" es mediante la concientización racional del ser humano. A este respecto, la educación y la cultura juegan un rol de primerísima importancia, por cuanto son instrumentos aptos y viable para el fortalecimiento de la faz racional del hombre. Cabe, por cierto, puntualizar qué alcance le asignamos nosotros al actuar "racionalmente" del hombre: no se trata de una unilateralización que reemplace a otras, no de cambiar un hombre unidimensional por otro también unidimensional; se trata de buscar por la razón aquél equilibrio que mencionaba Max Weber al referirse a la ética de los medios y a la ética de los fines, en cuya virtud resulta que la pasión por las ideas (y las ideologías) no sea tan intensa que anule el cauce de las instituciones,

y que la pasión por los fines no resulte tan ofuscante que impida hacer presente el límite que surge de las responsabilidades. En el juego sutil -pero real- de estas diferencias están presentes todos los conceptos: instrucción y educación, civilización y cultura. Mientras que la "instrucción" tiende a la información del educando, a ponerlo en contacto con el mundo fáctico que lo rodea, es decir con la civilización; la "educación", en cambio, moldea su capacidad cognoscitiva al mismo tiempo que dirige sus motivaciones éticas. En una palabra, la educación es formación y cultura. Es así como mientras la instrucción prepara los resortes para el movimiento del docente en un mundo dominado por la técnica y el progreso, la educación elabora las bases de su comportamiento humano mediante el autodomínio de los instintos por la razón. Si no aceptamos esta duplicidad de nociones, si no penetramos en la separación del centro de gravedad de la civilización y del ámbito de la cultura como el fin de la instrucción y de la educación respectivamente, mientras no lleguemos a eso, no alcanzaremos a comprender cómo ha sido posible que en comunidades de tradiciones seculares, con la escasa proporción del uno por mil de analfabetismo, hayan podido gestarse y expandirse regímenes cuya meta de realizaciones fue la más abyecta degradación del género humano. Y si no se entiende eso, tampoco se puede entender la viabilidad de la idea de "igualdad" como dato de incorporación consciente y racional al espíritu del hombre.

Las breves reflexiones precedentes aspiran a enfatizar una problemática que enraíza con una realidad, que es la nuestra: la realidad argentina. Y esa realidad exhibe datos que deben preocupar sobre el porvenir de la democracia, de la cultura y de la igualdad en nuestra sociedad. Hace algún tiempo escuchamos decir a Carlos A. Floria que la sociedad argentina es plural, pero al mismo tiempo él no está tan seguro de que nuestra sociedad sea "pluralista": "*mutatis mutandi*"; nosotros nos atrevemos a afirmar que en la sociedad argentina hay demócratas (muchos y buenos), pero que eso no basta para sacar la conclusión de que la sociedad argentina sea democrática o asuma comportamientos democráticos. Por lo pronto, la educación ha sido preferentemente monista y no pluralista, y nuestra cultura ha abrigado en su seno fuertes dosis de maniqueísmo, en cuya virtud hemos engendrado ásperas tendencias a la violencia. En una palabra, la sociedad argentina ha hecho demasiadas concesiones a la irracionalidad y tampoco ha acertado en el camino para revertir esa tendencia. En su momento, la saturación de cargas ideológicas no sirvió más que para exasperar tendencias irracionales y resentimientos subyacentes, pero no cooperó a enseñar a vivir a los argentinos. A su turno, el intelectualismo se depravó rápidamente en un gigantesco pecado de soberbia, al punto de creer que con la sola imaginación se podía cambiar la realidad, y que todo lo demás era subalterno o inconducente. Mientras tanto, la sociedad argentina sigue cargada de prejuicios: está enferma.

La igualdad de oportunidades en la educación y la cultura no es un aspecto segregable de la igualdad de oportunidades en la sociedad en general. Pero es uno de los aspectos más importantes de esta difícil cuestión. Así como hemos dicho que el marco condicionante de la democracia política estará dado por la real existencia de una democracia social, también nos permitimos aseverar que la igualdad de oportunidades en materia de cultura

y educación será el presupuesto inescindible para el desarrollo firme de esa ansiada democracia social. Toda mutilación que se produzca en este terreno nos deparará un raquitismo en el régimen global de nuestra sociedad y, por ende, del Estado. Solamente a través de una acción convergente de la sociedad y el Estado en esta materia se podrán alcanzar resultados que permitan aventurar una superación del pesimismo expuesto por Balzac, cuando decía: *“la igualdad será tal vez un derecho, pero no hay poder humano que alcance jamás a convertirla en hecho”*. La redimensión de la igualdad según los criterios de “posibilidades” y de “oportunidades” será el único camino cierto para materializar la milenaria aspiración humana que acentuadamente quedó potenciada en los lemas de las grandes revoluciones producidas a partir del siglo XVIII y hasta la actualidad.

### Capacitación, Conocimiento y Trabajo: Un desafío para las regiones

En las ciudades y centros urbanos modernos cada vez se impone más la necesidad y la conveniencia de establecer “espacios sociales” que posibiliten a la población el pleno desarrollo de sus actividades formativas, entre las que -sin duda alguna- quedan comprendidas las tareas culturales y todo lo relacionado con la adquisición, la transmisión y el perfeccionamiento del conocimiento. No es una novedad insistir en que la mayor riqueza del siglo que se avecina radicará más allá de los recursos naturales, del capital y del trabajo: será el conocimiento técnico y cultural, concebido como llave de transformación de la vida humana individual y colectiva. Es por ello que a nadie escapa la importancia de reservar las áreas o espacios indispensables para que los más variados y distantes núcleos poblacionales cuenten con los medios conducentes para garantizar este verdadero derecho al acceso a las oportunidades que brinda el conocimiento. Tan es así, que quienes no accedan a ello quedarán “mutilados” en su capacitación para la lucha por la vida, en inferioridad de condiciones con respecto a los más favorecidos por la cercanía y la calidad de los servicios correspondientes al aprendizaje en sus más diversas formas y niveles. El dilema es, por tanto, muy cruel: o brindamos a las nuevas generaciones más y mejores medios de formación o pasarán a integrar la categoría inferior de los semi-analfabetos del futuro; que es lo que ya está aconteciendo con todos aquellos profesionales, especialistas, técnicos y artesanos que no han sabido o no han podido “a tiempo” obtener el “aggiornamento” que exigen las nuevas situaciones de vida y supervivencia que se plantean en el mundo cada vez más exigente y competitivo que ponen sobre el tapete las reglas del juego de la tan mentada globalidad y de la no menos imperativa post-modernidad. Adaptarse o perecer, es la nueva e impiadosa opción que se nos presenta como el desafío que espera una respuesta.

Si aplicamos estas premisas al caso concreto de vastas zonas del país en general, nos encontramos con bastante orfandad: apenas hemos logrado algún establecimiento de enseñanza técnica, que aún espera una fuerte oxigenación de recursos y de apoyos para lograr los objetivos y aspiraciones que le dieron origen. Pero hay que proponerse algo más: ir creando las condiciones **sustanciales** (y no meramente formales) que permitan reservar un “espacio social” concreto y específico para

la paulatina instalación de un nivel terciario-universitario y perspectivas futuras de profundización a nivel cuaternario postgrado, en disciplinas que sean aptas para captar la vocación y las inquietudes de la juventud y que sirvan también para evitar su migración (a veces definitiva, por desgracia) hacia otros centros urbanos más adelantados en la oferta de servicios educativos y de oportunidades de perfeccionamiento. Me imagino que a muchos esta propuesta les podrá parecer utópica o de andamio remoto; pero el movimiento se hace con el andar y las realidades del mañana son -algunas veces- los proyectos y las ambiciones de hoy.

Lo importante es ir formando conciencia de contar con estas herramientas.

Hay que sacudir a la llamada “clase dirigente” para que se mentalice en torno a los ejes del debate que se abrirá alrededor del futuro “espacio social” para los estudios superiores en las diversas zonas y sus alrededores, sin temerle a la audacia de las propuestas: recordemos que los hombres y las ideas más grandes de una época son las que se anticipan a la siguiente. ¿Quieren contar con más actividades durante más tiempo al año? ¿Aspiran a convertirse en un polo de capacitación y desarrollo de recursos humanos que luego se vuelquen a la producción y al trabajo en la región? ¿Está dispuesta la población (la estable y la temporaria) a comprometerse con metas que significarán a la postre un salto cualitativo (y no meramente cuantitativo) en el camino hacia las respuestas que nos demanda la cada vez mayor rigurosidad de los planteos de reciclaje en la sociedad contemporánea?

¿Podemos abrigar la esperanza de un cambio de mentalidad y de una promesa de esfuerzo de todos (dirigentes y administrados) para emprender en conjunto tamaña empresa de realizaciones, golpeando todas las puertas que sea necesario sensibilizar para obtener los apoyos necesarios? Dejo planteados estos interrogantes, con la certeza de que el cambio “cualitativo” es impostergable, porque se avecina un plazo cierto: la globalización incidirá de una manera u otra en las corrientes humanas, de tal modo que debemos prepararnos para nuevos emprendimientos de imaginación y de acción que nos suministren formas sustitutivas de trabajo y de ocupación.

Con más inversiones y mejor ocupación permanente conseguiremos que los valiosos contingentes humanos que han tenido y tienen la feliz voluntad de seguir prefiriendo a su zona, como su gran “espacio social” de vida y de realización personal, lo sigan viviendo así.

### ¿ Qué hemos hecho y qué debemos hacer ?

Casi al final del milenio asistimos a los tramos finales de un arduo debate que por la índole del tema ha conseguido trascender la órbita especializada y, de alguna manera, extender su poder de convocatoria a todo aquello que eufemísticamente llamamos “la sociedad”; pero con propiedad política debemos denominar “el pueblo”, me refiero al pueblo argentino.

La pregunta que cabe formular frente a los requerimientos de ese pueblo es una sola: ¿ qué educación necesita el pueblo argentino? Sobre la base de la trayectoria educativa que nuestro pueblo y los sucesivos gobiernos han desarrollado, corresponde responder que de todos los datos recogidos el mejor resultado ha

sido el de una educación basada en tres supuestos: *la razón, la experiencia y el consenso*. Es decir, lo opuesto a una educación sustentada en el dogmatismo, en el nihilismo anarquista o en las tendencias absolutistas que procuran erigir la verdad absoluta. Por eso el modelo kantiano ha sido *conocer* según los conceptos y *pensar* según las ideas. Sin embargo, también es obvio que esa educación cuyo mejoramiento reclama el país comprende la formación del docente; pues la relación enseñanza-aprendizaje es, ante todo, una obra bidireccional, una obra de amor. Como diría el poeta con respecto al docente, es olvidarse de sí mismo para ir hacia el otro.

Hoy, mucho se habla de ir al debate con humildad, y la humildad por supuesto requiere cuestionarnos a nosotros mismos y formularnos una serie de interrogantes. ¿Para qué la educación y las leyes generales de educación? Pareciera que en algunas de las tesis que se han sostenido, fundamentalmente, se procura la educación para la civilización y se olvida la educación para la cultura.

Es sabido que la civilización, de la cual pueden jactarse muchos pueblos y sociedades, consiste fundamentalmente en el dominio del hombre sobre la naturaleza por medio de la herramienta técnica; pero la cultura es mucho más que eso: es el dominio del hombre sobre los instintos mediante la razón y el cultivo espiritual. En ese sentido, puede haber sociedades con educación para la civilización; pero que en definitiva terminan ordenando la quema de libros o cayendo en las más horrendas y aberrantes exageraciones del totalitarismo.

Por eso considero que necesitamos un régimen que no se limite a la educación, que apunte fundamentalmente al desarrollo cultural y respondiendo al interrogante formulado, mucho me temo que en los últimos años estemos forjando normas, no para la posteridad, sino para la simple posterioridad del debate. Una ley para la simple posterioridad procura acrecentar la civilización, pero se conforma con la información

Uno de nuestros grandes educadores, más allá de toda duda, Joaquín V. González, decía en 1920 en las memorables páginas de "**Patria y Democracia**" lo siguiente: "*La mayor parte, casi todos los problemas vitales de un país, dependen de su sistema educativo; y entre nosotros, donde se había creído hasta ahora, -después de las prédicas y luchas de Sarmiento, Avellaneda y Mitre y toda la serie de presidentes, ministros y publicistas-, que la convicción del país estaba formada sobre la necesidad de la educación en una República democrática, casi estamos en el caso de volver al punto de partida. Se empieza a ver que los sesenta y siete años de esfuerzos por crear y difundir la escuela han sido, en gran parte, educativamente infructuosos, si bien no instructivamente.*"

Estas proféticas palabras de Joaquín V. González fueron reafirmadas en otra oportunidad con una expresión más lacónica, pero rotunda, en la que el maestro decía: "*La civilización es la suma de los intereses que determinan la fuerza dinámica colectiva de una Nación, que la lleva a destinos mucho más elevados que las fuerzas ponderables de la sola civilización.*" Estas expresiones corresponden a su obra: "**El Censo Nacional y la Constitución**".

