

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 40

Buenos Aires, Octubre de 1999

## NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **Se debatió el acceso al sistema de enseñanza superior** ..... Pág. 2



- Una nueva reunión sobre colegios universitarios ..... Pág. 2

## IDEAS Y TRABAJOS



*"Autoestima y aprendizaje",*

por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico** ..... Pág. 3



*"Información y cognición e información y creatividad",*

por el **Dr. Horacio J.A. Rimoldi** ..... Pág. 10



*"Cultura tecnológica y globalización",*

por el **Dr. Juan Carlos Agulla** ..... Pág. 14

## EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Resultados de las evaluaciones nacionales de la calidad educativa ..... Pág. 18
- El "sitio" del Ministerio de Educación en Internet recibe 600.000 visitas mensuales ..... Pág. 20

## EDUCACION INTERNACIONAL

- Medio siglo de labor celebró la Organización de Estados Iberoamericanos.. Pág. 21
- La educación superior en Hong Kong ..... Pág. 23

## VIDA ACADEMICA

- Premia la OEI al **Prof. Salonia** ..... Pág. 21

## LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- *"Saúl Alejandro Taborda"*, por el **Prof. A. Humberto Petrei** ..... Pág. 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 Nacional de Educación -

### Comisión Directiva:

**Avelino J. PORTO**

*Presidente*

**Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST**

*Vice-Presidente 1º*

**Héctor Félix BRAVO**

*Vice-Presidente 2º*

**Alfredo Manuel van GELDEREN**

*Secretario*

**Gregorio WEINBERG**

*Pro-Secretario*

**Luis Ricardo SILVA**

*Tesorero*

**María Celia AGUDO DE CORSICO**

*Pro-Tesorera*

**Rosa MOURE DE VICIEN**

**Alberto C. TAQUINI (h)**

**Fernando STORNI S.J.**

*Vocales*

### Miembros de Número:

**Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO**

**Dr. Juan Carlos AGULLA**

**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. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST**

**Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTER**

**Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI**

**Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI**

**Dr. Fernando MARTINEZ PAZ**

**Prof. Rosa MOURE DE VICIEN**

**Dr. Humberto PETREI**

**Padre Miguel PETTY S.J.**

**Dr. Avelino J. PORTO**

**Dr. Horacio J. A. 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. Juan Carlos TEDESCO**

**Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI**

**Dr. Gregorio WEINBERG**

### Académicos Eméritos:

**Mons. Guillermo BLANCO**

**Prof. Jorge Cristian HANSEN**

**Dr. Luis Antonio SANTALO**

### Académicos Correspondientes:

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

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

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

**Ing. Miguel Angel YADAROLA**, en Córdoba

## Se debatió el acceso al sistema de enseñanza superior

*El 14 de septiembre, en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación, académicos e invitados especiales participaron como expositores en la Jornada de Reflexión Académica sobre «El acceso a la universidad en la Argentina actual»*

Organizada y coordinada por las profesoras **María Celia Agudo de Córscico** y **Gilda L. Lamarque de Romero Brest**, la jornada de reflexión académica de este año estuvo dedicada a evaluar los distintos aspectos relacionados con el ingreso de estudiantes a las instituciones universitarias. Los siete participantes convocados, entre académicos e invitados especiales, expusieron sus puntos de vista y debatieron entre sí durante el encuentro.

La académica **María Celia Agudo de Córscico** fue la encargada de agradecer a los expositores y de dar la bienvenida al calificado público presente, formado por académicos, autoridades y docentes universitarios y funcionarios del sector. En la apertura de la jornada, la organizadora señaló la importancia del tema en debate y reseñó algunos de sus principales aspectos.

La primera exposición estuvo a cargo del doctor **Alberto C. Taquini (h)**, miembro de la corporación. El académico integró conceptualmente dos cuestiones centrales de la articulación entre los niveles medio y superior del sistema educativo: por un lado, el derecho de los egresados de la escuela media a acceder a la enseñanza superior; por el otro, el derecho de las instituciones terciarias y universitarias a fijar, en función de sus respectivos proyectos académicos, normas y límites para la admisión de nuevos estudiantes.

A continuación, el doctor **Guillermo Jaim Etcheverry**, ex decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, enfocó su exposición desde la perspectiva de las deficiencias educacionales con que los estudiantes secundarios acceden a las carreras universitarias. En este sentido, expresó que la universidad podría ayudar a sus alumnos colaborando en la superación de las deficiencias que arrastran desde los niveles anteriores del sistema educativo.

Para el tercer panelista de la mañana, el doctor **José Luis Cantini**, miembro de la Academia Nacional de Educación, el problema de la articulación entre la enseñanza media y la superior admite diferentes enfoques: desde una perspectiva reduccionista, se trata de la relación bilateral entre la escuela media y la universidad; desde una perspectiva integradora,

se trata de una relación trilateral entre la educación media, la universitaria y la superior no universitaria. El académico se pronunció por un enfoque del segundo tipo al plantear la inequidad social de la alternativa «universidad o nada».

Abrió la serie de exposiciones de la tarde el doctor **Francisco José Delich**, ex rector de las universidades nacionales de Buenos Aires y Córdoba. Señaló otros ejes desde los cuales se puede analizar el acceso al sistema universitario: por un lado, el de las relaciones entre Estado, sociedad civil y mercado; por el otro, el de la dinámica interna de los procesos educativos que se desarrollan en las universidades. La presentación del doctor Delich estuvo matizada con el relato de sus propias experiencias como rector universitario.

A continuación, el profesor **Jorge Eduardo Bosch**, miembro de la corporación, adoptó una perspectiva filosófica para precisar el concepto de «cultura de la democracia», dentro del cual adquieren su significado los distintos aspectos del sistema educativo. Consistente con su enfoque, el académico señaló la necesidad de controlar la calidad de la enseñanza secundaria (etapa con la que se debería vincular fuertemente el acceso de los nuevos estudiantes al sistema universitario), la conveniencia de establecer un bono educativo para estudiantes de bajos recursos y la importancia de contar con una oferta de carreras terciarias cortas que

puedan articularse con estudios universitarios.

En la tercera presentación de la tarde, el doctor **Ángel Luis Plastino**, ex rector de la Universidad Nacional de La Plata, adoptó una perspectiva política al señalar las diferentes responsabilidades que deben asumir los gobiernos provinciales (sobre la enseñanza media), las autoridades universitarias y el gobierno nacional. Para el doctor Plastino, podría ser conveniente establecer un examen nacional como condición de acceso a la universidad, dependiendo de las provincias la búsqueda de soluciones para los jóvenes que no hayan podido aprobarlo.

Sobre el cierre de la Jornada, la profesora **Gilda L. Lamarque de Romero Brest**, vicepresidente de la Academia Nacional de Educación, señaló la necesidad de tratar el tema del acceso desde una perspectiva global: analizar el ingreso, la retención y la graduación de estudiantes como una unidad funcional de la gestión universitaria. La perspectiva de la académica se complementa, al mismo tiempo, con la necesidad de reorganizar la oferta académica de la educación superior: acortar los ciclos básicos de las carreras mayores (las que quedarían fraccionadas en ciclos sucesivos certificables de manera independiente), diversificar las carreras a partir de un primer ciclo básico articulado con tramos de orientaciones alternativas, y favorecer la «circulación» de alumnos entre carreras e instituciones.

### Una nueva reunión sobre colegios universitarios

El 19 de octubre se realizó en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación la «XV Jornada sobre Colegios Universitarios». Organizado por el académico **Alberto C. Taquini (h)**, el encuentro sirvió para exponer ante directivos de establecimientos terciarios y funcionarios del área educativa algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la enseñanza superior en el país.

En la oportunidad el académico Taquini se refirió a las posibilidades que, a su juicio, brinda el ordenamiento legal vigente (Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior) a las instituciones de formación docente. Enfatizó la alternativa de que este sector institucional se transforme en colegios universitarios mediante el establecimiento de vínculos con distintas universidades.

# “ AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE ”

Por la Prof. María Celia Agudo de Córscico

*Conferencia pronunciada el 2 de agosto de 1999  
en reunión pública de la Academia Nacional de Educación*

**E**stimados colegas, distinguido público, amigos. Tantos son los problemas que afectan a la educación argentina hoy, muchos de ellos derivados de la crisis socioeconómica y otros de cuestiones no menos serias intrínsecas al sistema, que preocuparse por cuestiones al parecer tan subjetivas y de tan limitado impacto como el de las relaciones entre la autoestima y el aprendizaje, se diría que está fuera de lugar.

Nos preocupan los problemas estructurales y coyunturales de la educación y en otras circunstancias no rehuimos la responsabilidad de opinar públicamente sobre tales problemas. Pero, como miembros de esta Academia y como docentes universitarios, en nuestra misión de investigar y de contribuir a la formación de investigadores, hace tiempo que hemos definido y acotado áreas específicas de investigación, congruentes con nuestra formación básica y con la necesaria especialización.

Asimismo, nuestra preocupación por la enseñanza y el aprendizaje, nos obliga de manera constante a no perder de vista y ejercitar el pensamiento crítico sobre el casi innumerable conjunto de factores que inciden sobre los llamados “microprocesos” de enseñar y aprender. Es obvio que estos últimos no pueden ser comprendidos, ni mucho menos susceptibles de intervenciones positivas, si no se parte de una clara toma de conciencia ante los factores o variables contextuales.

---

## Introducción

---

El tema de hoy se inscribe dentro de nuestra preocupación permanente por los factores internos y por los externos a las personas que aparecen significativamente asociados con el aprendizaje. ¿Cómo se puede pasar de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? ¿Cómo cambia el comportamiento humano en sentido de incremento o enriquecimiento? ¿Cómo se adquieren conocimientos y destrezas, actitudes e intereses? En suma ¿cómo se aprende a ser? ¿Qué condiciones facilitan o perturban ese necesario aprendizaje, que de todas maneras se da, aunque algunas veces no en el sentido y/o en la profundidad que son deseables?

Las ideas que deseo exponer ante ustedes esta tarde tienen que ver con aquella de que cada alumno desarrolla un autoconcepto académico, una imagen de sí mismo como educando, que a su vez está ligado a un cierto compromiso con el estudio. En función de ese autoconcepto, los alumnos prevén la magnitud del esfuerzo que deben dedicar a las distintas actividades escolares, como así también la medida en que las disfrutarán o padecerán y el nivel que alcanzarán en su desempeño. Este autoconcepto no es estático, cambia y evoluciona a lo largo de los años escolares y está muy influido por la

familia, los maestros y los grupos de pares.

Como dice Robert Burns: “Los niños llegan por primera vez a la escuela con la predisposición al éxito o al fracaso ya engendrada por la dosis de interés de los padres, por el amor y la aceptación que les brindan. Cada niño se ha formado imágenes bastante firmes sobre su valía personal, lo que le proporciona una serie de expectativas acerca de cuál será su comportamiento con el trabajo escolar y de cómo reaccionarán otros ante él como persona. Cada uno ha sido ya invisiblemente etiquetado. De modo que los niños ingresan en el ámbito escolar con un autoconcepto en formación, aunque todavía susceptible de ser modificado. Maestros y pares comienzan a reemplazar a los padres como principal fuente de información.”

---

## La autoestima es un constructo psicológico

---

El título de esta presentación alude a las relaciones entre aprendizaje y auto-estima. Ambos son constructos. Dedicaremos la mayor parte de esta presentación al constructo autoestima, entre otras razones por su extraordinaria vigencia y a la vez por las exageraciones o si se prefiere abusos cometidos bajo su nombre, la forma vaga en que se emplea el término y hasta en algunos casos las promesas engañosas que, ingenua o intencionadamente, se escudan en su empleo.

Un constructo es una clase especial de concepto. En primer lugar, los conceptos se refieren a las cosas (objetos, organismos) y a las propiedades de las cosas. Mujer, niño, casa, blanco, grande, redondo, son todos términos que se refieren a conceptos dado que se aplican como nombres de clases, a los innúmeros ejemplos individuales de cada clase. En una segunda forma, los conceptos se refieren a acontecimientos (las cosas en acción) y a propiedades de los acontecimientos. Este empleo es mucho más complejo que el primero, dado que es necesario abstraer la naturaleza de la acción (jugar, luchar, cantar; rápidamente, eficazmente, alegremente). Las descripciones del comportamiento y de procesos mentales, utilizan esta clase de conceptos que gramaticalmente se categorizan como verbos o adverbios. Pero, en tercer lugar, los conceptos se refieren a relaciones entre las cosas y/o acontecimientos y a sus diversas propiedades. Aquí, en este caso más complejo es donde se emplea el término constructo. La “construcción” o la “elaboración” de implicaciones del término es evidente, ya que se requiere efectuar más inferencias en el proceso de abstraer las propiedades identificadas por el constructo (por ejemplo, para definir el constructo aprendizaje se dice: “es un cambio más o menos permanente en el potencial de la conducta y de los procesos mentales que se produce como resultado de la práctica”, para expresar las complejas inferencias que se han construido en torno del concepto de aprendizaje). La justicia,

la escuela, el espíritu, la lealtad, son ejemplos de esta clase de conceptos complejos o constructos que a diario empleamos; gen, átomo, personalidad, ansiedad y también autoestima y autoconcepto, son ejemplos de constructos científicos.

---

### **Discrepancia entre los investigadores acerca de la naturaleza de los constructos autoconcepto y autoestima**

---

Aunque los términos autoconcepto y autoestima aparecen frecuentemente en la literatura científica sobre personalidad, educación o psicología, los análisis más completos acerca del empleo de dichos términos establecen dos carencias básicas: primeramente la falta de especificidad en la definición de los constructos, y en segundo lugar una delimitación clara de las relaciones sustantivas entre los dos términos (Hattie, 1992 "Self-concept", Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum, entre otros autores significativos). Las obras precursoras de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y Shavelson y Bolus (1982) impulsaron el desarrollo de un modelo que acentuaba la estructura multi-dimensional y jerárquica del auto-concepto. Sin embargo, el modelo no encaraba explícitamente la cuestión de delimitar a la autoestima con respecto del autoconcepto. Lo que sí encararon Shavelson y sus colegas fue la cuestión de la relación entre autodescripción y autoevaluación, haciendo notar que la distinción entre ambos constructos no se había aclarado en el plano conceptual ni en el empírico. En consecuencia se había bosquejado la posición de que auto-descripción y auto-evaluación son empíricamente la misma cosa. Así lo sostuvieron, entre otros, Marsh y Shavelson en su artículo de 1985 ("Auto-concepto: su estructura multifacética y jerárquica", *Educational Psychologist*, 20, 107-125).

La literatura que distingue entre los dos constructos, en su mayoría, equipara auto-concepto con auto-descripción y auto-estima con auto-evaluación. Watkins y Dhawan (1989) distinguieron teóricamente los dos constructos sobre la base de esta conceptualización que se acaba de señalar. Advirtieron que los ítems del Cuestionario 1 de Auto-descripción (SDQ1; Marsh, 1990), que se basa en el modelo de Shavelson y otros (1976) contiene ítems autodescriptivos ("Disfruto los deportes y los juegos") e ítems auto-evaluativos ("Soy bueno para los deportes") y por lo tanto median el auto-concepto y conjuntamente la auto-estima. Watkins y Dahwan argumentaron (1989) que puede distinguirse el auto-concepto de la auto-estima y citaron tres estudios cuyos hallazgos sugerían una distinción empírica entre auto-descripción (auto-concepto) y auto-evaluación (auto-estima). En 1988, Bogan publicó un estudio sobre 168 estudiantes de College, que a lo largo de seis dimensiones del sí mismo o yo, expresaban, en un 43%, diferencias significativas entre lo correspondiente a los juicios descriptivos y a los evaluativos.

En resumen, Shavelson y otros sostienen que no se pueden distinguir, en forma significativa, los enunciados descriptivos y evaluativos, que los sujetos suscriben acerca de ellos mismos; mientras que Watkins y Dhawan (1989) argumentan que las perspectivas descriptiva y evaluativa (auto-concepto y auto-evaluación) pueden ser diferenciadas, especialmente en investigaciones transculturales.

En nuestro caso, no hemos realizado estudios que intentaran fijar una posición frente al carácter discriminable o no-discriminable de ambas perspectivas. Entiéndase que se trata de encontrar una verificación empírica para una distinción que conceptualmente parece obvia. Ya que no nos sería difícil expresar las notas que diferenciarían a la descripción de sí mismo, de la valoración de sí mismo. El problema reside, y ello constituye el punto de vista de Shavelson, en desarrollar instrumentos aptos para discriminar en el plano empírico, es decir hallar diferencias significativas entre la descripción que las personas hacen de sí mismas y la valoración que asignan a los rasgos

o atributos descriptivos.

En nuestro caso, nos hemos limitado a acentuar marcadamente el carácter valorativo de los enunciados propuestos en nuestras escalas. Buscamos así, al menos en cuanto a la validez de fachada de nuestros instrumentos de exploración, limitarnos a la faceta evaluativa, de ahí que aunque es inevitable el abordaje conjunto de los constructos auto-concepto y auto-estima, nosotros nos movemos en el plano específico de la auto-estima y acotamos el constructo al más restringido y específico de la auto-estima académica.

---

### **Autoconcepto y autoestima en relación con el rendimiento escolar**

---

El tema del autoconcepto y de la autoestima, en relación con la actuación escolar, en general y con el aprendizaje y el rendimiento escolar, en particular, está vigente en la investigación educacional: la consulta de las principales bases de datos así lo confirman.

En efecto, la existencia de una relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar y más específicamente la asociación entre rendimiento escolar -autoconcepto académico, es apoyada por un nutrido cuerpo de investigaciones que han ido incrementando en las últimas tres décadas. W.W. Purkey, en "Autoconcepto y rendimiento escolar", pasó revista a la investigación realizada hasta 1970, llegó a la conclusión de que existía una relación significativa entre autoconcepto y ambiente escolar y advirtió que los estudiantes exitosos presentaban un autoconcepto más elevado que sus pares del extremo opuesto. En 1979 Burns llevó a cabo otra revisión del tema y presentó correlaciones desde 0,30 a 0,40 entre rendimiento escolar y autoconcepto general; y correlaciones más elevadas entre rendimiento escolar y autoconcepto académico. En 1980, West, Fish y Stevens identificaron en numerosos estudios revisados, correlaciones desde 0,18 hasta 0,50 entre el autoconcepto general y el rendimiento escolar; pero más elevadas, desde 0,27 hasta 0,70 entre autoconcepto académico y rendimiento escolar. Por su parte, Hansford y Hattie en 1982, llevaron a cabo un meta-análisis de 128 estudios y sus resultados, para la correlación entre autoconcepto general y rendimiento escolar fue escasa de 0,21, dato este último que no permitiría refutar la hipótesis nula. No corresponde abrumar a esta audiencia con otras múltiples cifras, pero a fin de proceder con la exigida claridad, señalaremos que estudios efectuados en la última década en países como Bélgica, Suecia, Noruega, Israel, Gran Bretaña y los Estados Unidos de Norte América, países todos ellos con sólida tradición en investigación educacional, permiten afirmar la asociación entre autoconcepto, particularmente cuando se mide el autoconcepto académico, con instrumentos que incluyen también la autoestima académica, a través de coeficientes de correlación que oscilan entre 0,40 y 0,50. Las diferencias en las medidas estadísticas de asociación dependen de diversos factores como: tamaño de la muestra, edades y escolaridades de los sujetos e instrumentos usados para la exploración de los constructos, entre los principales.

