

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Número 11

Buenos Aires, septiembre de 1991

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Comisión Directiva:

ABELINO PORTO

Presidente

GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST

Vice-presidente

ALFREDO VAN GELDEREN

Secretario

LUIS RICARDO SILVA

Tesorero

HECTOR F. BRAVO

ANTONIO SALONIA

GREGORIO WEINBERG

Vocales

ALBERTO TAQUINI (h)

Revisor de cuentas

FERNANDO STORNI S. J.

Revisor de cuentas (supl.)

Miembros de Número:

Prof. MARIA CELIA AGUDO DE CORSICO

Dr. JUAN CARLOS AGULLA

Mons. GUILLERMO BLANCO

Dr. HECTOR FELIX BRAVO

Ing. ALBERTO COSTANTINI

Prof. ANA MARIA EICHELBAUM

DE BABINI

Prof. REGINA ELENA GIBAJA

Prof. JORGE CRISTIAN HANSEN

Prof. GILDA LAMARQUE

DE ROMERO BREST

Prof. ELIDA LEIBOVICH DE GUEVENTTER

Dr. FERNANDO MARTINEZ PAZ

Dr. ADELMO MONTENEGRO

Dr. OSCAR OÑATIVIA

Dr. AVELINO J. PORTO

Prof. ANTONIO SALONIA

Dr. LUIS ANTONIO SANTALO

Dr. LUIS RICARDO SILVA

R.P. FERNANDO STORNI S.J.

Dr. ALBERTO TAQUINI (h)

Prof. ALFREDO VAN GELDEREN

Prof. GREGORIO WEINBERG

Prof. LUIS JORGE ZANOTTI

Este boletín es editado por la
Comisión de Publicaciones:

FERNANDO STORNI S.J. (Coordinador)

GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST

ANA MARIA EICHELBAUM DE BABINI

GREGORIO WEINBERG

ADELMO MONTENEGRO

REGINA ELENA GIBAJA

La Secretaría de Redacción del Boletín de la
Academia de Educación funciona en Teodo-
ro García 2090-1º Tel.: 775-4246/4237

Secretario de Redacción:

Lic. Luis G. BALCARCE

Redacción:

Lic. Liliana PECCHIA

CONTENIDOS

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- El Dr. Porto es Ministro de Salud y Acción Social 2
- Se firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación 2
- Académicos participaron en la Feria del Libro 2
- El Dr. Oñativia visitó centros académicos de EE.UU. 3
- Se presentó el nuevo libro de la Academia 3
- Visita del Dr. Ettore Gelpi 3
- Revistas internacionales en nuestra biblioteca 4
- El Dr. Agulla presentó un nuevo título 4

IDEAS Y TRABAJOS

- “Los espacios de la educación y la eficiencia. Modernización y calidad del sistema”, por la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest 5
- “La formación del médico. Formación básica” por el Dr. Virgilio Foglia 9
- “Comprensión Lectora”, por la Prof. María Celia Agudo de Cósico 11
- “El profesor de Derecho”, por el Dr. Juan Carlos Agulla 15

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- La Universidad y el futuro del país 7
- Reuniones regionales y nacionales de información educativa 20
- Programas nacionales sobre escuela y comunidad 21

EDUCACION INTERNACIONAL

- América 2000: Propuesta del presidente de los Estados Unidos 14
- Europa se preocupa por la integración 21
- Múltiples usos del diario en la escuela 22
- Conectados con el mundo por la INED 22

(. . .) La Academia se propone, asimismo, funcionar como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa y como institución capaz de asumir la responsabilidad de una celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional (. . .) (De los objetivos de la Academia de Educación).

EL DR. PORTO ES MINISTRO DE SALUD Y ACCION SOCIAL

El Dr. Avelino José Porto, presidente de la Academia Nacional de Educación fue designado en enero del presente año, *ministro de Salud y Acción Social*.

A los pocos días de asumir declaró a la prensa: "La función de la cartera a mi cargo es la de satisfacer las necesidades de personas que probablemente en otros países, con un nivel de vida distinto, no necesitan atención". Y aseguró que cuenta para su tarea con el apoyo del presidente.

En otro reportaje expresó: "Me siento bien trabajando, con un enorme fervor, por tratar de encauzar algunos de nuestros problemas, no todos, porque francamente sería imposible".

Según el matutino *La Nación*, entre los argumentos que habrían guiado la decisión de Carlos Menem, se cita la doble condición de independiente y de hombre de acción del Dr. Porto, quien se ha desempeñado con singular

éxito en la actividad privada. "Tengo la impresión —señaló Porto— que el Presidente no buscaba un perito en Acción Social sino alguien dispuesto a resolver problemas".

Al señalar algunos lineamientos que tendrá su acción al frente de la cartera dijo: "Me ocuparé de la gente y del trato que se le brinda, porque hay cosas que tienen que cambiar y no todo es cuestión de dinero o de poder".

Con el Prof. Antonio Salonia, Porto es el segundo miembro de nuestra corporación que fue llamado a ocupar funciones en el gobierno nacional.

El flamante ministro ha solicitado licencia a la Academia Nacional de Educación y fue reemplazado en el cargo de presidente por la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest. También se encuentra con licencia sabática en su desempeño como rector de la Universidad de Belgrano.

Académicos participaron en la Feria del Libro

Varios miembros de nuestra corporación participaron en distintos actos de la XVII Exposición Feria Internacional de Buenos Aires "El Libro del Autor al Lector".

Monseñor Guillermo Blanco, el Dr. Héctor F. Bravo, el Prof. Adelmo Montenegro, el Dr. Avelino Porto, Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest, el Prof. Antonio Salonia y el Prof. Gregorio Weinberg integraron el Comité de Honor del Encuentro Internacional de Educación "La educación ante la nueva sociedad emergente".

Por su parte, el Dr. Juan Carlos Agulla, el Prof. Héctor F. Bravo, la Prof. Celia A. de Cársico, la Prof. Elida de Gueventter, la Prof. Regina Gibaja, el Prof. Fernando Martínez Paz, el Prof. Oscar Oñativia, la Prof. Gilda L. de Romero Brest, el Dr. Antonio Santaló, el Prof. Luis Ricardo Silva, y el R.P. Fernando Storni S.J., participaron en diversas mesas redondas, debates y actos públicos que formaron parte de la programación oficial de la feria.

SE FIRMO UN ACUERDO CON EL MINISTERIO DE EDUCACION

El Ministerio de Educación y Justicia y la Academia Nacional de Educación firmaron un convenio de cooperación.

El acuerdo, que fue suscripto por el Dr. Antonio Salonia y el Dr. Avelino Porto, establece que el "Ministerio se compromete a facilitar a la Academia las normas de carácter general que se conservan en la Dirección General de Despacho y a permitir su reproducción".

Por su parte, nuestra corporación se encargará de "ordenar, actualizar y clasifi-

car estas normas dentro del plazo de ciento ochenta días".

Otra cláusula del convenio establece que ambas instituciones designarán responsables que llevarán a cabo la ejecución de lo pactado. Por la Academia Nacional de Educación, se ha nombrado al Prof. Ricardo Silva, autor del proyecto.

También en el marco de la cooperación establecida con la cartera educativa, se han formado en la Academia dos grupos de trabajo que analizarán proyectos que es-

tá encarando el Ministerio y posteriormente elevarán las informaciones correspondientes. Uno de ellos, se refiere a la descentralización educativa, está coordinado por el Dr. Héctor Félix Bravo y participan Fernando Storni S.J. y el Prof. Alfredo van Gelderen; el otro, coordinado por la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest está estudiando el programa de transformación de la escuela secundaria. Colaboran las profesoras Elida Gueventter y Celia Agudo de Cársico.

**El Dr. Oñativia
visitó
centros académicos
de EE.UU.**

Acaba de regresar de los Estados Unidos, el Dr. Oscar Oñativia quien realizó una visita a la *Universidad de Miami*, donde se interiorizó de los planes de investigación del Departamento de Psicología y de un novedoso programa interdisciplinario de neurociencias.

El programa vincula al Hospital Central de la Universidad y a los laboratorios de psicología y ecología mental a través de un complejo sistema de computación con terminales en los laboratorios clínicos y anatomo-histológicos que procesa e interrelaciona los datos. Esta metodología aporta al equipo de investigadores, los elementos creativos que resultan de la intervención de la inteligencia artificial en el contexto del campo de laboratorios, análisis y tratamientos clínicos y la experimentación neuropsicológica con animales.

Otro centro de estudios que visitó el Dr. Oñativia fue el *Institute for Cultural Innovation* en el que se ocupan de programas de aplicación al aprendizaje de la escritura, especialmente del inglés como segunda lengua.

Asimismo, el académico tuvo oportunidad de relatar a sus interlocutores norteamericanos las experiencias que en nuestro país se realizan en la problemática del lenguaje escrito en situaciones normales, excepcionales y patológicas, además de contribuir con datos sobre bibliografía en español.

Finalmente, el director del Departamento de Psicología de la Universidad de Miami, Richard Carrera Ph. D. solicitó al Dr. Oñativia un artículo para la Revista Interamericana de Psicología.

SE PRESENTO EL NUEVO LIBRO DE LA ACADEMIA

El 18 de abril se presentó en la XVII Feria Internacional de Buenos Aires, "El libro del autor al lector", el segundo libro de la Academia Nacional de Educación, "Pensar y repensar la educación. Incorporaciones. Presentaciones y Patrones. 1984-1990".

"La Academia Nacional de Educación, con esta obra, cree ofrecer un servicio para el desarrollo de la educación argentina, no tanto por lo que aconseja sino por lo que insinúa, ya que fundamentalmente desafía a la imaginación", expresó el Dr. Juan Carlos Agulla quien fuera uno de los oradores en la ocasión.

Por su parte, el Dr. Fernando Martínez Paz dijo que "esta obra desea ser un aporte por un lado, de una comunidad científica y cultural que hace ciencia en una sociedad pluralista; y por el otro, ser expresión de un diálogo académico en la búsqueda de una nueva síntesis de educación y cultura para la sociedad argentina y la comunidad educativa nacional".

El libro recoge una serie de trabajos que fueron presentados en actos públicos con motivo de la incorporación académica

de los miembros de la corporación. Se trata de 24 artículos técnicos que tratan temas vinculados a la universidad argentina; la política educativa; la legislación escolar; los derechos educativos; la investigación educacional: escuela y cultura, profesión docente, dimensiones del cambio educativo, psicología y educación, educación y poder, la educación argentina en el mundo, y otros.

También incluye la presente edición, una reseña histórico-biográfica de figuras relevantes de la educación argentina, los "patrones" de los sitiales en la institución: Domingo F. Sarmiento, Nicolás Avellaneda, Bartolomé Mitre, Juan María Gutiérrez, Manuel Belgrano, Bernardino Rivadavia, Onésimo Leguisamón, Joaquín V. González, Osvaldo Magnasco, Juan Mantovani, Saúl Taborda, Bernardo Houssay, Antonio Sáenz, Juan B. Terán, Juan Cassani, Luz Vieyra Méndez, Rosario Vera Peñaloza, Víctor Mercante, Francisco Berra y Rodolfo Senet.

"Los patronos —señaló Agulla— son ejemplo de dedicación y de vocación por la educación, su memoria las garantiza".

VISITA DEL DR. ETTORE GELPI

El viernes 12 de abril disertó en la sede de la Academia Nacional de Educación el Dr. Ettore Gelpi, director de Educación Permanente de la UNESCO.

Abordó temas relacionados con su especialidad y expuso el punto de vista que la UNESCO tiene sobre la educación permanente. "Hay falta de políticas educativas en la actualidad —dijo— y además no funcionan los criterios de planeamiento".

Precisó que "estamos atravesando un momento de ruptura del sistema productivo lo que ha acarreado también una crisis en los modelos educativos". Por ese motivo, Gelpi explicó que la UNESCO está en constante reflexión sobre el tema de educación permanente y más precisamente la educación de los adultos "que está en función de los cambios de mercado que se han producido en los años '80".

En ese sentido advirtió que "en la

década del '60 no había trabajadores y en la del '80 no hay trabajo".

Realizó una equivalencia entre educación permanente, del adulto y la técnica profesional y señaló que las nuevas necesidades laborales hacen imperioso tener en cuenta esta ecuación.

Puso énfasis en los estudios que está realizando la UNESCO sobre las necesidades de educación permanente en los países donde se han producido cambios político-institucionales, por ejemplo las de África.

Finalmente, advirtió sobre la importancia de invertir en la reflexión pedagógica y precisó que Argentina puede aportar al mundo trabajos de calidad en ese campo.

Estuvieron presentes, entre otros, la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest, el Prof. Fernando Martínez Paz, el Prof. Alfredo van Gelderen, el Ing. Alberto Costantini y la Prof. Celia Agudo de Córscico.

El Dr. Agulla presentó un nuevo título

En un acto realizado el 2 de setiembre en la sede de nuestra corporación, el doctor **Juan Carlos Agulla** presentó su libro *"El Hombre y su sociedad: la formación de la persona sociológica"* último título del académico de educación.

"Se trata de una obra de sociología en la que se busca aclarar los conceptos básicos de esta ciencia —dijo el autor— y, en un segundo momento, presentar las variables sociológicas que definen la formación del hombre argentino".

Señaló Agulla que este último punto fue desarrollado en base a estudios empíricos realizados sobre la sociedad nacional tales como estructura de dominación, estratificación social, el "patriciado", la estructura del poder y las ideologías dominantes.

La educación aparece a lo largo de toda la obra, ya que "lo que busca es dar una explicación de la formación de la persona sociológica, la que por cierto no agota a la humana ni a la social", afirmó y agregó que "precisamente, el proceso de educación sociológica

es el aprendizaje del comportamiento de la sociedad que el hombre asume como propio".

Finalmente, en el tercer capítulo se define a la ciencia sociológica como una manera analítica de conocer que tiene una fecha de aparición histórica porque supo descubrir una nueva realidad social: las sociedades nacionales. "Como corolario del desarrollo de la teoría sociológica y de su condicionamiento social —explicó Agulla— se analiza cómo impactó ese cambio en Latinoamérica y en la sociedad argentina".