Por eso aquí tenemos que apuntar a lo que humildemente Sarmiento llamaba *educación popular*, pero debemos hacerlo con un criterio renovador. Hoy **democratización y moderniza-**

**ción** de la educación no son términos incompatibles, y hay que compaginarlos de la misma manera que en el terreno de la vida política hemos procurado hacer armonizables los valores de la democracia y la eficacia. Porque cada vez que hemos sacrificado uno de los dos, hemos comprobado que en definitiva perdimos los dos, y no vaya a ser que con la educación nos suceda lo mismo.

Vuelvo a destacar la importancia del trabajo: el manual, el burocrático, el intelectual o cultural. Indudablemente hoy el conocimiento es el factor fundamental del desarrollo.

Se ha dicho por voces mucho más autorizadas que en lo que viene del siglo y en el próximo, más que el capital y el trabajo, será el conocimiento el dato que como valor agregado permitirá dar los grandes saltos de transformación de las sociedades. Yo soy más audaz en la afirmación: creo que hoy por hoy **el conocimiento ha pasado a ser uno de los elementos del Estado**. Ya no basta con el territorio, la población y el poder: porque todo eso se vuelve insuficiente si no le sumamos el poder del conocimiento como un resorte fundamental de la sociedad de que se trate. Esto es así porque antes se creía que la educación era importante para conformar los datos de la identidad y de la pertenencia de un pueblo. Pero hoy, además de eso que sigue estando vigente, la educación es la base del crecimiento; es decir, la existencia misma de una sociedad. Porque sin crecimiento termina volatizándose y evaporándose como existencia vital el concierto de las naciones.

Por ello, un sistema de educación que no apunte también al crecimiento que proviene de la investigación, es un régimen manco.

En las últimas épocas la investigación ha sido retaceada en nuestro país, por razones presupuestarias y también de política científica, a la incumbencia de la universidad. A ella no le podemos sustraer ese territorio, porque constituye el ámbito ideal para que la investigación pura y aplicada sirvan como premisa y presupuesto para el desarrollo tecnológico, del que dependerá el desarrollo económico y social de la sociedad. Si le quitamos a la universidad cualquiera de esas dos investigaciones -la pura o la aplicada- le estaríamos colocando una valla que, en última instancia, entorpecería el desarrollo económico y social de esa sociedad.

Queremos reivindicar también el aspecto vinculado con el laicismo. Aclaro que no tengo temor ni vergüenza de hablar sobre él, porque soy teísta, religioso y creyente y porque, además profeso un culto. Considero que el laicismo es lo mejor que ha venido a este país, para que a través de la libertad y de la competitividad entre las creencias, todos se puedan sentir amparados bajo un mismo techo. En definitiva, el laicismo ha sido el gran factor de integración de este crisol de razas que es la Argentina. Quizás nadie lo esbozó mejor que Sarmiento cuando tituló uno de sus más famosos opúsculos de la siguiente manera: "**La escuela sin la religión de mi mujer**". Lo que quiso decir, sin sentido ofensivo -porque él también era creyente-, con el transcurso de los años se transformó en la mayor garantía para el logro del pluralismo en el seno de la sociedad argentina.

Ninguno de nosotros quiere caer en las viejas antinomias del pasado, ni restablecer debates ya precluidos, porque eso constituye una forma de evasión con respecto a los grandes temas del presente. Pero esto no nos exime de la obligación de rescatar el

enorme acervo que el laicismo brindó en la Argentina, producto de esa coincidencia de razas, creencias y religiones entre las que no hubo odios ni rencores.

La educación es como una medalla de dos caras: por un lado se tiene que ocupar de la libertad de enseñar y, por el otro, de la libertad de aprender. Ninguna puede prescindir de la otra. Eso sí; hay una diferencia como bien lo destacaba en sus clases el maestro Sánchez Viamonte: *la libertad de enseñar es derecho-medio y, por eso, tiene límites*. En el fondo, la libertad-fin y el derecho-fin es la libertad de aprender y en la necesidad de volcar la igualdad de oportunidades en el derecho de aprendizaje.

Aquí entra a jugar la innovación pedagógica y tienen que salir de la puerta hacia afuera las concepciones autoritarias y, hasta semióticamente, del propio lenguaje, porque no es posible que se siga pensando -aunque sea por costumbre- que la clase **se da**: la clase **se hace** y la damos los docentes y dicentes, porque el derecho al aprendizaje es *bidireccional* y no *unidireccional*.

Largo sería hablar de la decadencia argentina en esta materia, desde el orgullo de un ministro como Montes de Oca que se jactaba en las conferencias internacionales -y era cierto- que la Argentina tenía más maestros que soldados, hasta el estado contemporáneo de la educación que -si se me permite acuñar un término para expresarlo gráficamente- describiría como de abandono social y no meramente gubernamental.

Este abandono social del sistema educativo argentino -y al árbol hay que juzgarlo por los frutos y los frutos están a la vista- ha originado un desarme cultural de la sociedad y una desactivación educativa. Hemos bajado los brazos y la guardia, y necesitamos revertir esta tendencia, porque de ello depende en última instancia a qué mundo vamos a pertenecer. No sea que no entremos al primero ni nos quedemos en el tercero, sino que pasemos al cuarto o al quinto, o aún a uno posterior, por haber descuidado el tema de la educación y de la formación cultural de nuestra sociedad.

Por eso, hay cuatro cosas que tenemos que dejar de lado.

. Primero, el grave daño causado por las irracionalidades, la prédica que minó las bases de la educación en el país al promover la contracultura o la anticultura.

. Segundo, los estragos evasivos de la retórica. Algún ex presidente de la República hablaba de la Universidad diciendo que tenía que ser “señora y señora”, empleando así una retórica evasiva mientras no se solucionaban los problemas.

. Tercero, debemos decretar la muerte de los *slogans*, desde el viejo *slogan* de “*alpargatas sí, libros no*” hasta cualquier otro que haya estado de moda recientemente.

. Cuarto, eliminar ese opio de la cultura *light*, la cultura suave, ese consumo esnobista del *best seller*, según el cual parece que la patente de culto viene con el libro debajo del sobaco.

Mientras la educación quedaba librada a la irracionalidad, la contracultura y la retórica evasiva; mientras cundía esa desactivación educativa del país, sucesivas generaciones afectadas por esas concepciones, o más bien por esos descuidos, sufrían los embates de haber asistido, por un lado, a los más

grandes cambios que el mundo ha registrado en este siglo (particularmente en la segunda mitad de este siglo) y por el otro lado, de carecer de todo reciclaje y de toda recapacitación. Estas generaciones sufrieron la ausencia de todo fortalecimiento en la formación, necesario para afrontar el desafío de un mundo nuevo, de un mundo complejo, de un mundo en el que no bastaban los conocimientos básicamente consagrados por tradición de generación en generación.

Por eso, la pregunta cuya respuesta quiero ir redondeando esta noche es ¿qué hacer? También se preguntó qué hacer San Martín, el glorioso Libertador, cuando veía que expediciones grandes y gloriosas de nuestra joven Patria abordaban el tema del enfrentamiento con los ejércitos reales avanzando siempre por el camino del Norte y eran derrotadas. San Martín tuvo la genialidad de buscar una nueva estrategia: “*Hay que ir a la cueva por otro camino*”. Cruzó Los Andes, llegó a la cueva y derrotó a los realistas en su sede, en el Alto Perú. Cambió la estrategia porque tuvo otra óptica.

Análogamente, en educación no podemos seguir insistiendo en fórmulas reiteradas que ya se han probado y que han fracasado. Hace falta un salto cualitativo; hay que tener el coraje de hacerlo. Me acuerdo de Antifanes, que en una frase muy osada decía: “*Emprende algo nuevo; una sola cosa nueva, aunque temeraria, vale más que una infinidad de cosas viejas*”. De ahí que la solución sea cambiar de óptica y que propongamos por lo menos tres cosas de las muchas que podrían plantearse.

En primer lugar, hay que decir con todas las letras que la educación es un bien social. Parece que la Argentina es el único país del mundo donde la palabra “social” es delictiva, mientras Francia, Italia, Alemania y el Reino de España se definen como democracias sociales. La educación debe ser incluida en el amplio concepto de la seguridad social. Si la seguridad social nos ampara de los riesgos que tiene el individuo en la vida, también hay que señalar que no hay peor riesgo que el de la incapacitación, el de la ignorancia, el de la falta de educación.

Si hablamos tanto de la igualdad de oportunidades pensemos en transmutar y adaptar el viejo pensamiento, no de un anarquista sino nada menos que de Lord Beveridge: “*La seguridad social debe cubrir al hombre desde la cuna hasta la tumba*”. ¿Por qué no cubrimos la educación del hombre basándonos en ese principio, es decir, desde la cuna hasta la tumba? Con la capacidad tecnológica y científica al servicio de la sociedad se puede evitar el riesgo de la indigencia en materia de conocimiento.

Se habla del presupuesto y de los recursos, y es lógica la preocupación, pero el desafío que tienen las sociedades contemporáneas no se resuelve burocráticamente. Aquello de que la docencia es un sacerdocio, un honor y privilegio es el remanido pretexto que las viejas oligarquías nos daban para que sólo pudieran acceder a los altos niveles de docencia y enseñanza los que tenían otras fuentes de recursos, de rentas o de capital que les permitían ser autosuficientes.

Debemos democratizar y modernizar el sistema educativo, que es demasiado importante para dejarlo en manos de la caja chica de los presupuestaristas. No se trata de un gasto; es la inversión prioritaria con la que se mide el desarrollo de las sociedades en el mundo contemporáneo.

En segundo término debemos optar entre tres formas de educación. En primer lugar está la educación estereotipada. El

diccionario de la Real Academia Española define como estereotipados a los gestos, fórmulas o expresiones que se repiten sin variación. Esa es la educación que mayoritariamente se imparte: *estereotipada*.

Frente a ella, en el polo opuesto, desconociendo todos los valores, está la contracultura, que predica una educación *nihilista*, sin valores o con contravalores. En el justo medio se encuentra la educación *creativa*, para decirlo con palabras de un gran argentino, Alejandro Korn, es la educación basada en la libertad creadora.

En tercer lugar debemos pensar, en cuanto al método, tal como lo hacía Montaigne: *más vale una cabeza bien formada antes que una cabeza demasiado llena*; porque el enciclopedismo ha producido estragos y no ha dado los resultados que se esperaban en épocas de continuo crecimiento y progreso. La información es fundamental; puede haber más computadoras y ordenadores, pero no podrá reemplazarse el pensamiento; son elementos que lo auxilian pero no lo sustituyen.

Tendríamos que preguntarnos si queremos universidades o meros "enseñaderos", o si queremos escuelas y colegios o meras fachadas que dan un cartón pintado para tener una habilitación formal. Sería mucho mejor que fueran verdaderos "pensaderos", transmisores de la palabra, tanto las escuelas como los colegios, las universidades y los cursos de postgrado. En definitiva, se trata de la apasionante aventura del pensamiento, esa búsqueda libre del pensamiento. Como diría Foucault, es la búsqueda de una verdad que no es única, absoluta ni estable.

Por eso el pluralismo requiere que esa posibilidad de la búsqueda de la verdad tenga en definitiva un solo requisito: la seriedad, la idoneidad de los que enseñan y la vocación de los que aprenden.

Quiero recordar a alguien que no fue un educador ni un político ni un hombre de aquellos a quienes se puede mencionar por su clasicismo. Fue un transgresor: Charles Baudelaire. En "**Las flores del mal**", en una frase que sintetiza toda la realidad de su vida y de su rica experiencia, nos dice que sólo se destruye lo que se sustituye.

Por eso, en todo proyecto que reemplaza un gran vacío en materia de educación, hay que sustituir si se quiere destruir lo que está mal. Para sustituir hay que buscar, por la vía del conocimiento, algún tipo de cambio. Sólo es revolucionario lo irreversible, lo que impide volver atrás. No es revolucionario el grito ni la retórica.