---

### **La ciencia cognitiva y el auge de los estudios sobre el autoconcepto y la autoestima**

---

Si al menos por un instante dejamos el plano de la psicología aplicada a la educación y buscamos las raíces del tratamiento psicológico del tema, en el nivel básico, advertimos que éste se halla incluido dentro del núcleo más amplio de los planteos cognitivistas acerca de la personalidad.

Sabido es que las teorías factorialistas de la personalidad que distinguen dimensiones o rasgos y que asignan un importante papel a los determinantes genéticos de dichos rasgos (como introversión-extraversión, neurotismo-estabilidad emocional, entre otros), son las

más influyentes en nuestro tiempo. Pero existe también otro grupo de teorías de la personalidad que han generado importantes líneas de investigación y que aun cuando presentan marcadas diferencias entre sí, pueden situarse dentro del marco general de la teorías cognitivas de la personalidad. ¿Por qué se caracterizan ellas? Precisamente por considerar importantes los procesos cognitivos cuando se encara la cuestión de las diferencias individuales en la personalidad. De ahí que aunque existan diferencias entre ellas todas tienen que ver de manera más o menos explícita con el concepto del sí mismo.

La teoría de los constructos personales de Kelly se basa en suponer que la gente se asemeja a los científicos porque dedica mucho tiempo y esfuerzo a la tarea de construir o de encontrar un significado al mundo en que vive. Según Kelly, la mejor manera de definir una personalidad es a través de su sistema de constructos. Carl Rogers, por su parte, propuso una teoría fenomenológica de la personalidad, centrada en el autoconcepto. Sostuvo que la felicidad del individuo depende en gran medida de que haya tan solo una pequeña discrepancia entre el autoconcepto y el yo ideal.

El otro gran teórico cognitivista de la personalidad es Albert Bandura, quien pese a aceptar muchos supuestos conductistas, sostiene la necesidad de considerar también los procesos cognitivos. En particular, argumenta Bandura que las expectativas de autoeficacia desempeñan un papel vital para determinar la iniciación y la persistencia de cualquier patrón de conducta. Estas expectativas dependen de la experiencia previa, de la experiencia vicaria o aprendizaje por observación de la conducta del prójimo y sus consecuencias, de la persuasión verbal o social y del nivel de activación emocional.

Todas las teorías cognitivistas que hemos mencionado están expuestas, además de las críticas particulares a cada concepción, a una crítica general. Se les acusa de basarse excesivamente en los procesos conscientes.

Como veremos, la validez de constructos tales como autoconcepto y autoestima se ve también alcanzada por la misma crítica.

La brevísima mención de las teorías cognitivas de la personalidad no tiene otro objeto que situar la procedencia de los constructos psicológicos de autoconcepto y autoestima, sin que su empleo en esta presentación signifique la adopción "in toto" de ninguno de los tres enfoques teóricos mencionados aunque advertimos virtudes en cada uno de ellos y reconozcamos, sobre todo, el destacable valor heurístico de la teoría de Bandura.

Hemos mencionado al "sí mismo" como objeto de estudio psicológico y dentro de ese tratamiento disciplinar pretendemos encuadrar nuestra comunicación. Sin embargo, se impone una digresión, ya que hoy la nueva ciencia de la mente, con sus enfoques múltiples vuelve a colocar en un primer plano la íntima relación entre los planteos psicológicos y los filosóficos. En particular en torno de la conciencia.

Según Flanagan, la ciencia cognitiva no es una disciplina científica sino una especie de comité bien organizado de disciplinas y subdisciplinas (filosofía, lingüística, psicología, antropología, neurociencias e inteligencia artificial), que tienen en común la aspiración de contribuir a nuestra comprensión de lo mental.

Prolongando un poco la anunciada digresión, digamos que a esta altura muchos de los aquí presentes, que hayan tenido la generosa disposición de seguirnos, se estarán acordando de uno de los grandes precursores en la apelación al conocimiento de sí mismo. Aquél que tanta influencia ha tenido por casi 2500 años, que no escribió ningún libro, aunque nunca falta quien pregona ser su lector. Claro que gracias a la obra de sus discípulos, uno de ellos genial, tenemos la posibilidad de conocer sus ideas que con tanta sabiduría y rigor encarnó a punto de preferir la muerte a su claudicación. Dice Mondolfo: "Es el despertar de la conciencia que la filosofía alcanza con Sócrates en el ejercicio de su tarea de purificación espiritual y que

se afirma con el dictamen del Oráculo de Delfos: Conócete a tí mismo. Pero no en el sentido originario -sabe que eres mortal y que no debes pensar en cosas divinas- sino por el contrario en un sentido procedente de las creencias órfico-pitagóricas: "sabe que tienes un alma divina y debes purificarla de todo lo que es indigno de su naturaleza y de su tarea".

Y continúa Mondolfo, refiriéndose al pensamiento socrático: "Según Jaeger, en esto consiste el primer momento del magisterio socrático, el protréptico que precede al indagativo ("élenkhos"). Sin embargo, este momento previo exhortativo, por un lado no tiene eficacia en sí, sino sólo al realizar concretamente la refutación, y por otro lado incluye ya, en su llamado a la vergüenza ante sí mismo, un concepto doctrinario implícito que es el concepto doctrinario del alma, fuente y base de la exigencia moral e igualmente de la cognoscitiva. Por eso, "la vida sin examen es indigna del hombre" (Apolog. 37a), en tanto que el conocimiento de sí mismo constituye la condición, o mejor, la esencia misma de la sabiduría y de la virtud, únicas que nos transforman en mejores a cada uno de nosotros (cf Cárm. 164; Alcib pr., 128)".

"Conócete a tí mismo significa: adquiere conciencia de tu fin y de tus faltas reales; la primera de éstas, la que impide toda enmienda espiritual es la creencia de no tener faltas, esto es, falta de conocimiento de sí mismo y de la verdad que se esconde bajo la ilusión y pretensión de sabiduría. Saber que no se sabe, es decir, adquirir conciencia de los problemas y de las lagunas que escapan a la pretendida sabiduría: he aquí el primer resultado del examen y conocimiento de sí mismo, primera sabiduría verdadera".

"La conciencia de la ignorancia representa para el hombre una verdadera sabiduría, en cuanto por ella su espíritu se purifica del error; en cambio -dice Sócrates en el Sofista platónico- me parece ver una especie de ignorancia que es la más grande y peligrosa y tiene por sí sola un volumen igual al de todas las otras juntas". "¿Cuál es?": "La que no sabe y cree saber, pues origina todos los errores que cometemos con nuestra inteligencia".

La digresión en que acabamos de incurrir tuvo la intención de no perder de vista, más allá del "fenómeno psíquico", las implicaciones cognoscitivas y éticas del tema, que lo sitúan como una cuestión básica en el planteo de los propios fines de la educación.

Pero, volvamos a nuestro más limitado mirador psicológico.

---

### **El conocimiento de sí mismo: la información privilegiada del ser humano**

---

Steven Pinker en "Cómo funciona la mente" (1997), expresa:

"Entre los diversos seres u objetos acerca de los cuales un ser inteligente puede obtener información es acerca de sí-mismo. No solamente puedo sentir dolor y ver rojo. Puedo decirme a mí mismo: Eh! aquí estoy yo Steven Pinker, sintiendo dolor y viendo rojo...". Por cierto que este recóndito sentido de la palabra es el que más discusiones académicas suscita. La conciencia se define típicamente como "la construcción de un modelo interno del mundo" o bien "reflexión sobre el propio modo de comprender", que nada tienen que ver con nuestra noción común de conciencia, de estar vivo, mentalmente activo.

El autoconocimiento, incluyendo la habilidad para usar un espejo, no es más misterioso que cualquier otro tópico en cuanto a la percepción y a la memoria. Si tengo una base de datos mental para la gente ¿qué me impide tener en esa base una entrada acerca de mí mismo? Si puedo aprender a levantar mi brazo y a girar mi cuello para ver un punto oculto sobre mi espalda ¿por qué no puedo aprender yo a levantar un espejo para mirar un punto oculto en mi frente? Y el acceso a la información acerca de sí mismo es perfectamente fácil de modelar. Cualquier programador principiante puede escribir una

pequeña pieza de software que se examina, informa acerca de ello e incluso se modifica a sí misma. Un robot que pudiera reconocerse a sí mismo en un espejo no sería mucho más difícil de construir que un robot que pudiera reconocer cualquier otra cosa. Por supuesto que hay muy buenas preguntas para formular acerca de la evolución del autoconocimiento, su desarrollo en los niños y sus ventajas y desventajas. Pero el autoconocimiento es un tópico cotidiano en la ciencia cognitiva. Como es tan fácil decir algo acerca del autoconocimiento es que los escritores alardean tanto acerca de sus "teorías de la conciencia".

Cuando pensamos en nosotros mismos, una de las preguntas que frecuentemente acaba por aparecer es: ¿Por qué hicimos esto, lo otro y lo de más allá? ¿Por qué nos enojamos con aquel amigo? ¿Por qué nos gustó ese libro y no aquel otro? Existen también otras clases de preguntas que las demás personas nos podrían hacer en cualquier conversación. Algunas veces podríamos encontrar dificultades en responderles, pero generalmente somos capaces de explicar nuestras preferencias y conductas de forma satisfactoria para nosotros mismos y para los demás, por ejemplo, elegimos el trabajo porque está bien pagado, dejamos de ver al amigo porque tenía ideas políticas distintas, preferí un libro a otro porque estaba mejor escrito. Normalmente se supone que llegamos a estas explicaciones examinando en nuestras mentes los factores que afectaron a nuestra decisión y la forma en que pensamos sobre ellos.

Pero ¿somos realmente observadores privilegiados de nosotros mismos?

Conviene recordar a esta altura, para reconocer las aristas de la cuestión que el primer intento de fundamentación científica de la Psicología, debido al esfuerzo extraordinario y por cierto genial de Wundt, tuvo su decadencia y ocaso por el descrédito en que cayó su herramienta básica: el método introspectivo. Tan violenta fue su caída que arrastró con ella el tratamiento psicológico de la vida consciente al generar la fuerte y sostenida reacción conductista, que dominó el escenario de la ciencia psicológica hasta finales de los años 50.

El supuesto de que tenemos acceso a los procesos cognitivos que determinan nuestros pensamientos y acciones ha sido conmovido por Nisbett y Wilson (1977). Juntos recogieron una cantidad impresionante de pruebas procedentes de la psicología cognitiva y social que sugieren que no tenemos acceso a nuestros procesos cognitivos más elevados. De acuerdo con Nisbett y Wilson explicamos mejor nuestra conducta informando de nuestras creencias o teorías sobre ella que por un análisis detallado de lo que realmente sucede. Su evidencia contra la consistencia introspectiva se extrae tanto de estudios anteriores como de experimentos propios. Gran parte de ella proviene de la psicología social experimental, donde los resultados sugieren que las personas a menudo no son conscientes de los procesos cognitivos que el experimentador ha demostrado que son los responsables de un cambio conductual. Por ejemplo en estudios de reatribución, (no hay tiempo para hacer referencia a la teoría de la atribución de Heider, es decir a la propensión sistemática de los seres humanos a asignar o atribuir ciertas causas a ciertos fenómenos, que sin duda ha tenido su aporte para las concepciones psicológicas del conocimiento de sí; sólo aclaremos que la reatribución se refiere a cambiar una atribución por otra, obedeciendo a una cierta consigna o experiencia) se realizan intentos para cambiar la conducta al provocar a los sujetos para que cambien sus atribuciones en relación con esa conducta (Storms y Nisbett, 1970; Valins y Ray, 1967; Zimbardo, Cohen Weisenberg, Dworking y Firestone, 1969). Sin embargo, mientras que los experimentadores suponen que el cambio conductual se acompaña de una valoración consciente del proceso reatribucional, el cuestionario postexperimental de los sujetos revela habitualmente que no se dan cuenta de los estímulos que controlan su conducta y consideran a las explicaciones de los experimentado-

res como teorías interesantes pero inexactas acerca de ellos.

Los estudios de conducta de ayuda proporcionan otro ejemplo de este fenómeno. Es un resultado fiable (Latané y Darley, 1970) que una persona es mucho más probable que vaya a ayudar a otra con problemas si la persona es la única observadora; si hay más personas presentes capaces de ayudar no es tan probable que cualquiera de ellas vaya realmente a hacerlo. Sin embargo, cuando a los sujetos se les preguntaba si creían que su conducta de ayudar estaba influida por el número de los otros observadores, negaban enfáticamente el haber recibido esa influencia. Es posible que tuvieran conciencia del efecto de las otras personas, pero hallaran socialmente indeseable tener que admitirlo. Nisbett y Wilson, sobre la base de una serie de estudios, sostuvieron que probablemente nunca tendremos acceso a nuestros procesos cognitivos. Estos autores han desacreditado los poderes de la introspección. Por ello se vieron obligados a aclarar por qué las personas son capaces de dar explicaciones de su conducta y descripciones de sus procesos de pensamiento, aun cuando estas explicaciones y descripciones sean a menudo, aunque no siempre, inexactas. Nisbett y Wilson proponen que el origen de esas explicaciones y descripciones se apoyan en teorías causales "a priori". Existen teorías sobre las relaciones estímulo-respuesta ampliamente compartidas en una cultura y que pueden derivar de reglas explícitas, por ejemplo "Conducía lentamente porque iba por una zona de peligro"; o creencias sobre la nuestra y la conducta de las demás personas, por ejemplo, "Hoy me siento feliz porque brilla el sol".

En algunos casos, admiten Nisbett y Wilson, puede que no exista una teoría "a priori" subsistente que proporcione una explicación de una situación particular. En este caso, una persona buscará la explicación más plausible y este proceso de búsqueda quedará librado a los sesgos o desviaciones del pensamiento humano descubiertas por Tversky y Kahneman (1974, Kahneman y Tversky, 1973). Por ejemplo, los resultados heurísticos típicos de las personas suponen que la semejanza entre un estímulo y una respuesta implica que los dos están causalmente relacionados. Las teorías causales "a priori" no tienen por qué ser necesariamente erróneas, pero cuando son ciertas no puede concluirse que la introspección haya sido exacta sino que debido a una coincidencia feliz la teoría "a priori" se ajusta al estado real de los hechos.

El argumento de Nisbett es inquietante, comenta Sarah Hampson: sugiere que poseemos áreas de autoconocimiento claras de las que nos sentimos completamente seguros y otros encuentran razonables, pero que no son producto de un autoexamen y resultan frecuentemente inexactas. Tal punto de vista anti introspeccionista es extremo. No sólo cambia la validez del uso de la introspección en los estudios cognitivos como los estudios sobre procesos de resolución de problemas (por ejemplo, Newell y Simon, 1972) o rotación mental (por ejemplo, Shepard, 1975), sino que también altera las tendencias corrientes de la psicología social en donde se presta más atención a las propias explicaciones de las personas acerca de su conducta (Harré y Secord, 1972) y las teorías actuales en el área de la terapia de conducta, donde los cambios en la conducta anormal se estiman como producto de un cambio en las cogniciones de los pacientes (por ejemplo, Bandura, 1977).

Al presentar este punto de vista extremo, Nisbett y Wilson han suscitado reacciones muy críticas (por ejemplo, Smith y Miller, 1978; Rich, 1979; White, 1980). Sus críticos más convincentes han sido Smith y Miller quienes, además de comentarios metodológicos a los estudios de Nisbett y Wilson, han realizado críticas importantes a su posición.

A pesar de las dudas sobre la viabilidad de su posición extrema, Nisbett y Wilson han demostrado que los sujetos en ciertos experimentos cognitivos y sociales no son conscientes de los estímulos que determinan su conducta y no se dan cuenta de su inconciencia,

aunque su ignorancia parece menos marcada a la luz de los comentarios de Smith y Miller. No obstante, Nisbett y Wilson no niegan que tengamos acceso a contenidos mentales como los recuerdos de nuestras experiencias pasadas y que haya situaciones en que nuestra riqueza en cuanto al autoconocimiento conduzca a una mejor comprensión de nosotros mismos que la que es posible a partir de un observador externo; por ejemplo, las reacciones emocionales individuales ante determinados lugares o personas con un significado especial que son inexplicables al observador, carente de esta información privada.

Nisbett y Wilson no son los únicos psicólogos que han adoptado una posición extrema sobre las limitaciones de la autopercepción. Mientras ellos pretenden que no tenemos acceso a nuestros procesos mentales, Bem (1972) ha manifestado que, prescindiendo de que tengamos acceso a esta información, no la utilizamos como fundamento de nuestro autoconocimiento. En vez de eso, hacemos uso, para comprendernos a nosotros mismos de la misma información que es útil para un observador externo.

### La conducta auto-observada

La teoría de la autopercepción de Bem está influida, en gran medida, por el conductismo skinneriano del que deriva un supuesto subyacente. Según Skinner, no somos capaces de conocer nuestros estados internos hasta que hemos aprendido a discriminar entre ellos y la manera de denominarlos. Expresiones claras como "Tengo dolor de cabeza" o "Me siento deprimido", según se ve, parecen referirse a estímulos exclusivamente utilizables por el hablante: el hablante sabe que se siente deprimido o dolorido y realiza una expresión a tal efecto. Pero ¿cómo sabemos que lo que sentimos, que es un suceso privado, se corresponde con lo que otras personas llaman depresión o dolor de cabeza? Skinner sostuvo que las expresiones que se refieren a acontecimientos íntimos se aprenden de la misma forma que los nombres de los objetos se aprenden del ambiente, es decir, señalando y nombrando. El niño se cae y se da un golpe en la cabeza y su madre lo consuela diciéndole "Aquí, aquí ves, te duele la cabeza porque te la golpeaste". El supuesto básico en este análisis es que el problema para los psicólogos consiste en explicar no por qué somos inconscientes de algunos estados internos, sino cómo es que somos conscientes, después de todo, de algunos de ellos.

Bem se ha basado en la obra de Skinner sobre la adquisición del lenguaje para describir los estados internos en el área de la autopercepción. Sostiene Bem que no confiamos en la información privada, que es útil únicamente para nosotros mismos, sino que utilizamos la misma información externa aprovechable para cualquiera cuando hacemos inferencias sobre nosotros. Por ejemplo, para decidir si una novela nos resulta interesante, observamos la persistencia que mantenemos en su lectura y lo poco que se distrae nuestra atención mientras leemos. De igual modo, si un encuestador nos detiene en plena calle y nos pregunta qué preferimos: los envases plásticos o los de vidrio, recordamos que siempre compramos las gaseosas en los envases plásticos y llegamos a la conclusión de que preferimos estos últimos. En ambos ejemplos, un observador habría sido capaz de evaluar nuestro estado interno tan exactamente como nosotros, puesto que las inferencias se basan en conductas manifiestas. No niega Bem que el autoperceptiente tenga acceso a la información privada, ni que esta información desempeñe un papel en la autopercepción, sino que dice que se utiliza mucho menos de lo que suponemos.