REVISTAS INTERNACIONALES EN NUESTRA BIBLIOTECA

La Academia Nacional de Educación recibe periódicamente ejemplares de revistas internacionales especializadas en temas educativos. Se pueden consultar en su biblioteca publicaciones francesas, españolas, inglesas, rusas y norteamericanas que recogen artículos de opinión e investigaciones que reflejan la realidad pedagógica de otras latitudes.

El último número de *Cahiers Pédagogiques* —revista francesa de actualidad educativa—, edita un dossier sobre los proyectos del gobierno que analiza cuestiones de la política educativa de Francia. *The International Encyclopedia of Education*, editada por las universidades de Estocolmo y de

Hamburgo contiene alrededor de 120 artículos en los que expertos abordan: la educación del adulto en Latinoamérica; efectos de la educación sobre la fertilidad; clase social y desarrollo humano; cómo perciben la ciencia los jóvenes; microcomputadores en educación para adultos; cuidados de la salud en educación especial; reforma curricular en Inglaterra y Gales; y medidas de nivel de desarrollo.

Por su parte, *Daedalus*, la revista de la Academia Americana de Artes y Ciencias dedica su número 120 a los 30 años de control del armamentismo. Los números 4 y 5 de *Soviet Education* analizan la educación estética en tres capítulos,

teoría, opiniones y experiencias.

Sociology of Education Abstracts es una publicación inglesa en cuyo volumen 27 del año 1991 escriben expertos de universidades y colegios del Reino Unido. También de origen británico nos llega *Oxford Review of Education* en la que analizan, entre otros temas, la enseñanza de inglés en Inglaterra, y la educación de los docentes.

Sociology of Education en su número 64 de abril de 1991 incluye el desarrollo del módulo educación, clase social y participación en la acción colectiva.

Y, Economic Development and Cultural Change in-

troduce notas relacionadas con economía y cultura.

Otras publicaciones que recibe la biblioteca de la Academia Nacional de Educación son *American Journal of Education*, *Comparative Education Review*, *Educational Psychology*, *Curriculum Inquiry*, *Psychology in the schools*, *The Journal of Higher Education*, *Sociological Methods and Research*, *Harvard Educational Review*, *Revue Française de Pédagogie*, *Revue Français de Sociologie*, *Economics of Education Review*, *Comparative education*, *British Journal of Sociology of Education*, *British Educational Research Journal*, *Higher Education*, y *Teachers College Record*.

LOS ESPACIOS DE LA EDUCACION Y LA EFICIENCIA.

MODERNIZACION Y CALIDAD DEL SISTEMA

Por la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest

La necesidad de un replanteo para estimar los espacios educacionales plantea la autora en este artículo, para quien debe tenerse en cuenta los cambios cualitativos que se han producido en el sistema.

1. Los espacios de la educación en la perspectiva del tiempo

Los criterios tradicionalmente empleados para estimar las necesidades de espacios educacionales, y en general, de infraestructura del sector, no han escapado al alto y extendido poder de cambio de los importantes acontecimientos políticos y socio-económicos que acompañan a los avances sin precedentes de la ciencia y la tecnología ocurridos en la última mitad de este siglo.

En casos el replanteo se vincula con cuestiones cuantitativas, o de escala, suscitadas por el crecimiento de la demanda; en otras se asocia con aspectos cualitativos de las necesidades.

El cambio de escala proviene, por una parte, de la expansión de la matrícula escolar en todos sus niveles y de la prolongación generalizada de la escolaridad, tanto de la obligatoria cuanto la posterior. Por otra parte, surge de un hecho inédito en la historia: se asocia de modo principal con la cada vez más numerosa presencia de los adultos en la arena educacional a raíz de la necesidad de mantenerse al día a lo largo de la vida, hecho que se traduce en sostenida demanda de educación más allá de la provista por el servicio escolar.

2. a educación, sus dos circuitos y el macrosistema de servicios. Nuevas exigencias cuantitativas y cualitativas de infraestructura

Actualmente, la formación básica —aún de nivel superior— se revela como irremediablemente incompleta y sujeta a acelerada obsolescencia. La población de toda edad se torna así de modo creciente usuaria normal del sector educación, y sus necesidades y demandas generan la emergencia de nuevos servicios y formas de operar al margen de la escuela en todos sus niveles.

Una de las características más salientes del fenómeno que revela el tiempo es que, la educación se configura de manera creciente a partir de una *doble oferta*: el sistema formal de educación escolar, por una parte, y, por otra, servicios extraescolares preponderantemente de índole no-formal (ENF), ofrecidos por un variado conjunto de instituciones: empresas, asociaciones profesionales, sindicatos, partidos políticos, instituciones científicas, culturales y comunitarias de diverso tipo. También realizan importante contribución en tal sentido los medios de comunicación social y muchos otros agentes.

La diferencia entre una y otra oferta no radica de modo principal en la localización del servicio, (escolar o extraescolar) ni en la edad de los usuarios (niños y jóvenes o adultos), sino fundamentalmente en el cumplimiento de funciones *diferentes* y en *modos diferentes* de operar (organización, currículum, acreditación, etc.).

Reconocer este fenómeno conduce a advertir que el cumplimiento de funciones distintas, y modos también distintos de operar, da lugar a la conformación de dos circuitos complementarios, hoy día de recorrido obligado para la gente.

El primer circuito centrado sobre el sistema escolar (incluyendo la universidad) cumple la función de dispensar la educación básica focalizada sobre los “fundamentales” de la formación, y de cumplirla mediante la modalidad de la educación formal. *El segundo circuito*, cumple luego la función de mantener a la gente actualizada, bien informada, en avance, y entrenada mentalmente y para la acción, proporcionando las mejores herramientas “al día” a fin de satisfacer sus necesidades o intereses y cumplir sus tareas y responsabilidades personales y sociales, privadas y públicas. Y el circuito concreta esa función, adoptando la modalidad de la educación no formal. La oferta de ambos circuitos ha de verse así en su proyección hacia la conformación de una totalidad comprensiva y abarcadora del *conjunto de los servicios escolares y extraescolares, formales y no formales*; y esa nueva realidad global puede denominarse *macrosistema educacional*.

3. Criterios para estimar necesidades cuantitativas y cualitativas de infraestructura, criterio de espacios sociales integrados y criterios de multiuso y uso compartido

La perspectiva señalada en el punto 2 confiere una dimensión ampliada al hasta ahora limitado alcance de la expresión “infraestructura edilicia” de la educación tradicional, casi siempre referida al sistema escolar formal y a su uso.

Actualmente aunque en lo fundamental se constituya con el conjunto de los espacios correspondientes a los edificios escolares, abarca asimismo otros espacios no escolares destinados a usos pedagógicos diversos, y también algunos que pueden habilitarse parcial y/o periódicamente a esos efectos: museos, bibliotecas públicas, planetarios, centros culturales y ciertos espacios privados, sindicatos, asociaciones profesionales, etc.

Aquí adoptamos la expresión “espacios sociales de la educación” para referirnos, precisamente, a esa inclusión de los espacios escolares y no escolares en una misma categoría, comprensiva aunque diversa. De este modo, la infraestructura edilicia de la educación se concibe como un *sistema de espacios sociales* al servicio de la formación permanente y de la constante elevación de la calidad de vida de la población global. Es decir, por una parte, incluye la educación como proceso permanente que se cumple en dos circuitos y con dos tipos de servicios: de educación formal y no formal; por otra, se con-

cibe para alojar asimismo acciones orientadas hacia la satisfacción de otras necesidades e intereses que hacen a la calidad de vida de la comunidad toda: proyectos comunitarios de bienestar colectivo, actividades sociales o de recreación.

Esta extendida visión de los espacios destinados al uso pedagógico y de su posible disponibilidad para otras funciones, compatibles o próximas a la educación, indican la deseabilidad de conformar *sistemas integrados vinculados como "consorcios de espacios sociales para el multiuso y uso compartido*, en función de la optimización de la capacidad social instalada.

A los efectos señalados es necesario que la escuela ya no se considere "dueña" del edificio escolar y sus espacios sino que se perciba como una agencia que, para cumplir su función específica, *usa de modo preferente un espacio social reconocido como "escuela"* y que ha de *compartir con la comunidad para propósitos y usos múltiples*.

4. Descentralización de los servicios. Organización de la infraestructura en complejos locales y su articulación en redes

Las actuales tendencias hacia la descentralización de los servicios parecen compatibles con la idea de desagregar la trama global de la infraestructura educacional de los conglomerados urbanos en "subsistemas" de espacios, instalaciones y equipamiento destinados a atender las necesidades de los diferentes distritos (zonas, barrios, etc.).

Complejos

Denominados "**Complejos**" a esos subsistemas de unidades o espacios integrados no sólo con escuelas, de todos los niveles, sino incluyendo —para uso permanente, temporario, periódico o esporádico— la totalidad o parte de los espacios, instalaciones y equipos de otras entidades sociales, públicas y privadas, que estén dispuestas a compartir responsabilidades en el servicio educativo. Lo esencial para estos fines es hallar formas eficaces de concurrencia interinstitucional para ampliar la disponibilidad de espacios sociales (instalaciones y equipos) para el multiuso compartido, a fin de responder a la demanda juvenil y adulta y elevar la calidad global de la oferta.

Redes

Denominamos "**Red**" a la interconexión de un determinado número de complejos en núcleos más amplios. La Red de complejos ofrece la posibilidad de ampliar, completar o reforzar la capacidad instalada de cada complejo haciendo uso de las disponibilidades de los complejos de otros barrios. La Infraestructura Global del Sistema del conglomerado urbano se configura mediante la concurrencia y articulación de las Redes.

Los criterios y fórmulas precedentemente señalados fueron la base de nuestra propuesta de "Planeamiento del Sector Educación" para el proyecto Nueva Capital de la República, emprendimiento a cargo del ENTECAP (Ente Nueva Capital. Presidencia de la Nación). Adjuntamos dos cuadros descriptivos de esa propuesta.

También presentaremos en esta reunión, a título de ejemplo, algunos planos descriptivos de dos barrios de esta ciudad, donde puede apreciarse la riqueza de posibilidades que se ofrecen en Buenos Aires en cuanto a espacios para la educación.

Esta concepción globalizadora e integrada de los espacios de

la educación de diversificada distribución, instalaciones y equipos de multiuso y uso compartido no sólo significa ampliar y multiplicar el sistema de recursos y optimizar su empleo, significa también replantear la educación hoy necesaria a la par que propiciar acciones de integración escuela/comunidad y abrir posibilidades de una vida comunitaria dinámica y cooperativa.

6. La escuela unidad tipo de espacios para la educación

Concebir, diseñar y/o evaluar la escuela como espacio o sistema de espacios tipo para la educación presenta como es sabido nuevas perspectivas.

En la actualidad, la modernización y calidad deseadas requiere partir de una amplia y precisa descripción de las *funciones* que se pretende cumplir, de las *actividades concretas* que se propondrán para cumplir esas funciones, de las alternativas de *operación pedagógica* previstas y del *equipamiento didáctico* con el que se dotará la escuela y las formas reales de su empleo. Por cierto, todo ello apoyado en un hábitat que garantice un adecuado nivel de "calidad de vida" para todos.

En resumen, la clave para determinar la eficiencia y calidad de la escuela como espacio de la educación hoy esperada se asocia con la calidad de *vida escolar* y con la calidad de *trabajo pedagógico* que el hábitat permite llevar a cabo.

Por ello la descripción de las funciones, actividades, equipamiento y "modus operandi", de la dinámica de vida y aprendizaje deseados, que lógicamente condiciona el diseño y desarrollo físico de los espacios, no sólo ha de preceder al primer esbozo arquitectónico: ha de ser base clara y precisa, aunque flexible y abierta para permitir diseños viables para cambios y usos diversos.

La escuela concebida como taller de aprendizaje crecientemente autónomo, laboratorio de prueba de ideas y de convivencia y centro de recursos es noción crucial para descifrar la forma de vida y de trabajo escolar buscado así como el estilo de aprendizaje que se considera deseable.

En una escuela concebida como taller de aprendizaje, escuchar, repetir y contestar preguntas es ampliamente superado por plantear y formular preguntas y ensayar respuestas alternativas; por la sostenida tarea de buscar, seleccionar y procesar datos e información sobre mismo; por el trabajo real con materiales y equipos; por el diálogo, el trabajo en grupo; por la consulta, el intercambio de ideas e iniciativas; por la expresión en los diversos campos: el lenguaje verbal, musical, plástico, del cuerpo y el movimiento.

Este tipo de escuela supone una nueva organización de los grupos: no siempre o no durante todo el tiempo organizados como "grupo", "año" o "curso" constituidos por los mismos alumnos. Las tareas pueden llevar a construir grupos heterogéneos de variado tamaño, requerir su ubicación en diferentes lugares y por períodos diferentes de tiempo. También el trabajo independiente requerirá espacios.

Es decir, la organización del espacio y del tiempo de aprendizaje de modo flexible será frecuente y generalizado. Y la forma de operación deseable se orienta hacia una creciente *autonomía de aprendizaje* y ello conlleva la libre circulación por la escuela, cambios de lugar de trabajo: aula, taller, laboratorio, biblioteca, centro de recursos, gimnasio, comedor, lugares de reunión informal, lugar de trabajo individual.

Todo ello exige un replanteo de la distribución y dimensión de los espacios y de la tradicional tipificación de la escuela a partir de las "aulas".

Las previsiones de espacios, su distribución y organización en una unidad operativa flexible pero eficiente debería partir de un mo-

delo de red interna de áreas para actividades específicas y de uso múltiple adecuadamente articuladas.

El uso permanente y exclusivo de una determinada aula/base es deseable en los primeros años de la escolarización; luego, en forma progresiva conviene que cada tarea se realice en "áreas" con espacios especialmente destinados y equipados para aprendizajes específicos (ciencia y tecnología, ciencias sociales, expresión estética —música, plástica, etc.— biblioteca y recursos tecnológicos de información —computación, video y audio— educación física, etc.).

La tipificación de espacios para la optimización de su empleo solicita también tener en cuenta ciertas condiciones de ubicación en el conjunto de los espacios de la unidad escolar. Nos referimos a su localización respecto del grado de silencio-ruido; de quietud y movimiento; del carácter seco o húmedo de la actividad y uso.