Recuerdo un encuentro frustrado con jóvenes estudiantes de la Universidad de Berkeley en 1970, apenas dos años después de la resonante revuelta de 1968. La discusión no duró más de dos minutos. Pregunté de qué íbamos a hablar. Ellos dijeron que había que destruir todo. Cuando les pregunté por qué lo iban a reemplazar, me respondieron que yo era un reaccionario: "*Nos quiere encerrar en una discusión académica*". Ese es el nihilismo. Tengamos bien en claro el modelo de la pedagogía, de la seguridad social, del cambio en el conocimiento y de las transformaciones del mundo, que ya está más cerca del siglo XXI que del XIX.

Por eso cuando ya se cumplió el V centenario del descubrimiento de este continente, no tengamos la congoja o angustia que tuvieron los navegantes que acompañaron a Cristóbal Colón, quienes creyeron por ignorancia que viajando siempre al

Oeste en algún momento de esa aventura -en la que no había seguros ni reaseguros- aparecería el precipicio universal y todo se terminaba. No hay precipicio universal, ni se va a terminar todo: ni la historia, ni las ideologías...

Tengamos la audacia necesaria para injertar en nuestros proyectos académicos todo aquello que pueda contribuir a un nuevo perfil, que tiene una dimensión que debe volcarse sobre el tapete, no para debatirla esta noche; pero quizás para seguir más adelante con esta discusión. Así como Mariano Pelliza, hablando de los albores de nuestra patria, dijo que Mariano Moreno planteó el problema y San Martín tuvo la gloria de resolverlo, y así como Ortega y Gasset expresó que España es el problema y Europa la solución, nosotros podemos decir que la Argentina tiene un problema de educación, pero también hay una solución que se debe dar en el marco de la integración latinoamericana.

Por eso la propuesta que defendemos hoy es un camino, que no agota la cuestión, sino que permitirá empalmarnos con la avenida de la integración latinoamericana. Ya no basta con una integración argentina. Necesitamos predicar una integración que nos hermane y consustancie con los otros países del continente. No por eso voy a exagerar el valor de una ley, ya sea de la vigente o de cualquier otra que podamos sancionar.

No creo en el mito de rey de Midas, al que se le adjudicaba la fuerza demiúrgica de que con su mano mágica todo lo que tocaba lo convertía en oro. No creo en la ilusión del racionalismo normativista, que creyó en la fuerza suficiente de la ley para cambiar por sí sola la realidad. No creo en el valor demiúrgico de ese normativismo, pero sí pienso que la ley -aquella que quisiéramos y ambicionamos- es la que da el cauce y el marco para que los protagonistas reales, que son las fuerzas sociales, puedan engendrar el cambio.

Por eso, como homenaje a ese gran infractor, a ese gran educador y a ese gran maestro, el maestro por antonomasia, Domingo Faustino Sarmiento, que dejó una página indeleble en la historia de la cultura argentina, quizás nada más que por sus transgresiones; pero probablemente más por sus lecciones y enseñanzas desde aquellas viejas páginas de "**Civilización y Barbarie**", creo que la única herramienta con la que podemos emprender este cambio es la humildad. Esa humildad que tenía Gabriela Mistral, cuando concluía su "**Oración a la maestra**", diciendo: "*Señor, tú que me enseñaste, perdona que yo enseñe*".

Señor: perdónanos si esta reflexión es insuficiente

Y concluyo este discurso de incorporación a la prestigiosa Academia que hoy me recibe, con otra evocación, pero esta vez literaria. Cuando Marguerite Duras vendió un millón y medio de ejemplares de *L'Amant* y su obra fue traducida a numerosos idiomas incluso el bengalí, un periodista le preguntó cuáles eran las cosas que más le agradaban de la vida. Y ella respondió: "*La gente, pero uno por uno, no me gustan los regímenes, ni los gobiernos, ni las ideologías, ni el marxismo. No creo más en nada, sólo en el individuo, en su propia libertad, en su seguridad, en su propia gracia, en su propia inmensidad*".

¡Así creo yo!

¡Muchas gracias a todos ustedes!

# "LA ENSEÑANZA. ALGUNOS PRINCIPIOS Y PROPUESTAS"

Por la Prof. María Celia AGUDO de CÓRSICO

*Conferencia pronunciada el 6 de octubre 1997 en reunión pública de la Academia Nacional de Educación*

Cuando se menciona la palabra enseñanza, se presenta de inmediato la idea de que todas las llamadas ciencias de la educación y la propia pedagogía en cuanto la ciencia de tales ciencias, tienen por objeto, al menos parcial, el tratamiento de la enseñanza. Así, las diversas perspectivas de estudio, han hecho de la enseñanza un objeto complejo, de múltiples caras, y un campo de conocimientos que por su vastedad, está vedado al alcance de una sola mente.

Cuando se habla de enseñanza, es ineludible recordar los múltiples paradigmas, que a lo largo de la historia de la humanidad, se han presentado, en infinita sucesión y en cada época también como alternativas discrepantes. Desde la Filosofía, los grandes pensadores han contribuido a iluminar el espacio de la enseñanza, muchas veces formulando propuestas metodológicas, verdaderas prescripciones, destinadas a alcanzar los ideales educativos sustentados por el pensador.

Los protagonistas del proceso de enseñanza, docentes y alumnos, son permanentemente estudiados en sí mismos, sus antecedentes socio-personales, su pensamiento, su conducta, los resultados de su actuación, en sí mismos y en la situación de encuentro o desencuentro que se da en la interfase aprendizaje-enseñanza.

Debido a la reconocida diversidad que presentan los alumnos, en su condición de personas únicas o de grupos con características específicas, las múltiples y necesarias adaptaciones que tales casos requieren, en materia de enseñanza, configuran campos de estudio y de aplicación, en constante crecimiento.

La variedad de contenidos y de áreas de contenidos que se enseñan, obligan también a la búsqueda de las formas más adecuadas de identificar y ofrecer esos contenidos a quienes necesitan aprenderlos. Pero como estos últimos, son personas en desarrollo, a quienes el proceso de enseñanza encuentra en etapas y momentos muy diversos de su evolución, es preciso que la enseñanza se adecue a tales diferencias. Asimismo, para personas que se encuentran atravesando una misma etapa de desarrollo, su diversidad en antecedentes y experiencias, como ya se señaló, los hace diversos y por ello acreedores a variados procesos de enseñanza.

El propio contenido social e institucional de la enseñanza es analizado en función de temáticas tan inclusivas como la cultura

de la enseñanza, la educación de los docentes o los efectos de la escolarización.

Dentro de la propia Psicología Educacional que es la disciplina desde la cual vamos a encarar nuestras reflexiones, se ha trabajado intensamente en torno de los métodos y prácticas de la enseñanza.

La clase magistral, la explicación, el trabajo con pequeños grupos, la enseñanza individualizada, la enseñanza típica de las aulas, la enseñanza presencial y a distancia, la enseñanza asistida por computadoras. Todos esos métodos y prácticas de la enseñanza y muchos otros, son objeto permanente de análisis, investigación y propuestas en el campo de la Psicología Educacional.

Muchos de nosotros somos profesionales de la educación. Esto parece implicar que nosotros tenemos una habilidad: que sabemos cómo enseñar. La enseñanza es una actividad práctica. Entonces debiera ser posible analizar nuestras prácticas y mejorarlas. Gracias a ello debería producirse un progreso constante y sostenido y la enseñanza ser cada vez más eficaz.

Lamentablemente debemos reconocer que la cosa no funciona del todo así.

La enseñanza es parte sustancial del proceso de la educación. Según R.S. Peters la educación implica la transmisión intencional de lo que es valioso: la educación sugiere provocar estados deseables en la mente de los que aprenden, e implica también que la visión que adquiere una persona es transformada por lo que conoce. Tenemos así en unas pocas frases un inmenso y complejo compromiso para la enseñanza como brazo activo de la educación.

Hace ya más de 10 años, Lee Shulman identificó los paradigmas y los programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Su luminoso trabajo se apoyó en esfuerzos memorables, como el "Modelo para el estudio de la enseñanza" de Dunkin y Biddle, que venía de 1974.

El mismo Shulman elaboró un mapa sinóptico de la investigación acerca de la enseñanza, a través del cual resultaba evidente que los procesos que se dan dentro del aula y que abarcan los antecedentes y las actuaciones de los alumnos y docentes cuya interacción puede analizarse desde una perspectiva académico intelectual y socio-organizativa, dentro de un amplio y complejo contexto delimitado no sólo por la naturaleza

epistemológica de la propia investigación, sino también por el currículum, por los individuos, grupos, instituciones y la cultura en general y donde la agenda de trabajo aparece también como constitutiva del marco contextual, que alcanza su influencia a través de los actos de enseñanza y de los procesos interactivos que de ella se originan. Ese enorme y complejo marco contextual, con más las acciones de docentes y alumnos, todo ello conduce a un producto que son los cambios cognitivos, afectivos y sociales que se dan en el alumno.

Pero ¿en qué consiste esa actividad llamada enseñanza?

Fenstermacher aísla los siguientes rasgos de la actividad llamada "enseñanza"

1. Hay una persona P que posee cierto
2. contenido, C, y quien
3. intenta llevar o impartir C a
4. una persona, R, quien inicialmente carece de C, de modo tal que
5. P y R se comprometen en una relación con el propósito de que R adquiera C.

Estas cinco características constituyen el concepto genérico de enseñanza.

Sin embargo, todos sabemos que cada una de esas características y las cinco tomadas en conjunto son susceptibles de infinitas elaboraciones.

Cuando se dice enseñanza es casi inevitable decir también aprendizaje. Ellos son como el Tigris y el Eufrates de nuestro discurso pedagógico. No tenemos tiempo aquí para indicar específicamente las múltiples razones que asisten para poder discriminar entre ambos conceptos, sin perder de vista la estrecha y compleja relación que media entre ambos.

Ocurre algo peculiar, en torno de estos dos conceptos. Los psicólogos educacionales han estado por lo general, está el caso de Gage entre las excepciones, más preocupados por el aprendizaje y ello los hizo tributarios durante décadas de fuertes teorías del aprendizaje. Estas a su vez han sido muy criticadas por los psicólogos pero especialmente por los especialistas en Didáctica. La didáctica es un campo en expansión arrolladora y que por cierto tiene sus respetables cultores. Ellos, por lo general están más interesados en la enseñanza. Me llamó la atención, hace algún tiempo, que luego de criticar acerbamente a todas las concepciones del aprendizaje un autor, que trabaja en el terreno de la didáctica, concluyera su trabajo afirmando: "Para mí, enseñar es aprender".

Hago notar que me pareció inadecuada la conclusión dentro del marco de ese texto en particular en que se había señalado insistentemente el carácter insuficiente y muchas veces equivocado de las nociones de aprendizaje como para convertir a cualquiera de ellas en punto de apoyo para desenvolver una concepción de la enseñanza.

Jamás he dudado que enseñar, si la actividad es bien ejercida, es una magnífica situación de aprendizaje y creo no equivocarme al suponer que en ese placer derivado de servir al aprendizaje ajeno y crecer uno mismo, se basa el amor por la profesión docente.

Hablar de enseñanza supondría incursionar en el territorio de la didáctica. No es esa nuestra intención. Nos proponemos, desde la Psicología Educativa recordar con ustedes algunos aspectos que tienen que ver con los fundamentos psicológicos

del proceso de enseñanza y esto involucra, por cierto, un enfoque psicopedagógico referido a la vida mental y al comportamiento de los protagonistas de las situaciones de enseñanza: maestros y alumnos, profesores y estudiantes, particularmente en las relaciones que ambos protagonistas tienen con los contenidos y con las actividades que intervienen en todo proceso de enseñanza.

Para tranquilidad de la respetable audiencia no he de referirme a la enseñanza en general, que sería tal vez la ruta más directa hacia la vaguedad y la nada. Trataré de defender mi privilegio de gozar de la atención de ustedes, refiriéndome tan sólo a algunos principios y a ciertas propuestas que de ellos derivan, en materia de enseñanza.

Primeramente quisiera destacar, aunque ello sea en gran medida innecesario, que las ideas que me propongo exponer, no me pertenecen. Las he ido escogiendo, como parte obligada de mi función docente y las he valorado, a través del aleccionador contacto con la realidad.

### Algunos Principios

Hemos prometido referirnos a algunos principios y propuestas y eso intentaremos hacer con la inestimable colaboración de ustedes. Porque nada de lo que pudiera decir tendrá significado si cada uno de ustedes no colaborase activamente.

Los principios a que intento referirme, son los siguientes:

- 1) La enseñanza es una forma de comportamiento inherente a la especie humana.
- 2) La concepción de la enseñanza depende de la idea de la mente del que aprende.
- 3) Las ideas de nuestro tiempo surgen de las ciencias cognitivas del presente.
- 4) La idea dominante es de que se debe enseñar para la comprensión.
- 5) Debe atenderse a la dimensión temporal de la enseñanza.
- 6) Los docentes deben desarrollar y ejercitar la percepción moral.
- 7) La enseñanza debe orientarse desde y hacia la democracia.