De acuerdo a la teoría de Bem, decidimos qué clase de personas somos de la misma forma como lo haría un observador, es decir observando nuestra conducta y haciendo inferencias a partir de ella. Por ejemplo, siguiendo a Bem, usted puede preguntarse "¿soy una

persona generosa?". Si tiene alguna duda en decir "sí" o "no" entonces puede encontrarse recordando cómo se comportó en situaciones anteriores donde podía haber exhibido la generosidad: ¿pagó la rueda del café el otro día en el bar, dio algún dinero a una persona que lo recogía para una obra de caridad? En función de su conducta pasada usted evalúa si merece la etiqueta de "generoso" o no la merece.

Sería una reacción común sentir una cierta inquietud frente a la teoría de Bem. Nos parece es innegable que desde el punto de vista del sí mismo, tenemos una perspectiva distinta de nosotros mismos de la que tiene el observador; estamos en posesión de una información que el observador ignora. Frente a esta certidumbre ¿cómo puede llegar Bem a afirmar que nos conocemos a nosotros mismos de la misma forma en que nos conoce otra persona: mediante la observación conductual? La posición de Bem se convierte en algo más aceptable si se pone el acento en el hecho de que intenta ser una explicación de la autopercepción bajo condiciones de poca certeza; es una teoría sobre cómo llegamos a conocernos a nosotros mismos cuando los "indicios internos son débiles, ambiguos o ininterpretables" (Bem, 1972, p.2). Dicho de otro modo, cuando la información sobre nosotros mismos de la que tenemos un acceso privilegiado nos falla, es entonces cuando, como otras personas, podemos comprendernos únicamente mediante un examen de nuestro comportamiento. En un cierto sentido la posición de Bem se asemeja al interaccionismo simbólico, que argumenta que nuestro concepto del sí-mismo es el resultado de nuestras percepciones de cómo otras personas nos ven. Cuando nos volvemos hacia nuestra conducta para decidir qué es lo que nos gusta, hacemos las mismas inferencias a partir de la conducta que harían otras personas (por ejemplo, las personas que dan su dinero para obras de caridad son generosas) y de ahí llegamos a una opinión sobre nosotros mismos que será comparable, presumiblemente, con la opinión que esperaríamos tuvieran otras personas acerca de nosotros. Shrauger y Schoeneman (1979) al examinar la correspondencia entre las autopercepciones y nuestra percepción de cómo otros nos ven, proporcionan un apoyo indirecto a la teoría de Bem.

Según Sarah Hampson en "La construcción de la personalidad", cuando se consideran las tres fuentes de información sobre el sí-mismo que han recibido una atención considerable tanto teórica como empírica, es razonable concluir que las autopercepciones hacen uso de todas ellas. En parte, nos percibimos a nosotros mismos como pensamos que otros nos ven, incluso aunque esta visión no pueda siempre corresponderse a cómo otros realmente nos ven; aumentamos este conocimiento con la información privada de nosotros mismos a la que únicamente tenemos acceso nosotros, aunque haya veces que esta información sea inútil o esté desencaminada; cuando estas dos fuentes de información son inadecuadas recurrimos a las autoobservaciones de nuestra conducta para llegar a una comprensión del sí-mismo. El punto más notable que emerge de esta discusión es la disparidad entre las autopercepciones y las percepciones reales de los otros acerca de nosotros. Quizás en esta disparidad resida la explicación de nuestra fascinación por conseguir las percepciones que sobre nosotros tienen otras personas, ya sean amigos, psicólogos, psicoanalistas o astrólogos. Ya que nunca podemos realmente ser un objeto para nosotros mismos y vernos como otros nos ven, nuestras percepciones de nosotros mismos y de otros se ven, inevitablemente, a través de nuestros ojos. Ocasionalmente, nuestra atención se ve arrastrada a la disparidad entre nuestras autopercepciones y las percepciones de otros acerca de nosotros, ofreciéndonos un reflejo inalcanzable de cómo aparecemos desde la perspectiva del otro. Nada nos maravilla y fascina tanto como el desear lo imposible: salir fuera de nosotros mismos y echarnos una ojeada a nosotros mismos.



## La autopercepción y sus consecuencias motivacionales y cognoscitivas

Las investigaciones en torno de la noción de sí mismo no se han limitado a indagar las fuentes de información a partir de las cuales ella se forma. Mientras que el debate continúa a ese respecto, otros investigadores se han preocupado por las consecuencias de las autopercepciones para la conducta de los autoperceptivos. Los psicólogos sociales han estudiado las consecuencias de la autopercepción a partir de dos puntos de vista diversos y que se contraponen. Desde la perspectiva motivacional consideran la autopercepción como la responsable de las inclinaciones por ayudar al sí-mismo que nos inducen a buscar formas para elevar nuestra autoestima y evitar las autovaloraciones negativas. Por su parte, el acercamiento cognitivo considera la autopercepción como un aspecto del sistema total del procesamiento humano de información, y cualquier parcialidad o distorsión no se explican mediante términos motivacionales como el de autoayuda, sino que se ven como el resultado forzoso de la estructura y funcionamiento del sistema humano de procesamiento de la información. Tanto el enfoque motivacional como el cognitivo, se proponen describir las consecuencias que la autopercepción tiene para la mayor parte de las personas.

En este sentido, una teoría motivacional influyente, es la teoría de la autoconciencia objetiva, de la que fueron autores Duval y Wicklund (1972) y modificada posteriormente por Wicklund (1975, 1978). Estos autores afirman, básicamente, que la atención en un cierto momento está dirigida totalmente hacia el sí-mismo o totalmente hacia acontecimientos externos. Cuando la atención se dirige al sí-mismo surgen las discrepancias entre el sí-mismo ideal y el sí-mismo real. Estas discrepancias promueven sentimientos de afecto negativo que motivarán a la persona a vencer las discrepancias de una de las dos formas siguientes: actuando de manera tal que se reduzca la brecha entre el sí-mismo real e ideal, o anulando la discrepancia mediante la evitación del estado de autoconciencia objetiva. La teoría de Duval y Wicklund postula que siempre existe una discrepancia negativa entre nuestras aspiraciones y nuestra situación real: un apretado examen nos conduce siempre a considerarnos a nosotros mismos como unos fracasados. Incluso los casos raros de evaluación positiva en los que, alguna vez, nuestro rendimiento real dejó atrás nuestros ideales y aspiraciones, sólo nos concederán una corta satisfacción. Casi simultáneamente ajustamos nuestro nivel de aspiración de tal forma que sobrepasará nuestro éxito reciente, y de este modo volvemos al estado normal de evaluación negativa (Wicklund, 1975).

También en la teoría de la atribución aparece el mismo punto de vista negativo de las consecuencias de la autopercepción. En esa teoría, un fenómeno diversamente denominado como atribución del yo-defensivo, yo-protegido o yo-sesgado, se ha investigado ampliamente desde que fue señalado por los primeros teóricos (Heider, 1958; Jones y Davis, 1965; Kelly, 1967). La investigación se ha interesado principalmente por las situaciones que implican resultados positivos y negativos como en las tareas en que interesa el rendimiento y en particular en relación al rendimiento escolar o académico. El resultado más común es que los sujetos atribuyan probablemente el éxito en su rendimiento a características que se encuentran dentro de ellos mismos, por ejemplo, inteligencia, laboriosidad, responsabilidad etc., mientras que el fracaso se atribuya a factores externos y que están fuera de su control, como la suerte o algunas características favorables o desfavorables de la situación en que les toca actuar.

La función motivacional de la autopercepción puede explicarse con los riesgos y las ventajas de las simplificaciones, como la percepción de un estado futuro más satisfactorio que el presente; para

alcanzar esa meta futura es que nos movemos. Tales movimientos, en opinión de algunos teóricos se llevarían a cabo para preservar la autoestima.

En los últimos veinte años, son varios los investigadores prestigiosos como Ross, Nisbett o Markus, quienes a través de sus estudios han indagado a la percepción de sí-mismo como un proceso cognitivo. Los llamados sesgos, discrepancias o distorsiones en la auto-percepción, no son vistos como el esfuerzo constante por apuntalar una imagen del sí-mismo que se desmorona. Ellos reinterpretan esas distorsiones como el producto de un sistema destinado a procesar la información de una manera concreta, que aunque incluye errores, resulta a la postre razonablemente eficaz.

Las investigaciones cognitivistas han adoptado también el marco de la teoría de la atribución, ya mencionada.

Las consecuencias motivacionales y cognitivas de la autopercepción más estudiadas, son las que incluyen sesgos o distorsiones. Desde la perspectiva cognitiva se han identificado tres tipos de sesgos: el error fundamental de atribución, el sesgo del falso consenso y el sesgo del rol.

Por error fundamental de atribución, el más común de todos, consiste en subestimar el papel de los factores situacionales, sobreestimando, al mismo tiempo, los factores personales (disposicionales). Por ejemplo, atribuimos nuestro éxito en una determinada tarea a nuestra propia habilidad para realizarla y subestimamos las ayudas que pudimos haber encontrado en el propio ámbito de realización de la tarea.

El sesgo del falso consenso, tiene que ver con la tendencia generalizada a ver nuestras propias actitudes y conductas como normales, comunes y apropiadas; en tanto que vemos las conductas y actitudes de los demás como poco comunes, desviadas e inapropiadas.

Algunos autores interpretan que al considerar nuestra propia conducta como algo "natural", no le asignemos valor explicativo sino que tendamos a atribuirla como una respuesta también apropiada y natural a las condiciones externas.

El sesgo del rol social, consiste en atribuirnos como propias, características del rol o roles que desempeñamos en la sociedad. "Soy maestra", "Soy alumno", "Soy madre", podemos exclamar. Siempre hay una dosis de racionalidad en las explicaciones que damos de nuestro pensamiento y conducta, a partir de las características propias del rol. Pero a veces hay discrepancias o sesgos.

Imposible mencionar aquí, las múltiples sutilezas de este tipo de estudios. Tan solo debemos aclarar que ellos han permitido adentrarnos en otra cuestión de interés: La de las diferencias individuales en autoconcepto y sobre todo, en cuanto a la autoestima.

La exploración de la autoestima como constructo psicológico que determina diferencias individuales y que se asocia a distintos niveles de éxito en el desempeño social, ha generado la elaboración de innumerables instrumentos, en especial cuestionarios, inventarios y escalas. Ellos abundan, en profusión inabarcable ya que su producción es constante, en los medios anglosajones y en cierto menor grado en los ámbitos francófonos.

En América Latina es creciente el interés por el tema, en los medios educacionales, en los últimos 10 años.

Navegar hoy por Internet permite identificar, bajo el rubro autoestima, varias decenas de miles de entradas, que representan otras tantas referencias, o trabajos de investigación, o tratamientos del tema, todos ellos con variado nivel de elaboración. Lo numeroso del conjunto bastaría para afirmar el interés que la cuestión reviste para la sociedad actual.

Pero no todos esos aportes son del mismo rigor o calidad intelectual o científica. Junto a la presentación de artículos y programas de estudio elaborados por prestigiosos investigadores e instituciones



educativas de primer nivel mundial, pueden leerse engañosas promesas acerca de procedimientos milagrosos capaces de elevar la autoestima de cualquier afligido sujeto. Junto a la presentación de instrumentos de exploración de la autoestima, rigurosamente consuetudinos y puestos a prueba, aparecen listados de enunciados que prometen sondear y medir la autoestima sin ningún dato que acredite el rigor de su proceso de elaboración.

Los trabajos más serios en este campo, algunos de los cuales hemos mencionado apenas en esta presentación, hablan bien a las claras de la complejidad del constructo, de la diversidad de las fuentes en que se nutre, de las distorsiones a que este tipo de conocimiento y valoración se halla expuesto, a la multiplicidad de factores asociados con el constructo auto-estima y sus consecuencias motivacionales y cognoscitivas, y a las diferencias individuales que afloran desde la diversidad de rasgos personales y de contextos situacionales. Es preciso tener en cuenta el camino ya recorrido por la psicología como para estar en condiciones de una valoración crítica de la oferta de ideas, teorías, instrumentos exploratorios y prácticas terapéuticas o educacionales sugeridas.

### **Nuestras propias investigaciones sobre autoestima académica**

Por nuestra parte, con la atención puesta sobre el aprendizaje escolar, elaboramos en 1983 nuestra primera escala de autoestima académica, de tipo Likert. Me encontraba trabajando en Quito, Ecuador, como experta de UNESCO. Elaboré una escala de 30 enunciados, seleccionados a partir de un centenar que fuera ensayado preliminarmente en escuelas públicas de nivel medio, de la ciudad de Quito. Colaboró activamente un grupo de graduados universitarios que se desempeñaban en el Ministerio de Educación Nacional, hecho que facilitó, entre otras cosas, el acceso a las muestras de la población estudiada.

Jamás olvidaré el entusiasmo de esos alumnos del seminario de evaluación cuando comprobaron las bondades del instrumento construido, que pueden resumirse así: validez del instrumento por correlación con juicios docentes= 0,74; confiabilidad de la escala por el procedimiento "split half"= 0,81; y asociación entre autoestima y rendimiento escolar= 0,41.

Como resultado de varias investigaciones posteriores, realizadas en el país, disponemos de una escala de autoestima académica para el nivel medio y otra escala de 20 ítems adecuada al tercer año de la educación básica en la Argentina. Sus características estructurales y psicométricas son más satisfactorias aún que las presentadas por la escala de Quito.

En un estudio realizado en el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional de La Plata, en 1997, sobre "Autoestima académica en escolares de alto y bajo rendimiento", se contó con la colaboración de 12 docentes del antes llamado 7º grado primario (actual 1º año del tercer ciclo de EGB). Se solicitó a estos docentes que categorizaran a sus 240 alumnos en cuatro grupos, a saber: A) alto nivel intelectual y alto rendimiento escolar; B) alto nivel intelectual y bajo rendimiento escolar; C) bajo nivel intelectual y alto rendimiento escolar; y finalmente D) bajo nivel intelectual y bajo rendimiento escolar. Los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera: A) alto-alto, 58%; B) alto nivel intelectual pero bajo rendimiento, 28%; c) bajo nivel intelectual pero alto rendimiento, 6%; y finalmente D) bajo nivel intelectual y bajo rendimiento, 8%.

La media aritmética de los puntajes de autoestima para todos los alumnos fue de 104,70; la desviación estándar de esos puntajes fue de 15,31 (la distribución de tipo normal).

En los alumnos del grupo superior (alto nivel intelectual y alto rendimiento escolar, solo el 45% de los alumnos tuvo puntajes de

autoestima inferiores a la media. En cambio en la 2ª categoría, donde los docentes situaron a los niños que tienen para ellos muy buena capacidad pero bajo rendimiento, el 82% de esos niños manifiesta una estima más baja de sí mismos, en cuanto al nivel de su desempeño escolar. En cuanto a los niños de la última categoría (inteligencia y rendimiento bajos) integrada por los alumnos que para sus maestras carecen de aptitudes destacadas y muestran un rendimiento pobre, el 100% manifiesta una autoestima inferior a la del término medio.

No corresponde, de ninguna manera, establecer relaciones causales a partir de un estudio correlacional. Y mucho menos pretender que una baja autoestima sea la "causa" de un bajo rendimiento escolar. Ello no obstante, el estudio que venimos comentando (como el que realizamos en Quito y varios otros sobre población de los colegios dependientes de la UNLP) robustecen la idea de que ambos fenómenos aparecen asociados y que es de suma utilidad para una buena orientación educacional, identificar estos aspectos y tratar de promover en los alumnos cambios actitudinales beneficiosos.

El constructo autoestima desempeña un papel prominente en el programa "Tutores Voluntarios en Lecto-escritura", un programa basado en una iniciativa de la Universidad de Rutgers, que hemos adaptado a nuestra cultura, por encontrarlo afín a nuestro interés por elaborar programas de intervención educativa tendientes a ayudar a niños que se encuentran en riesgo de fracaso escolar por marcadas dificultades en la lecto-escritura. Imposible presentar el programa Tutores Voluntarios, implementado el año 1998, en este breve espacio. Sólo señalaremos que uno de sus objetivos fundamentales consiste en ofrecer a esos niños experiencias de éxito en las tareas de lectura, como base para un cambio favorable en su autoestima académica.

### **Ratificación de una asociación observada**

Los resultados alcanzados en la puesta en práctica de 1998, fueron promisorios ya que se apreciaron mejorías en el desempeño escolar en más del 50% de los casos, y una elevación en los puntajes de autoestima, que puede considerarse significativo al nivel del 10%.

Estos resultados no nos autorizan más que a señalar que una práctica específica de las complejas funciones de lectura y escritura, mejoran el desempeño (esperable efecto de una práctica bajo las condiciones apropiadas que ofrecen las sesiones de tutoría). Asimismo, que las experiencias de éxito en la tarea tienen una influencia sobre la autoestima, aunque leve, identificable con los instrumentos al uso. Esto último ratifica la asociación observada entre nivel de autoestima y nivel de desempeño escolar.

El propósito es como siempre en la investigación educacional, depositar estos conocimientos, tenidos por válidos en el fugaz presente, para auxilio de los maestros en su elevada y difícil tarea. Pueden servir, una vez más, para alertar acerca de que bajas expectativas de éxito y el temor al fracaso pueden, como derivados de una baja autoestima, frenar el impulso a la acción y a la participación necesarios para el aprendizaje.

El docente, como parte de las ciencias que debe conocer y del arte que debe practicar, deberá hacer que cada alumno encuentre el delicado equilibrio entre una búsqueda sincera y certera de sí mismo y una justa ponderación de sus posibilidades, que sin dejar de señalar sus flaquezas, lo estimulen a superarlas con el esfuerzo, que no es garantía de perfección, pero sí de mejoramiento.

Tal vez puedan ser de utilidad estas ideas para convencer una vez más a padres, docentes y a todos los que tenemos una responsabilidad por la educación, de nuestro papel como fuentes donde se nutre la preciada autoestima de los demás.

# "INFORMACION Y COGNICION E INFORMACION Y CREATIVIDAD"

Por el Dr. Horacio J. A. Rimoldi

*Conferencia pronunciada el 4 de octubre de 1999  
en reunión pública de la Academia Nacional de Educación*

**S**ería paradójico suponer que la información no facilita el proceso cognitivo y que éste a su vez no tiene relación con la creación, o el descubrimiento de nuevas ideas, tanto en las ciencias como en las artes. No obstante ello M. Kranzberg dijo hace algunos años "Info, info everywhere, but no one stops to think", es decir: información, información por doquier, pero nadie se detiene a pensar. Y Thurstone solía decir que el exceso de información no facilita la creación pues al irrumpir los nuevos y no filtrados conceptos en el proceso de descubrir se dificulta la posibilidad de descubrir y de crear, y en casos límite se llegarían a paralizar.