La modulización del espacio escolar en términos de *territorios de uso preferencial* (aunque no necesariamente exclusivo) para ciertos grupos de edad parece deseable. Y ello implica dotar a cada uno de ellos de un conjunto también modulado de recursos básicos de aprendizaje (elementos de trabajo, biblioteca, laboratorio, talleres y equipos móviles, de espacios de uso múltiple, sanitarios descentralizados, comodidades para los docentes y para los alumnos).

La calidad y eficiencia del servicio también depende de las condiciones que presenten los espacios destinados a la educación respec-

to de la seguridad, salubridad, y bienestar, por una parte, y de ambientación y equipamiento para el aprendizaje, por otra.

Respecto de la ambientación diremos que la sensación de pertenencia e identificación con el medio ambiente de trabajo —en este caso de aprendizaje—, se experimenta cuando éste no sólo resulta agradable, acogedor y protector sino además cuando, por sus condiciones y características, resulta significativo. Y la medida del logro en este aspecto de la instalación del espacio escolar está dado por la respuesta a la pregunta de cuán rico, atractivo y estimulante resulta para el aprendiz.

El adecuado equipamiento constituye un factor de central incidencia en la educación hoy. Dotar a la escuela con las nuevas tecnologías de la información (NTI) y de procesamiento electrónico es ya exigencia ineludible. Ese núcleo de recursos ya no puede ser percibido y usado como depósito de materiales y elementos, ha de ser diseñado como lugar central de acción, trabajo y estudio y como disparador de acciones concretas de aprendizaje. Con igual sentido han de ser diseñados los laboratorios, gabinetes, talleres, salas de música, de plástica y de educación física, y otras áreas de la escuela. Todos estos locales no han de ser más pensados como lugares para "asistir" y "escuchar": preciso es diseñarlos, instalarlos y equiparlos para motivar y posibilitar el trabajo y el entrenamiento reales, la exploración y la creatividad de cada uno y todos los alumnos.

EDUCACION EN LA ARGENTINA

La Universidad y el futuro del país

Diez rectores de universidades privadas y estatales presentaron un documento al Ministro de Educación en el que analizan la situación de la educación superior.

Rectores de universidades estatales y privadas de distintos puntos del país, entregaron al ministro de Educación y Justicia, Prof. Antonio Salonia, un documento donde formulan consideraciones sobre el papel decisivo de las universidades en el destino del país. El documento "La Universidad y el futuro del país" fue suscripto por los rectores de las universidades del Salvador, Nacional de Luján, del Centro, Católica Argentina, Católica de Córdoba, Nacional del Sur, Nacional de La Plata, de Belgrano, CAECE, y de Buenos Aires.

A continuación se reproduce el texto del mencionado documento:

La Universidad y el futuro del país

Un conjunto de Rectores de universi-

dades argentinas, estatales y privadas, han tomado la iniciativa de reunirse para estudiar con seriedad los grandes problemas de la Universidad argentina, en el marco general de la educación y la cultura de nuestro país. Este conjunto de rectores, que no es excluyente y está abierto a nuevas colaboraciones, se propone organizar seminarios sobre los temas mencionados y emitir declaraciones que puedan ser útiles a la opinión pública y a los poderes constituidos.

Una primera declaración es la que se ofrece a continuación, sobre la cual agradeceremos todas las observaciones y las discusiones que se estimen pertinentes.

La educación y, en particular, la educación superior, constituyen la más impor-

tante y estratégica inversión que un país puede realizar en la hora actual, porque la calidad de la educación es, por una parte, un indicador del desarrollo cultural y social de una Nación, y por otra, uno de los factores que inciden más profundamente en la calidad de vida de los pueblos. En consecuencia la educación y, en especial, la educación superior, deben ser consideradas como base de cualquier proceso serio de modernización.

En el contexto mundial cada vez surge con mayor evidencia que la creación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos presenta el más alto valor agregado de la historia, lo que significa un país en una posición de privilegio desde el punto

de vista de las transacciones políticas y económicas internacionales. Por contrario imperio, un país carente de aquella capacidad no puede afrontar con un mínimo de autonomía los duros desafíos mundiales, lo que ha de obligarlo a quedar relegado como satélite de los más poderosos o a hundirse en el atraso y la pobreza.

Las universidades constituyen el lugar natural de la creación, la renovación y la difusión de conocimientos superiores y estratégicos. Por ello el Estado y la sociedad en general deberían estar habilitados para colocar en ellas las expectativas de avance en el concierto mundial. Debemos confesar, sin embargo, que esto no ocurre y, en consecuencia, debemos preguntarnos por qué no ocurre.

Creemos que hay fallas por ambos lados. En primer lugar el Estado y la sociedad en general no han manifestado una disposición clara y contundente a apoyar a las universidades, a comprometerse con la ardua tarea de crear, renovar y difundir el conocimiento superior. Y en segundo lugar, las universidades, por su parte, no han sabido hallar la estrategia adecuada para lograr que el país confie e invierta en ellas, que el Estado y las entidades privadas sientan la necesidad y la conveniencia de acercarse y colaborar en la gran empresa del conocimiento. Hacemos un llamado para superar ambos obstáculos: que el Estado y la sociedad demuestren una nítida vocación por dar adecuada prioridad a los centros de educación superior, y que las universidades emprendan o completen la tarea de diseñar apropiadas estrategias para insertarse en la realidad económica y social, para renovar sus estructuras y para ganar la confianza del medio en que se desenvuelven.

Muchas de nuestras universidades iniciaron ese proceso a mediados de la pasada década y ya han ido obteniendo logros en una nueva perspectiva de cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación, servicio y transferencia de sus conocimientos al medio social.

Pero para avanzar en esta dirección y lograr dar al país el sistema de educación superior que éste necesita, es preciso delinear una política adecuada de fijación de prioridades que no abandone a las instituciones de educación superior, y que asuma con decisión la responsabilidad del mejoramiento de todo el sistema educativo.

Los alumnos que las universidades reciben provienen en la mayoría de los casos de una escuela secundaria que no cumple los objetivos mínimos de transmisión del saber que corresponden a nuestra época; más aún, los conocimientos que se

imparten actualmente están desactualizados y son más deficientes, en cantidad y en calidad que los que se impartían hace varias décadas; los niveles de exigencia en el rendimiento de los alumnos han ido declinando paulatinamente. Esta decadencia no es imputable a los docentes, que cumplen su tarea con esfuerzo y dedicación en condiciones singularmente adversas, sino a un sistema que se ha deteriorado progresivamente a lo largo del tiempo. La realidad actual es que las universidades, además de afrontar sus problemas específicos, se ven en la necesidad de enmendar apresuradamente y de manera harto imperfecta las deficiencias de la escuela secundaria.

Por otra parte, una adecuada política de fijación de prioridades debe asignar los recursos de la Nación, por escasos que ellos fueran, a partir del irrenunciable deber del Estado de satisfacer las necesidades básicas del cuerpo social y entre ellas, las educativas. Tampoco puede el Estado renunciar a su obligación de garantizar el financiamiento básico de la investigación científica en la que debe desempeñar un rol protagónico el sistema universitario. Porque la escasez de recursos atenta, fundamentalmente, contra el principio de equidad en la distribución de los conocimientos y, en ese sentido, tiende a la conformación de una sociedad profundamente marcada por la desigualdad en las oportunidades educativas.

Si analizamos la situación presente de la educación superior, advertimos que el sistema no está suficientemente articulado y desarrollado.

Es menester definir con claridad el diseño de un sistema de educación superior que, respetando autonomía e iniciativas, responda de modo integral a las necesidades de desarrollo del mejor servicio educativo que el país pueda ofrecer.

Frente a los problemas mencionados, las universidades argentinas están realizando, con la máxima responsabilidad una severa y profunda autocritica.

La problemática de la educación requiere un cuidadoso tratamiento que permita la adopción de decisiones fundantes por sus consecuencias y que, al resolver cuestiones coyunturales, no pierda la perspectiva general del largo plazo.

Las decisiones que adoptan u omiten adoptar los Poderes Públicos, sin embargo, y a nuestro criterio, ponen en riesgo el propio sistema de educación superior, y por ello, entendemos que es necesario y urgente advertir los peligros que dichas resoluciones involucran.

No se nos oculta, por otra parte, que tanto el Estado como la sociedad en general tienen derecho a exigir altos niveles de

calidad en sus universidades, y a quitar su apoyo si no encuentran en ellas una capacidad auténtica para la elaboración del conocimiento superior. Esto nos conduce al tema de la creación de nuevas universidades estatales y privadas, ante cuya proliferación cabe preguntarse seriamente con qué recursos materiales y humanos se generan, en qué condiciones habrán de desarrollar su labor. No se trata de una cuestión de competencia entre universidades viejas y nuevas, sino de pautas de calidad para todos y de garantías para los estudiantes y los usuarios. A ello se le agrega el hecho novedoso de que instituciones sin reconocimiento ni autorización se presentan ante la sociedad como universidades, enturbiando de este modo los conceptos y creando condiciones propicias para sorprender en su buera fe a los ciudadanos. Por añadidura, se permite que institutos terciarios emitan títulos que deberían estar reservados a un nivel universitario de posgrado. La falta de sanciones o de ordenamientos claros en este aspecto contribuye a dificultar la tarea de las auténticas universidades.

La sociedad debe estar en condiciones de discriminar, en el contexto educativo argentino, cuáles son las verdaderas universidades y, entre éstas, cuáles son las que mejor cumplen su misión de elaborar, crear, renovar y difundir el conocimiento superior. Con estas señales claras y transparentes, la sociedad en general y el Estado en particular, podrán trazar con mayor precisión y convicción sus líneas de cooperación universitaria.

Lo esencial es que se comprenda que el apoyo a las universidades no es solamente una contribución a la formación de buenos profesionales, lo que constituye de por sí un elevado fin, sino que dicho apoyo es indispensable para que nuestro país pueda decir su palabra en el foro mundial del conocimiento, que es desde ahora en adelante el sitio donde se decidirá el destino de las naciones.

Para el logro de esta comprensión comprometen sus esfuerzos los rectores de universidades argentinas, nacionales y privadas, que firman este documento, y convocan a crear un espacio de reflexión a todos los sectores interesados y, en especial, al Poder Ejecutivo Nacional, al Honorable Congreso de la Nación y a las comunidades de todas las universidades con el fin de colaborar en esta tarea, que debe ser encarada en conjunto por su importancia, y por su alto grado de riesgo de error en la adopción de alternativas inadecuadas que puedan conducir a destruir con facilidad lo que la sociedad argentina y sus hombres y mujeres supieron construir a lo largo de nuestra historia.

LA FORMACION DEL MEDICO

SUS BASES

Por el Dr. Virgilio Foglia

Un modelo de Facultad de Medicina que forme científicos propone el autor en esta nota y señala la necesidad de creación de institutos independientes de investigación.

Estamos en el siglo de la Ciencia y de la Técnica. El país que no desarrolla ambas se quedará cada días más atrasado y más dependiente los de primer nivel.

Es necesario por lo tanto, ayudar a la formación de investigadores de calidad. En este punto cabe a la Universidad un papel preponderante y al Gobierno Nacional una responsabilidad extraordinaria.

En épocas anteriores los investigadores nacían de manera espontánea y disponían de los magros recursos que estaban a su alrededor. Hoy la alta responsabilidad de la creación y formación de científicos corresponde en primer lugar a la Universidad. En efecto, tiene ella la tarea de transmitir el conocimiento ya formado y la delicada e importantísima misión de formar investigadores. Estos deben ser capaces de aclarar los problemas de la medicina actual y de crear nuevos e importantes conocimientos en bien de la salud. Una Universidad que no cumpla con estos dos requisitos fundamentales no es tal, sino simplemente una escuela tecnológica.

Para analizar de manera esquemática los componentes de una Facultad de Medicina moderna construiremos un triángulo: su ápice señala la función de los profesores y la base, por un lado, el papel de los alumnos y por el otro el de los medios necesarios para realizar investigación. En el interior del triángulo figura la necesidad indispensable a los tres factores de un denominador común, recursos económicos, mucho o poco según las circunstancias. En ese orden consideraremos cada punto por separado, aunque en la práctica todos actúan juntos con variaciones particulares a cada investigación realizada. (Fig. 1)

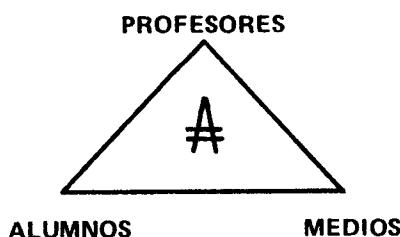


Fig. 1. Esquema de la Enseñanza Biomédica en Medicina.

1. El Profesor de materias bio-médicas de la Facultad de Medicina

El conocimiento de las materias pre-clínicas es indispensable en la enseñanza en el día de hoy. En estas materias el profesor nece-

sita muchas veces recurrir a la ayuda importante de graduados de otras escuelas, como ser de química, física, biología, genética, etc., para completar el grupo necesario para investigar el punto que se desea conocer a fondo.

En la enseñanza general el profesor debe guiar a los alumnos, estimulando su curiosidad, su juicio crítico y a la vez, hacerle ver la posibilidad de sus errores. Esto último es muy importante pues como decía Claude Bernard* en 1850, el error entra por la manga sin que nos demos cuenta.

Las clases deben ser como decía Houssay: "activas, objetivas y razonadas". A todos estos hechos debo agregar la importancia de tener siempre presente el sentido de la ética, tanto en las investigaciones realizadas en animales como en humanos.

Además el profesor debe crear o desarrollar en sus alumnos el **espíritu científico o de investigación**.** Houssay (1948) lo define así: "La enseñanza debe desarrollar el espíritu científico o sea la capacidad de hallar por sí mismo la verdad y de evitar el error, acostumbrando a los métodos precisos de estudio y a las demostraciones rigurosas, evitando las afirmaciones dogmáticas e infundadas".

La dedicación exclusiva del profesor a su materia, el trato personal con los alumnos y su ejemplo propio, acompañados por las directivas antes expuestas hacen que:

- los alumnos estén en condiciones de crear y aprovechar las enseñanzas clínicas y más tarde acompañar o presidir su adelanto;
- aparecerán aquí el grupo de discípulos que continuarán su obra en beneficio de la Medicina;
- la calidad Científica Nacional e Internacional de una Facultad dependerá del número de estos profesores. De lo contrario se fabricarán alumnos mediocres.