Veamos más de cerca el primero de los principios: La enseñanza es un comportamiento inherente a la especie humana.

Dice Bruner que si por imitación se entiende la habilidad para observar no sólo los objetivos alcanzados, sino también los medios que han permitido esos logros, hay muy poca evidencia de la imitación entre los primates subhumanos, en su estado salvaje. En cambio, entre los seres humanos es notable la predisposición a imitar, especialmente en los niños, y a ofrecer, especialmente por parte de los adultos, demostraciones de maneras apropiadas de desempeñarse o actuar, para el beneficio de quien esté dispuesto a aprender tales maneras de actuar.

La enseñanza que promueve la imitación o que actúa como su disparador sería un rasgo inherente a la especie humana.

Los diferentes enfoques del aprendizaje y las diferentes formas de instrucción, como la imitación, la instrucción propiamente dicha, el descubrimiento, la colaboración, reflejan diferentes creencias acerca del que aprende, como actor, conocedor, experimentador privado, o pensador que colabora. Aquello de que carecen los primates superiores y que en los seres humanos continúa su evolución, es un conjunto de creencias acerca de la mente. Estas creencias, a su vez, influyen sobre las creencias acerca de las fuentes y de la comunicabilidad del pensamiento y de la acción.

Por supuesto que todo esto implica mucho más que la mente del aprendiz. Los jóvenes aprendices son gente que vive en familias y comunidades, luchando por conciliar sus deseos, creencias y objetivos con el mundo que los rodea. Nuestra preocupación puede ser principalmente cognitiva, relacionada con la adquisición y los usos del conocimiento pero esto no significa restringir nuestro foco al llamado mundo "racional". Egan nos recuerda que Apolo sin Dionisos, puede ser un buen ciudadano, bien informado, pero un individuo tonto. Puede tratarse, inclusive, de un hombre "culto", en el sentido tradicional de la expresión. Pero sin Dionisos, nunca será capaz de hacer y rehacer una cultura.

Siempre habrá enseñanza. De nosotros depende su bondad y eficacia.

En un principio la enseñanza es cura, cuidado, por la indefensión de los recién nacidos y niños pequeños. Nunca debiera perder su condición de cura o cuidado. Cuando esto se olvida, el acto de enseñanza pierde su atributo de acto de amor. Esto lo saben muy bien los buenos docentes, de todos los niveles. Siempre habrá enseñanza. De nosotros depende su bondad y eficacia.

Señala también Bruner que la enseñanza se basa, inevitablemente, en nociones acerca de la naturaleza de la mente del que aprende. Las creencias y suposiciones acerca de la enseñanza, tenga ésta lugar en la escuela o en cualquier otro contexto, son un reflejo directo de las creencias o suposiciones del docente respecto de quienes aprenden. Por supuesto, como sucede con las verdades más profundas, ésta ya es conocida. Los docentes siempre han tratado de adaptar su enseñanza a los antecedentes, habilidades, estilos e intereses de los niños a quienes enseñan. Esto es importante, pero no lo que nosotros estamos considerando. Nuestro propósito consiste en explorar las formas más generales en que son concebidas, de la manera más convencional, las mentes de los alumnos y las prácticas pedagógicas que se siguen a partir de estas formas de pensar acerca de la mente.

---

### La Ciencia Cognitiva

---

Hemos dicho que las ideas acerca de la enseñanza están íntimamente relacionadas a la idea que de la mente humana sustenta cada época. La afirmación suena en principio razonable. Lo realmente difícil es caracterizar qué se entiende por el pensamiento de una época, sería cuestión planteada a la sociología del conocimiento. Pero podemos partir hipotéticamente de lo que Khun consideraba un paradigma de ciencia normal o lo

que aceptan los científicos de una época. La cuestión planteada en términos rigurosos parece insoluble, pero de manera intuitiva podemos convenir de que dentro de ciertos cortes temporales más o menos arbitrarios, los seres humanos más altamente especializados en un cierto campo de conocimiento, comparten, aunque dentro de anchos márgenes de discrepancia, algunas hipótesis o principios en torno de ciertas cuestiones.

Dentro de ese marco, es posible afirmar que resulta pertinente, a la fecha, cuando uno se pregunta cuál es la idea de la mente que sustenta nuestra época, o que prevalece dentro de ella, vayamos a buscar, al menos un tipo de respuesta, o si se quiere parte de la respuesta en la llamada "ciencia cognitiva". ¿Por qué haríamos tal cosa? Porque se nos podría responder con bastante asidero, lo siguiente: "La ciencia cognitiva es el estudio interdisciplinario de la mente, que abarca a la psicología, la filosofía, la inteligencia artificial, las neurociencias, la lingüística y la antropología. Sus orígenes intelectuales se remontan a la década de los 50s, cuando los investigadores de diversos campos comenzaron a desarrollar teorías de la mente basadas en complejas representaciones y en procedimientos computacionales. Sus orígenes organizativos, los de la ciencia cognitiva decimos, se datan en los años 70s cuando se formó la Sociedad de Ciencia Cognitiva y comenzó a publicarse la Revista de Ciencia Cognitiva. Desde entonces más de 60 universidades en los EEUU y en Europa han establecido programas de ciencia cognitiva, y son ya innumerables los centros de educación superior, en todo el mundo, donde se dictan cursos relacionados con la ciencia cognitiva.

La ciencia cognitiva procura hallar respuesta a la pregunta acerca de cómo funciona la mente. Cada día realizamos una enorme variedad de tareas mentales, resolvemos problemas científico-académicos o prácticos; tomamos decisiones acerca de nuestra vida personal; explicamos el comportamiento de las personas y adquirimos nuevos conceptos como clon, rock ....., o Internet. El principal objetivo de la ciencia cognitiva consiste en explicar de qué manera, los seres humanos desarrollamos esas diversas formas de pensar. Lo que procura no es sólo describir las diversas clases de resolución de problemas o de aprendizajes, sino también explicar de qué manera la mente lleva a cabo esas operaciones.

Los resultados de esa labor científica, si bien tienen alta significación para los educadores, también son de particular interés para los ingenieros y otros diseñadores que necesitan saber cómo funcionará la mente de los usuarios potenciales de sus productos; o también los creadores en el campo de la computación para quienes un modelo de la mente es también un modelo para su hardware o su software.

El estudio de la mente ha opuesto tenaz resistencia a sus cultores. A lo largo de los siglos, filósofos y científicos han empleado una gran variedad de metáforas para aludir a la mente, comparándola por ejemplo con una página en blanco en que se graban impresiones, con un dispositivo hidráulico sobre el cual operan varias fuerzas o con una central telefónica. En los últimos 50 años han surgido nuevas metáforas de la mente, en especial a través del desarrollo de nuevas clases de computadoras. Muchos pero no todos los científicos cognitivos conciben al pensamiento como una clase de computación y para ellos la metáfora de la computadora describe y explica de qué manera

la gente resuelve problemas y aprende.

En qué consisten nuestros conocimientos. Cuando una persona, por ejemplo, se inscribe en la universidad, tiene que aprender muchas otras cosas, además de las materias que curse. Por ejemplo debe aprender muchas cosas acerca de cómo funciona la universidad, cuáles son ciertas normas institucionales básicas, ciertos lugares y tiempos a los que acudir para un variado repertorio de trámites y actividades. También cuáles son los cursos buenos, cuáles los exigentes o permisivos, qué deberá hacer para llegar a graduarse. Cómo son los demás estudiantes, cuál es el más apropiado lugar para vivir.

Las respuestas a este tipo de interrogantes, forman parte de la mente de la mayoría de los estudiantes. Pero ¿qué parte?

La mayoría de los científicos cognitivos sostienen, y este es un principio importante, que el conocimiento que posee y maneja la mente consiste en representaciones mentales. El otro principio importante de la ciencia cognitiva es que la gente desarrolla procesos mentales que operan sobre sus propias representaciones para producir pensamientos y acciones. Las distintas clases de procesos mentales se alimentan con distintas representaciones, tales como reglas y conceptos. Por ejemplo, la manera habitual de representar los números es a través de los signos arábigos y a través de los procedimientos básicos de las cuatro operaciones fundamentales. También es posible la representación mediante los números romanos, pero ello requiere distintos procedimientos para llevar a cabo las operaciones de aritmética elemental. Uno puede representarse los caracteres romanos correspondientes a 104 (CIV) pero qué ocurre en nuestra mente cuando intentamos dividir esa cifra por 26, que debemos representar como XXVI?

Si estamos buscando una idea contemporánea de la mente, lamentamos recordar que se han concebido diversos enfoques acerca de las representaciones mentales y de los procesos que con ellas se operan. Ha habido muchas controversias acerca de los méritos de los distintos enfoques y numerosos teóricos de las ciencias cognitivas han defendido con vehemencia sus respectivos puntos de vista. Claro, que ante la complejidad de la cuestión, son también muchos los que adoptan un enfoque que intenta complementar al menos algunas de las variadas posiciones.

Por supuesto que como estarán pensando todos, uno de los aportes a las ideas de representación y de proceso viene de la Lógica. Se diría que para describir y explicar la mente humana, en sus representaciones y procesos, bastaría con el aporte de la Lógica. Es cierto que ella contribuye con poderosas herramientas para concebir la naturaleza de las representaciones y de las operaciones que con ellas se realizan. El cálculo proposicional y de los predicados sirve para expresar muchas formas complejas de conocimiento, y pueden comprenderse muchas inferencias siguiendo la deducción lógica, con reglas de inferencia tales como el modus ponens. La pauta explicativa que brinda la lógica diría que la gente tiene muchas representaciones semejantes a las proposiciones que analiza la lógica de predicados; que la gente dispone de procedimientos deductivos e inductivos que aplicados a las proposiciones conducen a las inferencias.

Sin embargo, los científicos cognitivos estiman que con el aporte de la lógica no alcanza para explicar el funcionamiento mental. Se preguntan ¿no hay acaso formas de conocimiento

que se resisten a ser expresadas según la lógica formal? ¿Es lógica la gente? ¿Debiera serlo? ¿Es la deducción una parte central del pensamiento humano? ¿Cómo hacemos deducciones? ¿El razonamiento no-deductivo se lleva a cabo acaso de acuerdo a las leyes de la probabilidad?

Autores que han contribuido a mostrar que nuestra mente no siempre opera según las normativas lógicas como Johnson Laird y Nisbett abundan en ejemplos que conducen a la afirmación de que con la lógica no basta para describir y explicar los intrincados senderos de la mente.

Ante estas dudas e insatisfacciones algunos de quienes proponen modelos para describir y explicar la naturaleza y funciones de la mente humana, se han orientado hacia las reglas.

Las reglas son estructuras del tipo "Si-entonces". Por ejemplo, Si Fulano ha aprobado todas las materias del plan de estudios, entonces Fulano se ha graduado. Las reglas son muy similares al condicional de la Lógica pero tienen diferentes propiedades en cuanto a la representación y a la operación. Se han propuesto varios sistemas de reglas para explicar las representaciones y las operaciones de la mente. Desde el resolutor general de Problemas debido a Newell, Shaw y Simon o el ACT de Anderson o el SOAR de Newell y otros. Todos ellos apelan a las reglas.

Aunque las reglas tienen una estructura muy simple, con la parte del SI (a veces llamado el condicional) y la parte ENTONCES (llamada la acción), ellas pueden ser usadas para representar muchas clases diferentes de conocimiento. En primer lugar pueden representar información general acerca del mundo. Del tipo SI los alumnos son regulares ENTONCES ellos asisten a la escuela. Las reglas también representan información acerca de como actuar en el mundo Por ejemplo SI se anota temprano ENTONCES podrá elegir la comisión de prácticos que prefiere...

Las reglas pueden representar también regularidades lingüísticas. Por ejemplo, si el sujeto de una oración en castellano está en plural, el verbo también lo estará.

Además, las reglas de inferencia tales como el modus ponens pueden convertirse de la siguiente manera: "Si Usted tiene una regla si-entonces, y la parte 'sí' es verdadera, luego, la parte "entonces" también será verdadera. Las reglas tienen múltiples condiciones y múltiples acciones.

Por tal razón, no debe sorprender que las reglas, que tienen menos exigencias lógicas porque no requieren ser interpretadas como universalmente verdaderas, sean por ello menos rigurosas pero mucho más versátiles: y de ahí que las reglas hayan sido propuestas por muchos científicos cognitivos, como la forma de representación y de operación arquetípica de la mente humana.