Independientemente de la calidad y cantidad de información que posee cada ítem están los efectos debidos a la disparidad del tiempo electrónico con que nos llega información y el tiempo biológico necesario para operar con ella, entre el desorden del alud informático y el orden necesario para incorporar nuevas ideas, entre abundancia y confusión y, que según César de Heisterbach, si bien la disciplina trae abundancia, la abundancia descontrolada termina con la disciplina y con la abundancia. Y eso fue enunciado hace varios siglos cuando las condiciones eran muy diferentes y no existía la multitudinaria cantidad de información de que se dispone en la actualidad.

Esta situación trae consigo un reto psico-educacional que implica la forma de evitar que esta entremezclada abundancia dificulte el justo evaluar de la información que se recibe. De otra manera esta caótica invasión podría tener nefastos efectos. Hace apenas tres meses, Hiroo Imura, en el editorial de la revista Science dijo: "El enorme incremento en información científica será un obstáculo para los jóvenes que deben estudiar ciencia. Ya los jóvenes parecen estar perdiendo interés en ciencia, y esta tendencia podría incrementarse en el futuro".

Sin entrar en la cuestionable clasificación de las ciencias en duras y no duras, expertos en ambas han enunciado opiniones similares a las antes enunciadas y mucho me temo que de no mediar una adecuada forma de filtrar información o, generalizando, de cómo aprender a desaprender, a olvidar, a aceptar y a rechazar, el que he llamado "Síndrome autoadquirido de inteligencias confundidas" continuará dificultando el proceso cognitivo, cuyo test de cordura reside, según Bernard Shaw "not in the normality of the method but in the reasonableness of the discovery", es decir que 'el test de cordura no reside en lo normal del método sino en lo razonable del descubrimiento'.

---

## Ciencia como sistema abierto

---

La razonabilidad del descubrimiento supone conocer la ascendencia de las ideas, información de la que parecen olvidarse, o simplemente desconocer, algunos investigadores. Dicha ascendencia

integra el estudio en cuestión al conocimiento de conceptos fundamentales ya existentes independientemente de su antigüedad, y contribuye a justificar el método más allá de lo que resulte de algunas cuestionables aplicaciones o modelos autogenerados. Porque es justo considerar que el uso de inapropiadas metodologías en función de resultados deseados de antemano, como es el caso de algunos modelos, y las peligrosas razones de la sinrazón de algunas publicaciones, llevan a veredictos carentes de veracidad que afectan preferentemente a los que se inician en el estudio de una disciplina. Y aquí es menester tener especial cuidado de que la forma de filtrar información no se transforme en censura. Y recuerdo entre otros casos lo que ocurrió con Galileo, las opiniones del presidente de la Royal Society acerca de los descubrimientos de Pasteur, el doloroso fin de Miguel Servet después de descubrir la circulación pulmonar y muchos otros que no es ahora el caso citar.

Entre las variadas formas de entender y descubrir la naturaleza está la que ofrece la ciencia. Es menester recordar que el científico ni crea ni inventa naturaleza, pero sí intenta descubrir lo que de alguna manera está oculto en ella así como las posibilidades que ello trae aparejado. La asociación método- descubrimiento y su interacción configuran lo que en términos de Von- Bertalanffy podría identificarse como un sistema abierto en plena interacción con el medio e ininterrumpida evolución. Esto trae como consecuencia un incremento del orden que lleva a mejor conocer y, a veces, a mejor descubrir así como a reincorporar conocimientos que a través de los tiempos fueron considerados erróneos pero que, en base a nuevos hallazgos, poseen certeza conceptual y valor pragmático reduciendo incertidumbre e incrementando aplicabilidad.

---

## Ordenamiento para conocer

---

Hace siglos se dijo: "la ciencia sin arte nada es, el arte sin ciencia nada es" entendiéndose por arte la manera de proceder. En la interacción método- descubrimiento surgen acontecimientos que, como lo indicara A. N. Whitehead, poseen un presente, un pasado y un futuro. Este ordenamiento lleva a mejor conocer y a construir diferentes mapas cognitivos en los que la misma pregunta o la misma acción reduce la incertidumbre en diferentes proporciones de acuerdo a cuando ella ocurre en el proceso.

Y así, el autor de Principia Mathematica escribió que: "La naturaleza es un estado de procesos en evolución. La realidad es el proceso", agregando que: "Es necesario que haya orden en la naturaleza. El concepto de orden en la naturaleza está ligado al concepto de naturaleza como el locus de organismos en el proceso de desarrollo". A tales ideas Bertrand Russell agregó que entre series diferentes "la

semejanza ordinal es más fuerte que la cardinal y la supone”, lo que había sido matemáticamente fundamentado por el matemático Peano en sus postulados sobre orden en el estudio de series. Y en este sentido cabe recordar que B. Pascal en las Pensées dijo que “Les mots diversement rangées font un divers sens, et les sens diversement rangées font différent effects” o sea que ordenando las palabras en órdenes diferentes se producen efectos diferentes y que ordenando éstos en forma diferente se obtienen resultados diferentes, lo que en el caso de las demostraciones matemáticas hizo que H. Poincaré enunciara que “el orden en el que se ubican los elementos es mucho más importante que los elementos mismos”.

Es interesante anotar que a pesar de ser experiencia generalizada que el orden en que se efectúa una acción o se solicita información es importante en la solución de un problema, tal conocimiento no es frecuentemente considerado en el estudio de los procesos cognitivos. Y ésta ha sido para mí una seria preocupación especialmente en aquello que hace al estudio de dichos procesos pues en algunos casos parecería identificarse inteligencia con cantidad de información como ocurre con algunos, no todos, de los llamados test de inteligencia.

Estas consideraciones sobre orden con relación a sistemas cognitivos nos lleva pues a hipotetizar que información y ordenamiento de la información son dos componentes a considerar en el estudio de los procesos cognitivos. El primer componente, información, es un hecho que como tal, permanece incambiable, pero su significado como acontecimiento varía según las circunstancias en que se da, ya sea por el contexto subyacente, ya sea por el lugar que ocupa en el proceso y así sucesivamente. Es decir que la evaluación de la función cognitiva en un determinado sujeto no puede ni debe basarse exclusivamente en averiguar la cantidad de información que el sujeto posee, sea esta válida o no, sino principalmente en la interrelación tanto ordinal como cardinal que mantiene con otros ítems de información.

**Buscar o rechazar la información**

Si la situación que acabo de señalar es aceptada, surge como corolario que muchas de las evaluaciones de inteligencia, talento, etc. carecen del componente dinámico que indica cómo el sujeto opera con la información que posee, cómo busca o rechaza información, cómo la interrelaciona con otros ítems, y así sucesivamente hasta llegar a una solución, que puede o no ser correcta. Porque información estática es privilegio de catálogos o diccionarios o de cualquier otro sistema que acumula información sin operar con ella. Y volviendo a lo anteriormente señalado, los actuales medios de comunicación no seleccionan pero sí cargan nuestra capacidad de memorizar sin dar tiempo para rechazar, o aceptar y eventualmente interconectar.

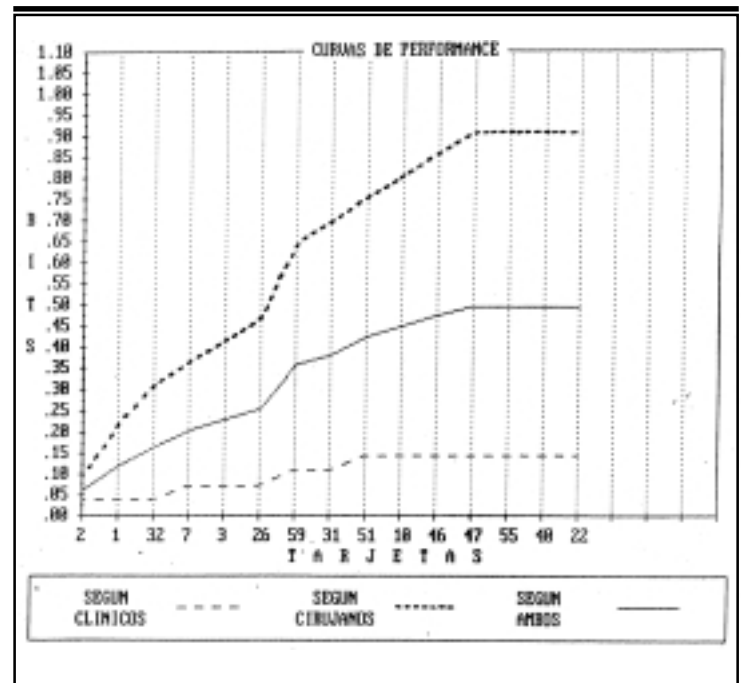
Con relación a información y cognición, temprano en la década del 50 investigamos en Princeton la interacción entre adquisición y procesamiento de información en función de la resolución de problemas. Los trabajos originales exploraron el proceso involucrado en el diagnóstico médico a través de las preguntas que hace un médico para llegar a un diagnóstico. Gracias a un abundante apoyo, tanto intelectual como económico, y con la colaboración de colegas y alumnos fue posible extender la técnica para explorar, entonces en Chicago, resolución de problemas en múltiples áreas, por ejemplo matemática, lógica, psicología, biología, etc., así como investigar la relación existente entre los procesos cognitivos y el sistema autónomo y las características de estos procesos en pacientes esquizofrénicos. Los resultados obtenidos nos llevaron a explorar en estudiantes secundarios, la relación entre el adiestramiento en solución de problemas y el rendimiento escolar. Tal tarea fue realizada entre los años 1960 y 1962 dando origen a lo que eventualmente se caracterizó como “Problem Solving Based Learning”.

Empleando el Problem Solving and Information Apparatus que

habíamos construido ad hoc, investigamos en muy distinguidos físicos del Institute for the study of Metals de la Universidad de Chicago las tácticas empleadas al resolver muy difíciles problemas. Encontramos que en cada sujeto el tiempo entre las preguntas era constante para cada uno de ellos independientemente de la dificultad del problema. Y así se afianzó la idea de tiempo personal y su relación con los procesos cognitivos como se había delineado en investigaciones que habíamos realizado en Harvard años atrás.

Al estudiar solución de problemas fueron varios los métodos empleados para evaluar las tácticas de los sujetos, entendiendo por táctica la serie de preguntas o acciones efectuadas para resolver el problema dado. Cabe aquí anotar que cada problema iba acompañado de una serie de preguntas que el sujeto podía realizar en el orden por él deseado y a las que se responde proveyendo la respuesta, o si se prefiere, la información correspondiente.

Las normas empleadas para la evaluación de las tácticas resultan ya de los resultados obtenidos al administrar problemas a grupos previamente seleccionados o a los resultados obtenidos a través de un análisis lógico del sistema de relaciones involucradas en el problema. Después de muchos ensayos, aplicamos teoría de información, lo que permite evaluar la cantidad de “bits” de información que un sujeto acumula al hacer cada pregunta. Logro de información es equivalente a reducción de incertidumbre, o si se prefiere, reducción de entropía, de manera que a través de la serie de preguntas es posible averiguar cómo cada una de ellas reduce incertidumbre y cómo esta reducción de incertidumbre depende del orden en que las preguntas ocurren en la táctica. La misma pregunta implica diferentes acontecimientos según su lugar de ocurrencia, de donde la influencia de la variable orden en el estudio de los procesos cognitivos es de fundamental interés pues la misma pregunta o acción acumula diferentes cantidades de información según cuándo ocurre en el proceso. Gracias a mis colaboradores en el centro que hoy me cabe dirigir hemos totalmente computarizado el proceso de administrar y evaluar las tácticas empleadas por cada sujeto y así obtener una representación gráfica de las mismas. Estamos hoy trabajando en el tema en colaboración con varias universidades estadounidenses y argentinas, habiendo evaluado con el sistema señalado datos proporcionados por el National Board of Medical Examiners y resultados obtenidos al administrar el mismo problema a diferentes grupos culturales y de diferentes edades.



Las investigaciones mencionadas, que importan varios centenares de artículos publicados, permitieron distinguir en todo problema dos componentes; uno corresponde a las relaciones y operaciones que es posible realizar con los elementos del mismo, o sea la estructura subyacente y el otro depende de la forma de representación empleada que identificaremos con el término imagen. Dicha imagen, o representación, puede ser verbal, o gráfica, o numérica, o contener elementos concretos, etc. De manera que en la evaluación de un proceso cognitivo es menester considerar no sólo la información requerida sino su ubicación en el proceso y que esto dependerá de la estructura del problema y de su forma de presentación.

A través de los siglos la idea de representación ha preocupado a muchos de los que se han interesado en el estudio de los procesos cognitivos. Y mientras reconocidos investigadores consideran la estructura del problema en un primer plano, otros consideran de primordial interés la forma de presentación. Como dijo Vigotsky: "mientras no conozcamos la interrelación entre pensamiento y palabra nada puede decirse".

## Problemas isomórficos

En estos términos es posible diferenciar problemas isomórficos de los que no lo son. Isomórficos son aquellos que poseen la misma estructura pese a ser presentados empleando imágenes (representaciones) diferentes lo que hace de ellos diferentes problemas. Estamos hablando del isomorfismo estructural o tal vez fuere mejor decir lógico que existe entre problemas que son sólo diferentes debido a su forma de presentación. En lo que a imágenes se refiere el componente cultural es de importancia fundamental, como lo hemos verificado al estudiar la resolución de problemas isomórficos presentados empleando diferentes tipos de representación, por ejemplos palabras, dibujos, objetos concretos, etc. en sujetos pertenecientes a diferentes medios culturales, países y grupos étnicos. Todos sabemos que las mismas estructuras matemáticas sirven para resolver muy diferentes problemas, dado que los elementos de los mismos guardan entre sí las mismas relaciones. La expresión "traduttore, traditore" estaría relacionada a la deformación del sentido de un texto, creada por el traductor, quien al pasar de un sistema de representación a otro, lo hace violando las relaciones que rigen en el original y en consecuencia no dice lo que dice el original.

Ya Sócrates en el diálogo "Meno" se asegura de que el niño esclavo conozca el griego antes de intentar averiguar la capacidad del mismo para resolver un cierto problema, y Pascal le escribió a Fermat diciendo "et je vous le dirai en latin can le français n'y vaut rien" es decir, "os lo diré en latín porque el francés no sirve para esto". Y en 1202 al introducir Fibonacci el sistema hindú arábigo de numeración facilitó la realización de múltiples operaciones. Tanto Descartes como Newton y Leibnitz inventaron formas de representación para identificar y operar con estructuras matemáticas, y la relación entre sistemas de imágenes se da en aquello que Leonardo mencionó al enunciar que "la pintura era poesía hecha visible". Y, a fuer de abusar de vuestra paciencia quiero mencionar que Einstein dijo que: "la naturaleza humana trata de hacer una imagen simple y sinóptica del mundo que le rodea".

Pero más allá de la representación, es decir de las imágenes empleadas y detrás de ellas está la estructura del problema, sus componentes, sus relaciones y sus interrelaciones lo que según las circunstancias, podrá tener múltiples formas, ya sea palabras, dibujos, sonidos, símbolos, movimientos, gestos, etc. Y aquí cabe lo que con perfecta maestría, utilizando las imágenes del idioma inglés, dijera Aldous Huxley: "At its most perfectly pure, scientific language ceases to be a matter of words and turns into mathematics" es decir: "En su forma más perfectamente pura el lenguaje científico deja de ser cuestión de palabras y se vuelve matemática", a lo que, y a manera de

precaución agregaran Nagel y Newman: "Formalization is a tricky business" but "it reveals structure and function in naked clarity" o sea: "La formalización es un negocio delicado pero el mismo revela la estructura y la función con desnuda claridad". Y nuestra experiencia al administrar problemas isomórficos presentados utilizando imágenes diferentes a grupos culturales diversos, corrobora que para concluir que un sujeto no puede operar con la estructura subyacente, sería menester saber si lo logra empleando alguna otra forma de representación, considerando que la forma de representación permite a su vez el descubrimiento de nuevas estructuras. La interrelación imágenes-estructuras es un problema a considerar en el desarrollo y evaluación de los mapas cognitivos. Y aquí, el aprendizaje del sistema de representación a emplear tanto en la vida cotidiana como en formulaciones de índole artística y/o científica es de interés fundamental. Esto sería el caso de aprender un lenguaje.

## Reducción de entropía

Ahora bien, en muchos problemas la estructura es desconocida pero puede inferirse a través de las tácticas empleadas por expertos y así desarrollar las normas a emplear en la evaluación de las tácticas. Por otro lado hemos investigado y evaluado la resolución de problemas en aquellos casos en que la estructura del problema es conocida de antemano de acuerdo a postulados lógicos, fundamentalmente los involucrados en las conectivas lógicas de conjunción inclusiva, conjunción disyuntiva, condicional y bicondicional. En ambos casos es posible establecer la norma que llevará a una más eficiente solución del problema y así evaluar a cada sujeto en función de la misma utilizando teoría de información donde acumular "bits" implica reducir incertidumbre, es decir reducir la entropía inherente a la situación.

Ahora bien, en el proceso de solución de un problema, pueden aparecer inesperados componentes que reorganizan la conceptualización del mismo reduciendo incertidumbre y abriendo nuevos senderos que reformulan y reorganizan el conocimiento. Ello ocurre más allá de lo esperado, y al reordenar el sistema reducen su entropía, del griego "entropos" o en lenguaje vernáculo desorden y confusión.

El acto creador no cabe pues dentro de lo que se ha llamado conocimiento estocástico, basado en múltiples conocimientos previos, sino es un acontecimiento caracterizado como microfísico, difícil sino imposible de predecir pero que reordena el actual saber en inesperadas formas. En algunos casos es posible buscar y justificar las razones que llevan al acto creador resultante de una diferente elaboración del existente conocimiento colectivo o estocástico antes mencionado.

Son numerosas las contribuciones actuales que estudian lo que algunos identifican como creatividad. Y aquí los puntos de vista son muy variados. Hay quienes parecen creer que un cierto cociente intelectual, o que ciertas características de la personalidad son inherentes a su desarrollo y descubrimiento. Y en muchos de estos casos se hace depender el acto creador de la cantidad de información que el sujeto posee. Y así sucesivamente.

A estas opiniones se han agregado recientemente ideas opuestas tanto en favor como en contra de la G de Spearman, otras que asocian creatividad a psicoticismo, agregando H. J. Eysenck que la personalidad de los creadores muestra un alto grado de psicopatología, que puede en ocasiones llevar ya a la creación de nuevos conocimientos, ya a procesos esquizofrénicos. Nuestros estudios sobre solución de problemas y esquizofrenia llevados a cabo en Chicago hace ya tiempo demostraron que sujetos esquizofrénicos no eran inferiores a normales en cuanto a procesos cognitivos se refiere.