En una Facultad además del Profesor titular existen un grupo de profesores de menor jerarquía que tiene una acción complementaria que ensancha mucho la acción del Profesor titular. Es necesario que ellos también estén en relación directa con los alumnos. El ideal es que la relación sea 1 profesor / 2 alumnos, la que puede agrandarse algo más, hasta 10 a 12 alumnos. Todo esto depende del presupuesto, pero lo necesario es que el trato sea directo Profesor/Alumno y que el alumno sea observado siempre. Cuando esta proporción falla el resultado es malo y hasta puede llegar a ser un desastre.

2. Los alumnos

En el curso biomédico la regla general es que los alumnos son jóvenes entre 18 a 25 años de edad. Más arriba de esta última edad su ingreso es en mucho menor proporción.

Su formación necesita tiempo y siempre se hace al lado de un maestro o sus colaboradores inmediatos quienes lo guían, como ya se señaló. Es necesario en este período que aprenda idiomas, especialmente el inglés, pues la literatura médica está escrita en esa lengua en el 80% de los casos. También es importante tener conocimientos matemáticos en especial de cálculo, estadística, etc. Además debe conocer bien química, física, etc., o cualquier ciencia ligada al punto en estudio. Mucho de esto se exige en el curso de ingreso.

En mi época tuve la oportunidad de ser ayudante de trabajos prácticos de Fisiología, lo que me obligó a estudiar la teoría y acción de mis intervenciones quirúrgicas en animales, químicas, manejo de aparatos y atender y responder las preguntas de mis condiscípulos. Esto me fue muy útil porque una cosa es destruir una médula espinal de un sapo delante de un auditorio y otra es explicarla teóricamente. Esta ayudantía me permitió conocer a los investigadores del "Instituto de Fisiología" dirigido por B. A. Houssay, sus temas y modos de trabajo y también la dedicación total o no de sus miembros. También me puso en contacto con especialistas de materias ajenas a la mía lo que me dio una información más completa.

Es necesario inculcar a los jóvenes la necesidad de tener constancia y continuidad, tanto en el trabajo como en el esfuerzo a realizar. Todo esto es especialmente importante luego de graduados. Importa también que los alumnos o graduados asistan a reuniones científicas sobre el tema en marcha o de otros correlacionados, y que hagan las preguntas convenientes para aclarar los puntos expresados. En este sentido en algunas cátedras se acostumbra reunir periódicamente a sus investigadores para discutir cada grupo sus estudios en marcha. Todo esto es seguido de una discusión general que es muy fructífera, por las preguntas presentadas las que pueden sugerir la realización de nuevas investigaciones.

Considero muy importante dar la mayor difusión y conocimiento de la Ciencia en la escuela secundaria, tal como se hace hoy en algunas de nuestro país. En mi época tuve en quinto año del Colegio Nacional como profesor al Dr. Giusti, veterinario, quien abrió mis ojos a la Ciencia y vi realizar a él experimentos, que varios años después presencié en Fisiología.

Deben realizarse trabajos prácticos por los alumnos de las Facultades argentinas. No es posible que en anatomía no se hagan disecciones en el cuerpo humano, o que en Fisiología se reduzcan las prácticas, creo por razones económicas. Todo esto atenta con la completa formación de los alumnos y reduce el número de posibles futuros investigadores.

3. Medios materiales

Cada Facultad tiene una estructura física de acuerdo a sus necesidades y al número de alumnos.

La de Medicina de Buenos Aires (UBA) está sobrepasada por el número de alumnos y a veces ellos no han podido entrar en las aulas o en los laboratorios de trabajo práctico. Además en nuestro caso, se suma el problema de los ascensores que no dan cabida al número grande de ocupantes o bien están descompuestos. Esto es muy importante porque el número de pisos se acerca a los 15.

En estas construcciones hay que tomar las preocupaciones correspondientes para evitar contaminaciones de todo tipo (gases, olores, sustancias incendiarias, animales, rayos X, etc.), que pueden ser molestas o de peligro.

Desde luego es esencial que exista una biblioteca general de Medicina, mantenida al día y de fácil acceso. Debe tener un depósito adecuado de libros, salas de conferencias, etc. Un anexo de video es siempre favorable.

Deben tener las Facultades de Medicina, lugares específicos para determinadas tareas y que se los mantenga en buen estado. Por

ejemplo: los bioterios son fundamentales para Fisiología; las cámaras frías para Anatomía; salas para microscopias, para Histología, etc.

Si todas las estructuras no pueden funcionar armónicamente por el exceso de alumnos, cabe la posibilidad de crear otra nueva Facultad con iguales fines.

4. Ayuda económica

Sin dinero suficiente y de fácil manejo no funciona una Facultad moderna ni tampoco se puede realizar investigación científica.

El personal docente tiene que cobrar sueldos dignos con los que puedan mantener su familia. Debe poder asistir a las reuniones científicas que les permita mantenerse informados al día y también adquirir los aparatos, drogas, o medios de trabajo necesarios para sus tareas. Si faltan estas condiciones, la Ciencia languidece o muere.

Por este motivo muchos se vuelcan a la práctica médica y otros se ausentan al extranjero. Este punto es crucial para el mantenimiento o el desarrollo de la Ciencia en la Argentina. De no ser así quedaremos cada día más esclavizados del extranjero capacitado. Esto es penoso recordarlo porque nuestro país tenía Ciencia de tanto ni que tres Premios Nobel en Ciencia se formaron aquí. Este hecho no se repite en ningún otro país de América latina.

Para solucionar este candente problema cuyo arreglo integral corresponde al Gobierno Nacional, se ha recurrido a varios expedientes. Se ha solicitado ayuda parcial al CONICET que colabora con subsidios a la investigación. Se acaba de crear en la Facultad de Medicina (UBA) un Comité de Ayuda para conseguir fondos, constituido por profesores de alto nivel académico. Ultimamente se ha resuelto en algunas provincias, como la de Córdoba y de Mendoza, que parece lo aprobará, cobrar a los alumnos una matrícula. Otros países latinoamericanos como México, Brasil y Chile ya lo tienen. Pero este proceder ha levantado una resistencia extraordinaria y no bastaría por sí solo para solucionar el problema.

A parte de las fuentes mencionadas existen otras de particulares, formadas por legados, subsidios nacionales o extranjeros, becas, etc.

Es importante también en Medicina la creación de institutos independientes de investigación, tal como se ha hecho desde años en diversos países de Europa y también en el nuestro. Son ejemplos el Instituto Pasteur, en París; la Fundación Rockefeller en New York, etc.

Nosotros tenemos que ser optimistas porque como se dijo, nuestro país es el único de América latina que tuvo tres Premios Nobel en Ciencia: Bernardo A. Houssay, Luis F. Leloir y César Milstein.

Debemos seguir trabajando continua y duramente y el Gobierno prestar el apoyo necesario para aumentar la eficiencia y rendimiento de la Argentina ante la Medicina Internacional.

(*) Se recomienda la lectura del libro clásico en este tema: Claude Bernard: *Introducción al estudio de la Medicina Experimental*, El Ateneo, Buenos Aires, 1959, 1 vol., 268 págs.

(**) Foglia, V. G.: *El espíritu científico en la enseñanza*. Sesión Académica en Honor del Dr. Bernardo A. Houssay, Asoc. Méd. Argentina, 1948, 24: 23-27

COMPRENSIÓN LECTORA

Por la Prof. María Celia Agudo de Córsico

"La formación del lector crítico es uno de los objetivos fundamentales de la educación" afirma la autora de este trabajo, en el que describe, además, los modelos teóricos que explican la comprensión y la búsqueda de significado.

Significación del tema

Algunos profetas de nuestros días han sugerido que la habilidad para leer y escribir es cada vez menos importante, en esta era de la comunicación oral y visual. Sin embargo, el impresionante desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y la telemática, desmienten tales predicciones y demanda, de un número cada vez mayor de personas, la adquisición de nuevas competencias lecto-escritoras.

Lamentablemente, esos estupendos desarrollos tecnológicos no son paralelos al avance de nuestro conocimiento acerca del acto de leer. Carecemos de una respuesta única de la ciencia acerca de preguntas cruciales: ¿cómo aprendemos a leer? ¿cómo leemos?

Podemos sí encontrar algunas respuestas generalmente aceptables para la pregunta ¿por qué leemos?; y ello tiene que ver con la significación del tema que nos ocupa.

Leemos para obtener información, es decir, para apropiarnos de un contenido que puede ser básicamente referencial o relativo a hechos, intelectual o cognitivo, o de carácter afectivo o sea emocional. Leemos, entonces, para estar en condiciones de operar sobre nuestro ambiente, o con el fin de aumentar nuestro conocimiento y habilidades intelectuales, o con el propósito de la gratificación emocional, el placer, o el perfeccionamiento del espíritu.

La vastedad de los propósitos mencionados sería suficiente para legitimar el interés de la investigación científica por el tema de la lectura, y la preocupación entre los educadores de todos los niveles por lograr conocimientos que permitan mejorar la enseñanza de tan importante habilidad humana.

A esta altura creemos necesario hacer una aclaración. Hasta aquí hemos hablado de habilidad lectora y el título de nuestra tesis doctoral alude a comprensión lectora. Leer es percibir un texto escrito con el fin de comprender su contenido. No puede haber lectura sin algún grado o tipo de comprensión. ¿Sería redundante entonces hablar de comprensión lectora? Entendemos que no, pues como se verá luego, el acto de leer es tan complejo, que el propio concepto de lectura incluye notas muy diversas y que a falta de una teoría ampliamente aceptada, se han desarrollado múltiples modelos, que no son más que intentos de explicaciones parciales. En consecuencia, y dados los objetivos de nuestro programa de investigación, no resulta en absoluto redundante hablar de comprensión lectora, como una forma de acentuar nuestro interés primordial en el proceso mediante el cual el sujeto lector se apropiá del significado del texto.

Retomando el tema de la importancia educacional de la comprensión lectora, puede afirmarse que ésta es uno de los logros y a la vez uno de los requisitos básicos de la educación formal, ya que es

imprescindible para acceder a los materiales de instrucción, para comprender las orientaciones a seguir en una multiplicidad de tareas, para comprender los problemas que se presentan por escrito y para encarar la mayoría de los aprendizajes autodirigidos, pudiendo afirmarse, asimismo, que la formación del lector crítico es uno de los objetivos fundamentales de la educación.

El concepto de comprensión

Son conocidas las dificultades que presenta el concepto de comprensión, para quienes intentan definirlo desde la lógica, la fenomenología, la metafísica o la filosofía del lenguaje.

La acepción que damos al término como constituyente del constructo "comprensión lectora", tiene que ver con el hecho comprobado en la práctica, que de acuerdo con el propósito del lector y el tipo de lectura efectuada, pueden distinguirse diversas clases de comprensión lectora, a saber:

- a) Comprensión literal; cuando se lee para comprender, recordar o repetir la información explícitamente contenida en un texto.
- b) Comprensión inferencial; tiene lugar cuando se lee para encontrar información que no está explícitamente enunciada en un texto, usando para ello la experiencia y la intuición del lector.
- c) Comprensión crítica o evaluativa; se lee, en este caso, para comparar la información contenida en un texto, con los conocimientos y valores del propio lector.
- d) Comprensión apreciativa: la lectura se realiza para obtener del texto una experiencia emocional o algún otro estímulo valioso.

Hasta ahora, nos hemos centrado, en nuestros estudios, en las tres primeras formas de comprensión, entre otras razones, porque hemos trabajado exclusivamente con textos informativos.

Modelos del proceso lector

Los modelos de procesamiento de la información, surgidos en las últimas décadas, han favorecido el desarrollo de explicaciones acerca de cómo se produce el proceso lector. Sin embargo, hay considerables diferencias entre esas explicaciones, al punto tal, que suelen distinguirse tres tipos de modelos. Aquellos en los que se acentúa la dependencia de los procesos superiores respecto de los inferiores; un segundo tipo representa lo opuesto, concediendo predominio

a la anticipación y a la predicción; y un tercer tipo en el que se afirman las interacciones entre ambos sentidos, ascendente y descendente.

A continuación haremos una caracterización breve de esos tres tipos de modelos:

Modelos de procesamiento ascendente

Fueron los primeros en ser enunciados. Para ellos la lectura avanza desde los niveles más sencillos o inferiores, hacia los más complejos o superiores. Cuando leemos, según este tipo de modelos, lo que hacemos primeramente es analizar las características de las letras para identificarlas, luego identificar las palabras que después se van integrando en las estructuras sintácticas y semánticas más probables. ¿Cómo se produciría la comprensión lectora? Se basaría en una jerarquía de habilidades, que haría posible ir incorporando las adquisiciones iniciales en unidades más amplias; ello permitiría la extracción del significado.

Las investigaciones han permitido establecer que si bien el conocimiento de letras, palabras, estructuras sintácticas y semánticas, son imprescindibles para el acto de leer, las letras se reconocen mejor si forman parte de palabras, las palabras se leen más rápidamente dentro de las frases, y estas últimas se comprenden mejor si forman parte de un texto significativo. Apuntarán estos hallazgos a la importancia del contexto para la identificación y comprensión de aspectos más elementales y también a la importancia de los conocimientos previos del lector y de su capacidad para formular hipótesis y anticiparse a medida que va leyendo.

Modelos de procesamiento descendente

Goodman (1967, 1976) y Smith (1975, 1978), sostienen una posición que se diferencia ampliamente de la anterior, ya que consideran a la lectura como un proceso de arriba hacia abajo. No aceptan, estos autores y quienes comparten su posición, que la lectura se trate de un proceso lineal y secuencial que avance desde la percepción y el reconocimiento de letras, pasando por la identificación de palabras y frases, hasta alcanzar la comprensión del texto. En estos modelos, se acentúa la importancia de los esquemas previos del lector y de las hipótesis que con referencia al texto se encuentre en condiciones de formular inicialmente.

Para Goodman, el dominio que el lector tenga de la estructura del lenguaje, su nivel conceptual y el grado de información que posea, incidirán sobre las predicciones o adivinaciones que permitan efectuar una lectura con mayor rapidez y precisión, sin necesidad de detenerse a identificar, de manera minuciosa, las letras y palabras escritas.

Smith, por su parte considera que una mejor comprensión y predicción del significado de palabras y de frases se alcanzan si estas últimas quedan incluidas dentro de contextos más amplios, ya que los elementos más simples se organizan en unidades significativas más amplias, lo que permite superar las limitaciones de la memoria inmediata.