En los sistemas de base lógica la operación fundamental del pensamiento es la deducción lógica, pero desde la perspectiva de los sistemas basados en reglas, la operación fundamental del pensamiento es la BUSQUEDA. Cuando se debe resolver un problema, lo que se tiene es un espacio de posibilidades a navegar. Este espacio incluye todos los componentes del problema. Para alcanzar la solución es preciso buscar a través del espacio de acciones posibles, para encontrar la vía que conduzca desde el estado presente hasta el estado deseable. Los

sistemas basados en reglas pueden realizar, de manera eficiente, esta búsqueda de solución. En los problemas complejos es imposible buscar en el espacio exhaustivamente. En esos casos y en múltiples situaciones de la vida diaria se apela a recursos heurísticos, que son sencillas reglas de sentido común. Por ejemplo, si uno debe combinar 4 prendas (una camisa, un saco, un pantalón y un par de medias), y para cada clase de indumento tiene 10 piezas, la combinatoria es de varios miles (10 a la cuarta), pero se emplean reglas de sentido común como no mezclar las prendas azules con las marrones, y ello reduce considerablemente el espacio de búsqueda, facilitando la resolución del problema. Los autores de modelos de la mente basados en el empleo de reglas muestran que ellas funcionan operativamente en la resolución de problemas, en los procesos de planificación, de toma de decisiones, de aprendizaje, de uso del lenguaje.

De todos los sistemas de representación propuestos por los teóricos contemporáneos de la mente, los sistemas basados en reglas son los que más se prestan para las aplicaciones psicológicas.

Desde las neurociencias, los sistemas basados en reglas también podrían parecer plausibles ya que hay una cruda analogía entre las reglas y las neuronas conectadas por sinapsis, pero esta semejanza es superficial y en realidad poco se sabe acerca de cómo las reglas podrían ser implementadas en el funcionamiento cerebral.

Pero nos interesa la aplicabilidad práctica. Si lo que nosotros aprendemos son reglas, entonces la educación y por lo tanto la enseñanza, deben consistir en enseñar reglas, ayudando en todo momento a los alumnos para que adquieran esas reglas. J. R. Anderson, en su libro de 1993, "Reglas de la mente", analiza numerosas aplicaciones a la enseñanza de su sistema basado en reglas, tanto en la enseñanza a cargo de maestros cuanto en la asistida por computadoras.

Cuando el estudiante aprende cómo desenvolverse en la universidad, adquiere nuevas reglas, pero también nuevos conceptos. Aquí entramos dentro de uno de los sistemas explicativos del funcionamiento mental, que se ha difundido ampliamente. La obra de Ausubel y su discípulo J. Novak, ilustran claramente principios y aplicaciones de la importancia central asignada a los conceptos.

La preocupación por el papel de los conceptos en el conocimiento, se remonta a 2.500 años, a la Grecia clásica. Platón se formulaba preguntas tales como ¿Qué es la justicia? ¿Qué es el conocimiento?. Y mostró que conceptos como justicia y conocimiento son muy difíciles de definir. Sostuvo que el conocimiento de tales conceptos es innato y que la educación sirve para recordarnos la esencia de esos conceptos. Hace apenas algo más de tres décadas Chomsky sostenía que las reglas lingüísticas son innatas. Pensadores de la modernidad como Descartes y Leibnitz, sostenían que los conceptos más importantes eran puramente mentales. Las categorías de Kant son una contribución colosal en ese mismo sentido.

Otros filósofos como Locke y Hume, sostenían que los conceptos se aprenden por la experiencia sensorial. Aunque algunos contemporáneos como Jerry Fodor sostienen que los conceptos son en gran medida innatos, la mayoría de los científicos cognitivos de hoy están interesados en los procesos

mediante los cuales los conceptos son aprendidos a partir de la experiencia y también a partir de otros conceptos.

La década de los 70s asistió a una producción excepcional en el terreno de la importancia asignada a los conceptos en la vida mental. Las propuestas fueron muy variadas: Minsky, sostuvo que el pensamiento debe ser entendido como la aplicación de marcos más que de deducción lógica. Shank y Abelson mostraron que gran parte de nuestro pensamiento social se daba en forma de guiones, el guión de la clase, el guión del recreo escolar, en los cuales los roles y las acciones están definidos de antemano. David Rumelhart, por su parte introdujo los esquemas, estructuras modificables de información, constituidas por conceptos genéricos almacenados en la mente, que representan ya no la esencia de un concepto como "niño" sino aquello que es típico de los niños. De manera similar, el filósofo Hilary Putnam (1975, *Mind, language and reality*, Cambridge, Cambridge University Press) afirmó que el significado de los conceptos debe entenderse como si se tratara de estereotipos y no según condiciones de definición. Durante la década de los 80s, los conceptos fueron considerados desde una perspectiva computacional y su tratamiento fue variando a través de modelos conexionistas, capaces de aprender conceptos, como se verá luego.

¿Cuál es el poder de los conceptos para las representaciones que se dan en la mente?

Nos sentimos obligados a pensar, en una ocasión como ésta que no es posible definir hablar de "enseñanza" sin antes definir ese concepto. Sin embargo, con muchos conceptos nos ocurre que resulta extremadamente difícil definirlos por el género próximo y la diferencia específica.

Construidos como marcos, esquemas o guiones, los conceptos son entendidos como representaciones de entidades o situaciones típicas y no como definiciones estrictas. Por ejemplo, los estudiantes elaboran un concepto de curso, que es dictado por un profesor, quien evalúa el desempeño de los alumnos, y al llegar a la finalización les asigna una nota. Lo que se espera de un curso puede resumirse en un conjunto de casilleros que pueden ser llenados con la información correspondiente.

Los conceptos también pueden ser concebidos como reglas. Así, en el ejemplo del curso se puede decir "Si usted quiere aprobar un curso, ENTONCES Usted debe ser previamente evaluado".

Aunque los casilleros que configuran los conceptos, puedan ser traducidos a reglas, debe advertirse que cada uno de los casilleros no expresa una verdad universal, sino tan sólo lo que puede sostenerse de manera típica.

Los conceptos sirven para organizar el pensamiento en formas diversas de lo que puede hacerse con las reglas. En nuestro ejemplo, el concepto curso incluye casilleros que enuncian qué clase de cosa es un curso y qué clases de cosas son cursos. Esta clase de relaciones permite establecer una red jerárquica de conceptos. A los fines de la organización de la mente y de los programas de computación, el concepto tiene posibilidades que no presentan las reglas.

Queda claro que no se pretende que los conceptos constituyan por sí solos una teoría completa de las representaciones mentales.

Para la resolución de problemas, los conceptos sólo pueden

ser útiles si forman parte de un plan. Algo similar acontece en cuanto al uso de los conceptos para la toma de decisiones.

Cuando se trata del proceso de explicar, los conceptos son también importantes, pero deben organizarse dentro de un esquema apropiado.

Cuando se pregunta de dónde provienen las reglas, hay tres clases de respuestas: son innatas, o se forman a través de la experiencia, o provienen de otras reglas. Lo mismo acontece con los conceptos, que pueden ser innatos, formados a partir de ejemplos, o formados a partir de otros conceptos.

El aprendizaje de los conceptos y la relación entre los conceptos y la lengua que los expresa dan continuamente motivo a discusiones en los diversos campos que integran la ciencia cognitiva, en particular la lógica, la psicología y sobre todo la lingüística.

Desde la perspectiva psicológica sería muy injusto no recordar aportes como los de Hull, Piaget, Bruner, Vygotsky, Luria, que han iluminado el complejo camino de aprendizaje de conceptos o si se prefiere, de la formación de conceptos

El conjunto de palabras o conceptos representados en una mente se denomina léxico mental.

Según G. Miller el léxico mental está organizado jerárquicamente. El y sus colaboradores han producido un enorme léxico electrónico, que se denomina RED de PALABRAS, con más de 60.000 palabras en inglés. Miller analiza la estructura del léxico mental, cómo se forman las palabras y cómo crece el vocabulario de los niños. (G. Miller, 1990, Introducción a la Red de Palabras. Una base de datos léxica on line". International Journal of Lexicography, 3, 235-244. G. Miller. The science of words, New York, Scientific American Library.

Qué es el significado de un concepto y de qué manera éste contribuye al significado de una oración constituyen temas de gran envergadura. Resumiendo, los conceptos, que en parte se corresponden con las palabras del lenguaje hablado o escrito, son una clase importante de representaciones mentales. La psicología y la computación, han abundado en razones para que se abandone la idea de que todos los conceptos pueden ser definidos de manera estricta. A diferencia ello, los conceptos pueden ser vistos como conjuntos de rasgos típicos. La aplicación de los conceptos es básicamente la cuestión de encontrar la correspondencia más estrecha entre los conceptos y el mundo. Los esquemas y los guiones son más complejos que los conceptos que se corresponden con palabras, pero se asemejan a ellos porque también consisten en rasgos que pueden hacerse corresponder y aplicar a nuevas situaciones.

Otra forma importante de representación mental es la analogía.

El pensamiento analógico consiste en tratar una situación nueva adaptándola a una situación familiar. En las obras literarias más antiguas que ha podido preservar la humanidad, se encuentran múltiples ejemplos de pensamiento analógico. Desde la antigüedad los filósofos han reconocido la importancia del pensamiento analógico. Sin embargo, desde Aristóteles y los escolásticos, hasta bien entrado el presente siglo, no se habían hecho grandes progresos. Es obra de las tres últimas décadas el impulso que ha recibido la investigación acerca del pensamiento analógico. En 1968, Evans desarrolló el primer modelo

computacional del pensamiento analógico y desde entonces se han sucedido numerosas propuestas

¿Dicen las analogías algo más de lo que pueden decir la lógica, las reglas o los conceptos? Se pregunta Thagard, y su respuesta es afirmativa.

En el razonamiento analógico es preciso operar sobre dos situaciones: El "blanco" u objetivo de la analogía que representa la nueva situación acerca de la cual se procura razonar, y la analogía "fuente" que representa la vieja situación que puede ser adaptada y aplicada a la analogía que se toma como blanco u objetivo. Así "abogado es a cliente como médico es a ....paciente" muestra que en la analogía no sólo se presta atención a los términos y a los conceptos a que ellos apuntan, sino muy especialmente a la relación.

Las analogías desempeñan un importante papel en el pensamiento humano. En áreas tan diversas como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la explicación y la comunicación lingüística. Los modelos computacionales simulan de qué manera las personas recuperan de su memoria a largo plazo y mapean los análogos que sirven de fuentes para aplicarlos a situaciones que hemos denominado los blancos u objetivos analógicos.

Las restricciones o requerimientos de semejanza, estructura y propósito dentro de los que opera el pensamiento analógico permiten superar el difícil problema de establecer cómo se pueden encontrar en la base de datos de cada mente y de qué manera se pueden usar las experiencias previas en auxilio de la solución de situaciones nuevas. No todo pensamiento es analógico, y empleadas de manera inapropiada las analogías pueden perjudicar al pensamiento. Pero bien identificadas y elaboradas, las analogías pueden ser de gran valor educativo, sobre todo por las contribuciones sustanciales que prestar a la enseñanza. Los buenos maestros tratan de ayudar al estudiante para que comprenda lo nuevo, basándose en lo que pueda resultarles familiar. Lo que el alumno ya sabe es la plataforma desde la cual se diseñan las enseñanzas, en propuestas tan prestigiosas como las de Ausubel y Novak.

No hemos mencionado hasta ahora a las imágenes como forma postulada de representación mental.

Muchos filósofos como Aristóteles, Descartes y Locke, nos recuerda Thagard supusieron que imágenes como cuadros, formaban parte esencial del pensamiento humano. En los comienzos de la Psicología científica, Wundt estudiaba cómo la gente pensaba con imágenes y algunos psicólogos sostenían que no hay pensamiento sin imágenes. El conductismo que dominó por varias décadas, entre la tercera y la sexta de este siglo, no prestó atención a las imágenes mentales ni a otras representaciones internas. Pero el regreso de la Psicología Cognitiva provocó el resurgimiento de las imágenes mentales como tema de investigación. Entre los estudiosos las opiniones están divididas y algunos como Pylyshyn se muestran escépticos ante la idea de que el pensamiento humano se valga de representaciones pictóricas que difieran de las verbales.

Pero las imágenes no son solamente visuales, con ser estas últimas las más importantes.