El problema se complica cuando se intenta entrar en la mente de los llamados genios. Últimamente han aparecido libros y artículos que examinan aspectos de la vida de los grandes creadores y allí es difícil encontrar un denominador común. Y es asombroso verificar que en

muchos casos el descubrimiento genial no implica necesariamente que el creador utilice métodos complejos, o que posea gran cantidad de información. Tal vez sea necesario un genio para decir qué es un genio, pero creo que allí las opiniones serían muy diferentes, obligándonos a concluir que es difícil sino imposible predecir el acto genial, y que el mismo se identifica después de haber ocurrido. En todo caso es bueno recordar que el mismo acto significa cosas diferentes según la persona involucrada y que el genio creador entra en el mundo de lo desconocido en formas inesperadas y lo alumbra. Y para ejemplificar, usando extremos, Roger Bacon habló de "divine inspiration", y Lombroso de "psicosis degenerativa", no lejana a la criminalidad. Lo cierto es que han existido y existen aquellos privilegiados que llamamos genios. En todas las épocas, y en todas las culturas han aparecido en forma inesperada los Galileo, los Mozart, los Pascal, los Leonardo, los Ramanujan, los Marconi, los Einstein, los Hawkings, los Mendel y así sucesivamente.

A manera de resumen se podría decir que los procesos cognitivos forman sistemas abiertos con un intercambio de energía que al reordenar reduce entropía. Hoy, hemos pasado de lo que podría caracterizarse como un sistema informático con máximo desorden a un sistema llamado de creación. Al incorporar la variable orden se identifica mejor el proceso, y en circunstancias especiales se da el acontecimiento microfísico, inesperado, que caracteriza a los genios y que pese a la posibilidad de ser catastrófico dentro del sistema macrofísico existente cambia nuestros mapas cognitivos. Y digo catastrófico pues destruye parte de lo antes aceptado como verdadero. Y recuerdo el "eppur si muove" de Galileo y sus conocidas consecuencias.

No es fácil dentro del sistema estocástico macrofísico en que nos movemos descubrir el talento creador. Tal vez sea cuestión de resignarnos a aceptar que el talento creador a nivel de genio es impredecible y que su descubrimiento es posterior a su aparición.

Por mi osadía al intentar hablar de temas que trascienden mi talento, es hoy apropiada lección de humildad recordar aquello de A. Pope que dijo "For fools rush in where angels do not dare to tread" es decir "Porque los necios se precipitan donde los ángeles no osan pisar", y si se me permite dejar que mi imaginación opere libremente diría que en el sistema bio-psíquico abierto en el que estamos inmersos, el acto creativo podría ser en el campo de las ciencias y de las artes lo que la mutación es en la teoría de evolución.

Lo inesperado en términos de lo conocido, o lo que en forma concreta expresara R. L. Gregory al decir: "La vida es una sistemática reducción de entropía y la inteligencia crea estructuras y diferencias de energía contrarias a la supuesta muerte gradual del universo físico, a través de la entropía".



# 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>
- *"La Formación Docente en Debate"*. <sup>(3)</sup>

### COLECCION "ESTUDIOS" <sup>(4)</sup>

- **AGULLA, J.C.** "Una nueva educación para una sociedad posible".
- **GIBAJA, R.E.** "El trabajo intelectual en la escuela".
- **SOBREVILA, M.A.** "La educación técnica argentina".
- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M.** "La medición de la educación de las unidades sociales".
- **STORNI S.J., F.** "Educación, democracia y trascendencia".

- **TAQUINI (h), A.C.** "Colegios universitarios: Una estrategia para la educación superior".
- **BRAVO, H.F.** "Derecho de huelga vs. derecho de aprender".
- **VAN GELDEREN, A.M.** "La Ley Federal de Educación de la República Argentina".
- **MANACORDA DE ROSETTI, M.** "La teoría de los polisistemas en el área educativa".

• **SALONIA, A.F.** "Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".

• **CANTINI, J.L.** "La autonomía y autarquía de las universidades nacionales".

• **AGULLA, J.C.** "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".

• **WEINBERG, G.** "Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".

• **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".

• **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".

• **GÜZZO, JOSÉ ANTONIO H.** "¿Desarrollo sin educación?".

### CD-ROM <sup>(5)</sup>

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

### PUBLICACION PERIODICA <sup>(6)</sup>

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

**Precios:** (1), \$20 / (2), \$25 / (3), \$19 / (4), \$10 / (5), \$110 / (6), suscripción por cinco ejemplares, \$15.

**Pacheco de Melo 2084 - 1126 Buenos Aires - R. Argentina**  
**Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: info@acaedu.edu.ar**

# "CULTURA TECNOLÓGICA Y GLOBALIZACIÓN"

Por el Dr. Juan Carlos Agulla

*Comunicación expuesta en reunión privada de la  
Academia Nacional de Educación el 3 de mayo de 1999*

La expansión de la cultura tecnológica a lo largo y a lo ancho del planeta, afectó el sistema de dominación de las distintas sociedades a través de las transformaciones que sufría la estructura ocupacional con la especialización y diferenciación ocupacional que impulsaba y a la que no respondían los planteos ideológicos (conviene recordar la proclamada revolución del proletariado con el desarrollo del capitalismo, de que hablaba Marx); proceso, por otra parte, que superaba las condiciones físicas o intelectuales de las personas -especialmente de los varones- y se fundaba en la mera capacitación ocupacional individual. Un principio de eficiencia reclamaba fundamentalmente, dentro de una emergente cultura tecnológica, eficacia y cooperación de los actores. Aquí no valían las diferencias raciales, religiosas, sexuales, etarias, ideológicas, económicas o sociales, que definían la estructura ocupacional en las sociedades nacionales, vista desde la perspectiva de la teoría de las clases sociales. Y así, la capacitación ocupacional comenzó a ser, inconscientemente, la posibilidad fundamental de igualación social de las personas en el proceso productivo y no de la ubicación social en el sistema clasista. El proceso comenzó siendo una mera experiencia individual ("socialización", fundada en la práctica), para irse transformando, paulatinamente, en una obligación ineludible ("educación", fundada en el sistema escolar), tanto del Estado Nacional como de la sociedad civil. Y cuando la sociedad participaba en el sistema de dominación del ordenamiento mundial, se buscaba, siempre, satisfacer el principio de igualdad de oportunidades que había fijado, como un objetivo alcanzable (racionalmente) de igualdad para el futuro, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Y fue la mujer -premonición de Auguste Comte- en función de su diferenciación, la primera discriminada de la vida pública que reclamó, de hecho, los beneficios de la igualdad de oportunidades. Y comenzó a participar activamente, pero calladamente, en la estructura ocupacional, a través de la necesaria diferenciación y especialización que, dentro de un mercado de consumo, reclamaba la cultura tecnológica y necesitaban sólo las sociedades consolidadas. Si bien el proceso de participación de la mujer en la vida pública comenzó a mediados del siglo XIX (el trabajo en las hilanderías, como una manifestación del trabajo especializado y en equipo con personas ajenas a la estructura doméstica, quizás sea un primer antecedente), su presencia decisiva tuvo lugar después de la Segunda Guerra Mundial. La mujer de las sociedades consolidadas, básicamente urbanas, paulatinamente, se ubicó en la estructura ocupacional en base a una capacitación individual, pero sobre todo, asumiendo las nuevas oportunidades ocupacionales que le ofrecía la expansión de la cultura tecnológica, tanto en la

estructura burocrática (dependiente) como en la actividad privada (independiente).

Por cierto que esta innovación en el mercado de trabajo ordenado por clases (considerado como parte del mercado de bienes) implicaba una innovación inconsciente -quizás no querida- que transformaba las estructuras de las sociedades, especialmente en el ámbito de la estructura familiar, por el cambio de los roles en la familia patriarcal. Pero lo importante de destacar es que ese lugar de la mujer en la estructura ocupacional implicó una ubicación social independiente de su familia de origen y hasta de su familia conyugal, como era la ubicación que siempre le asignaban las ideologías nacionales. La ubicación social (pública) dependía ahora de la capacitación ocupacional (un "status" propio) y estaba por encima de las limitaciones (¿gentileza de los varones?) que normalmente se le atribuían; especialmente las que se refieren al trabajo físico pesado, problema que la tecnología tendía (tiende y tenderá) a superar con la robótica. La nueva e inédita ubicación social de la mujer en la vida pública, transformaba el sistema de dominación en ámbitos cada vez más amplios, pero siempre en la misma dirección y con un ritmo variable, según el nivel de desarrollo (resistencia) de la sociedad de origen; pero también a un costo (¿se podrá decir lamentable y lamentado?) de sus funciones tradicionales en la estructura de la familia (patriarcal o patrimonial).

Pero el hecho cierto es que, sin lugar a dudas, las cualidades individuales de la mujer respondían mejor a un mercado (sociedad) de consumo que a un mercado (sociedad) de producción, sobre todo, porque la expansión de la cultura tecnológica se orientaba preferentemente en el así llamado "sector de servicios" (burocracia, comercio, docencia, asistencia, arte, investigación, periodismo, planificación), en el que las cualidades de la mujer mostraban mayores posibilidades de eficiencia, en una razonable división social del trabajo. La especialización profesional y la diferenciación ocupacional que generaba la mujer, le dio una ubicación más activa en el emergente sistema de dominación basado en el sector "servicios". Pero también la expansión de la cultura tecnológica le dio a la noción de trabajo de la mujer un sentido diferente: ya no se lo veía como un "castigo divino" como quizás era para el varón ("ganarás el pan con el sudor de tu frente"), quién, según una tradición cultural, debía sostener y proteger económica y socialmente a la familia, sino como una realización personal ("performance") que no admitía "capiti diminutio" en razón del sexo, ya que podía desempeñar eficientemente las nuevas funciones. La cultura tecnológica reclamaba una nueva cultura del trabajo y la participación novedosa de la mujer en la sociedad consolidada, en gran medida, tendió no sólo a satisfacerla sino a justificarla; ya no se

dependía de las clases sociales y, menos aún, de los estamentos.

Otra manifestación complementaria del impacto de la expansión de la cultura tecnológica fue el desarrollo progresivo de los sistemas educativos escolares, como mecanismos institucionales de formación de las personas, pero, sobre todo, por su concentración paulatina en la capacitación ocupacional. La especialización y diferenciación de los contenidos de la educación escolar que imponía la expansión de la cultura científica y tecnológica -luego de la superación del analfabetismo reclamado por los Estados Nacionales para ser ciudadanos plenos-, empezó a desarrollarse en las sociedades consolidadas, tanto por reclamos de las ciencias como de la tecnología, y con ello, también, a superar los ámbitos nacionales y los contenidos culturales propios e individuales. La enseñanza media comenzó, ya a fines del siglo XIX y como consecuencia de la Segunda Revolución Industrial, a dar capacitación técnica, especialmente orientada para los varones, aunque se guardaban algunas áreas de la estructura ocupacional para las mujeres (docencia, enfermería, asistencia social, idiomas, secretariado, corte y confección, gastronomía, servicio doméstico).

La presión de la expansión de la cultura tecnológica y los reclamos de la sociedad consolidada, también afectaron a la elitista enseñanza universitaria que, como herencia de un pasado patriarcal, era propia de los varones, diferenciando profesiones pero, a la vez, desiguando las posiciones ocupacionales por la responsabilidad social de las funciones. En las sociedades consolidadas, a partir de la crisis económica de 1929 -y especialmente, después de la Segunda Guerra Mundial- la mujer entró en los niveles altos de la estratificación social, no en función del color de la piel, o de las tradiciones familiares, o de las posibilidades de la riqueza, sino de su capacitación ocupacional, superando con ello las diferenciaciones (y prejuicios) del género, en los ámbitos de la medicina, del derecho, de la ingeniería, de la economía, de las humanidades....y hasta de la política (Golda Meir, Indira Gandhi, Eva Perón, Margaret Thatcher). No hay que olvidar que el elemento fundamental en el crecimiento de la matrícula universitaria en todo el mundo occidental es la aparición de la mujer. Los índices de crecimiento son muy marcados y crecientes. Por eso no es una casualidad que el desarrollo diferenciado y desigual de la capacitación ocupacional del sistema educativo escolar aparezca hoy como un indicador más de los niveles de desarrollo de las sociedades consolidadas, en razón de buscar siempre satisfacer los reclamos de la igualdad de oportunidades para todos y, con ello, los prejuicios del género.

La expansión de la cultura tecnológica, a través del desarrollo diferenciado y especializado de la organización racional propia de los Estados Nacionales, afectó fundamentalmente a la toma de decisiones y, con ello, a la misma estructura del poder de las consolidadas sociedades nacionales. Este es un hecho de extraordinaria importancia, no siempre bien evaluado por los científicos sociales y por los mismos políticos. Los tecnócratas, socializados y educados en los principios de las ciencias y de la tecnología, después de la Segunda Guerra Mundial y en especial en las sociedades desarrolladas, empezaron a ser consultados cada vez más para la toma de decisiones. Y se lo hacía por razones de eficiencia. Las ideologías nacionalistas y sus personeros políticos, resistían este "imperialismo" frío y de contrabando de los tecnócratas. Afectaba el privilegio que daba la "intuición política" propia del "político nato" o, como se suele decir, del "político de raza" (¿carisma?). La complejidad de una sociedad afectada por una cultura tecnológica y la necesidad de dar respuestas racionales a los problemas que emergían del pueblo, hizo que las decisiones se tomaran en función de principios de eficiencia, lo que, lógicamente, reclamaba respuestas técnicas (racionales y razonables). Las estructuras sociales y la gravedad de los problemas que emergían de ellas, obligaba a que las decisiones comenzaran a depender de los conocimientos técnicos, especializados y diferenciados. Pero esas decisio-

nes, movidas por principios democráticos, reclamaban respuestas razonables para contar con la aceptación mayoritaria. La estructura del poder burocrática, reclamada por el Estado de Derecho de las sociedades nacionales, comenzó a mostrar debilidades (especialmente el Estado de Bienestar), por su carácter rutinario y formalista y muchas veces por prejuicios nacionalistas -acusaban a los tecnócratas de pedantes-, haciéndose necesaria una nueva e inédita estructura del poder, es decir, decisiones tomadas en base a conocimientos técnicos y sostenidas e implementadas por especialistas (técnicos) con una capacitación racionalmente adquirida (profesionales).

El racional (y capitalista) modelo weberiano de la burocracia parecía insuficiente ante el impacto y desarrollo (necesario) de la tecnología "de escritorio", de la electrónica y de las comunicaciones. Un principio de eficiencia reclamaba otro modelo y otros actores, y por cierto, con otro fundamento porque se advertía el riesgo de afectar la libertad originaria del hombre (dignidad) ante los errores y las equivocaciones (pensemos, paradigmáticamente, en decisiones que afectan a la paz o a la ecología o a la salud de la población). Una ética de la responsabilidad (Max Weber) ante la gente, propia de un Estado democrático y representativo, medida por el costo de sus actos, tenía que regular la extensión, la dirección y el ritmo del proceso que incentivaban las decisiones nuevas. La solución de los nuevos problemas y de los reclamos de la gente (la gente está informada) comenzaban a depender del acierto de las decisiones, por los riesgos que podría correr la cultura tecnológica y el desarrollo de su proceso. Con ello, se afectó decisivamente la estructura del poder, ya que las soluciones, aparentemente, no tienden a depender más de la capacidad de imponer las decisiones (poder), sino de la capacidad de que las mismas sean aceptadas por los destinatarios (autoridad). La autoridad (o gobernabilidad) se asentará en la creencia en las bondades de las ciencias y en la capacidad de los especialistas (tecnócratas), para imponerla. Por eso, las decisiones, en una cultura democrática e igualitaria como es la tecnológica, tienden a ser razonables; es decir, no sólo racionales, sino -y fundamentalmente- convincentes (cordura y acuerdo); por eso, para ser objetivas, tienen que ser tomadas por profesionales. Con ello, la estructura burocrática del poder en la que se asentaba el Estado de Derecho ("Welfare State") de las sociedades nacionales, comenzó a transformarse, imperceptiblemente, en una inédita estructura tecnocrática del poder, como la que, solapadamente, conformaban los nuevos y emergentes "Pactos Constitucionales" o "Uniones Regionales" (Unión Europea, NAFTA, MERCOSUR; Federación Rusa), pero también -y casi paradigmáticamente, pero a otro nivel- la de las grandes empresas transnacionales (IBM, ESSO, SHELL, Ford, FIAT, Sony, Siemens, Philips, Coca-Cola, Mac Donald, Toyota) o la de los bancos mundiales e internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario, BID) que creaban un modelo de organización (¿empresarial?) distinto del de las sociedades nacionales (Max Weber).

En los casos mostrados sobre la estructura ocupacional (la mujer y el sistema educativo escolar) y sobre la estructura del poder (la toma de decisiones), se advierte que la expansión de la cultura tecnológica tiene una dirección lineal, acumulativa y en etapas -pero no determinista- y pretende abarcar todos los ámbitos del saber, a veces falsamente, debido a su orientación ecuménica, además, se mueve a un ritmo cada vez más acelerado debido a la precariedad de sus verdades relativas (conjeturales) propias de las ciencias. Esto hace que el ideario humanitario de la cultura tecnológica se asiente más en la dirección, la extensión y el ritmo del proceso que en las ventajas de sus logros, ya que ellos, siempre, serán relativos y fácilmente superables (y mejorables). Lo que persiste, precisamente, es la dirección, la extensión y el ritmo del proceso que define el futuro. De allí que el valor que reclama esta cultura sea la eficacia y la actividad que pregona, sea la eficiencia. Esta cultura, básicamente procesual (dinámica), que apun-



ta hacia un futuro (pensemos en los planteos de los ecologistas con respecto a la conservación del planeta) que hay que hacer (ya que no está hecho), conforma una ideología humanitaria de los pueblos de las Unidades Regionales de la "Aldea Global" y un ideario revolucionario de los pueblos de las individuales sociedades nacionales consolidadas en el mercado de consumo de la "Aldea Global".

Pero lo importante de destacar de esta ideología y/o ideario (según los casos), movilizados por la expansión de la cultura tecnológica, es que tiene una orientación ecuménica, que se expande por todo el planeta, siendo la primera gran cultura que está alcanzando este objetivo y que, aparentemente, tiende a imponerse en todo el mundo, afectando a unidades culturales, a comunidades territoriales, a sociedades nacionales o a regiones espaciales, y conmoviendo y destruyendo culturas milenarias. Pero, y ya dentro de los mismos Estados Nacionales, superando las justificaciones soberanas de las ideologías nacionalistas; es decir, superando el sentimiento de pertenencia a un Estado Nacional por su condicionamiento ideológico y, con ello, superando, dialécticamente, los idearios y/o las ideologías liberales, socialistas y centristas, como parcialidades del sentimiento de pertenencia a los Estados Nacionales. Ya no se va a morir (me refiero a mis nietos), como pretendía la ideología nacionalista, por la "patria" (los héroes del Estado Nacional) o por la fe (los mártires de la Religión), sino por las auténticas "identidades culturales" (los "locos" de los Derechos Humanos o de los ecologistas o de los "disidentes" políticos o de las minorías culturales) porque las mismas son necesarias para mantener el proceso de la expansión de la cultura tecnológica. La globalización, en la medida en que es movilizada por la cultura tecnológica, no implica unificación cultural ni uniformidad social, sino, simplemente, diferenciación y especialización cultural de los pueblos, porque son elementos activos de un proceso y no partes diferenciadas de una estructura global.