Estos modelos de procesamiento descendente conceden gran importancia al conocimiento previo que posee el lector y a sus habilidades para efectuar inferencias y predicciones. Numerosas investigaciones experimentales han permitido confirmar la importancia de tales variables. Pero esto no supone la confirmación plena de los modelos de procesamiento descendente ya que otras investigaciones basadas en el análisis de los movimientos oculares permiten sostener que los buenos lectores fijan su vista en cada una de las palabras y no se limitan a seleccionar algunas de ellas dentro del texto.

Estos últimos y otros hallazgos, que sería largo enumerar, han conducido a muchos investigadores del proceso lecto-comprensivo a abandonar los dos modelos unidireccionales y a postular un tercero de carácter bidireccional. Este último tipo de modelos se denominan interactivos.

Modelos interactivos

Para este tipo de modelos, dentro de cuyo marco se inscriben nuestros trabajos de investigación, a los que luego haremos una referencia breve, el significado del texto está sólo parcialmente determinado por el texto en sí. Por ello, la mayoría de los modelos interactivos han adoptado el constructo de "esquema" de conocimiento como principio explicativo, entendidos como "paquetes" altamente estructurados en los que se organizan el conocimiento y las maneras en que éste debe ser usado. Los "esquemas" contienen un conjunto de variables interrelacionadas que no toman valores fijos sino prototípicos. Estas unidades funcionales se ponen en actividad, según sea el contexto, y la actividad principal consiste en determinar si un "esquema" dado ofrece una interpretación adecuada a la situación que el sujeto encara.

Los modelos interactivos, se caracterizan, generalmente, por considerar que el procesamiento de un texto implica la construcción de una representación coherente de dicho texto, por activación de los "esquemas" que resulten pertinentes para el texto y que funcionan a distintos niveles de abstracción (letra, palabra, oración, organización de las oraciones, organización final del texto). Son aquéllas estructuras las que permiten al lector interpretar la información explícita, generar expectativas, hacer inferencias, seleccionar la información e integrar el texto.

El modelo de Rumenhart (1977) y sus revisiones posteriores, se apoyan en la noción de "esquema" y en la postulación de un centro sintetizador que plantea hipótesis constantes acerca de la naturaleza del input informativo, que son evaluadas por distintas fuentes de conocimiento, de acuerdo con su propio conocimiento especializado.

Just y Carpenter (1980) presentan un modelo en que los distintos niveles que se determinan (codificación de las palabras y obtención de su significado, análisis de la palabra por referencia al caso semántico de que se trata, búsqueda de la coherencia entre las frases, organización y comprensión final de las frases en su conjunto), actúan unos sobre otros; los inferiores activan a los superiores y éstos a los inferiores, como ocurre, por ejemplo, con el procesamiento semántico que facilita el reconocimiento y la decodificación de las palabras.

En este último modelo, los procesos para leer y comprender un texto, que se mencionan en el párrafo anterior, pueden ser más o menos rápidos y seguros, en función de variables tales como la familiaridad del texto, el grado de automatización de las estrategias y la capacidad del lector para liberar a su memoria de la información más superficial y permitirle que utilice sus recursos operativos en el procesamiento de aspectos más profundos del texto.

Las estrategias de la comprensión lectora

Siguiendo a los modelos interactivos, la investigación se ha encaminado hacia el estudio de las estrategias usadas por el lector en la búsqueda del significado. Esas estrategias son de dos tipos, a saber: a) las dirigidas por el texto, y b) las dirigidas por el conocimiento. De particular utilidad para estas investigaciones ha sido la comparación entre los buenos y los malos lectores, procurando hallar una explicación para las diferencias que entre ellos se observan. Con esta finali-

dad se han identificado diversos factores que serían responsables de esas diferencias; entre los más importantes deben mencionarse: la discriminación visual, la codificación fonológica, el acceso léxico, la memoria a corto plazo, el conocimiento lingüístico, el conocimiento de la estructura del texto y todo el conocimiento previo del lector, que le permita ubicar al texto, dentro de un contexto apropiado.

La discriminación visual

Se suponía que los problemas de comprensión en los malos lectores, se debían en gran parte a problemas de discriminación visual, pero estudios posteriores han permitido establecer que las diferencias en la percepción y en la organización tiempo-espacial, obedecen más a diferencias de edad que a las que median entre los buenos y los malos lectores. Los problemas de estos últimos, según estudios de la década anterior, no parecen consistir en la comparación visual de los estímulos sino más bien en su habilidad para nombrarlos y para establecer comparaciones entre los nombres respectivos. Este proceder de asignar nombres a las expresiones gráficas parece ser una de las mayores dificultades que se oponen a la comprensión lectora.

La codificación fonológica

Para leer, el sujeto debe conectar, la representación gráfica de las palabras con su propio léxico interno y en un sentido más amplio, con su propio conocimiento lingüístico, sólo así podrá dar significado a la palabra escrita.

Una de las explicaciones que se ha dado a ese proceso de conexión, es el llamado de "la vía indirecta", es decir que para acceder al significado, el lector debe realizar una codificación fonológica del texto, lo que equivale a una traducción de las palabras al lenguaje oral. Recién entonces y de ahí la denominación de vía indirecta, es cuando el sujeto puede acceder más fácilmente a su léxico.

El acceso léxico

Como acaba de verse, el tema de la codificación fonológica se relaciona con la variable acceso léxico, que ha sido mencionada entre las más relevantes para la explicación del proceso lector.

Hemos mencionado la "vía indirecta". La "vía directa", supone el reconocimiento inmediato del significado de la palabra, sin necesidad de analizarla en sus componentes (letras, sílabas). El proceso sería similar al de la comprensión de los signos numéricos, de los signos de puntuación, o de los caracteres del idioma chino.

Algunas de las principales conclusiones a que han arribado los muy numerosos estudios acerca del papel del acceso léxico en la comprensión lectora, pueden resumirse diciendo que: a) han identificado dos vías, directa e indirecta; b) existen diferencias importantes, entre los individuos, en cuanto a la utilización de ambas vías; c) los sujetos que tienden a utilizar exclusivamente una de ellas, pueden tener problemas en la comprensión lectora; y d) los buenos lectores tienden, aunque en principio parezca sorprendente, a una eficaz utilización de la vía indirecta, pero ello sucede cuando se enfrentan con una serie poco familiar de caracteres gráficos y deben decidir si se trata o no de una palabra con significado.

La Memoria y el Significado

Reconocidas las limitaciones de la memoria inmediata, no debe extrañar que se asigne a la codificación fonológica un papel impor-

tante en el necesario mantenimiento del orden de las palabras para el proceso lecto-comprensivo.

Frente al texto, el lector debe descifrar la representación gráfica, codificarla internamente, cotejarla con el conocimiento lingüístico que tiene, mantener el orden exacto de las palabras, poner en juego otros elementos contextuales, entre las tareas ineludibles para alcanzar el significado de ese texto. Todo ello exige una gran capacidad de retención inmediata y un notable esfuerzo dinámico de la memoria a largo plazo, para rescatar de esta última todo el conocimiento lingüístico, y todo otro conocimiento relevante para la comprensión del texto.

Se considera que la memoria operativa desempeña también un papel importante en lo que se ha dado en llamar conciencia de la estructura textual o memoria de la estructura del texto. Esto quiere decir que el lector, y sobre todo los buenos lectores son capaces de identificar el tipo de organización que el autor ha dado a su discurso, por ejemplo, en el caso de texto informativos, una estructura frecuente es la de enunciar un problema y presentar luego soluciones alternativas. Esta identificación de la estructura opera a su vez como una suerte de memotecnia, ya que favorece la retención de la información presentada en el texto.

Se han señalado en esta breve sección sólo algunos de los numerosos aspectos investigados, acerca de las relaciones entre los sistemas de memoria y la competencia lecto-comprensiva.

El conocimiento del lenguaje

Resulta obvio afirmar la solidaridad entre el conocimiento lingüístico del lector (en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y pragmático) y su desempeño lecto-comprensivo.

Dada la vastedad del tema, aquí sólo haremos referencia a un factor, cuya importancia se reconoció en estudios tempranos, cuya consideración fue pasada por alto, durante cierto tiempo, y cuya inegable significación acapara nuevamente la atención de los investigadores. Este factor es el vocabulario que posee el lector.

Numerosos estudios correlacionales han permitido establecer una correspondencia sustancial entre el vocabulario de que dispone el sujeto y su nivel de comprensión lectora. Más aún, en varias investigaciones la variable vocabulario aparece como el mejor predictor exclusivo de la comprensión. En consecuencia se afirma hoy que un mayor conocimiento de vocablos va asociado a un mejor rendimiento en lectura; en tanto que los sujetos con pobreza de vocabulario experimentan dificultades en las tareas lectoras. El problema de estos últimos consistiría en su necesidad de detenerse mucho más en el análisis de las palabras, lo que entorpecería la totalidad del proceso.

El conocimiento de la estructura del texto

Este aspecto ya se esbozó a propósito de la participación de la memoria en el proceso lector.

En las dos últimas décadas, parte de la investigación en psicología cognitiva, especialmente en psicolingüística, se ha volcado hacia el análisis de la comprensión y del recuerdo de textos narrativos. Se ha comprobado que los sujetos conocedores o capaces de identificar la estructura de los relatos, retienen más lo leído y acusan una mejor comprensión del texto.

Otro tanto cabe afirmar respecto de la estructura del discurso informativo, objeto principal de nuestras propias investigaciones. Siguiendo a Richgels y otros (1987), se postularon cuatro posibles estructuras de texto informativo, a saber: comparación-contraste, colección, problema-solución, y causación. También en nuestro tra-

jo se observó una marcada ventaja este respecto, en los lectores más diestros.

La habilidad metacognitiva

Mientras estudiaba la memoria en los niños pequeños, Flavell (1971), acuñó el término "metamemoria". Y rápidamente comenzaron a usarse "metacognición" y "metacomprepción". El término "metacognición" se emplea generalmente para referirse a los procesos de toma de conciencia, monitoreo y regulación que se operan en el propio individuo.

El reconocimiento de la importancia de estos procesos mentales en las actividades de aprendizaje, contribuyó a la influencia creciente del enfoque cognitivo en las investigaciones de los procesos mentales.

Con referencia al empleo del término "metacognición" en el proceso de la lectura, se denomina "cognición" a los procesos y estrategias reales usados por el lector, en tanto que "metacognición" es un constructo, que se refiere, en primer lugar, a lo que una persona conoce acerca de sus cogniciones, y en segundo lugar, a la habilidad para controlar esas cogniciones, visión superpuesta.

EL PROGRAMA DE INVESTIGACION "ESTUDIO, EVALUACION Y ENSEÑANZA DE LA COMPRENSION LECTORA", que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Educacionales (IIE), de la Universidad Nacional de La Plata.

Informe suscrito sobre el proyecto "Componentes metacognitivos de la comprensión lectora. Su estudio en lectores diestros y deficientes del 6to. grado primario", presentado ante la 3ra. Conferencia de la Asociación Europea para la Investigación del Aprendizaje y la Instrucción (EARLI), Madrid, setiembre de 1989.

Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

a) Explorar el conocimiento metacognitivo de escolares primarios, con actuaciones altas y bajas, en comprensión lectora.

b) Poner a prueba diferencias significativas, en conocimiento metacognitivo, entre esos dos grupos contrastados.

No corresponde exponer aquí aspectos relativos al marco teórico de este proyecto, que obviamente es tributario de las consideraciones efectuadas en los párrafos anteriores, en torno de la comprensión lectora y del papel que en ella desempeñan las funciones cognitivas y metacognitivas. Tampoco haremos mención de los procedimientos, técnicas e instrumentos empleados.

Nos limitaremos a señalar algunos de los resultados. Se encontraron diferencias significativas, de nivel $p < 0,01$, entre el grupo superior (lectores diestros) y el grupo inferior (lectores deficientes), con respecto de conocimiento metacognitivo de su comprensión lectora.

En cuanto a la importancia educacional y científica de esta investigación, puede señalarse que las tareas de investigación ya cumplidas, han permitido producir un repertorio de 10 textos informativos, que han sido analizados por especialistas en lógica y en lingüística. Esos textos también han sido ensayados en nuestras aleatorias de población escolar. Este repertorio es potencialmente útil para las actividades de enseñanza y aprendizaje en el campo de la comprensión lectora. Dichos textos, y sus pruebas y cuestionarios respectivos, como también las normas o baremos correspondientes, serán publicados por el IIE, en fecha próxima.

Con referencia a los resultados obtenidos en este estudio particular, verificar que las mayores diferencias entre lectores diestros y deficientes, y deficientes residen más en las habilidades metacognitivas que en el conocimiento metacognitivo (más en la efectiva puesta en práctica que en el saber), posee interesantes implicaciones para la enseñanza de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

En cuanto a la labor futura inmediata del IIE, respecto del programa que se viene comentando, además de las tareas señaladas, consistirá en el empleo de la metodología de detección de errores y de anticipación, para proseguir explorando los procesos metacognitivos en lectores diestros y deficientes.

EDUCACIÓN INTERNACIONAL

América 2000:

Propuesta del presidente de los Estados Unidos

El presidente de los Estados Unidos, George Bush, presentó a la prensa durante el mes de abril, un conjunto de propuestas con las que espera renovar el sistema educativo nacional y dar a la enseñanza pública un impulso "que vuelva a convertirla en palanca de la prosperidad del país". Al parecer políticos, docentes y expertos reconocen que el sistema educativo estadounidense no logra el resultado esperado y, según Comunidad Escolar, no

falta quien atribuya sus deficiencias al relativo declinar económico del país, cuya población, consideran, no estaría debidamente preparada para superar los retos de competencia inevitables en el siglo XXI.

Los planes de reforma del sistema educativo norteamericano presentado por su presidente son de carácter global y tienen cuatro componentes. El primero de ellos se refiere a las posibilidades de reforma de la enseñanza en sí, estableciendo

un sistema uniforme de exámenes y la ampliación de la capacidad de opción de los padres de alumnos para elegir el centro en el que estudian sus hijos.

El segundo, es la creación de "una nueva generación de escuelas norteamericanas que serían independientes del sistema vigente y se dedicarían a experimentar con nuevos métodos pedagógicos, pudiendo ser financiadas por empresas".

Las demás medidas se

producirían fuera de los centros docentes. Una, la coordinación nacional de la formación y reeducación de adultos; y la otra, la mejora de los servicios sociales que reciben los niños y su vida fuera de las escuelas, atendiendo no sólo a su mejor alimentación, sino también a influencias sociales o familiares que puedan repercutir negativamente en la disposición y la capacidad de aprender de los niños.

EL PROFESOR DE DERECHO

Por el Dr. Juan Carlos Agulla

*Aproximación a un estudio sobre "El hombre de Derecho"
desde una perspectiva sociológica.*

1.- El presente trabajo constituye el primer módulo de una investigación mayor sobre "El Hombre de Derecho". En este primer módulo se trata de analizar al PROFESOR DE DERECHO de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en el momento presente (1989). Sólo en la medida que los datos nos permitan, trataremos de generalizar las conclusiones a los profesores de Derecho de las Universidades argentinas y, quizás, a todos los profesores de esas mismas universidades (estatales y privadas). Los módulos posteriores versarán sobre "El Estudiante de Derecho" y "El Egresado de Derecho" (los abogados), también en el momento presente. De cualquier manera resulta válido empezar por el profesor de Derecho, ya que él, de alguna manera condiciona a los estudiantes y a los egresados; pero también porque representa "típicamente" al modelo de profesor de las profesiones así llamadas "liberales" (abogacía, medicina, ingeniería, contaduría, arquitectura, etc.) de las Universidades argentinas actuales; representan al "tipo prevaleciente" de profesor de un determinado modelo de organización de la Universidad.

Es un lugar común afirmar que la estructura de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales, tal como funcionan en las Universidades argentinas, responde a un modelo organizativo que se percibe y se siente como "anticuado", precisamente por su carácter "profesionalista" y "generalista"; dos características que el desarrollo de la cultura tecnológica y de la sociedad tecnocrática han dejado atrás. Tanto los estudiantes y profesores como el público en general perciben y sienten este "problema"; por eso, permanentemente en los últimos años, se han presentado (y se presentan) proyectos y propuestas para superar esa situación de retraso.

El recurso común que se ha utilizado —y a partir de ahora me voy a referir concretamente a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires es el de modificar el sistema de enseñanza, y que se parte de la idea que el atraso a los defectos de la estructura actual de las facultades se encuentran en lo desactualizado de los planes de estudio y lo tradicional de la didáctica de la enseñanza. Y así, en los últimos años, se han modificado los planes de estudio, se han actualizado algunos contenidos, se han fijado nuevas normas de evaluación y de promoción, se han creado cursos especiales de pedagogía y didáctica universitaria para profesores, se han institucionalizado carreras docentes, se han establecido condiciones docentes en los reglamentos de concurso para los profesores, etc. Sin pretender quitarle importancia a todas estas iniciativas y, menos aún, a todos estos aspectos de la enseñanza universitaria, consideramos que un punto estratégico a considerar para la transformación de la

estructura de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires es la transformación del ROL DE PROFESOR DE DERECHO, porque, en última instancia, es la función definitoria y permanente de la estructura social educativa de la Facultad. Y evidentemente, para poder transformar ese rol docente es imprescindible previamente describirlo en su ejercicio real en la forma como se espera que se debe desempeñar y en la forma como se "debería" desempeñar si se pretende incorporar a la expansión de la cultura tecnológica y al desarrollo de las sociedades tecnocráticas.

La forma como se ejerce el rol de profesor lleva funcionalmente a la forma como se ejerce el rol de estudiante, porque se trata de funciones equipolentes propios de la relación educativa (enseñar/aprender). El objetivo de esa relación educativa es el "profesional" (en este caso el abogado), que, como se sabe, es un profesional muy especial porque el ámbito de su desempeño es sumamente amplio; pero, sobre todo, porque es un elemento decisivo en la constitución de la clase dirigente de una sociedad nacional. No olvidemos que más del 65% de las decisiones importantes que se toman en una sociedad nacional, en todos los ámbitos, la toman los abogados y juristas. Y esa no es poca responsabilidad, en una sociedad en crisis como es la Argentina actual.

Para analizar el ROL DEL PROFESOR DE DERECHO y explicar su dependencia de la forma como se ejerce la profesión de abogado (una profesión liberal), debemos observarlo desde tres perspectivas diferentes: a) desde la perspectiva del ROL REAL, es decir, del comportamiento tal como se manifiesta concretamente en la Facultad en cumplimiento de su función en el proceso de enseñar/aprender; b) desde la perspectiva del ROL TEÓRICO es decir, del comportamiento esperado por la reglamentación de la Facultad y conforme al "status" que le asigna la organización universitaria y la sociedad nacional; y c) desde la perspectiva del ROL IDEAL, es decir, del comportamiento que le exigiría un nuevo modelo de organización de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales que tienda a satisfacer las exigencias de la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de la sociedad tecnocrática, tal como se da en las Universidades más importantes de Occidente.

En la descripción de estos ROLES (real, teórico e ideal) hemos tomado en cuenta una serie de indicadores tales como cantidad, condición, categoría, estabilidad, sexo, dedicación, etc. Todas ellas, de alguna manera, tienden a describir esos roles, buscando siempre las formas prevalecientes ya que suponemos que ellas son las que definen la estructura de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En la presente oportunidad nos va-

mos a limitar, por razones de tiempo, a definirlo a través de variables cuantitativas referidas a categoría, a sexo y a dedicación. El tiempo disponible no permite más.

Como se trata de una descripción de un "tipo prevalente" de profesor de Derecho, el trabajo realizado tiene una orientación cuantitativa, pero entendemos que las cantidades tienen una significación muy especial en la definición del rol de profesor al menos en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Esta perspectiva cuantitativa, en este caso, percibe el proceso excluyente de la Universidad argentina: el aumento de la matrícula a partir de la década del cincuenta, ya que las cantidades de alumnos definen también cantidades de profesores, espacios físicos, bibliotecas, sistemas de enseñanza, formas de evaluación, promociones, etc.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, actualmente (1989) cuenta con **23.389 estudiantes**, de los cuales 11.927 son mujeres y 11.462 son varones. Se trata, por cierto, de una cantidad muy significativa y que de alguna manera (aunque pueda discutirse la existencia real de tantos alumnos) tiene que incidir en la definición del rol de profesor de Derecho actualmente. Sin embargo, otro dato cuantitativo de los estudiantes no puedo dejar de presentarlo; se trata de la edad del estudiante y la natural relación que tiene ella con respecto al "tiempo de estudio" para terminar la carrera:

Menos de 17 años	94
de 18 a 20 años	3.580
de 21 a 23 años	7.294
de 24 a 26 años	4.085
de 27 a 29 años	2.320
de más de 30 años	5.994
 Totales	 23.367

Los datos son verdaderamente sorprendentes y para tenerlos en cuenta, por muchas razones; pero son significativos para definir la equipotencia funcional entre el alumno y el profesor de Derecho. Resulta clara la distinción entre el verdadero alumno y el crónico alumno de Derecho, alumno por cierto, muy común en las universidades argentinas que suele identificarse con el "alumno libre", es decir, que sólo rinde exámenes.

Frente a estos hechos, vamos a presentar la hipótesis que orienta todo el trabajo realizado. Sería la siguiente: en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en el momento presente (1989), la forma como se ejerce la función de profesor (ROL REAL) responde a las características de la profesión de abogado y de la participación como dirigente en la estructura de dominación de la sociedad argentina; por lo tanto, actualmente no puede responder a las funciones asignadas en la reglamentación vigente (ROL TEÓRICO) establecidas en la ley universitaria, en el Estatuto y en las Reglamentaciones de la Universidad; ni puede responder a las funciones deseadas (ROL IDEAL) por la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de las sociedades tecnocráticas. Por cierto, que esta hipótesis básica, en la investigación realizada, se han desprendido una larga serie de hipótesis que se buscaron probar empíricamente. Para probar esta hipótesis nos apoyamos en datos "oficiales" que responden al estado de la Facultad al 14 de marzo de 1989.

2.- La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, al 14 de marzo de 1989, contaba con 1.246 profesores, discriminados de la siguiente forma:

Profesores Eméritos	2
Profesores Consultos	11
Profesores Titulares	115
Profesores Asociados	32
Profesores Adjuntos	1.086
 Totales	 1.246

Participan también en la actividad docente los "Auxiliares de la Docencia" (Jefes de Trabajos Prácticos, Auxiliares de 1ra. y Auxiliares de 2da.). Muchas de estas funciones se ejercen con carácter "ad-honorem". Este personal —que son abogados— pretenden así iniciar una carrera académica y por eso son una "ayuda" fundamental para los profesores dando clase, controlando trabajos prácticos, corrigiendo parciales y monografías, y participando en exámenes, asesorando a los alumnos sobre temas específicos y bibliográficos, etc., además de las tareas propias: asistencia a clase, control de la asistencia, contacto con los alumnos. Se entiende que estas tareas son parte del "aprendizaje" del profesorado universitario y de la carrera docente. La cantidad de este personal de "apoyo" supera la cantidad de profesores: son más de 1.700 abogados.

La sola presentación de los datos destaca dos hechos significativos: por un lado la gran cantidad de alumnos y cursos que se dictan en la Facultad de Derecho y, por el otro, la cantidad de "abogados" que concentra la Facultad. La cantidad de profesores y docentes que tiene la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, nos permite sacar la siguiente conclusión: la Facultad es una interesante fuente de trabajo (quizá complementaria) para los abogados que ejercen su profesión en la Ciudad de Buenos Aires. Es de destacar que en la Capital Federal hay 23.822 abogados inscriptos. Esto implicaría que el 15% de los mismos está vinculado a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Por cierto que muchos de estos abogados inscriptos no ejercen la profesión o están jubilados, pero otros pueden estar vinculados a otras Facultades de Derecho de Buenos Aires o del área metropolitana.

Esta significativa fuente de trabajo para los abogados no está definida, en lo referente a la Facultad de Derecho, por el monto de las remuneraciones, sino por el "prestigio social" que tiene para el ejercicio de la profesión de abogado (o magistrado, o asesor, o funcionario, etc.). Nadie ignora el "halo" de prestigio que implica el ejercicio de una profesión "liberal" (por lo tanto es válido para los médicos, ingenieros, contadores, arquitectos, etc.) y, sobre todo, para el acceso a la estructura del poder de la sociedad nacional, la condición de profesor (docente) universitario, especialmente en un mercado ocupacional altamente competitivo y en una estructura de poder sumamente cambiante y, por lo tanto, que reclama cada vez más una especialización ocupacional.

A este halo de prestigio se agrega, por lo menos, dos ventajas más, estrictamente profesionales: un horario de trabajo flexible que permite el ejercicio de la profesión "liberal" (o de la magistratura, o de las asesorías, etc.) o la mera actividad doméstica (esto, especialmente para las mujeres) y la posibilidad (efectiva) de una especialización (y actualización) profesional, sobre todo en la Capital Federal y en el área metropolitana. Además se agregan otras ventajas adicionales que no por prosaicas son menos decisivas: la acumulación de antigüedad docente como mecanismo de promoción en la carrera docente y el goce de los beneficios previsionales y mutuales que tienen todos los docentes universitarios como trabajadores en relación de dependencia (esto es válido para los abogados litigantes).

Resulta evidente que todas estas circunstancias están relacionadas con el ejercicio de una profesión de abogado, y por lo tanto, han de influir en el rol del profesor de Derecho en la medida que la "ex-

periencia profesional" siempre condiciona contenidos, objetivos, mecanismos de aprendizaje, metodología de la enseñanza, etc.

3.- Desagregados los profesores por su condición, se obtienen las siguientes cifras:

Profesores eméritos y consultos	13
Profesores regulares	347
Profesores interinos	781
Profesores interinizados	105
 Totales	

1.246

Los escuetos datos presentados muestran claramente un cierto estado de provisoriedad o, al menos, de transitoriedad en el plantel de profesores de la Facultad. Fundamentalmente se nota entre los profesores adjuntos ya que llegan al 75% de los profesores. Pero el problema es de larga data, hasta el punto que esta característica casi se presenta como lo "normal". Con ello aparece un problema que merece una consideración. La condición de profesor, en cualquiera

us niveles, en las Universidades argentinas se adquiere por la tenencia de la cátedra; es decir, por el cargo y no, como en las Universidades importantes del mundo, por una condición académica (un título). Pero todavía más por la tenencia precaria como es la del interinato. Sabemos que en la Argentina existió hace muchos años la "venia legendi" como condición académica que permitió el acceso a la cátedra universitaria. Pero esta exigencia se suprimió, fundamentalmente al establecer el sistema de concurso público de antecedentes y títulos o el de la carrera docente. Actualmente, ni el título de "doctor" —que es un título académico— es requerido para el acceso a la cátedra, sea como profesor titular o sea como profesor adjunto asociado; basta el "mero y significativo título profesional" de abogado. Evidentemente, el crecimiento de la matrícula universitaria no estuvo relacionado con el crecimiento de los "doctores"; con lo que los "profesionales" (abogados), tuvieron su gran oportunidad; es decir, asentar la formación profesional en la praxis profesional sin la exigencia de la especialización académica e investigativa.

A esta transitoriedad o provisoriedad de la condición de profesor se suma la designación en las cátedras (el cargo) por un determinado período (3, 5 o 7 años). Con ello se destaca claramente el carácter supletorio y complementario que se le da a la condición de profesor. El profesorado universitario así, se fundamenta (eventualmente) en un "servicio". Esto lleva, necesariamente, a que el cargo determine la condición de profesor universitario; pero con el agregado que es profesor de una cátedra y sólo de esa (por ejemplo, de Derecho Civil I). La pérdida del cargo lleva implícito la pérdida de la condición de profesor universitario sea ello por renuncia, por traslado, por cesantía, por pérdida de un concurso, etc. Sin embargo, lo que pretendemos demostrar con estos argumentos es que la provisoriedad y transitoriedad de la condición de profesor universitario destacan la dependencia de la profesión de abogado que tiene la cátedra universitaria; en ningún caso se trata de una condición académica.

Todas estas consecuencias del ejercicio de la profesión liberal de la abogacía afectan al ejercicio del rol de profesor de Derecho, dando origen a una serie de características que violan principios pedagógicos y didácticos elementales; pero también a normas estatutarias claramente establecidas. Tal cosa ocurre, por un lado, con la necesidad de la renovación anual de los cargos interinos y, por el otro, con la no creación de antecedentes a considerar en los concursos. Sin embargo, y por razones explicables de urgencia o de pragmatismo, las renovaciones se hacen automáticamente y los antecedentes son considerados en los concursos. Y aquí el sistema de concurso adoptado por la Facultad en especial y por la Universidad en general

cumple una función decisiva. El principio de "objetividad" y "transparencia" del proceso ha hecho que el concurso público de antecedentes y oposición sea bastante engorroso, lento y excesivamente formalista como consecuencia de una falsa concepción de la "igualdad de oportunidades", ya que se concentra en el procedimiento y no en el contenido (es decir, en la selección del más capacitado). Y las impugnaciones se transforman en un recurso normal que impide la realización de los concursos. Siendo los profesores "necesarios", la transitoriedad y provisoriedad es lógica; con ello, nuevamente se favorece al profesional en ejercicio. Por cierto, que la inestabilidad política y la lucha ideológica han sido factores incentivantes de la transitoriedad y provisoriedad del profesorado universitario. Y así el ejercicio de la profesión, aparece como una justificación de la falta de dedicación a la docencia del profesor de Derecho; y por cierto, con una gran dosis de razón y razonabilidad.

La situación de provisoriedad y transitoriedad del profesorado universitario en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, además de ofrecerle las ventajas de ser profesor, tanto académicas como sociales y económicas —y ésto es lo que nos interesa—, afecta a la manera de ejercer el rol de profesor, en la medida que rutiniza la enseñanza, abandona la creatividad que da la investigación, dogmatiza los contenidos en manuales de cátedra, rechaza la formación teórica, fomenta el uso de la memoria, "jurisprudencia" la teoría, etc., pero sobre todo evita la profesionalización del profesor.

Todo parece indicar que la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires se encuentra "atrapada" en un modelo organizativo que con sus mecanismos legales "igualitarios" del concurso público de títulos, antecedentes y oposiciones fomenta una costumbre (un hábito) académica que tiene más que ver con el ejercicio profesional en la estructura de dominación de la sociedad nacional que con las funciones que debería cumplir una Facultad de Derecho frente a los reclamos que le impone la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de la sociedad tecnocrática. La realidad le responde con el "interinato" y la "provisoriedad" porque, en definitiva, es lo que mejor se adecua a la ideología que emerge del ejercicio profesional de una ocupación liberal como la de abogado, en todas sus manifestaciones.

4.- La distribución por sexo de los profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, se expresa en los siguientes datos:

Profesoras Titulares regulares	3
Profesoras Titulares interinas	4
 Profesoras Asociadas regulares	1
Profesoras Asociadas interinas	1
 Profesoras Adjuntas regulares	58
Profesoras Adjuntas interinas	251
 Totales	320

El porcentaje de profesoras mujeres con respecto a los profesores varones es de algo más del 25%. El dato es significativo; y se hace más interesante cuando se lo desglosa por niveles o categoría. Y así tenemos que en el nivel de profesoras titulares sobre un total de 115 profesores, sólo 9 son profesoras mujeres; es decir, el 8%. Y sobre un total de 35 profesores asociados, sólo 2 son profesoras mujeres; es decir, 6%. Y sobre un total de 1.086 profesores adjuntos, sólo 309 son profesoras mujeres, es decir, el 28%. Frente a estas cifras —que a muchos pueden llamar la atención— corresponde hacer algunas precisiones a fin de evitar equívocos.

Las cifras que quizás puedan parecer bajas en una comparación con las de otras Facultades de la Universidad de Buenos Aires, no lo son si se las compara con la de otras Facultades de Derecho, no sólo de Argentina sino de otros lugares del mundo. En general se puede decir que la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires es una "buena" fuente de trabajo para las abogadas mujeres que ejercen en el foro de la Capital Federal; quizás ellas sean las que más aprovechan las ventajas adicionales de las cuales hablamos en páginas anteriores. Esto se refiere, fundamentalmente pero no exclusivamente, para las profesoras adjuntas mujeres. Sin embargo, las cifras de las profesoras adjuntas mujeres merecen una explicación porque hasta pueden ser altas, pero sobre todo porque se advierte una tendencia a aumentar constantemente. Es de destacar el hecho de la cantidad de profesoras adjuntas mujeres que están haciendo la "carrera docente" y los cursos de especialización, a veces llegan hasta el 90% de los inscriptos. Todo parece indicar que la estructura ocupacional empuja a las abogadas mujeres (especialmente cuando están casadas con profesionales) hacia el profesorado universitario, frente a la evidente "discriminación" que hace la dirigencia argentina con las mujeres, haciendo de la docencia universitaria en Derecho un ámbito propio de la mujer abogada.

De cualquier manera, la presencia de la mujer en el profesorado universitario de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales está vinculada a la presencia de las mujeres en el estudiantado de la misma Facultad. Y se sabe que el acceso masivo de la mujer en la Universidad argentina en general y en la Facultad de Derecho en especial, comenzó a fines de la década del cincuenta, apareciendo las primeras egresadas de esa inscripción cada vez más masiva en la década del sesenta. Este dato es importante porque en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires el acceso a la condición de profesor titular se hace aproximadamente a los cincuenta años, salvo, por cierto, escasa y lógica excepción. Este hecho quizás explique la escasa cantidad de profesores titulares mujeres en el momento actual —en proporción a lo que ocurre con las profesoras adjuntas mujeres—, ya que se supone que las mujeres que egresaron de la Facultad en la década del sesenta, recién en la década del ochenta estarían alcanzando la edad promedio de acceso a la titularidad en esta Facultad. Por otra parte, las profesoras titulares mujeres actualmente en ejercicio confirmarían esta hipótesis (edad media actual 55 años).

El dato presentado podría explicar también la cantidad de profesoras adjuntas mujeres y su tendencia a crecer; dato por otra parte que se agudiza si se analiza la cantidad de Auxiliares de la Docencia que son mujeres. Todo parece indicar que la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires tiene una tendencia a "feminizarse"; pero sobre todo porque pareciera que las egresadas mujeres tienen una tendencia a "especializarse" a los fines de competir en la estructura ocupacional, pero sobre todo en los cargos docentes de la misma Facultad. Y sabemos que la tendencia a la especialización es un reclamo de la expansión de la cultura tecnológica y del desarrollo de la sociedad tecnocrática. Esto implica que se está produciendo una modificación en la forma "varonil" de ejercer la profesión liberal de "abogado", pero también en la forma de ejercer la función docente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Entre la natural división del trabajo entre matrimonios universitarios que ejercen la profesión de abogado, le corresponde a la mujer la de la docencia universitaria; en última instancia, estamos en presencia de una incipiente especialización: profesionalización del profesorado de Derecho, dados por la mujer.

5.- La desagregación por dedicación de los profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, se expresa en las siguientes cifras:

Profesores Titulares	115
con dedicación exclusiva	5
con dedicación semiexclusiva	20
con dedicación simple	90
 Profesores Asociados	 32
con dedicación exclusiva	0
con dedicación semiexclusiva	5
con dedicación simple	27
 Profesores Adjuntos	 1.086
con dedicación exclusiva	13
con dedicación semiexclusiva	55
con dedicación simple	1.018

El tema de la dedicación es un punto fundamental de este trabajo y lo fue de la investigación empírica realizada. En base a ella hicimos nuestras hipótesis que definía los roles del profesor de Derecho. En efecto: el ROL REAL lo ejercen, prevalecientemente, los profesores de dedicación simple; el ROL TEORICO lo ejercen, valecientemente los profesores de dedicación semiexclusiva; y el ROL IDEAL lo ejercen, prevalecientemente, los profesores de dedicación exclusiva. Estas hipótesis —como es obvio— están basadas en la cantidad de horas semanales dedicadas a la función de profesor; es decir, docencia, investigación, extensión universitaria y cultural como funciones definitorias del rol de profesor universitario.

El profesor de dedicación exclusiva, reglamentariamente, tiene una dedicación de 45 horas semanales; el profesor de dedicación semiexclusiva, de 25 horas semanales; el profesor de dedicación simple, de 3 horas semanales de clase, más algunas horas indefinidas dedicadas a los exámenes, evaluaciones y correcciones de parciales y trabajos prácticos y eventualmente, a la coordinación de la cátedra. Para los profesores de dedicación exclusiva y semiexclusiva, entre las horas dedicadas a la función, se encuentra la investigación, la docencia y la extensión universitaria y cultural; para los profesores de dedicación simple, las horas dedicadas a la investigación y a la extensión universitaria no están determinadas y corren por cuenta y cargo de cada cual, pero por el tiempo que le dedica al ejercicio de su profesión es muy limitado. Las horas de clase pueden duplicarse o triplicarse según las comisiones que se tienen a su cargo. Esto, por cierto, no es común entre los profesores de dedicación simple.

Los datos nos dicen que el 92.1% de los profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires son de dedicación simple; el 6.5% son de dedicación semiexclusiva. Resulta claro que el profesor prevaleciente es el de dedicación simple; por lo tanto ese es el rol que define la estructura de la Facultad de Derecho (el ROL REAL). Esto implica, a su vez, que los profesores que ejercen sus funciones con una dedicación semiexclusiva son un tipo "residual" (ROL TEORICO), porque es el que le pide el Estatuto Universitario y las reglamentaciones vigentes desde comienzos de siglo; y que los profesores que ejercen sus funciones con una dedicación exclusiva son un tipo "emergente" (ROL IDEAL), porque es el que le está exigiendo la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de las sociedades tecnocráticas a partir de la década del '80.

La presentación de la forma como se ejerce el rol de profesor en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires por la dedicación a la función docente, nos permite destacar, por una parte, el nivel de dependencia que tiene la función docente de la de abogado (litigante, magistrado, asesor, empresario, legislador, periodista, político, etc.) y, por el otro y sobre todo el nivel "de compromiso" que tiene la función docente de la participación en la estructura de dominación de la sociedad nacional. Nadie

puede negar la importancia que tiene el "tiempo" de trabajo en la forma de comprometerse y de depender.

Al analizar la estructura de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires no conviene olvidar una variable fundamental en la Universidad argentina: el impacto que produjo en ella el ingreso masivo de estudiantes, después de la década del cincuenta. Con anterioridad, el modelo organizativo "profesionalista" respondía a las necesidades planteadas por la sociedad de entonces; y por lo tanto, se ejercía la función de profesor de Derecho como lo hace ahora el profesor de dedicación semiexclusiva (ROL TEORICO). Lo importante de destacar es que las Facultades "profesionalistas" (me refiero no sólo a la de Derecho sino también a la de Medicina, Ingeniería, Económicas, Arquitectura, etc.) mantuvieron esa estructura "tradicional" es decir, no receptaron el impacto de la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de la sociedad tecnocrática que apareció después de la Segunda Guerra Mundial. Sólo por excepción la receptaron y transformaron su estructura al admitir tímidamente un nuevo tipo de profesor (el de "dedicación exclusiva") y de rescatar las "viejas" funciones mediante la dedicación semiexclusiva.

Nosotros entendemos que la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (y quizá las de todas las universidades del país) no han receptado los reclamos citados a consecuencia de ser dependiente del ejercicio de la profesión de abogado pero sobre todo por estar comprometida con la estructura de dominación en la sociedad argentina. Eso implica que se está lejos de una "profesionalización" del profesorado de Derecho. El rol ideal, en definitiva, representa la profesionalización del profesor, como una profesión distinta de la de abogado (o magistrado, o asesor, o legislador, etc.) y con la que no debe confundirse. Esta profesionalización se expresa en la "dedicación exclusiva". Es evidente también que la "profesionalización" del profesor de Derecho llevaría a que los "profesores abogados" queden al margen de la "toma de decisiones" en la estructura de dominación de la sociedad argentina. Todo esto queda oculto bajo razones de "menor cuantía" (justificaciones de la dedicación simple) como la de las bajas remuneraciones, la de la inestabilidad, la de la transitoriedad, etc., que dependen precisamente de la forma del ejercicio de la profesión. No hay la menor duda que el ejercicio profesional del abogado es mucho más rentable (y no sólo en la Argentina) pero es más en la medida en que la condición de profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires crea un "halo" de prestigio social que permite el acceso a las mejores posiciones en la estructura de dominación de la sociedad nacional. Por eso, el rol de profesor de Derecho está dependiendo de la forma de ejercicio profesional del abogado, dándole su perfil característico.

Ante la variedad y diversidad de posibilidades ocupacionales de los abogados por la posibilidad de participar en la estructura de los contenidos educativos del Derecho, tienen que tener una tendencia a la generalidad y, si se quiere, al enciclopedismo. Así fueron pensados los contenidos y los objetivos de los estudios de Derecho; eso es lo que se buscó en la Reforma de 1905: la formación general para capacitar, también a una "clase dirigente".

De más está decir, por evidente, que estos contenidos educativos que tienden a la "formación general", van a definir también un tipo de profesor de Derecho. De esta manera, tanto los contenidos particulares como la capacitación final van a estar relacionados con el tipo profesional y la manera de ejercer el rol de abogado. En resumen: se trata de un docente que es un profesional (abogado) que orienta su enseñanza del Derecho y de las Ciencias Sociales al sólo efecto de capacitar profesionales conocedores de la ley y de sus interpretaciones: en última instancia una enseñanza más dogmática, teórica, memorística, generalista y, por cierto, no especializada para las distintas áreas de la actividad profesional. Con ello se pretende

satisfacer un objetivo del Plan de Estudios de formar una "clase dirigente" dispuesta a acceder en cualquier momento a la estructura del poder (clase política) con un bagaje de conocimientos y un desarrollo de especialidades que parecieran, al menos si se ven los resultados de las últimas décadas, no son los adecuados para incentivar la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de la sociedad tecnocrática.

Nada más indicativo de lo manifestado en cuanto a la formación generalista y profesionalista (no especializada) que el material de estudio propio (y casi excluyente) de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires: el manual de cátedra. A veces los manuales (normalmente nacen de "apuntes de clase"), a través de un proceso de sistematizaciones y actualizaciones jurisprudenciales, pasan a ser los conocidos y famosos "tratados". El profesor de dedicación simple con ello cumple con su máxima aspiración académica dentro de la "cátedra": se logra todo el contenido sistematizado apto para la formación del abogado generalista. Allí está toda la "materia": lo que se puede saber y lo que se exige. Toda otra tarea intelectual es un "plus" en la actividad académica del profesor de Derecho.

La desagregación de los datos de los profesores por la dedicación y por la categoría (titular, asociado, adjunto) y condición (regular, interino), agudiza los problemas que emergen de la prevalencia de los profesores de dedicación simple y de la forma como se ejerce su rol de profesor. Sin embargo, el dato que mejor define a este profesor lo da la "especialidad" del profesor. Los datos muestran que prefieren la dedicación exclusiva, fundamentalmente, los profesores de las materias "formativas" (sociología, historia, filosofía). A contrario sensu, prefieren la dedicación simple los profesores de las materias específicamente profesionales (civil, comercial, empresarial, laboral, penal y procesal). Los profesores de Derecho Público no aparecen como muy definidos, y que su ámbito de actuación profesional se dirige más hacia el "asesoramiento" que hacia la mera actividad litigante; ésto se advierte claramente en el caso de las mujeres que profesan en el ámbito del Derecho Público. La dedicación semiexclusiva lo demostraría.

Los datos, sin embargo, también tienden a demostrar que la especialidad en el profesorado tiene una asociación con las oportunidades que ofrece la estructura de dominación. Es clara las preferencias de dedicación según se trate de materias estrictamente profesionales o de materias formativas; aquellas optan por la dedicación simple y éstas por la dedicación semiexclusiva y, a veces, por la exclusiva. En todos los casos se nota la influencia del ejercicio profesional en la forma de enseñar el Derecho y, por lo tanto, en definir el rol de profesor de Derecho.

La consecuencia que sacamos de todo lo expuesto es que el profesor de Derecho y Ciencias Sociales, prevalecientemente, no está dispuesto a renunciar, por una dedicación exclusiva (una profesionalización del profesorado), a los beneficios (a veces sólo potenciales) de tener acceso a la estructura de dominación de la sociedad nacional. Con ello, el profesorado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se compone de profesionales (abogados) que participan, además, de la clase dirigente del país y que inconscientemente, utilizan a la Facultad como un medio de promoción profesional. Esto por cierto, no es criticable; se trata sólo de una concepción de la Universidad. El abogado, en tanto egresado de Derecho, es miembro nato de la clase dirigente, la conforma y la transforma. Y como tal actúa también en la Facultad de Derecho cuando ejerce el rol de profesor, satisfaciendo —a veces— una cierta "vocación" docente, pero nunca comprometiéndose con una "profesión" docente (Beruf). El profesor de dedicación semiexclusiva satisface el reclamo de la organización actual de la Facultad, pero el impacto del aumento de la matrícula ha hecho que prevalezca el profesor de dedicación simple. Con ello, el profesor de dedicación

exclusiva es sólo una posibilidad que se puede hacer realidad sólo con una nueva estructura de la Facultad, con un nuevo modelo de Universidad no dependiente de las "profesiones liberales".

6.- Los datos presentados en este somero trabajo no han estado orientados a perfilar las condiciones intelectuales, morales y cívicas del profesor de Derecho (la vocación) de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires sino a definir el perfil del rol de profesor de Derecho; es decir, lo que tiene de profesión. Sabemos que el rol, la profesión, es parte funcional de una forma de estructurarse el comportamiento social, sociológicamente relevante. Por eso se trata de comportamientos estereotipados (funciones) que inexorablemente se imponen, que son cognitivos, preexistentes y están más allá de cada uno y, por cierto, son irracionales para cada cual porque son de la organización de la Facultad. Esta base teórica nos permite distinguir claramente entre la "vocación docente" y la "profesión docente", distinción que no recepta la

lengua alemana (Beruf). La palabra alemana "beruf" tanto significa "vocación" como "profesión" (Lutero). En consecuencia la profesión debe ser vocacional y la vocación profesional; es decir, "comprometida". De lo contrario se produce un desdoblamiento de la personalidad que lleva normalmente a la frustración como parte de aquella angustia existencial que descubrió Lutero en su oportunidad frente a la predestinación. El rol real y el rol ideal aparecen como las manifestaciones operativas entre la vocación y la profesión; entre medio, está el rol teórico (el de la semidedicación) el ahora y el de antes de la década del 50.

La investigación que sostiene esta conferencia sólo pretendió echar un poco más de luz en el conocimiento de nuestra Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. No pretendió ser una explicación total de la misma. Como toda investigación —según entedemos— ha develado algo de una realidad concreta y sobre un tema del que opina por la "experiencia personal".

EDUCACION EN LA ARGENTINA

REUNIONES REGIONALES Y NACIONALES DE INFORMACION EDUCATIVA

El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades de las respectivas jurisdicciones educativas del país, se encuentran realizando las acciones tendientes a concretar las Convocatorias de las Reuniones Regionales y de la VIII Reunión del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE).

Dicho sistema está integrado por el Centro Nacional de Difusión, Estadística y Tecnología Educativa que actúa como núcleo coordinador y las unidades de información de las jurisdicciones provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que se integran al Sistema como Núcleos Básicos.

Las reuniones preparatorias son convocadas por las auto-

ridades regionales, En Cuyo, por el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de San Juan; en el Sur, por el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro; en la región centro, por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe; en el NOA, por la Secretaría de Educación de la provincia de Tucumán; y por el NEA, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Corrientes.

Los encuentros regionales se concretaron entre los meses de junio, julio y agosto, y culminará con la convocatoria de la VIII Reunión del Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE) que se realizará en la ciudad de Mendoza el próximo mes de octubre y en la fecha que fije el Minis-

tro de Cultura y Educación de dicha provincia.

El Centro Nacional de Información Educativa ha propuesto, en el marco de una agenda abierta, la consideración de temas relativos a: situación de los Centros de la Región; propuesta de acciones regionales; desarrollo de sistemas provinciales de información educativa; informatización de los procesos técnicos; temario tentativo de la VIII Reunión Nacional; etc.

Las reuniones de los directores de los Centros que conforman el SNIE se llevan a cabo cada dos años, sin solución de continuidad, desde 1964 aunque la actual denominación rige desde la primera reunión celebrada en la provincia del Chaco en 1977, luego de suscri-

birse el "Acuerdo de Vélez Sarsfield", en la provincia de La Pampa en 1975.

Este Acuerdo establece los órganos de gobierno del Sistema, sus objetivos y las responsabilidades del núcleo coordinador y los núcleos básicos entre otras precisiones.

El propósito principal de las reuniones nacionales está referido a la evaluación de las tareas y la formulación de planes bienales de acción y el análisis de temas de carácter técnico.

Esta es la primera oportunidad en que se realizan convocatorias consideradas preparatorias y orientadas a posibilitar el desarrollo de proyectos regionales.

PROGRAMAS NACIONALES

SOBRE ESCUELA Y COMUNIDAD

El Ministerio de Educación y Justicia ha puesto en funcionamiento cuatro programas destinados a redefinir el rol de la escuela y la comunidad.

Se trata de los programas "*Escuela y Espacio Comunitario*", "*Clubes Colegiales*", "*Solidaridad para la Unidad Nacional*" y "*Escuela-Scouts*". Hay un rasgo en común que predomina en las acciones que se propician que es la apertura de la institución escolar hacia la sociedad y viceversa, brindar a la comunidad un espacio para que participe más activamente en la vida y objetivos de las unidades escolares.

La resolución 1595 que regula la actividad del programa "*Escuela-Espacio comunitario*" autoriza el uso de las instalaciones escolares para la realización de actividades de la comunidad vinculadas con la familia, la salud, nutrición, cultura, bienestar social, recreación, servicios sociales, y entrenamiento laboral, etc. El articulado establece algunos de los ejemplos entre los que menciona, mesas redondas y debates, orientación profesional y laboral, festejos patrios y barriales, taller de idiomas, Club de los abuelos, acontecimientos familiares, etc. La formalización de las actividades se hace a través de un contrato entre el titular del colegio y el solicitante.

La promoción de la formación de "*Clubes Colegiales*" está destinada a que los alumnos puedan desenvolver, en forma libre y espontánea, sus propias aptitudes, colaborando en la realización de las actividades corporativas de otras instituciones, al mismo tiempo que se ejercitan en las funciones de la ciudadanía. Para este fin —la resolución establece que— se podrán realizar competencias deportivas, coros, cooperativas, debates, etc. Funcionará en dependencia de la Dirección y tendrá tres categorías de socios: activos; alumnos del establecimiento; honorarios, determinadas personas con méritos especiales; y protectores, miembros del personal directivo, docente y administrativos, ex alumnos, padres, y demás personas que deseen colaborar con el Club Colegial. La resolución sugiere la formación de subcomisiones para el funcionamiento, cultural, social y deportiva.

Por su parte, "*Solidaridad para la Unidad Nacional*", es un programa que se ha encarado a través de las escuelas dependiente del *Consejo Nacional de Educación Técnica*. Mediante el mismo, se han encarado acciones conjuntas entre alumnos y docentes de escuelas técnicas e instituciones del medio a las que han acudido para solucionar algún requerimiento de asesoramiento o mano de obra (hospitales, escuelas, etc.). La resolución establece que si bien el programa se inició con el aporte del CONET, se ha considerado la necesidad que participen en él todos los niveles de la educación. Por ejemplo, las direcciones nacionales de Adulto, Educación Agropecuaria, Educación Artística, Educación Física, Deportes y Recreación, Educación Especial, Media y Superior.

Finalmente, a través de "*Escuela-Scouts*" se ha firmado un acuerdo con la Asociación de Scouts de la Argentina y la Unión Scouts Católicos Argentinos para coordinar tareas en común. La institución escolar incorporará a los otros programas los aportes que la institución escultista pueda ofrecer y, el Ministerio, por su parte, brindará asesoramiento para mejorar la adaptación del Programa Scout a la realidad argentina. Además, se propone que en relación con los Clubes Colegiales se emprendan acciones que den respuesta a las necesidades de la comunidad local.

Europa se preocupa por la integración

Con el objetivo de evaluar los problemas de organización de los intercambios escolares y la puesta en funcionamiento de asociaciones interescolares entre centros de la Comunidad Europea, se realizó en Barcelona una reunión entre expertos europeos en intercambios escolares y representantes de los estados miembros de la CE.

Ya en 1989, el Parlamento Europeo había señalado la conveniencia que todos los jóvenes de la comunidad tuvieran ocasión durante su escolaridad de vivir la experiencia de la vida de estudiante en otro estado miembro. La finalidad —se señaló— es "que se preparen para hacer frente a las realidades de Europa unida a través del contacto con otras culturas que les ayuden a adquirir conciencia de ciudadanía europea y fomentar la solidaridad y amistad entre ellos".

Una de las recomendaciones del encuentro fue la de dar a los intercambios una dimensión más amplia que la tradicional con fines lingüísticos. "La comunicación, el descubrimiento de un nuevo entorno, el acercamiento a otros sistemas educativos, a otros métodos pedagógicos, deberían ser otros objetivos centrales de la experiencia", señalaron los expertos.

Otros aspectos tratados durante el encuentro fueron la formación del profesorado que impulsa estos intercambios, que deberían ser conocedores de todos los aspectos de lo que implica la dimensión europea; y el intercambio escolar visto como una relación institucional, entre escuelas y no entre individuos.

Finalmente se puso de relieve que el éxito de esta experiencia dependerá de los medios electrónicos que se pongan en juego, ya que se presentan como una herramienta que permite superar obstáculos provocados por el tiempo y las distancias.

MULTIPLES USOS

DEL DIARIO EN LA ESCUELA

La utilización del diario en el aula y las posibilidades didácticas que reporta su uso, son las bases de un artículo publicado por el experto Angel Sáez en "Comunidad Escolar", órgano informativo del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

No solamente en la educación secundaria es factible apreciar las bondades de los medios audiovisuales como instrumentos didácticos privilegiados, sino que el artículo hace hincapié en que "para un aprovechamiento completo de sus posibilidades, debería potenciarse su utilización en etapas anteriores".

"Para dotar al niño de instrumentos de análisis y crítica que le permitan adoptar actitudes personales frente a las ofertas que recibe", señala un párrafo del currículum de la materia "Educación del Consumidor"; también se marca la necesidad de su funcionamiento en los objetivos de Lengua y Literatura, y Conocimiento del Medio.

Concretamente para la educación media, Sáez considera que la utilización constante de los medios de información posibilitaría el acercamiento de la escuela a la comunidad integrando todo lo que hay que saber de nuestro mundo contemporáneo, de forma crítica y pluralista, democrática y soli-

daria. También en el área de Lengua y Literatura no sólo se concreta el objetivo general de desarrollar actitudes críticas, sino también la discriminación de hechos, conceptos y principios, actitudes y valores. En Matemáticas, se plantea el "identificar los elementos matemáticos presentes en las noti-

cias y la interpretación de gráficos relativos a fenómenos sociales, económicos, . . . , etc.". Y en Ciencias de la Naturaleza, utilizando las fuentes habituales de información científica (libros, revistas, artículos de divulgación, etc.).

Finalmente, señala el experto que "en la medida que

las administraciones se comprometan realmente con los programas prensa-escuela y los profesores conectemos con un modelo educativo que resalte el valor subjetivo, estaremos sentando las bases de una pedagogía que es consciente de la importancia de los medios de comunicación".

Conectados con el mundo por la INED

El Centro Nacional de Información Educativa de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia, es el punto de convergencia de la Red Mundial de Información Educativa (INED) de la Oficina Internacional de Educación (OIE).

La INED tiene como objetivo principal el proporcionar a los estados miembros de la OIE/UNESCO mejores servicios de información sobre educación y difundir en cada país a través de los puntos de convergencia las actividades y servicios que brinda. Al mismo tiempo, busca que la OIE esté documentada las publicaciones y eventos que produce cada nación.

Entre los servicios que brinda se pueden establecer las siguientes publicaciones: "El repertorio de los servicios de documentación y de informaciones educacionales", el "Catálogo del Centro de Documentación", "Los talleres de formación para el personal de los centros INED", el "Programa documentario micro CDS/ISIS", el "Programa de Cooperación" y el Boletín INED, entre otros.

El Centro Nacional de Información Educativa se ocupa de procesar y distribuir la información que llegue a través de la INED a los núcleos básicos (provincias, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires) que integran el Sistema Nacional de Información Educativa.