Nadie podría negar la importancia de las imágenes visuales y de otros tipos, en los procesos mentales humanos. Las representaciones de tipo pictórico permiten captar la información

visual y espacial de un modo incomparablemente más eficaz que interminables explicaciones verbales

Si la imagen mental es útil para resolver problemas, debe ser provechoso enseñar a la gente a valerse más eficazmente de las imágenes, a leerlas mejor. Por ejemplo, se sabe bajo qué condiciones los diagramas contribuyen a la resolución de problemas. Convencida de ello, nuestra colega Marta Moraschi de Hernáiz desde hace más de 10 años incluyó en sus módulos Reflexiones sobre el Oficio de Estudiar, la lectura de tablas, gráficas y demás representaciones gráficas que ayudan a la correcta formación de imágenes visuales y a la lectura comprensiva de tales representaciones.

Numerosas estrategias para mejorar la memoria, se apoyan en imágenes visuales. Si se quiere recordar algo importante puede ser una ayuda crucial asociarlo con una imagen vívida.

Las imágenes visuales y auditivas dominan el escenario de la cultura globalizada, enseñar a leer apropiadamente tales imágenes es un compromiso para la enseñanza actual.

Hemos pasado revista a algunas de las contribuciones de la psicología cognitiva. El cuadro que no tiene la pretensión de ser exhaustivo, estaría sumamente incompleto si no se incluyera alguna referencia fugaz a los sistemas de memoria que permiten recibir, procesar y almacenar la información. Además, la metacognición, conocida intuitivamente desde siempre, pero para la cual la psicología cognitiva ha afirmado su validez como concepto científico.

La metacognición comprende dos orientaciones. Por una parte la metaconciencia o conocimiento que la persona tiene de sus propios procesos de pensamiento. Por la otra, la habilidad u operador cognitivo que permite orientar, planificar y regular la acción, se habla entonces de procesos de autorregulación o de metaestrategias.

Una consecuencia del enfoque cognitivo aplicado a la enseñanza y este es el tercer principio que enunciábamos anteriormente, es que la enseñanza debe ponerse al servicio de la comprensión.

Conocer y comprender como la forma más elevada del conocimiento se encuentra como consigna, lema, exhortación y en algunos casos como propósito claramente establecido al servicio del cual se despliega toda una concepción del aprendizaje y de la enseñanza. Esto se da en el caso ya varias veces mencionado de Ausubel y Novak y en el Proyecto Cero de Harvard, liderado por H. Gardner. No tenemos tiempo para referirnos a ellos en la forma debida, pero nos exime la amplia difusión de ambos.

Para ilustrar ante ustedes el puesto central que se concede a la comprensión que alcancen los alumnos, en las concepciones acerca de la enseñanza voy a referirme a un trabajo de Samuelowics y Bain.

Antes de ello, deseo poner de relieve algo que todos ustedes habrán advertido. En el cuadro de la vida mental que intentamos sobre la base de la ciencia cognitiva, hemos soslayado una dimensión básica de la vida mental, lo que incómodamente se sitúa en el rubro no-cognitivo. Nada menos que el componente emocional. Ni los razonamientos lógicos, ni las reglas, ni los conceptos, ni las imágenes mentales se dan en un estado neutro carente de compromiso emocional.

Una postura equivocada diría que como los problemas que

plantea el desafío emocional no han sido abordados hasta la fecha por la ciencia cognitiva con la misma amplitud y profundidad que los aspectos intelectuales de la mente, las emociones son periféricas al pensamiento y han sobrevivido sólo como vestigios de nuestra evolución a partir de organismos primitivos. Nada más erróneo. Lo único que así se hace es ignorar una de las dimensiones más penetrantes de nuestra vida mental.

La psicología folk de todos los tiempos ha sostenido que la vida mental tiene al menos tres tipos de componentes, los intelectuales, los emocionales y la disposición a la acción o voluntad.

No existe ninguna propuesta fundada de estrategias o métodos de enseñanza que soslaye esos aspectos.

### Concepciones de la enseñanza sustentadas por docentes universitarios

En un estudio realizado por Samuelowics y Bain, se emplearon diez dimensiones con el fin de delimitar las concepciones de la enseñanza en docentes universitarios, en los campos de las ciencias físico naturales y de las ciencias sociales, que se desempeñaban en una Universidad a Distancia del Reino Unido de Gran Bretaña y en una Universidad tradicional de Australia.

Resulta muy interesante compartir con ustedes esas diez dimensiones pues ilustran las polaridades y los matices en que pueden hallarse discrepancias, o al menos diferencias, en cuanto a las concepciones implícitas o explícitas sustentadas por los profesores universitarios.

Primeramente, el papel de docentes y alumnos. Un rol pasivo de los estudiantes define, para algunos especialistas una concepción de bajo nivel si se la compara con aquella otra que asigna un rol activo a los que aprenden, en el proceso de enseñanza.

Una segunda dimensión está dada por la polarización entre comunicación de una sola vía ( los docentes hablan y los alumnos escuchan), a diferencia de quienes postulan el carácter interactivo, la doble vía de comunicación.

Tipos de comprensión se denomina la tercera de las dimensiones identificadas y tiene que ver con niveles de conceptualización que se esperan de los alumnos y que en sus formas más elevadas procuran desarrollar en los alumnos no ya la mera interiorización de una clase y su definición, sino una verdadera capacidad de expertos en cuanto al dominio y manejo conceptual.

La relación entre la teoría y la práctica, otra de las dimensiones alude a la convicción, sustentada por algunos docentes de que la enseñanza debe ir más allá de la entrega de información y que debe aclarar de qué manera la teoría se aplica a situaciones prácticas.

Una quinta dimensión estaría dada por la teoría del aprendizaje que sustenten los profesores y se darían como posturas extremas la diferencia entre quienes ven al aprendizaje como una acumulación de conocimientos, alcanzado a menudo mediante el proceso de memorización y aquellos otros docentes que ven al aprendizaje como una manera de interpretar el mundo.

La comprensión desarrollada por el estudiante, previa al proceso de enseñanza puede considerarse como otra dimensión

que ayuda a esclarecer diferencias en las concepciones sobre la enseñanza. Algunos docentes no muestran especial interés por los conceptos con que los alumnos ingresan a la enseñanza, mientras que en el polo opuesto se sitúan aquellos profesores que otorgan gran importancia a los conocimientos que el alumno ya trae y se interesan por descubrir las concepciones equivocadas o erróneas con que llegan los alumnos pues ellas obstruyen el aprendizaje eficaz, constituyendo barreras muchas veces de difícil superación.

La propiedad o posesión del conocimiento, configura otro plano que permite diferenciar concepciones de la enseñanza. Dicho de otro modo: ¿quién es el dueño del conocimiento? ¿Es éste último propiedad de la institución, del docente o del alumno?

Una octava dimensión surge cuando se trata de establecer si el que enseña otorga prioridad al contenido de la asignatura o si a diferencia de ello está fundamentalmente preocupado por modificar, en sentido que estima deseable, las concepciones, actitudes y destrezas de los estudiantes.

La novena dimensión que puede ser usada como categoría de análisis de las concepciones de la enseñanza que sustentan los profesores universitarios es la que opone la idea de que los que enseña es una asignatura, a la otra muy diversa de que la misión consiste en enseñar para el conocimiento del mundo.

Una última cuestión que aparece discriminando posturas es la referente a si el control de la asignatura está en manos del docente o si lo está en manos del alumno. (OJO ver esto con más detalle).

La presentación de estas dimensiones bipolares, que suelen hallarse implícitas en las concepciones de la enseñanza que sustentan los profesores universitarios, no pretende ser exhaustiva. Por otra parte nada sería más peligroso, en nuestro afán de comprender el pensamiento de los docentes, el tomar las respuestas de los docentes frente a estas dimensiones como absolutas, ya que en numerosas estudios los investigadores nos informan que los propios docentes hablan de una concepción "ideal" la que ellos valoran como más elevada y una concepción "real" materializada en las prácticas más frecuentes. Esto nos lleva a otra cuestión fundamental: Las concepciones están fuertemente ligadas al contexto. En efecto, es el marco institucional, como subcultura con sus tradiciones, valores, práctica y expectativas, lo que condiciona, en alto grado las concepciones y las prácticas de enseñanza de los docentes.

Las diez dimensiones que se indicaron antes, han servido a Samuelowics y Bain para elaborar cinco concepciones globales de la enseñanza con sus correspondientes dimensiones constitutivas. Aunque no se pretende en el estudio que venimos citando un ordenamiento jerárquico estricto de las concepciones hay sin embargo una cierta preferencia que corresponde al consenso actual de los especialistas respecto de la calidad de cada una de ellas. Así una primera y mejor considerada concepción se define como "Apoyar el aprovechamiento de los estudiantes", seguida por "Cambiar las concepciones de los estudiantes", "Facilitar la comprensión", "Transmitir conocimiento" y finalmente "Impartir información".

Analicemos de manera breve la primera y la última de las concepciones globales de la enseñanza sostenidas por profesores universitarios, a la luz de sus dimensiones constitutivas básicas.

En el caso de la concepción tenida por más apropiada a los principios psicopedagógicos a los que se concede mayor validez en nuestro tiempo y que se define como "Apoyar el aprovechamiento de los estudiantes", los profesores que así entienden su misión de enseñar, consideran que el resultado esperable del aprendizaje no es que los alumnos simplemente conozcan más sino que conozcan de maneras diferentes del saber vulgar. En cuanto al tipo de conocimiento este no es visto como un simple contenido curricular sino principalmente como una interpretación de la realidad. El docente que por la jerarquía de su concepción se sitúa en un primer plano también sostendrá que es fundamental para planificar y llevar a cabo la enseñanza tomar en cuenta las concepciones, que acerca de sus respectivos campos de estudio, tienen los alumnos al ingresar en el proceso, para de ese modo también monitorear los deseables cambios.

Vemos aquí reflejado el puesto central que el aprendizaje de conceptos y la comprensión, tienen para los encargados de orientar la enseñanza en el más alto nivel.

---

### Enseñanza y Percepción Moral

---

He sostenido como un 6o principio en estos apuntes sobre la enseñanza, que los docentes deben o mejor dicho debemos desarrollar y ejercitar permanentemente la percepción moral.

P.J. Simpson y J. Garrison, exponen muy bien este principio en un artículo publicado en 1995.

La percepción moral es la capacidad para comprender los contextos y las personas particulares. Es de suma importancia cuando necesitamos captar situaciones mudables, indeterminadas y vagas en que no se dispone de reglas y criterios precisos que prescriban la acción. La percepción moral reconoce las características únicas, irremplazables e irrepitibles de las personas y los contextos.

La percepción moral implica una conexión simpática cuya necesidad se manifiesta a cada instante en el aula. Hace ya unos años, en una disertación en esta Academia, a propósito del pensamiento de los docentes, recordábamos que, por lo general, el docente dentro de la clase, adopta una decisión interactiva cada dos minutos. Sucede que a menudo el docente debe suspender su juicio para permitir que las personas y las situaciones se muestren por sí mismas en todas sus particularidades que las hacen también únicas. La percepción y la relación simpática dependen de la emoción y de la imaginación. La percepción moral tiene que ver con saber reconocer y responder pensadamente a las necesidades, intereses, creencias, valores y conductas de los demás. La percepción moral ayuda al docente a comprender lo que está sucediendo en el aula, a responder adecuadamente y a anticiparse creando situaciones propicias para la actuación de los alumnos.

La emoción se da en un contexto. Aunque los estados de ánimo que las situaciones de la clase suscitan en los docentes, rara vez son tratados por teóricos e investigadores, ellos son una realidad. El docente vive y trabaja conjuntamente con sus alumnos, durante muchas horas. Durante ese lapso, el docente trata de reconocer las necesidades emocionales, físicas e intelectuales de los alumnos, que se manifiestan en un todo unitario. Cada uno de sus movimientos indica al docente que están

pensando y sintiendo. Y el docente sabe que sus propios sentimientos, su discurso y sus actos afectan el estado de ánimo de sus alumnos; como las reacciones de estos últimos influyen también sobre el docente.

La percepción moral requiere imaginación y emoción. Percibir moralmente al alumno significa percibirlo según sus mejores posibilidades, y esto a veces requiere gran capacidad evaluativa e imaginación para proyectarse a escenarios futuros más deseables.

Pero no se trata de ejercicios de la fantasía, sin asidero en la realidad. Todo lo contrario. Se trata del razonamiento práctico, aquel que tenido en cuenta por pensadores de épocas tan distantes como Aristóteles o John Dewey es el encargado de guiar a la inteligencia en acción. El razonamiento práctico es el que debe entrar en juego en las decisiones que el docente debe adoptar a cada instante en las situaciones reales de las aulas.

La acción inteligente requiere más que las reglas de la pura lógica. No hay reglas que se adecuen a todas las instancias particulares con que el docente debe enfrentarse cada día. Aunque los teóricos y los investigadores educacionales, los psicólogos y los sociólogos se esfuerzan por hallar reglas universales, y el docente debe conocerlas como parte de su saber profesional, siempre habrá un margen librado a la adaptación o a la creación imaginativa del docente para comprender las situaciones de la clase y, en particular, cuando debe asumir la iniciativa en la enseñanza.

El razonamiento práctico es siempre contextual. Tiene que ver con hacer lo que corresponde, lo más apropiado, en respuesta a problemas planteados por personas particulares, en lugares y tiempos determinados. La percepción moral es una parte del razonamiento práctico, porque esa percepción es necesaria para captar el carácter único del contexto práctico y las particularidades de todas las personas que interactúan dentro del mismo. En cada una de sus decisiones, en cada acto de enseñanza el docente debe combinar, en equilibrada proporción, emociones, imaginación y razonamientos como partes de su acción inteligente. Y de su gran responsabilidad.



# 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 GUEVENTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".

• **MARTINEZ PAZ, F.** "Política educativa: Fundamentos y dimensiones".

### COEDICION

• **FILMUS, D.** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos".

### 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.

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

# El actual sistema de becas y créditos educativos

*Distintos programas oficiales asignan fondos, en forma de becas o de créditos, para quienes justifican situaciones especiales*

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, dispuso que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación fuera el encargado de atender las necesidades originadas en los desequilibrios sociales y regionales. Hasta fines de ese año, en que se disolvió, el Instituto Nacional del Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades (INCE) éste fue el organismo encargado de otorgar becas y fomentar el crédito educativo en el ámbito nacional. Creado por ley, funcionó como un ente autónomo en jurisdicción de la cartera educativa nacional.

Las becas que se otorgaban eran para los niveles primario y medio; el crédito educativo, que tuvo escasa difusión, estaba orientado al nivel superior. Además, el INCE administraba las becas "Malvinas Argentinas", destinadas a cubrir las necesidades educativas de los hijos de los combatientes hasta la edad de 24 años. Otra línea de becas era la dirigida a los ahijados presidenciales y discapacitados.

El INCE era autónomo, pero su gestión no respondía a una planificación previa. Cuando se disolvió, sus competencias, obligaciones y recursos pasaron al Ministerio de Cultura y Educación. De la reorganización administrativa operada entonces surgió el Programa CREED, con las funciones y el funcionamiento legados por el organismo disuelto. A fines de 1996 se dividió el Programa CREED: el área de becas primarias y secundarias pasó a la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa y quedó integrada al Plan Social Educativo; el área de crédito educativo pasó a la Secretaría de Políticas Universitarias, que, además, comenzó a administrar becas para estudiantes de universidades nacionales.

---

## Becas secundarias

---

Desde 1993 se vienen desarrollando

distintas acciones compensatorias en el área educativa. Tales acciones se despliegan en escuelas de todo el país que atienden las necesidades educacionales de la población de menores recursos. En particular, la Dirección Nacional de Programas Compensatorios del Ministerio de Cultura y Educación coordina el Programa Nacional de Becas Estudiantiles, mediante el cual se distribuyen y otorgan becas en cada provincia y se transfieren los fondos para que se realicen los pagos correspondientes.

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles tiene un financiamiento externo que proviene del contrato de préstamo 1031/OC AR —Subprograma de Becas para Retención Escolar y Mejoría de la Educación— suscripto entre el Gobierno Nacional y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El préstamo del BID destina la suma de 214,3 millones de pesos al pago de becas.

Este programa se administra de manera descentralizada. Las escuelas beneficiadas se organizan por circuitos y una de ellas actúa como cabecera para ejecutar los principales procesos de gestión. Las acciones que se desarrollan en las escuelas de cada circuito son coordinadas y articuladas por todos los sectores que intervienen en la gestión del programa: la escuela y su comunidad educativa, los supervisores y funcionarios del sistema educativo provincial y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

La población objetivo a la que se dirige el Programa Nacional de Becas Estudiantiles está formada por los alumnos del ciclo medio que tienen posibilidades de abandonar la escuela por razones económicas. El programa apunta, en consecuencia, a frenar la deserción escolar de los adolescentes de los sectores más necesitados, conteniéndolos y preparándolos de mejor manera para su ingreso al

mundo del trabajo. Las becas, cuyo monto es de 600 pesos, se otorgan por ciclo lectivo.

Los requisitos particulares que deben cumplir los becarios son los siguientes: ser argentino, tener entre 13 y 19 años, pertenecer a una familia de condición socioeconómica precaria y cursar cualquier año del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB 3), de la Educación Polimodal o de sus respectivos equivalentes. En el caso de los estudiantes del ciclo polimodal se establece, como requisito adicional, que deben mantener un rendimiento académico adecuado.

El programa se implementa desde la segunda mitad del año 1997, oportunidad en la que participaron 555 escuelas y se otorgaron 39.780 becas. Este año van a participar 1.836 establecimientos educativos de todo el país, organizados en 340 circuitos, y se espera beneficiar a unos 120 mil becarios.

---

## Becas universitarias

---

El Programa Nacional de Becas Universitarias administra un fondo de becas para distribuir entre estudiantes universitarios de grado. Los postulantes deben ser alumnos que cursan carreras de grado (se excluyen las tecnicaturas y los posgrados) en cualquier institución universitaria nacional o instituto universitario dependiente de las fuerzas armadas y de seguridad.

Para recibir el beneficio, los estudiantes deben pertenecer a familias de bajos recursos y mantener un nivel académico aceptable en sus estudios. Se considera que un universitario puede acceder a estas becas cuando se cumplen los siguientes requisitos: el ingreso de su grupo familiar no supera los 1.200 pesos, el promedio de las notas obtenidas en los dos últimos años de estudios alcanza un míni-

El Programa Nacional de Becas Universitarias, en cifras		
Año	Presupuesto	Becarios
1996	4.500.000	1.500
1997	6.800.000	2.266
1998	6.800.000	2.266

mo de 7 puntos, el postulante es argentino y menor de 30 años y mantiene un ritmo regular en sus estudios (la regularidad implica la aprobación de los dos tercios de las materias correspondientes a cada año).

La exigencia de promedio baja a 5 puntos para candidatos que provienen de grupos familiares con ingresos no superiores a 600 pesos. Cuando el alumno se encuentra en el primer año de su carrera universitaria, se consideran los promedios obtenidos en los dos últimos años de la escuela media; si se encuentra en el segundo año de carrera, en cambio, se observa el comportamiento académico alcanzado en el primer año de estudios universitarios.

Para establecer el otorgamiento de la beca se ponderan variables socioeconómicas, geográficas y académicas. Entre ellas se cuentan el ingreso mensual del grupo familiar, el estado de ocupación de los padres, la composición por edades del grupo familiar, la condición frente a la vivienda, la distancia del hogar a la universidad, el promedio obtenido y la carrera cursada.

El beneficio que se otorga es de 3.000 pesos por año, suma que se desembolsa en tres pagos de 1.000 pesos. En la actualidad, el presupuesto anual para transferencias manejado por el programa es de 6,8 millones de pesos, que se distribuye entre 2.266 becarios.

La primera convocatoria de becas se lanzó en 1996 y, desde entonces, se ha cumplido regularmente con el programa. En la convocatoria de 1998 se presentaron unas 24.000 solicitudes de todo el país, de las cuales unas 13.000 cumplían los requisitos generales y de allí surgieron los nuevos becarios (unos 1.200, que se sumaron a los 1.000 que pidieron renovación).

Operativamente, todo el programa es manejado por el cuerpo técnico del Ministerio de Cultura y Educación, incluidas la evaluación de los candidatos y la corroboración de sus datos. Las universidades

colaboran con estas tareas y brindan información académica sobre los beneficiarios. Cabe destacar que en la asignación de becas no existen cupos por región, provincia o universidad.

El beneficio puede ser renovado por el becario siempre que mantenga un promedio mínimo de 7 puntos en su carrera, posea dos tercios de las materias aprobadas y el ingreso de su grupo familiar no supere los 1.200 pesos.

Por lo general, la convocatoria anual de becas se realiza en marzo de cada año.

#### Crédito educativo

El Programa Nacional de Crédito Educativo para la Educación Superior comenzó a funcionar en 1996, aunque se formalizó, en realidad, en abril de 1997. Su presupuesto proviene del Tesoro Nacional, a través de las partidas asignadas anualmente por el Congreso en la Ley de Presupuesto.

Si se observa la evolución reciente de los presupuestos asignados al actual programa de crédito educativo, se ve que se ha mantenido constante su capacidad prestable, pero que ha aumentado el monto anual asignable a cada préstamo. Como consecuencia de ello, la cantidad total de créditos teóricos otorgables ha disminuido en el tiempo. En la actualidad, tras haberse depurado la lista de beneficiarios por incumplimiento de los requisitos académicos exigidos, existen 1.359 percep-

tores reales del crédito y unos 1.200 deudores de créditos anteriores.

Los elementos que se consideran para determinar el otorgamiento de un crédito son los mismos que los utilizados por el programa de becas universitarias y otro tanto ocurre con el modelo de ponderación utilizado. Se establecen algunas diferencias, sin embargo, en el monto del ingreso familiar, que no debe superar los 1.500 pesos, y se añade como requisito la presentación de garantes cuyos ingresos alcancen a esa cifra.

A diferencia del programa de becas, el programa de crédito está dirigido a los estudiantes de cualquier carrera de nivel superior que tenga una duración mínima de dos años. Se incluyen, en consecuencia, los alumnos de tecnicaturas, profesorado y carreras de grado pertenecientes a las instituciones oficiales de carácter universitario y terciario. El programa de crédito tampoco puede aplicarse a los estudios de posgrado.

La tasa que se aplica durante la vigencia del crédito es la pasiva del Banco Nación para operaciones a 30 días, que se ubica en el 6 por ciento anual, aproximadamente. Si al estudiante se le cancela su crédito (las causas de la cancelación son el abandono de los estudios, el bajo promedio en su carrera o el cambio sustancial de las condiciones que justificaron el otorgamiento del crédito) tiene de 3 a 12 meses, según sea el caso, para comenzar a pagar el crédito obtenido. Los estudiantes que terminan normalmente sus estudios y su crédito, tienen un año de gracia antes de empezar a pagar el crédito. En todos los casos, los planes de repago prevén la reposición del crédito en un máximo de 48 meses, con una tasa aplicable a los saldos deudores igual a la usada en el otorgamiento del crédito.

La convocatoria anual de créditos se realiza a mediados de cada año.

El Programa Nacional de Crédito Educativo para la Educación Superior, en cifras		
Año	Presupuesto	Monto anual del crédito
1995	2.120.000	800 (2.650 créditos)
1996	2.120.000	1.600 (1.325 créditos)
1997	2.120.000	2.000 (1.060 créditos)
1998	2.120.000	2.000 (1.060 créditos)

## El acceso a la enseñanza superior

*El 19 de octubre se desarrollará la Jornada de Reflexión Académica, que este año tendrá por tema «El acceso a la universidad, situación actual en la Argentina y causas del fracaso estudiantil»; la proximidad de esta reunión invita a destacar, a la luz de la experiencia internacional, ciertos aspectos relevantes de la cuestión*

No son pocos los analistas que sostienen que el tema del acceso a la educación superior ha sido uno de los que más atención ha despertado tanto entre los investigadores como entre los políticos. Tal ha sido el énfasis puesto en él, que muchas veces -se dice- se ha pensado que, resuelta la cuestión del acceso, se resuelven los demás problemas de la educación superior.

### Ampliación del acceso

En términos generales, a partir de los años sesenta se ampliaron considerablemente las posibilidades de acceso a los sistemas de educación superior de casi todo el mundo. Como consecuencia de ello, el número de alumnos que asistía a los establecimientos de enseñanza superior se duplicó durante la década del setenta en distintos países del mundo.

Resulta importante señalar que buena parte del crecimiento verificado se explica por la decidida incorporación de la mujer a la educación superior. Como resultado de este proceso, las mujeres —que hasta 1970 representaban algo menos de la tercera parte de la matrícula del tercer nivel— constituyen hoy alrededor de la mitad de la población que asiste a los centros de enseñanza superior del mundo desarrollado y de muchos países en vías de desarrollo.

Naturalmente, el crecimiento de la matrícula de nivel superior no ha sido parejo: se obser-

van diferencias por países, regiones y períodos de tiempo. Así, por ejemplo, en los países de Europa del Este la tasa anual de crecimiento entre 1970 y 1980 fue del 3 por ciento, mientras que la correspondiente a Europa Occidental alcanzó el 8 por ciento.

Por otro lado, a partir de la década del ochenta se nota un crecimiento menos pronunciado en la matrícula de los sistemas de educación superior de distintos países del mundo: el crecimiento no se detuvo, pero se hizo más lento. Ocurre que, hacia fines de los años setenta, se comenzaron a verificar algunos cambios en los sistemas de

educación superior de los países de Europa Occidental. Muchas instituciones establecieron pautas de admisión más selectivas, por lo general mediante la determinación de cupos (*"numerus clausus"*), e incluso donde se mantuvo abierto el acceso, se incorporaron nuevos criterios referidos a la calidad del nivel medio (tipo de estudios o títulos). Al mismo tiempo, los sistemas de educación superior sufrieron significativos recortes presupuestarios.

Con todo, la variedad de programas e instituciones facilitaba el acceso a los sistemas de enseñanza superior y, en

este sentido, cabe destacar el fuerte crecimiento verificado en las instituciones que brindan educación a distancia y la consolidación de las alternativas no universitarias. Resulta oportuno señalar que el factor demográfico no incidió negativamente en la expansión del nivel superior. A diferencia de lo que sucedía en los países en vías de desarrollo, el estancamiento o la declinación de la tasa de natalidad de los países desarrollados hizo pensar que la matrícula del nivel superior disminuiría. Sin embargo, el impacto negativo de este factor se compensó con otros dos factores: el número cada vez mayor

Matrícula de la educación superior de algunos países (en miles de estudiantes)			
País	1970	1980	c.1990
Alemania (RD)	303,1	400,8	...
Alemania (RF)	503,8	1.223,2	...
Alemania	...	...	2.238,3
Austria	59,8	136,8	216,5
Bélgica	124,9	196,2	271,0
España	224,9	697,8	1.169,1
Estados Unidos	8.498,1	12.096,9	14.361,0
Finlandia	59,8	123,2	173,7
Francia	801,2	1.076,7	1.840,3
Grecia	85,8	121,1	194,4
Hungría	80,5	101,2	107,1
Israel	55,5	97,1	119,1
Italia	687,2	1.117,7	1.533,2
Reino Unido	601,3	827,1	1.258,2
Rumania	151,9	192,8	164,5
Suecia	141,2	171,4	207,3
Unión Soviética	4.580,6	5.235,2	5.527,3

*Fuente: Kallen (1992) y Almanaque mundial 1995.*

de graduados de la enseñanza media y el interés de los jóvenes por la educación superior, cuyas amplias posibilidades de acceso favorecían su incorporación.

**Pautas de admisión**

Por más de dos décadas, se ha venido verificando un importante crecimiento en la enseñanza superior, tanto en el sector universitario como en el terciario. El desarrollo de mayores posibilidades de acceso a los sistemas de tercer nivel no implica, sin embargo, que las pautas de admisión sean idénticas en cada sector institucional. Así, en países como Francia, el ingreso a la enseñanza no universitaria resulta más selectivo que el ingreso a la universidad. En Alemania, los Países Bajos y el Reino Unido, en cambio, las instituciones terciarias brindan oportunidades educativas a estudiantes cuyo acceso a la universidad, tradicionalmente más selectiva, se encontraba vedado.

De manera general, se debe señalar que las estrategias de admisión establecidas por las instituciones de enseñanza superior han estado relacionadas con el grado de selectividad impuesto en el nivel medio de la educación. Así, las políticas de admisión abierta propias de las universidades del continente europeo se mantuvieron mientras los "gymnasia", liceos y demás instituciones de nivel medio se encargaban de seleccionar a los futuros estudiantes universitarios.

Son distintos los factores que han llevado a la incorporación de criterios selectivos por parte de los establecimientos

de enseñanza superior. En primer lugar, los títulos de la educación media tienen un valor predictivo escaso o nulo en cuanto a las posibilidades de concluir satisfactoriamente un estudio de nivel superior. En segundo lugar, la diversidad curricular e institucional de la enseñanza superior favorece la orientación de los futuros estudiantes hacia las carreras para las que han sido mejor preparados durante el ciclo medio. Adicionalmente, la selectividad en el momento del ingreso incide de manera positiva en la obtención de altas tasas de graduación.

**Algunos casos europeos**

En **Alemania**, ya a fines de la década del sesenta, se comenzaron a establecer criterios de admisión centralizada y de selección para algunas carreras universitarias. El sistema se fue perfeccionando con el tiempo y hacia mediados de la década siguiente existían cinco criterios de admisión. Así, se establecieron cuotas para adultos, para estudiantes extranjeros y para postulantes con el "Abitur" (examen de salida de la escuela media) obtenido con un mínimo de dos años; además, se incorporaron diferentes cuotas según las calificaciones obtenidas en el "Abitur" y los exámenes de admisión de las universidades. Finalmente, los postulantes que obtuvieron calificaciones distintas de excelente en el "Abitur" se seleccionan por sorteo. Cabe destacar que las restricciones al ingreso solamente se aplican en algunos campos del saber y que los procedimientos de admisión centralizada responden a la necesidad de asegurar que queden cubiertas todas las va-

cantes disponibles. De esta manera se logra conciliar el principio de que todo egresado de la educación media acceda al sistema de enseñanza superior con dos preocupaciones de las políticas públicas: la calidad de la enseñanza y la equidad del sistema.

También en **Francia** se mantiene abierto el acceso a la enseñanza superior. En realidad, esto rige para las universidades puesto que el sector no universitario (institutos, "grandes écoles" y otros centros) dispone de un número determinado de vacantes, e incluso dentro de las universidades los estudiantes de la carrera de medicina se seleccionan tras un primer año abierto. El sistema de acceso a las universidades francesas, sin embargo, constituye un modo de selección retrazada: ésta se produce durante el primer ciclo de estudios universitarios, cuando se verifica una fuerte deserción (la mitad de los estudiantes admitidos originalmente obtienen el título que se otorga tras esos dos años de estudios generales).

En **España**, los graduados de la escuela media que aspiran a ingresar a la universidad, deben seguir un ciclo preuniversitario, el Curso de Orientación Universitaria, de un año de duración. Además, a partir de 1983 se comenzaron a establecer exámenes para ingresar en distintas disciplinas de estudio.

El caso de **Suecia** es interesante porque a partir de 1977 se pasó de un sistema de acceso abierto a uno selectivo. Desde entonces, todos los años el parlamento fija el número de vacantes que se ofrecen en las cinco ramas principales en que se divide la enseñanza superior. Para determinar esas va-

cantes se toma en cuenta la demanda esperada del mercado de trabajo y la cantidad de graduados de la escuela media y sus preferencias. La admisión de estudiantes se realiza en base a las calificaciones de la enseñanza secundaria y a la experiencia laboral (existen cuotas para adultos mayores de 25 años con antecedentes laborales).

En el **Reino Unido**, la admisión selectiva de las universidades se conjuga con el acceso amplio del sistema. En efecto, el proceso de selección de estudiantes no excluye a los candidatos sino que los ubica en instituciones o disciplinas afines con la educación secundaria recibida. En este sentido, los establecimientos terciarios tienen un papel importante en la formación superior de estudiantes con menores calificaciones en la escuela media.

En síntesis, se observa que la distinción tradicional entre sistemas de acceso abiertos y selectivos se ha venido atenuando en las últimas décadas. En los sistemas abiertos, es frecuente que se adopten criterios de selección; en los sistemas selectivos, existen oportunidades educativas para los estudiantes no tradicionales y la selección no tiene por finalidad excluir sino reorientar a los futuros estudiantes de la enseñanza superior.

**Nota:** En este artículo se siguen las observaciones contenidas en la colaboración de D. Kallen, "Access to higher learning"; publicada en el volumen 3 de *The encyclopedia of higher education* (compilada por B. Clark y G. Neave; Oxford: Pergamon Press, 1992).

**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

## Distinguieron en Mendoza al Dr. Pedro J. Frías

El doctor **Pedro José Frías** fue nombrado Profesor Extraordinario Honorario de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la **Universidad Católica de Cuyo**. Cabe destacar que esta designación constituye la más alta distinción que confiere este centro de enseñanza universitaria.

## Concursos y congresos

° *"Tercer Concurso Juvenil de Estudio de Casos e Investigaciones sobre Economía y Negocios 1998"*. Organizado por la Secretaría General Académica y la Escuela de Economía y Negocios de la **Universidad Nacional de General San Martín**, el concurso está destinado a los alumnos del ciclo polimodal o 3º, 4º, 5º y 6º años de la enseñanza media. Se reciben trabajos sobre las siguientes áreas: 1) Problemática de la organización y administración empresarial, 2) Contabilidad y toma de decisiones empresariales, 3) Temas y casos en informática aplicada, 4) Coyuntura económica nacional, 5) Mercosur y comercio exterior.

Para mayores informes, dirigirse a Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de General San Martín: Calle 78 (ex Alem) N° 3901 (1653, Villa Ballester, Buenos Aires); teléfono: (01) 512-5151/56 (internos 114, 127, 272).

° *"Tercer Concurso de Proyectos Juveniles de Investigación Científica y Tecnológica 1998"*. Organizado por la Secretaría General Académica y la Escuela de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de General San Martín, el concurso está destinado a los alumnos del ciclo polimodal o 3º, 4º, 5º y 6º años de la enseñanza media y a los miembros de los clubes de ciencia. Se reciben trabajos sobre las siguientes áreas: 1) Contaminación ambiental, 2) Energía solar y medio ambiente, 3) Imágenes y electromedicina, 4) Biotecnología, 5) Biología, 6) Física.

Para mayores informes, dirigirse a Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de General San Martín: Calle 78 (ex Alem) N° 3901 (1653, Villa Ballester, Buenos Aires); teléfono: (01) 512-5151/56 (internos 114, 127, 272).

° *"Primer Congreso Nacional de Fracaso Escolar"*. Organizado por la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades de la **Universidad de Morón**, mediante el encuentro se busca generar un ámbito de reflexión en el marco de las corrientes epistemológicas contemporáneas. Los temas generales del congreso son los siguientes: 1) Dislexia, 2) Neurolingüística, 3) Didáctica, 4) Desarrollo y aprendizaje, 5) Enfoques en la clínica y en la institución educativa, 6) Teorías sistémica y gestáltica, 7) Prevención del fracaso escolar.

Para mayores informes, dirigirse a SAU Graduados de la Universidad de Morón: Cabildo 134, piso 1º (1708, Morón, Buenos Aires); teléfono: (01) 483-1023 (internos 145, 245).

## La Prof. Babini, en el Consejo de Educación Superior

La Prof. **Ana María Eichelbaum de Babini** se incorporó recientemente al **Consejo Nacional de Educación Superior**, un órgano consultivo del **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación** creado para emitir dictámenes y recomendaciones sobre distintos aspectos

vinculados con ese nivel de enseñanza.

Con esta incorporación, llega a cinco el número de académicos que integran el cuerpo, ya que entre sus miembros se encontraban los doctores **Juan Carlos Agulla, José Luis Cantini, Fernando Martínez Paz** y **Emilio Fermín Mignone**.

## Incorporaciones y premios en otras academias

° El 2 de julio, el ingeniero **Jorge F. Rivera Prudencio** se incorporará a la **Academia Nacional de Ingeniería** como académico correspondiente por San Juan, oportunidad en la que disertará sobre *"La ingeniería eléctrica: investigación científica y formación de recursos humanos frente al desafío de la globalización"*. El acto será encabezado por **Antonio Marín**, presidente de esa corporación.

° El 7 de julio, el doctor **Samuel Amaral** se incorporará a la **Academia Nacional de la Historia** como miembro de número. El doctor Amaral, quien será presentado por el académico **Roberto Cortés Conde**, se referirá a *"La civilización de la pampa: las estancias de Buenos Aires en el siglo XIX"*. La ceremonia de incorporación será abierta por **Victor Tau Anzoátegui**, presidente de la Academia Nacional de la

Historia.

° El 8 de julio, el doctor **Víctor Massuh** se incorporará a la **Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas** como académico de número. El doctor **Gerardo Ancarola** será el encargado de presentar al nuevo académico, quien dictará una conferencia sobre el tema *"Mayo francés del 68: treinta años después"*. El presidente de la corporación, **Segundo V. Linares Quintana**, presidirá este acto académico.

° El 14 de julio, el doctor **Guillermo E. Alchourron** recibirá el premio "Ing. Agr. José María Bustillo" correspondiente a 1998, por su trabajo referido al *"Futuro del comercio exterior agropecuario"*. El premio, establecido por la **Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria**, será entregado por Norberto Ras, presidente de la institución.



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