Uno de los impactos más decisivos del proceso de expansión de la cultura científica y tecnológica, en la estructura del poder nace a consecuencias de las transformaciones de las Fuerzas Armadas. El tradicional ejército nacional, reclamado por Maquiavelo como el mecanismo básico de defensa de la soberanía (y seguridad) de los Estados y sostén de su estabilidad, en el momento presente, ha quedado como obsoleto y, con ello, como residual. Sólo tiene presencia en las sociedades subdesarrolladas y como sostén institucional de élites gobernantes residuales, cuando no de instrumentos de guerras internas o de conflictos políticos; en última instancia, como un mecanismo de seguridad interna de los Estados Nacionales. En ningún caso, como defensa de la soberanía de los Estados Nacionales. La sofisticación de los armamentos, como consecuencia de nuevas e increíbles tecnologías, reclamó, necesariamente -y hasta por problemas de ética de la responsabilidad- el uso de las mismas por profesionales altamente calificados. No hay que olvidar la tecnología de la guerra, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial y de la utilización, como arma, de la energía atómica, fue uno de los campos más decisivos para el control de la estructura del poder mundial; pero, también, para la nueva diferenciación social de los Estados Nacionales entre sociedades desarrolladas y sociedades sub-desarrolladas. Un elemental principio de seguridad ante la muerte de todo el planeta, deriva en especialistas altamente calificados la toma de decisiones; es un reclamo de la sociedad de riesgo.

La inversión realizada en la segunda mitad del siglo XX en el desarrollo y perfeccionamiento del armamento de guerra y, entre ellas, el de la conquista del espacio, ha sido increíble, hasta el punto que supera la capacidad racional de comprensión y, sobre todo, de utilidad de su uso para un mejor bienestar de la humanidad. La dinámica interna del proceso de desarrollo de las innovaciones en el campo del armamento de guerra, hace que sus logros sean prontamente obsoletos;

es decir, responde a las cualidades del conocimiento científico y tecnológico: relatividad de sus logros y permanencia del proceso con una dirección única y lineal, con una extensión más ampliada y con un ritmo cada vez más acelerado a consecuencia del mercado potencial de las sociedades sub-desarrolladas. Por supuesto que más que la tenencia de ese armamento altamente sofisticado, lo que define las posiciones de poder, es la continuidad y desarrollo del proceso. Sobre el desarrollo de ese proceso se asentó el predominio de los EE.UU. y de la URSS, durante toda la Guerra Fría y que culminó con el abandono de la carrera, por imposibilidad, de uno de los contendientes. Y la caída del "Muro de Berlín" (1989) es el símbolo histórico del final de esa guerra. Pero ha dejado, para el futuro, una posibilidad inapelable: el control de ese armamento define las posiciones de poder en el mundo globalizado, el altísimo nivel de sofisticación del mismo reclamará el control de las Fuerzas Armadas por especialistas y profesionales y las decisiones en manos de muy pocos (el teléfono rojo), bajo el análisis de un secreto sistema de "inteligencia". (FBI, KGB). Se trata de evitar el riesgo del error, del azar o de la simple locura de algún fanático nacionalista (fundamentalista).

El hecho fue solapadamente admitido, sin que lo sintiera la conciencia nacionalista ni el principio de soberanía de los Estados Nacionales (centrales), quizás por el temor. Las grandes organizaciones de defensa que se crearon durante la Guerra Fría son una demostración clara de la superación del prejuicio ideológico del nacionalismo (NATO, Pacto de Varsovia). El principio de eficiencia -y que en última instancia, fue un problema ideológico- reclamó de los Estados Nacionales la renuncia al viejo concepto de soberanía que mantuvieron desde finales del siglo XVIII (o quizás desde Maquiavelo). Por cierto que todavía tienen presencia, pero en las sociedades subdesarrolladas, los tradicionales ejércitos nacionales. Este aspecto residual del sistema de dominación mundial, tiene, a finales del milenio, una cierta fuerza; pero se trata de un problema de generaciones, porque, entre otras cosas, está desapareciendo, hasta en esas sociedades, el sentimiento de pertenencia al Estado Nacional (la gente joven ya no se conmueve ante los símbolos "patrios", ante los desfiles militares o ante los conflictos de nacionalidades por razones de soberanía o de límites territoriales, pero sí se conmueve ante las innovaciones tecnológicas, por ejemplo, de la conquista espacial). La ridícula guerra entre El Salvador y Honduras por un partido de fútbol, ha de ser, en el futuro, un dato significativo para una arqueología histórica que mata a una cultura por el "canto del cisne".

Sin embargo, donde creemos que el fenómeno de globalización aparece como un resultado inevitable de la expansión de la cultura tecnológica es en lo por lo que podríamos llamar **la reducción del espacio y del tiempo**. Todo el planeta es, al menos, visible (observable) gracias al poder de los "mass-media", especialmente los visuales. Teóricamente se está en condiciones de observar el mundo como un gran espectáculo. Pero no solamente de verlo, sino de apreciarlo en todos sus detalles, desde lejos y al mismo tiempo (presencial y actual). Desde esta perspectiva, los "mass-media" actúan como grandes teatros que permiten que todos los pueblos puedan, de cierta manera, observar el gran espectáculo e informarse sobre el mundo. Fue paradigmática la difusión (creación) televisiva de la así llamada "guerra del Golfo" (1997). Sin embargo, ese espectáculo y esa información, en razón de las limitaciones que impone el tiempo, son presentados en forma resumida (seleccionada); en última instancia, son un "abstract" del mundo real. Ante este hecho novedoso e impresionante surgen las grandes preguntas que, precisamente por acción del "medio", definen el contenido del mundo: ¿qué parte del mundo es resumida y quién lo resume!. La respuesta, por cierto es lógica: los detentadores de los medios! Que por cierto, están en los países dominantes. Ese poder responde a los intereses de esos

medios que, por ser también económicos, dependen del "rating" (es decir, de la aceptación -consumo- de la gente) y son justificados por la ideología (que convence), que impone, precisamente, la expansión de la cultura tecnológica; una ideología coherente que busca mantener su carácter procesual con una dirección casi predispuesta, con una extensión cada vez más amplia y con un ritmo cada vez más acelerado. La simplificación del mundo, dado por los medios masivos de comunicación, crea un mundo "virtual" que reduce arbitrariamente al mundo real. Ese es el costo que produce la expansión de los "mass-media" en el mundo; y aquí no se salvan ni los marginales ni los excluidos del sistema de la cultura tecnológica, ya que nadie está dispuesto a renunciar a sus beneficios o a participar del espectáculo. Y aunque parezca una paradoja, el exceso de información (datos, hechos, cosas, personas) por la falta de tiempo, crea su escasez. De allí la necesidad de lo virtual; los datos para ser entendidos, necesitan ser procesados por el sentido a otro nivel de generalización. Por eso, la cultura tecnológica, difundida, divulgada y vulgarizada fundamentalmente por los "mass-media", tiene la realidad virtual que le dan los mismos medios y no la del fenómeno (lo observable por la ciencia). La cultura tecnológica, en su proceso de extensión por los "mass-media", crea un mundo virtual por su generalización sintetizada; se trata de una interpretación de los medios (hermenéutica) por su sentido o por su significado; se trata de un mundo de símbolos que -me parece- será el mundo en el que tienden a moverse los hombres y en el que se tendrá que mover el hombre del próximo milenio como realidad actual y presencial. Con esa realidad virtual el hombre hará y se hará en el futuro. Todo parece indicar que se está superando el mundo fenoménico de Galileo. Nuevas palabras, nuevos conceptos, nuevas ideas, nuevos hombres, nuevas minorías, nuevos pueblos, verán nuevos mundos. ¡Y ya han nacido!

La reducción virtual del mundo, debido al desarrollo y expansión inusitados de los medios de transporte y de comunicaciones, responde a las necesidades que provoca la expansión de la cultura tecnológica. La distancia espacial, conceptualmente, se transformó en tiempo virtual. Las posibilidades que creaban estas innovaciones que tendían a ofrecerse a mayores cantidades de gente, permitía, entre los conocimientos que se adquiría, descubrir a los diferentes y desiguales, tanto hombres como pueblos y culturas. Y con ello se tomaba conciencia de las injusticias que se presentaban en el mundo como totalidad; injusticias que reclamaban el cumplimiento de lo manifestado como ideario -y como proyecto para el futuro- la Declaración Universal de los Derechos Humanos con su núcleo asentado en la libertad de conciencia, como esencia presupuesta de todo planteo que busca la igualdad posible entre todos los hombres y todos los pueblos. Y precisamente estos presupuestos convocaban a una nueva ética de la responsabilidad fundada en la fraternidad: solidaridad con los iguales y semejantes y cooperación con los desiguales y diferentes. Se comenzó a creer que la expansión de la cultura tecnológica podría cumplir con el ideario humanitario de 1948; pero... los sentimientos nacionales, monopolizados por los tenedores del poder de decisión -y por ciertas culturas residuales- temían por los planteos de las sociedades subdesarrolladas. El intento de crear una Corte Suprema de Justicia Universal (1998), dependiente de la Organización de las Naciones Unidas, fue resistido, precisamente, por el gran detentador del poder militar: los EE.UU. y algunos otros países, de alguna manera, cómplices necesarios.-

Pero quizás lo más novedoso que ha creado la expansión de la cultura tecnológica y la globalización ha sido la aparición en la nueva estructura tecnocrática del poder de nuevos personajes "virtuales" -personajes útiles para el cumplimiento de sus objetivos inconscientes- como los "famosos" o los "conocidos" (por y para los "mass-media"); es decir, aquellos a quienes los "mass-media" los transformaron en

agentes públicos o actores del gran espectáculo, pero con la intención de hacerlos representativos de la "opinión pública". Como se advierte, los medios son los que asignan casi arbitrariamente el prestigio de la gente (que es un fenómeno público y, por lo tanto, compañero no necesario del poder), por el "rating" (que es una forma de consumo). Las élites dirigentes que presentan los medios, ahora -y a medida que se desarrollan las sociedades- no asientan en cualidades adscriptas de las personas, sino de cualidades adquiridas (la belleza o el "carisma" pueden ser creados). Si bien la expansión de la cultura tecnológica se dirige hacia los capacitados (técnicos, profesionales), los medios, desvirtuando ese principio, tienen la posibilidad de inventar "capacitación", que al ser tan voluble sólo vale como imagen representativa de la gente. Así los medios inventan élites de todo tipo y, por cierto, no solamente políticas, pero siempre coyunturales y efímeras (snobs, cholulos). Son las élites del espectáculo, de los medios; son los famosos, los conocidos, los testafierros visibles del poder de los "mass-media". Pero tienen una función -casi una obligación- de orientar los comportamientos hacia el consumismo; por cierto, siguiendo las huellas precisas que deja la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de las sociedades tecnocráticas en la dirección, extensión y ritmo fijada por los tenedores del poder real (profesionales, técnicos). Esos personajes son el costo que paga el proceso de expansión de la cultura tecnológica al presentarlos como modelos de comportamientos, de valores, de gustos, de imagen, de saberes, de modas, de belleza. Desde la perspectiva de una cultura procesual el costo es mínimo y no pone en peligro la continuidad del proceso; las decisiones se toman más arriba y por técnicos y profesionales; pero ellos son los principales actores del sistema (palabra clave que oculta o vuelve anónimas a las personas que toman las decisiones). El proceso de expansión de la cultura tecnológica, sin embargo, ubica siempre transitoriamente a los famosos o conocidos en la estructura virtual como "élites de imagen", por cierto muy bien remunerados.

La política también es espectáculo y los políticos son actores como los artistas, los deportistas, los malabaristas, los saltimbanquis (recuerdo a Nietzsche) o los periodistas, aunque éstos, por el capital que ofrece la fama, pueden además ser líderes políticos. Sólo se trata de darles, a través de los medios, "carisma" o "personalidad", capaz de conmovir a la opinión pública. Y eso ocurre porque pueden ser útiles coyunturales como guardianes del proceso. Esta maniobra coyuntural crea eso que se llama "crisis de representación" en el sistema democrático de las sociedades de masas. La "opinión pública", esencia virtual de la opinión democrática y representada por los medios, siempre queda enredada en los juegos de intereses (rating); por eso, tanto defienden como desvirtúan en su accionar la creencia (y estabilidad) en las instituciones que, como sabemos, son sólo sistemas de expectativas de comportamientos resguardados por sanciones que aplican autoridades legítimas. Las instituciones cumplen sus funciones sólo cuando se cree en ellas; pero se cumple con ellas cuando son legítimas, en su nacimiento y en su funcionamiento. El poder real -como sabemos y desde siempre- queda en manos de las instituciones; ellas son las que deciden a través de minorías (élites institucionales, es decir, legítimas) que, a veces, no suelen ser representativas de las mayorías o son totalmente fraudulentas o caprichosas. Cuando tal cosa ocurre, los medios suelen decidir y hasta suelen desempeñar sus funciones. Como sabemos, las instituciones son al comportamiento humano, lo que los instintos son al comportamiento del animal (Gehlen). Y cuando las instituciones están debilitadas o no cumplen con las funciones o con las expectativas de la gente, los "mass-media" suelen ocupar esa ubicación y desempeñar esas funciones porque se consideran los representantes legítimos (informalmente) de la "opinión pública".

# Resultados de las evaluaciones nacionales de la calidad educativa

*En noviembre de 1998 se realizaron dos operativos nacionales de evaluación para detectar las fortalezas y debilidades del sistema de enseñanza, de cuyos informes se toman los principales resultados*

A fin de año se conocerán los resultados de las dos evaluaciones nacionales de la calidad educativa realizadas en 1999 a través del **VII Operativo Nacional de Evaluación y del III Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario**. Como en oportunidades anteriores, se trató de dos pruebas estandarizadas: la primera se aplicó sobre una muestra de la población estudiantil de la Educación General Básica (EGB) y la otra, sobre todos los alumnos del último año de la escuela media o polimodal.

Este año, por otra parte, se difundieron los resultados de las evaluaciones equivalentes efectuadas durante el mes de noviembre de 1998.

## Evaluación de la EGB

El **Operativo Nacional de Evaluación 1998**, que comprendió a los alumnos de los establecimientos de la EGB, es una medición de carácter muestral: no alcanza a la totalidad de los estudiantes sino a una muestra que se supone representativa de todos los del país. En total fueron evaluados

173.187 alumnos de 2.309 escuelas pertenecientes a las distintas jurisdicciones educativas.

Las materias evaluadas fueron distintas según los años de estudio. Los alumnos de tercero, sexto y séptimo años de la EGB (tercer, sexto y séptimo grados de la primaria) y de noveno año de la EGB (segundo año de la secundaria) fueron evaluados en Lengua y Matemática; los de sexto y séptimo, además, contestaron pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

De manera complemen-

taria, se entregaron formularios a directivos, docentes y alumnos de los establecimientos incluidos en el operativo, con el objeto de obtener datos que sirvan para analizar las relaciones entre los logros académicos de los estudiantes y las condiciones institucionales en medio de las cuales se desarrolla la instrucción. Los resultados generales de las evaluaciones de Lengua y Matemática de la EGB son los que se presentan en el **cuadro N°1**.

Es de notar la caída verificada en el rendimiento de las asignaturas comparadas entre el tercero y el noveno año de la EGB. Esta declinación es particularmente importante en el caso de Lengua, donde la diferencia negativa alcanza a más de ocho puntos. En términos de los contenidos de las pruebas de esta asignatura, los alumnos de tercer año de la EGB tuvieron mayores dificultades, después de leer un texto, para determinar el orden con el que se presentan los hechos en éste, relacionar las palabras semánticamente equivalentes y determinar qué información surge explícita de él. Para todos estos contenidos, los porcentajes de respuestas correctas estuvieron por debajo de 50.

El espectro de mayores dificultades se amplía en los alumnos de noveno año de la EGB. Por un lado, se en-

Cuadro N°1. República Argentina, 1998: Resultados de la evaluación de la EGB expresados como porcentajes de respuestas correctas por año y asignatura, según tipo de establecimiento

| Año y asignatura                            | Establecimientos urbanos |         |                             | Rurales | Total        |       |
|---------------------------------------------|--------------------------|---------|-----------------------------|---------|--------------|-------|
|                                             | Oficial                  | Privado | Total                       |         |              |       |
| <i>Tercer año de EGB (3º de primaria)</i>   |                          |         |                             |         |              |       |
| Lengua                                      | 64,82                    | 74,74   | 67,23                       | 60,92   | 66,25        |       |
| Matemática                                  | 64,35                    | 73,01   | 66,46                       | 60,32   | 65,50        |       |
| <i>Sexto año de EGB (6º de primaria)</i>    |                          |         |                             |         |              |       |
| Lengua                                      | 62,08                    | 73,39   | 64,83                       | 57,22   | 63,75        |       |
| Matemática                                  | 65,63                    | 75,61   | 68,05                       | 58,49   | 66,70        |       |
| <i>Séptimo año de EGB (7º de primaria)</i>  |                          |         |                             |         |              |       |
| Lengua                                      | 65,17                    | 76,48   | 68,16                       | 58,70   | 66,93        |       |
| Matemática                                  | 58,51                    | 70,06   | 61,56                       | 51,92   | 60,31        |       |
| <i>Noveno año de EGB (2º de secundaria)</i> |                          |         |                             |         |              |       |
|                                             |                          |         | Bachilleratos y Comerciales |         | Industriales | Total |
|                                             |                          |         | Oficial                     | Privado |              |       |
| Lengua                                      | 54,50                    | 66,68   | 57,88                       | 53,78   | 57,08        |       |
| Matemática                                  | 56,70                    | 67,73   | 59,76                       | 61,10   | 60,02        |       |

Fuente: Operativo Nacional de Evaluación 1998.

cuentran las referidas a la capacidad para comprender un texto leído: formalizar un resumen, identificar su idea fundamental, recuperar la información explícita e inferir la información implícita en él, determinar la forma en que se presentan los pensamientos, establecer el orden con que se dan los hechos o conceptos, señalar la función de un elemento paratextual (el dibujo que acompaña al texto, por ejemplo) y marcar los elementos correferenciales del texto. Por otro lado, aparecen problemas relacionados con el manejo correcto de la lengua escrita: reconocer el uso de los dos puntos para indicar consecuencia, cortar las palabras al final del renglón, establecer la relación de concordancia entre el sujeto y el verbo de una oración y correlacionar las formas (tiempos y modos) de los distintos verbos utilizados para elaborar ideas complejas.

**Evaluación del polimodal**

A diferencia del procedimiento evaluador comentado previamente, el II Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario, que alcanzó a los alumnos del último año (quinto o sexto) del ciclo secundario o polimodal, es una medición de carácter censal:

involucra a la totalidad de los estudiantes que se encuentran a punto de egresar del nivel medio. En total fueron evaluados 267.274 alumnos pertenecientes a 6.023 escuelas secundarias de todo el país.

Como instrumentos de evaluación se aplicaron dos pruebas estandarizadas, una de Lengua y otra de Matemática. Los directores de los establecimientos, por su parte, recibieron cuestionarios específicos, diseñados para determinar las condiciones institucionales en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados generales de las evaluaciones de los ejercicios cerrados de Lengua y Matemática son los que se presentan en el **cuadro Nº2**.

En términos de los contenidos de las pruebas cerradas de Matemática, son pocos los estudiantes —el 1,77 por ciento del total— que respondieron a menos del 20 por ciento de éstas; son los estudiantes con menores capacidades matemáticas limitadas a realizar operaciones elementales, resolver problemas conocidos y simbolizar matemáticamente una formulación verbal que pueda transcribirse de manera directa. Los estudiantes que completaron adecuadamente entre el 20 y el 50 por ciento de las pruebas —

el 18,22 por ciento del total— poseen, además de las anteriores, otras habilidades matemáticas: utilizar conceptos de cálculo combinatorio, plantear y resolver ecuaciones derivadas de un enunciado verbal, resolver problemas inferenciales e interpretar gráficos estadísticos. El grueso de los estudiantes —el 45,50 por ciento del total— muestra rendimientos ubicados entre el 50 y el 80 por ciento de las pruebas; se trata de estudiantes que suman a las anteriores, capacidades matemáticas algo avanzadas: realizar cálculos de distancias, proporciones y probabilidades, operar con funciones e interpretar, plantear, razonar y resolver un problema. Finalmente, los estudiantes que completaron más del 80 por ciento de las pruebas —el 34,52 por ciento del total— son los que pueden resolver, además de los anteriores, los problemas matemáticos más complejos: analizar situaciones, aplicar cálculo combinatorio, establecer el perímetro, el área y el volumen de figuras bidimensionales o tridimensionales, calcular el valor absoluto, trabajar con escalas, ecuaciones cuadráticas e inecuaciones.

**Pruebas de Lengua**

En lo que se refiere a las

pruebas cerradas de Lengua, son pocos los alumnos —el 0,85 por ciento del total— que tienen capacidades lingüísticas limitadas a la sola comprensión de las partes de un texto cuya información se explicita reiteradamente. Fueron más los estudiantes que, en cambio, lograron responder entre el 20 y el 50 por ciento de las pruebas —el 17 por ciento del total—; ello implica el manejo de otras habilidades: caracterizar el sentido global de un texto narrativo, reconocer recursos simples en textos argumentativos y reflexionar de manera limitada sobre los hechos del lenguaje. El mayor número de estudiantes —el 50,93 por ciento del total— es el que respondió entre el 50 y el 80 por ciento de las pruebas; ellos cuentan con mayores habilidades para: comprender un texto narrativo y dar cuenta de los recursos utilizados en él, comprender, con dificultades, un texto argumentativo y reflexionar de manera adecuada sobre los hechos del lenguaje. Los estudiantes que completaron más del 80 por ciento de las pruebas — el 31,22 por ciento del total— son los que disponen de las habilidades lingüísticas más complejas: comprender adecuadamente textos narrativos y argumentativos, inferir información implícita, jerarquizar la información, detectar algunas estrategias argumentativas, utilizar recursos narrativos, reconocer procedimientos de cohesión textual y reflexionar sobre distintos aspectos del lenguaje (normativa, morfosintaxis, semántica).

Cuadro Nº2. República Argentina, 1998: Resultados de la evaluación del polimodal expresados como porcentajes de respuestas correctas por asignatura, según tipo de establecimiento

| Asignatura | Bachilleratos y Comerciales |         |       | Industriales | Total |
|------------|-----------------------------|---------|-------|--------------|-------|
|            | Oficial                     | Privado | Total |              |       |
| Lengua     | 63,31                       | 73,31   | 67,52 | 63,60        | 66,99 |
| Matemática | 62,01                       | 72,86   | 66,55 | 69,84        | 67,03 |

Fuente: II Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario.

# El "sitio" del Ministerio de Educación en Internet recibe 600.000 visitas mensuales

*Pensado como herramienta de comunicación sirve para informarse y enviar correos a funcionarios*

Establecido como un ámbito de referencia para docentes e investigadores, el "website"-sitio en Internet del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ([www.mcy.gov.ar](http://www.mcy.gov.ar)) recibe un promedio de 600 mil visitas o entradas por mes, que recogen información, se vinculan con otros organismos, participan en foros de discusión o "chatean", conversan, telemáticamente.

*"Estamos en Internet desde noviembre de 1995; cuando empezamos la mayor cantidad de consultas provenía de instituciones extranjeras y de argentinos*

*de consultas de todo el país y el tema suele estar vinculado con la transformación educativa", informa el Prof. Daniel Luna, Coordinador General de la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua.*

Los visitantes encuentran resoluciones y datos estadísticos, actualizados por cada dependencia del Ministerio. Pueden conocer las decisiones del Consejo Federal de Educación, recoger ilustraciones sobre las efemérides, leer las publicaciones del Ministerio o acceder a una guía especializada para buscar libros en la Biblioteca Nacional de Maestros.

Para facilitar la búsqueda, se cuenta con un índice temático alfabético y, si el usuario necesita datos de otro organismo oficial, puede recurrir al Índice de la Administración Pública Nacional e ingresar en sus respectivos lugares.

Ideado como una herramienta de comunicación, ofrece la posibilidad de enviar un correo a los funcionarios y hay enlaces, "links", con otros "sitios" de interés educativo, que van desde centros de investigación nacionales e internacionales a organismos no gubernamentales, pasando por no pocos lugares para chicos. Desde sus páginas se accede a los sitios de las cabeceras jurisdiccionales, que cuentan con información propia. Sólo faltan Tierra del Fuego, Santa Cruz y la provincia de Buenos Aires, que todavía no tienen servidor por cuestiones técnicas o por decisión de las autoridades políticas.

Si las escuelas quieren, también tienen un lugar. El sitio del

ministerio hospeda páginas creadas por colegios e instituciones vinculadas con la cultura y la educación. "Es una forma de entusiasmar a los maestros y los alumnos, que ven su trabajo difundido en Internet - comenta el Prof. Luna-. Nuestro objetivo es acercarlos a la tecnología, para que la aprove-

*chen como recurso pedagógico. Los servicios que brindamos se actualizan a partir de las demandas de los usuarios. Las listas de interés recogen las expectativas de los docentes y sus preguntas nos dan la pauta de cuál es el camino que debe seguir el website".*

## Muestra de libros de lectura en la escuela desde 1853

Una muestra titulada "El libro de lectura en la escuela argentina (1853-1999)" se realizó durante el mes de octubre en Galpón de la Reforma, Montevideo 950, organizada por la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) con el apoyo del Centro de Documentación e Información sobre Medios de Comunicación.

La iniciativa tuvo como objetivos crear espacios de extensión de la Biblioteca Nacional de Maestros hacia la comunidad educativa, difundir su acervo bibliográfico y rendir homenaje a los docentes y bibliotecarios que impulsaron diversas propuestas pedagógicas a lo largo de la historia.

El recorrido por la exposición permitió identificar los libros de lectura y textos utilizados en la escuela argentina durante ocho etapas, que fueron organizadas según el siguiente criterio: "1853/1882 - La educación: eje de la modernización"; "1882/1916- La organización del sistema educativo nacional"; "1916/1930- Consolidación de la educación nacional"; "1930/1945- El conservadurismo y la educación"; "1945/1955- El peronismo y la educación"; "1955/1976- La educación entre democracias y autoritarismos"; "1976/1983- Educación sin libertad"; y, finalmente, "1999- Hacia una transformación educativa".

En un folleto que se distribuyó durante la muestra se informaba que se podían solicitar "diskettes" con registros bibliográficos de los libros de lectura y de texto de la BNM de 1880 a 1930(Base LIA); y apuntes en papel sobre historia del libro escolar realizados por el especialista Pablo Medina, que también están a disposición de los interesados en el sitio en Internet del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación [www.bnm.mcy.gov.ar](http://www.bnm.mcy.gov.ar), junto a los libros digitalizados de la exposición.

## Ejes de la navegación

La recorrida de un "website" no es lineal, depende de los intereses del visitante. En su página principal, [www.mcy.gov.ar](http://www.mcy.gov.ar) ofrece cinco alternativas para comenzar el viaje, que permanecen visibles en todo momento, facilitando el paso de una a otra:

- 1.- Estructura y organización
- 2.- Transformación educativa
- 3.- Servicios
- 4.- Novedades
- 5.- Índice temático

*residentes en el exterior, que buscaban información sobre becas y estudios, averiguaban cuestiones normativas o requerían documentación. Ahora hay un alto volúmen*

# MEDIO SIGLO DE LABOR CELEBRO LA ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

**La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI)** cumple este año su 50 aniversario de acción, período durante el cual ha logrado una indudable consolidación como organismo de consulta de los ministerios de educación de la región. Los actos centrales de celebración se realizan el **23 y 25 de octubre** en Madrid e incluyen un encuentro de los ministros de educación de los países miembros con los **reyes de España**, en el **Palacio de la Zarzuela**.

La **OEI** nació en 1949 como fruto del **Primer Congreso Iberoamericano de Educación** celebrado en **Madrid**, que dio lugar a la **Oficina de Educación Iberoamericana** -así se llamó en un principio con carácter de agencia internacional. Desde entonces, el camino recorrido la llevó a ampliar sus objetivos y modificar los estatutos, que encontraron su lineamiento actual en mayo de 1985.

*"La vida real y fuerte de la organización comienza a partir de la década del '80, cuando se afirma como organismo internacional, en un proceso vinculado con el fortalecimiento de las democracias en la región, que recurrieron a su asistencia técnica en temas claves, como la descentralización o la administración educativa"*, sostiene el **Prof. Antonio Oscar Bonavota**, director de la **Oficina Regional Buenos Aires**.

Además de los países de habla castellana, también se encuentran, en el seno de la **OEI**, **Brasil y Portugal**, que próximamente ratificará su acuerdo.

El propósito fundamental declarado de la organización es *"el desarrollo y el intercambio educativo, científico, tecnológico y cultural de los estados miembros, con el objeto de contribuir a elevar el nivel cultural de sus habitantes como personas, formarlos integralmente para la vida productiva y para las tareas que requiere el desarrollo integral y fortalecer los sentimientos de paz, democracia y justicia social"*. Para concretarlo, ha desarrollado **ocho programas de cooperación** (ver recuadro) y el **Observatorio de la Educación Iberoamericana**, un espacio reservado para el análisis, la reflexión y la comunicación acerca de la

realidad socioeducativa.

Las líneas de acción de la **OEI** suelen centrarse en el ámbito ministerial, *"aunque este año se incorporó un programa de desarrollo escolar, que procura estar más cerca de los docentes"*, se explicó.

La organización participa también acti-

## Premia la OEI al Prof. Salonia

En el marco de los actos por el 50º aniversario de la organización, el 25 de octubre en Madrid, el **Prof. Antonio F. Salonia** recibe la **Medalla de Oro de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI)** que le fue discernida por la Asamblea General de la entidad internacional. Este galardón es la máxima distinción que el organismo entrega -desde 1960- a la personalidad o institución que haya sobresalido por sus servicios a los fines de la OEI, así como por su destacada labor en los ámbitos de la educación, la ciencia y la cultura en los países iberoamericanos. Junto al Prof. Salonia también fueron premiados **José Torreblanca Prieto**, secretario general de la organización entre 1990 y 1998 y el argentino **José Cavodeassi**, reconocido post-mortem, luego de su desempeño como Director de Programación de la OEI.

vamente en las **Cumbres Presidenciales Iberoamericanas**, a través de las cuales impulsa programas de modernización de la administración educativa, formación profesional, evaluación de la calidad de la educación y alfabetización de adultos.

Su **Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI)** es un valioso servicio especializado en el cual los investigadores encuentran las publicaciones periódicas de la organización, bases de datos, monografías y títulos publicados por otras instituciones del ámbito científico,

cultural y educativo.

Los festejos del 50º aniversario incluyen la publicación y presentación de un libro que recorre la historia de la entidad, evalúa su presente y proyecta el futuro y está escrito por personalidades que protagonizaron su desarrollo.

*"La OEI tiene una característica, que esperamos no perder. Es una organización chica, no burocrática, cuyos funcionarios no tienen sueldos altos. Los gastos administrativos, incluyendo los salarios, no llegan al 30 por ciento del presupuesto. El resto de los ingresos, provenientes de las cuotas obligatorias o aportes extraordinarios, se destinan a la cooperación"*, destaca el **Prof. Bonavota**. Durante años -explicase trabajó en forma subregional, pero ahora, hay un renovado esfuerzo para estar más cerca de las necesidades concretas de los diferentes estados miembros. En consecuencia, antes de definir el presupuesto de este bienio, se realizaron tres **Mesas de Cooperación** en **Managua, Buenos Aires y Bogotá**, para volcar las inquietudes de los ministerios de educación.

### Estructura

El gobierno de la **OEI** se ejerce a través de tres órganos. La **Asamblea General** es la suprema autoridad de la organización. Se reúne cada cuatro años y está integrada por representantes o delegaciones oficiales de los estados miembros, generalmente, sus ministros de educación. Es la instancia legislativa de la entidad, establece sus políticas generales, evalúa y aprueba el **Plan de Actividades**, el **Programa y Presupuesto Global**, fija las cuotas anuales y elige al **Secretario General** de la organización, que permanece en el cargo durante cuatro años, con una sola posibilidad de reelección.

El **Consejo Directivo** es un órgano delegado de la **Asamblea General**. Está integrado por los ministros de educación de los países iberoamericanos o sus representantes y lo preside el ministro del país encargado de organizar y acoger la siguiente reunión de la **Asamblea**. Tiene a su cargo el control del gobierno y la administración de la **OEI**.

La **Secretaría General** es el órgano delegado permanente de la **Asamblea General** para la dirección ejecutiva de la organización, la dirección técnica y la ejecución de los proyectos y programas. Representa a la **OEI** en las relaciones con los gobiernos, con las organizaciones internacionales y con otras instituciones.

Actualmente el **Secretario General** es el argentino **Lic. Francisco José Piñón**, que estará al frente del organismo hasta el 2002.

De la **Secretaría General** se desprenden 4 **Direcciones (Administración, Programación, Recursos y Planificación)**; 5 **Oficinas Regionales (Argentina, Colombia, Perú, México y El Salvador)**; y una **Oficina Técnica (Chile)**.

## En Internet

La OEI está en Internet con un sitio - **www.oei.es**- que reúne la información generada en sus oficinas regionales, la historia de la organización, su perfil y estructura, los programas en marcha y un amplio número de servicios en red, brindados por el Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI).

| Estimación presupuestaria de la OEI para el bienio 1999-2000<br>(En dólares estadounidenses) |                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Observatorio de la Educación Iberoamericana                                                  | 1.354.000        |
| Programas de Cooperación:                                                                    |                  |
| Educación en valores                                                                         | 790.000          |
| Organización y administración de la educación                                                | 765.000          |
| Calidad y equidad de la educación                                                            | 656.000          |
| Educación y trabajo                                                                          | 702.000          |
| Desarrollo escolar                                                                           | 816.000          |
| Educación superior                                                                           | 442.000          |
| Ciencia, tecnología, sociedad e innovación                                                   | 653.000          |
| Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad                                               | 944.000          |
| Seguimiento y evaluación                                                                     | 378.000          |
| <b>Total</b>                                                                                 | <b>7.500.000</b> |

Desde sus páginas virtuales, los investigadores tienen acceso a la **Red Quipu**, que ofrece información de los sistemas educativos de los países iberoamericanos, pueden leer los textos completos de las publicaciones de la organización o recorrer el catálogo de revistas de los ministerios de educación de los países miembros. Ade-

más, obtienen la información registrada en **Bancube**, una base de datos referencial sobre cursos de posgrado en instituciones de nivel superior, se vinculan con las oficinas regionales de Argentina o Colombia y pueden seguir camino hacia otros espacios vinculados con la educación de la región.

| Programas de Cooperación de la OEI               | Objetivo general                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| "Educación en Valores"                           | Contribuir al desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas a través de la promoción de valores, actitudes, procedimientos y conceptos que desde una perspectiva ética combinen la dimensión global y local de esta problemática, propiciando así cambios conceptuales y actitudes que promuevan una sociedad más justa, equitativa, democrática, tolerante y solidaria. |
| "Organización y Administración de la Educación"  | Contribuir al desarrollo de procesos de mejora orientados a incrementar la pertinencia, efectividad y eficacia de la administración educativa, en el marco de las estrategias de descentralización y fortalecimiento de las capacidades de los centros y agentes locales.                                                                                                     |
| "Calidad y Equidad de la Educación"              | Contribuir al incremento de la calidad y pertinencia de los sistemas educativos y estimular acciones positivas orientadas a fomentar la igualdad de oportunidades y la justicia social, a partir de la valoración de la diversidad cultural y la atención a grupos con necesidades específicas.                                                                               |
| "Educación y Trabajo"                            | Contribuir al fortalecimiento y mejora de los sistemas de educación técnico profesional, definiendo líneas de cooperación que incrementen la articulación y la pertinencia de las estrategias e instrumentos diseñados.                                                                                                                                                       |
| "Desarrollo Escolar"                             | Contribuir a la mejora del proceso educativo a través del fortalecimiento de la escuela y el perfeccionamiento y profesionalización del docente.                                                                                                                                                                                                                              |
| "Educación Superior"                             | Favorecer procesos de cooperación para el incremento de la calidad y mutuo conocimiento en el ámbito de la educación superior, reforzando la dimensión iberoamericana.                                                                                                                                                                                                        |
| "Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación"     | Contribuir al incremento de la pertinencia de las políticas de ciencia y tecnología a través de la promoción de un enfoque que las vincule con su contexto social e impulse mecanismos de fomento a la innovación.                                                                                                                                                            |
| "Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad" | Fortalecer la identidad iberoamericana como proveedora de claves de sentido, a modo de favorecer la integración en la región sobre la base de la unidad cultural en la diversidad y su participación protagónica en el diálogo de las culturas.                                                                                                                               |



# La educación superior en Hong Kong

*Dos años después del regreso de Hong Kong a la soberanía china, no parece haberse concretado la amenaza de que las universidades perdieran su tradicional libertad académica*

La isla de Hong Kong, desde 1842, y un conjunto de pequeñas islas y de territorios continentales, anexados o arrendados desde entonces a las autoridades chinas, constituyeron una colonia británica de poco más de mil kilómetros cuadrados de superficie hasta 1997. Ese año el Reino Unido restituyó al gobierno chino la autoridad sobre la totalidad del antiguo territorio colonial en virtud del acuerdo celebrado en 1898.

Con una población de unos 6 millones de habitantes, formada principalmente por chinos de habla cantonesa, las instituciones políticas y culturales que se desarrollaron durante la época colonial fueron británicas. Entre ellas, al establecerse las universidades (la primera se fundó en 1911) y los restantes establecimientos educativos de nivel superior se tomaron como modelos los institutos de enseñanza británicos.

## La amenaza sobre la autonomía

Uno de los elementos característicos del sistema universitario británico, la amplia autonomía de que gozan las instituciones, también se trasladó al sistema universitario de Hong Kong. Las universidades y politécnicos de la ex colonia tradicionalmente gozaron de libertad para establecer sus propias políticas de incorporación de docentes y de admisión de estudiantes, para determinar la naturaleza y duración de las carreras y para brindar estudios en las distintas áreas del conocimiento.

Lo señalado no significa que no se hayan producido conflictos entre la autonomía institucional, el control político del sector educativo y el interés público. Sin embargo, con anterioridad a la reincorporación de Hong

Kong a la soberanía china, numerosos académicos consideraron que el nuevo poder político controlaría de manera más directa el desempeño de las instituciones educativas, ahogando su autonomía.

En un reciente informe aparecido en *International Higher Education* —un *newsletter* de The Boston College Center for International Higher Education—, se señala que hubo pocos cambios significativos en materia de autonomía universitaria. Allí se destaca que, si bien la situación puede cambiar, la creciente influencia del gobierno chino en los asuntos de Hong Kong no se extendió al ámbito académico. *“La autocensura se puede encontrar en casos individuales, pero no se trata de un fenómeno colectivo”*, se explica en el informe comentado.

## Nueva relación con la sociedad

Frente a lo anterior, las instituciones de nivel superior de Hong Kong enfrentan los mismos problemas que se presentan en el resto del mundo y que pueden entenderse como parte del cambio en la relación entre las instituciones educativas y la comunidad.

El primero de tales cambios, iniciado a fines de la década del ochenta, fue la transformación del tradicional sistema universitario de élite en uno de masas. Así, el sistema de enseñanza superior duplicó entre 1990 y 1995, la cantidad de vacantes para el ingreso de nuevos estudiantes: la cifra alcanzada de 15 mil vacantes anuales daría, al proyectarse, una cobertura educativa al 25 por ciento del grupo de edad correspondiente.

Por otro lado, y de manera similar a lo que sucede en los sistemas universitarios de

distintos países, las autoridades políticas ponen especial énfasis en evaluar el desempeño institucional. Esto significa, traducido en términos de exigencias para el cuerpo docente, dedicarse de manera completa a las tareas docentes e investigativas, ganar subsidios y prestar servicios comunitarios o profesionales.

Ambos elementos, el crecimiento del sistema de enseñanza superior y las nuevas responsabilidades que enfrentan las instituciones universitarias, son parte del cambio de las relaciones entre las instituciones educativas y la sociedad. A éstos se debe sumar otro elemento, presente asimismo en distintos sistemas de enseñanza superior del mundo: los recortes presupuestarios dispuestos por las autoridades. Tales recortes se implementan a través de quitas en los haberes de los empleados públicos (los docentes universitarios forman parte de ellos) y muchas veces derivan, como en otros lugares del mundo, en la incorporación de personal docente por contrato, con lo que se pierde la seguridad en el empleo, una característica tradicionalmente asociada al trabajo académico.

## Nota:

Para confeccionar este artículo se tomaron como fuentes las notas de Grace C. L. Mak, «Higher education in Hong Kong: Two years later» (*International Higher Education* [The Boston College Center for International Higher Education] 17, otoño de 1999) y de M. Bray, «Hong Kong» (en *The encyclopedia of higher education*, dirigida por Burton R. Clark y Guy Neave; Oxford: Pergamon Press, 1992).

## SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

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

Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 4806-2818/8817

# SAUL ALEJANDRO TABORDA

Por el Dr. Humberto Petrei

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación  
a la Academia el 7 de junio de 1999*

**S**aúl Taborda encarna una combinación de filósofo, de científico político y de educador, combinación que ha servido para que sus escritos tengan una relevancia y permanencia notables, posibles merced a la profundidad del pensamiento desarrollado. En todas esas disciplinas se destacó, y en su incursión muestra una interrelación natural de unas con otras, poniendo énfasis más en la unidad del conocimiento, que en el esfuerzo por separar las disciplinas. Sus escritos contienen un fuerte mensaje democrático, de libertad, nacional y americanista, pero dentro de un claro enmarque universal que supo alimentar con sus estudios en el exterior.

Nacido y educado en Córdoba, tuvo un papel protagónico en los años de la Reforma Universitaria, y fue un líder y un impulsor entusiasta de muchas reformas y de la puesta en marcha de nuevas instituciones educativas en distintos lugares de la Argentina.

Saúl Alejandro Taborda nació en 1885 en la estancia de sus padres, cerca de Santiago Temple, donde hizo su escuela primaria, un pueblo situado a unos sesenta kilómetros al este de la ciudad de Córdoba. Estudió luego en la Escuela Normal de Córdoba que preparaba para el magisterio, y más tarde en los colegios Nacional Oeste de Buenos Aires y Nacional de Rosario. Estudió de abogado en la Universidad de la Plata y se graduó de Doctor en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad de Santa Fe. En 1920 fue nombrado profesor de Sociología en la Universidad del Litoral y más tarde fue rector del Colegio Nacional de la Plata, a la vez que se desempeñaba como Consejero de la Facultad de Derecho de Córdoba.

Entre los años 1923 y 1927 estuvo en Europa para estudiar filosofía. Lo hizo en Maburgo, Alemania, en Zurich, en Viena y en París. Allá recorrió el nuevo pensamiento filosófico europeo, lo que le permitió interiorizarse con las corrientes más influyentes de la época y cuya esencia habría de volcar en su obra literaria, filosófica, de pensamiento político, y pedagógica.

En 1942, dos años antes de su muerte, asumió la dirección del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba, de reciente creación. Al año siguiente organizó cursos de avanzada en pedagogía y se aprestaba a dictar metafísica, cuando cambios políticos frustraron sus proyectos y motivaron su alejamiento. Se retiró a su casa de Unquillo desde donde continuó con su obra de magisterio con

discípulos y amigos que lo frecuentaban en busca de un diálogo. En su tumba en Unquillo se lee «Saúl Alejandro Taborda † 2-6-1944. Vivió y pensó para su tierra».

---

## Aportes principales

---

Saúl Alejandro Taborda fue uno de los intelectuales creadores del pensamiento reformista dentro del cual profundizó la veta filosófica y pedagógica, y si la Reforma Universitaria fue un movimiento pedagógico además de político, Taborda resulta su más notable representante.

Además de su esfuerzo ideológico, colaboró en el desarrollo de instituciones a las que procuró impregnarlas de los principios reformistas. En el ámbito universitario alcanzó logros importantes como son el haber creado la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Santa Fe, como cuando siendo Consejero de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, plantó la semilla de lo que más tarde sería la actual Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Tal vez alcanzó igual éxito en su rectorado en el Colegio Nacional de la Plata, donde trató de extender a la enseñanza secundaria los principios reformistas y de introducir una serie de innovaciones pedagógicas, y que se vio truncado al negarse a dirimir fuertes polémicas en tomo a las reformas.

En 1933 creó, con Francisco y José Luis Romero el FANOE o Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual, en un empeño por apartarse de los preceptos tradicionales de la izquierda criolla, y con igual norte funda en Unquillo, Córdoba, el periódico “*Facundo*” donde expone su tesis comunalista.

La obra de Taborda cubre una amplia gama de tópicos desde su primer ensayo «*Reflexiones sobre el ideal político de América*», dedicado a José Ingenieros y publicado en 1918, donde desarrolla un ideario crítico del orden capitalista, y con un fuerte sentido nacional y americano hasta sus «*Investigaciones pedagógicas*» publicadas entre 1930 y 1932, y que revisten excepcional importancia.

---

## Su ideario filosófico, político y pedagógico

---

Adelmo Montenegro, a quien hoy también rendimos homenaje, dice que lo que caracterizó la figura de Saúl Taborda fue su naturaleza esencial de educador “*viviendo desde*

*adentro los grandes valores de la cultura de su tiempo y alerta a las exigencias de una severa eticidad, estuvo abierto al mundo, en actitud generosa, particularmente hacia los jóvenes, en cuyo destino pensó siempre, hasta el último de sus días, porque veía en ellos, sin adulaciones demagógicas el futuro de la nacionalidad”.*

En realidad resulta difícil, sino imposible, hacer una separación tajante entre los diferentes ámbitos de pensamiento por los cuales transitó Taborda, ya que el mismo consideraba a la ciencia, a la filosofía, al arte y a la política como disciplinas convergentes en un eje de coordenadas que tenía como vértice a la pedagogía.

La cuestión de la formación del hombre de nuestro pueblo, y por ende, la del reconocimiento de sus características propias y de su identidad es el eje sobre el que giran las reflexiones políticas, filosóficas y artísticas del pensador.

Fue testigo de las crisis de la democracia argentina y un crítico del parlamentarismo y de la democracia formal alrededor de partidos políticos funcionando sólo para la organización del sufragio. Abogó por una democracia moderna a la que le llamó democracia funcional que, según sus propias palabras, *“respondiera con eficacia a la expresión de la voluntad nacional y fuera móvil, rápida, fluyente y dinámica como es la vida moderna”.*

Taborda se empeñaba en llegar a las bases fundamentales del hombre, de la raza y de la tierra, con una profundidad que reclamaba una incursión más allá de las fuentes. Su empeño se volcaba sobre una concepción de la cultura argentina que se nutría de profundas raíces propias y exacerbaba la originalidad del pasado pre-industrial argentino. Allí nuestro pensador encontraba el núcleo moral de la nacionalidad. Fue Taborda quien reivindicó el significado de Facundo y del caudillo, fiel a una democracia bárbara de raíces hispanas que llamó *“democracia pre-capitalista”, “aquella libre de toda culpa”.* Describió a su hombre *“facúndico”* como una estructura espiritual que encamaba en sí mismo tanto la tradición como la revolución.

Aquel concepto trajo aparejado la proposición de una ciencia nueva: la Etnopolítica, que según Taborda, conduciría al logro de un pensamiento nacional. Esta idea aparece desarrollada ampliamente en su ensayo *«Etnopolítica de la ciudad»* publicado póstumamente. En esa obra reúne los elementos fundacionales para construir nuevas concepciones de la historia y de organización política. Conjuga la idea de una unidad basaba en una entidad étnica con la de un ciudadano libre en su ciudad. Su propuesta se basa en hacer del municipio el fundamento de la vida institucional, y así cultivando los ideales democráticos griegos, pensaba en el autogobierno como constitutivo de toda reforma o progreso moral. Taborda rescató como educador lo relativo al sentir nativo, visto como una herencia cultural que exige un gran compromiso y creatividad a los individuos que la reciben y proyectan hacia el futuro. En esas ideas se basó su doctrina del *“comunalismo federalista”.* El ideario de libertad como un preciado objetivo está presente en toda su obra, y según su concepción, ese estado sólo se alcanza educativamente en el ideal democrático de la ciudad.

### Su obra intelectual

La producción literaria de Saúl Taborda muestra diversas

facetas. Alternó diversos géneros, aunque su obra predominantemente literaria al comienzo, fue con el correr de los años dejando lugar a sus ensayos filosóficos y pedagógicos.

En la primera etapa encontramos obras de poesía y novelas. De esa etapa es *“Verbo profano”*, publicado en La Plata cuando tenía sólo 24 años, que además de una producción original incluyó diversos trabajos dispersos en diarios y revistas. En 1916 publica en Córdoba el episodio novelesco *“La Sombra de Satán”* una de sus obras literarias de mayor valor estético y en la cual anticipa su preocupación por temas retomados más tarde en sus investigaciones y ensayos. De esta época data un drama *“El Mendrugo”* y las comedias *“El dilema”, “La Obra de Dios”* y *“Juvenilia”*. En 1918 publicó la novela titulada *“Julián Vargas”* en la cual refleja su preocupación principalmente estética y donde dibuja una imagen de una época de la sociedad argentina, de los intereses políticos y económicos dominantes y adelanta un esbozo de autobiografía espiritual.

En junio de 1918 se publica en Córdoba el ensayo sobre *“Reflexiones sobre el ideal político de América”* que aparece al calor de un debate generado por la Reforma Universitaria de ese mismo año. Este libro, en las palabras de Adelmo Montenegro, *“exalta los valores y derechos de la vida frente a las estructuras que iban siendo superadas por los cambios y genera una afirmación del individuo frente a desmesura abstracta del estado y al aumento del poder real”.* Allí se refleja el interés por la filosofía política que habría de estar presente lo largo de su obra. En 1925 durante su estadía en Europa escribió una comedia, *“Fuego sagrado”.*

Después de su viaje se dedicó a realizar sus *“Investigaciones Pedagógicas”* publicadas por la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba entre 1930 y 1932. En esa época publica como una profundización de esos estudios *“La psicología y la pedagogía”.* Entre sus escritos pedagógicos se cuenta *“Consideraciones en torno al proyecto de ley universitaria”*, que junto con otros inéditos sirven para caracterizar y mostrar la unidad del pensamiento de Taborda en esa época. En todos ellos aparece una vinculación con los escritos sobre filosofía política y sus reflexiones sobre la cultura argentina. De esa época son los ensayos *“La crisis espiritual y el ideario argentino”* (1932), *“El fenómeno político”* (1936) y *“La concepción etnopolítica de la ciudad”*, publicado póstumamente en 1947.

En suma una obra que muestra a un hombre profundamente comprometido con su época, con un alto sentido ético y una contribución importante al entendimiento de los problemas, las angustias y las posibilidades del hombre atado a su tierra y a su medio, y como hilo central una preocupación por dar a la educación, como un vehículo central de superación, su mejor dirección.

### En recordación de Adelmo Montenegro

Adelmo Ramón Montenegro nació en 1911 en Villa Concepción, Departamento de San Justo, Córdoba. Este pensador de gran relieve fue amigo y discípulo de Saúl Taborda. El emprendió también la tarea grata y agradecida de perfilar en toda su extensión y profundidad el pensamiento del maestro.

Montenegro expone en *“Esbozo autobiográfico de una vocación educadora”* su temprana inclinación por la profesión que encuentra origen en la escuela primaria en un pueblo del interior de Córdoba,

donde recibió la influencia espiritual de maestras que estimularon en el niño aptitudes que más tarde marcarían el rumbo de su trayectoria intelectual y pedagógica.

Durante su estudio en el magisterio en la Escuela Normal Provincial Gobernador José Vicente Olmos, sus inquietudes trascendían las exigencias reglamentarias. Se interesaba por las corrientes de renovación pedagógica que lentamente llegaban desde Europa y los Estados Unidos. Por eso, en 1929, año en que empezaba su experiencia como maestro de grado en la Escuela Presidente Roca, se alistó en las filas del gremialismo apoyando las ideas de lo que se llamó desde entonces "nueva educación" o "escuela activa". Allí se marcaron los orígenes de una formación con disposición innovadora y de reforma que caracterizó su vida de educador y que puso el sello de las contribuciones teóricas y prácticas.

Hacia 1932, Montenegro iniciaba su carrera de periodista que habría de ejercer con algunas interrupciones por más de medio siglo. Comenzó escribiendo artículos editoriales y una sección bibliográfica en "La Voz del Interior"; después escribió en los diarios "El País" y "Córdoba", para regresar casi 20 años más tarde a su columna editorialista. De 1982 a 1985 fue director del mismo diario (La Voz del Interior) cerrando allí un ciclo existencial donde se germinó y desarrolló su espíritu de escritor.

Estas tres dimensiones: educador, gremialista y periodista-escritor que se desarrollaron armoniosamente han integrado y definido la unidad de su persona. Sin embargo, todas ellas giraron en torno a la que Montenegro consideró la más importante: la educación.

"En los comienzos de la década del 40 se produjo un hecho decisivo en el curso de mi formación personal y de mi vocación educadora: el conocimiento y la amistad del Dr. Saúl Taborda" relata Montenegro en su "esbozo biográfico". Con Taborda inició su formación filosófica y pedagógica, adquiriendo el método para comprender la estructura de las corrientes espirituales de la época. Con él, entró en la problemática de la educación, en su historia y en los

ensayos de renovación que desde principios de siglo venían aconteciendo. "Este maestro extraordinario fue el hecho más importante de mi experiencia humana e intelectual" agrega más adelante. A él ha consagrado un libro que lleva su nombre "Saúl Taborda" y que fue editado recién en 1983.

Adelmo Ramón Montenegro fue decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba desde 1958 hasta 1962. Se destaca en su haber profesional la cátedra universitaria, en su especialidad en pedagogía. Además, ha escrito libros y ensayos en los que se destaca su preferencia histórico-filosófica. Entre otros se encuentran "Juan Mantovani, filósofo de la educación", escrito en colaboración con otros autores, "La poesía de Romualdo Bruguetti", "La educación en su historia" (1956), "La Escuela de Ciencias de la Información: formación universitaria del periodista profesional" (1966), "Ideario de Sarmiento" (1988), etc.

En 1949, Montenegro fundó en Córdoba el "Ateneo Filosófico de Córdoba". El Ateneo consagró su existencia al examen, comentario crítico y desarrollo de tareas culturales, filosóficas, políticas, económicas, plásticas y científicas. Por otra parte, ejerció la presidencia del Instituto Sarmiento de Sociología, filial Córdoba, y de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE).

Su larga trayectoria, que resulta imposible de detallar en un par de páginas, incluye la actuación docente en los tres niveles de enseñanza; el desempeño de funciones de gobierno y organización de la educación; la actuación gremial y popular a favor de la educación; la participación en la UNESCO y organismos universitarios y oficiales; el asesoramiento parlamentario sobre educación; la inclusión como miembro en sociedades educativas, filosóficas y literarias; la participación en congresos, jornadas y simposios; el dictado de cursos, cursillos y conferencias con frecuencia por invitación de universidades y gobiernos extranjeros; el ejercicio del periodismo y la crítica; una misión cultural en México y una cantidad considerable de publicaciones.



## HOMENAJE PERMANENTE a quienes fueron miembros de la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

**Dr. Ricardo NASSIF**

Fue académico hasta el 30 de noviembre de 1984 sin llegar a ocupar formalmente un sitial

**Prof. Américo GHIOLDI**

Sitial DOMINGO F. SARMIENTO  
hasta marzo de 1985

**Dr. Jaime BERNSTEIN**

Sitial VICTOR MERCANTE  
hasta el 1 de agosto de 1988

**Dr. Mario Justo LOPEZ**

Sitial BARTOLOME MITRE  
hasta el 29 de agosto de 1989

**Dr. Antonio PIRES**

Sitial RODOLFO RIVAROLA  
hasta el 23 de septiembre de 1989

**Prof. Plácido HORAS**

Sitial RODOLFO SENET  
hasta el 9 de diciembre del 1990

**Prof. Luis Jorge ZANOTTI**

Sitial JUAN CASSANI  
hasta el 28 de diciembre del 1991

**Ing. Alberto COSTANTINI**

Sitial MANUEL BELGRANO  
hasta el 12 de abril de 1992

**Dr. Adelmo MONTENEGRO**

Sitial SAUL TABORDA  
hasta el 20 de octubre de 1994

**Dr. Oscar OÑATIVIA**

Sitial RICARDO ROJAS  
hasta el 24 de enero de 1995

**Prof. Regina Elena GIBAJA**

Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA  
hasta el 23 de julio de 1997

**Dr. Emilio Fermín MIGNONE**

Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE  
hasta el 21 de diciembre del 1998

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE  
**E D U C A C I O N**

### COMISION DE PUBLICACIONES:

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

### SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE