

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 42

Buenos Aires, Abril de 2000

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **Porto con el ministro Llach en una reunión con academias nacionales** Pág. 3
- **Se incorporaron Ruth Sautu y Ana Lucía Frega** Pág. 2
- Nuestra corporación en la Feria del Libro Pág. 2
- La educación, política de Estado Pág. 2
- Actividades públicas de nuestra Academia Pág. 3



IDEAS Y TRABAJOS



"Los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa",

por la **Dra. Ruth Sautu** Pág. 4



"La formación artística, una encrucijada pedagógica",

por la **Dra. Ana Lucía Frega** Pág. 11

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- La acción desarrollada por el FOMECE Pág. 15
- El funcionamiento actual del Consejo Federal de Cultura y Educación Pág. 17
- La Educación Especial en el Sistema Educativo Argentino Pág. 18
- Nuevas propuestas educativas se presentan en el país con el uso de la telemática Pág. 21

EDUCACION INTERNACIONAL

- La internacionalización de la enseñanza Pág. 24

VIDA ACADEMICA

- Miembros de la Academia Nacional de Educación en dos comisiones asesoras ministeriales Pág. 33
- El **Ing. Sobrevila** en relevantes encuentros locales y del exterior Pág. 33
- **Agulla** en la academia española de Ciencias Morales y Políticas Pág. 33
- El **padre Petty** asumió el rectorado de la Universidad Católica de Córdoba Pág. 34
- Reconocimiento al **Dr. Frías**, de los abogados cordobeses Pág. 34
- Designación académica de **Vanossi** en el Ecuador Pág. 34
- **Taquini** en un seminario de la Universidad de Harvard y el BID Pág. 34

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- *"Dr. José Benjamín Zubiatur"*, por la **Dra. Ruth Sautu** Pág. 26
- *"Sara Emily Chamberlain de Eccleston"*, por la **Dra. Ana Lucía Frega** Pág. 32

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

- De los objetivos de la Academia Nacional de Educación -

Comisión Directiva:

Avelino J. PORTO

Presidente

Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST

Vice-Presidente 1º

Héctor Félix BRAVO

Vice-Presidente 2º

Alfredo Manuel van GELDEREN

Secretario

Gregorio WEINBERG

Pro-Secretario

Luis Ricardo SILVA

Tesorero

María Celia AGUDO DE CORSICO

Pro-Tesorerera

Rosa MOURE DE VICIEN

Alberto C. TAQUINI (h)

Fernando STORNI S.J.

Vocales

Miembros de Número:

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO

Dr. Juan Carlos AGULLA

Dr. Antonio M. BATTRO

Dr. Jorge BOSCH

Dr. Héctor Félix BRAVO

Dr. José Luis CANTINI

Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI

Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG

Dra. Ana Lucía FREGA

Dr. Pedro J. FRIAS

Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY

Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN

Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST

Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTER

Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI

Dr. Fernando MARTINEZ PAZ

Prof. Rosa MOURE DE VICIEN

Dr. Humberto PETREI

Dr. Miguel PETTY S.J.

Dr. Avelino J. PORTO

Ing. Horacio C. REGGINI

Dr. Horacio J. A. RIMOLDI

Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS

Prof. Antonio F. SALONIA

Dr. Horacio SANGUINETTI

Dr. Ruth SAUTU

Dr. Luis Ricardo SILVA

Dr. Pedro SIMONCINI

Ing. Marcelo SOBREVILA

Dr. Fernando STORNI S.J.

Dr. Alberto C. TAQUINI (h)

Lic. Juan Carlos TEDESCO

Dr. Jorge Reinaldo VANOSSE

Dr. Marcelo J. VERNENGO

Dr. Gregorio WEINBERG

Académicos Eméritos:

Mons. Guillermo BLANCO

Prof. Jorge Cristian HANSEN

Dr. Luis Antonio SANTALO

Académicos Correspondientes:

Dr. Gabriel BETANCOUR MEJIA, en Colombia

Dr. John BRADEMAS, en los EEUU

Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER, en España

Ing. Miguel Angel YADAROLA, en Córdoba

Se incorporaron formalmente dos nuevas académicas

Se trata de las doctoras Ruth Sautu y Ana Lucía Frega, especialistas en metodología de la investigación y en educación artística, respectivamente

En actos públicos desarrollados en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación el 6 de marzo y el 3 de abril, se formalizó la incorporación de dos nuevas académicas, las doctoras **Ruth Sautu** y **Ana Lucía Frega**.

En la sesión pública del 6 de marzo la académica **Ana María Eichelbaum de Babini** fue la encargada de presentar a la doctora **Ruth Sautu**. En su conferencia de incorporación, la nueva académica, que ocupa el **Sitial José B. Zubiaur**, se refirió a un tema de su especialidad: «*Los métodos*

cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa».

En la segunda sesión pública del año, el 3 de abril, el académico **Alfredo M. van Gelderen** tuvo a su cargo la presentación de la doctora **Ana Lucía Frega**. La nueva académica, que ocupa el **Sitial Sara Chamberlain de Eccleston**, disertó sobre «*La formación artística, encrucijada pedagógica*».

Los textos de las dos disertaciones se incluyen en la sección "Ideas y Trabajos" de este número.

“La educación, política de Estado”

El 13 y el 14 de abril se desarrolló en la sede de la Academia Nacional de Ciencias en Córdoba un encuentro de trabajo organizado por tres academias nacionales: la **Academia Nacional de Educación**, la **Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba** y la **Academia Nacional de Ciencias en Córdoba**. El tema de la convocatoria fue «*La educación, política de Estado*» y fue tratado por distintos académicos desde perspectivas educativas, pedagógicas y sociopolíticas.

La apertura del seminario estuvo a cargo del presidente de la Academia Nacional de Educación, **Avelino J. Porto**, quien asimismo actuó como moderador de la sesión preparada por la corporación. En ésta, el académico **Antonio F. Salonia** expuso sobre «*Descentralización para federalizar el sistema educativo*», su colega **Jorge R. Vanossi** dio su respuesta a un interrogante: «*¿Es posible un debate racional sobre la educación universitaria?*», y el académico **Juan Carlos Agulla** se refirió a la posibilidad de avanzar «*Hacia una nueva universidad científica*».

Al día siguiente, el académico **Fernando Martínez Paz** expuso sobre las «*Cuestiones que plantea la enseñanza del Derecho, hoy*» y, antes de cerrar el encuentro, el académico **Alberto P. Maiztegui** se refirió a «*La formación inicial de docentes*». A estas exposiciones se sumaron las de los doctores **Hugo Richard** y **Daniel Pablo Carrera** (Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales) y las de los doctores **Cristián Sánchez** y **Mario Mariscotti** (Academia Nacional de Ciencias).

Nuestra corporación en la Feria del Libro

Como ya es habitual, la Academia Nacional de Educación está presente en el importante encuentro cultural que se realiza anualmente en Buenos Aires

Del 18 de abril al 8 de mayo la corporación participa de las actividades de la **XXVI Exposición Feria Internacional de Buenos Aires «El Libro del Autor al Lector»**, que se desarrolla en el **Predio La Rural**. Organizado desde 1975 por la Fundación El Libro, este encuentro recibe anualmente a cientos de miles de visitantes interesados en conocer las novedades editoriales argentinas y extranjeras y en participar de los numerosos actos culturales.

Por quinto año consecutivo, la **Academia Nacional de Educación** presenta un "stand" propio en la Feria del Libro, donde el público asistente puede adquirir las distintas publicaciones académicas, tanto libros como boletines y obras de otro tipo. Los encargados del puesto también brindan información sobre las actividades institucionales previstas para este año: los ciclos de conferencias e incorporaciones y la convocatoria del "Premio Domingo Faustino Sarmiento".

Actividades educativas

En el marco de la Feria del Libro todos los años se desarrollan numerosas conferencias, presentaciones de libros, debates y mesas redondas. Este año, además, se realizan las **X Jornadas Internacionales de Educación «El impacto de los cambios culturales en la educación»** (26 al 28 de abril), el **III Ciclo Internacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras** (20 y 21 de abril) y el **III Ciclo de Educación Artística** (5 y 6 de mayo).

Está programado que en la apertura de las **X Jornadas Internacionales de Educación**, el 26 de abril a las 11, el académico **Guillermo Jaim Etcheverry** debata con **Bartolomé de Vedia** sobre «*El impacto de los cambios culturales en la educación*». Asimismo se prevé que durante la última jornada, el 28 de abril a las 10 y 45, el académico **Juan Carlos Tedesco** dialogue con **Adriana Puiggrós** sobre «*Los conflictos sociales y su influencia en la escuela*»

El ministro Llach se reunió con 14 academias nacionales

El Dr. Avelino Porto participó del encuentro en representación de nuestra corporación

Catorce academias nacionales, entre ellas la **Academia Nacional de Educación**, representada por su presidente, el **Dr. Avelino Porto**, mantuvieron un encuentro con el Ministro de Educación de la Nación, **Dr. Juan Llach**, el 7 de marzo, en horas de la tarde, en el **Palacio Sarmiento**, sede de la cartera de Estado. El ministro les expresó a los

visitantes que era su intención mantener una fluida relación con las academias nacionales, ya que ellas cumplen un papel valioso y trascendente en favor de la cultura y son impulsoras de una labor intelectual de excelencia que surge de las personalidades de relieve que las conforman.

Los presidentes de las distin-

tas corporaciones informaron al Dr. Llach de las actividades que vienen desarrollando y sobre los proyectos que están en marcha en cada una de ellas.

El Dr. Porto puso especial énfasis en hacerle saber que una de las consignas de trabajo que tiene actualmente la Academia Nacional de Educación es contri-

buir a generar conciencia social respecto de *“la educación como política de Estado”* y refirió detalles del encuentro a realizarse en Córdoba junto a otras dos academias precisamente sobre ese tema (ver información por separado).

Actividades públicas de nuestra Academia

- Conferencia de incorporación del doctor **Pedro Simoncini** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien disertará sobre *«Televisión educativa en la Argentina: ¿utopía inalcanzable o realidad posible?»* al ocupar el sitial Francisco Berra. Presentará al nuevo académico el doctor **Avelino J. Porto**. El 8 de mayo, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- *XVI Jornada sobre Colegios Universitarios*, organizada por el académico **Alberto C. Taquini (h)**. El 16 de mayo, desde las 14, en la sala virtual de "Chat" localizada en www.taquini.com.ar/colegios_universitarios_chat.html.
- Conferencia de incorporación del doctor **Antonio Battro** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien disertará sobre *«El aporte de las ciencias neuro-cognitivas a la educación»* al ocupar el sitial Juan Bautista Terán. Presentará al nuevo académico el doctor **Alberto C. Taquini (h)**. El 22 de mayo, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- Conferencia de incorporación del doctor **Guillermo Jaim Etcheverry** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien ocupará el sitial Pedro Scalabrini. El 5 de junio, a las 18 y 30 en el

salón de actos de la corporación.

- Conferencia de incorporación del ingeniero **Horacio Reggini** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien ocupará el sitial Víctor Mercante. Presentará al nuevo académico el doctor ingeniero **Hilario Fernández Long**. El 3 de julio, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- Conferencia de la académica **Gilda L. Lamarque de Romero Brest** sobre el tema *«Universidad: matrícula y graduación»*. El 7 de agosto, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- Conferencia de incorporación del doctor **Horacio Sanguinetti** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien ocupará el sitial Rodolfo Senet. Presentará al nuevo académico el doctor **Jorge R. Vanossi**. El 4 de septiembre, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- Encuentro «Buenos Aires 2000. Tutores voluntarios en lectura», programa desarrollado por la Academia Nacional de Educación y la Universidad de Rutgers (Estados Unidos de América) y organizado por la académica **María Celia Agudo de Córscico**. Del 5 al 8 de septiembre. (*Consultar por asistencia.*)
- Entrega del Premio Domingo Faustino Sar-

miento, referido al tema *«Educación y empleo en el marco de la globalización»*. Presentará a los ganadores el doctor **Avelino J. Porto**. El 11 de septiembre, a las 18 y 30 en el salón de conferencias de la corporación.

- Jornada de Reflexión Académica sobre *«La violencia en la escuela»*, coordinada por los académicos **Héctor Félix Bravo** y **José Luis Cantini**. El 26 de septiembre, desde las 10 en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.
- Conferencia de incorporación del doctor **Marcelo Vernengo** como miembro de número de la Academia Nacional de Educación, quien ocupará el sitial Carlos Octavio Bunge. Presentará al nuevo académico el doctor **Alberto C. Taquini (h)**. El 2 de octubre, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.
- *XVII Jornada sobre Colegios Universitarios*, organizada por el académico **Alberto C. Taquini (h)**. El 16 de octubre, desde las 14 en el salón de conferencias de la Academia Nacional de Educación.
- Conferencia de la académica **María Celia Agudo de Córscico** sobre el tema *«El lector independiente»*. El 6 de noviembre, a las 18 y 30 en el salón de actos de la corporación.

LOS MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Por la Dra. Ruth Sautu

*Conferencia pronunciada el 6 de marzo de 2000
en el acto de incorporación como miembro de número
de la Academia Nacional de Educación*

Hace unos años participé de una mesa redonda organizada por esta Academia; el tema de mi ponencia fue también "las metodologías cuantitativas y cualitativas en la investigación social". Cuando concluyeron las exposiciones, Regina Gibaja, miembro del panel, se acercó y expresó su satisfacción y sorpresa por mi defensa de la legitimidad y utilidad de los métodos cualitativos. Me sorprendió; mi respuesta fue: "en el ámbito en el cual trabajo deberías felicitarme por mostrar la legitimidad y utilidad de los métodos cuantitativos, los que con frecuencia son criticados con argumentos de hace treinta años" cuando Gino Germani (y posteriormente Regina Gibaja) dictaron la materia.

Regina Gibaja tenía una sólida formación y una extensa práctica en investigaciones que utilizaban métodos cuantitativos. También tenía un profundo conocimiento de los fundamentos epistemológicos de los métodos cualitativos. Como profesora e investigadora en el viejo Instituto de Sociología, se le criticó su docencia de la metodología cuantitativa. Años más tarde, como docente e investigadora en México llevé a cabo una investigación sobre percepciones, valores y modelos de aprendizaje utilizando una metodología cualitativa que en esos años (a mediados de los setenta) representaba un cuestionamiento a la preeminencia de los diseños experimentales y correlacionales en la investigación como principales instrumentos para la evaluación educativa¹. Regina Gibaja, que había enseñado metodología de la investigación y que por casi cuarenta años había investigado utilizando métodos cuantitativos y cualitativos, constituye hoy para nosotros un modelo que sintetiza la posición de muchos investigadores, no sólo en educación sino también en las otras ciencias sociales: la sociología, la psicología, la ciencia política, la comunicación, y la misma antropología que siempre combinó el método etnográfico con técnicas cuantitativas. La utilización conjunta o alternativa de métodos cuantitativos y cualitativos constituye el tema de nuestra disertación.

Aunque el campo de la epistemología y metodología de las ciencias sociales sigue siendo controversial, el número de investigadores que actualmente propician combinar enfoques cuantitativos y cualitativos (Tashkori y Teddlie, 1998) es cada vez mayor al punto que los propugnadores del monométodo están quedando en minoría; nos referimos a quienes sólo reconocen como válido o legítimo una u otra metodología, la cuantitativa o la cualitativa. ¿Significa esto que todo el mundo utiliza indistintamente una u otra? ¿Significa que las diferencias paradigmáticas han desaparecido? No. Significa que una parte de la comunidad académica está construyendo puentes y puntos de coincidencia.

A lo largo de una serie de etapas, comenzando por el período purista metodológico en el que los enfrentamientos fueron muy

serios (desde los cuarenta a los sesenta tempranos), hasta la emergencia de modelos de análisis mixtos (Tashkori y Teddlie, 1998: 15) se han construido en la práctica de la investigación estrategias y estilos donde el planteo de preguntas de investigación requiere la aplicación de varios métodos².

La idea de combinar métodos cualitativos y cuantitativos en una sola investigación ha estado muy influenciada por la propia práctica y la realización de las limitaciones de unos y otros para responder a los desafíos que planteaban algunos temas y problemas. La propuesta de mezclar metodologías para el estudio de un mismo fenómeno fue designada por Denzin (1978) como triangulación. Mediante su aplicación se asumía que los errores o fuentes de invalidez inherentes a los datos, investigadores y métodos serían neutralizados si se utilizaban conjuntamente otras fuentes de datos, métodos y modelos de análisis. El uso simultáneo o secuencial de encuestas y entrevistas en profundidad u observación ha devenido en una de las combinaciones más frecuentes en la investigación social.

En el campo de la investigación evaluativa educacional se mencionan cinco razones para combinar métodos: primero, la acumulación de resultados de investigaciones cuantitativas y cualitativas permite mostrar la convergencia de resultados; segundo, estos resultados complementarios permiten ampliar la comprensión de los temas estudiados. Tercero, es posible profundizar el conocimiento de las secuencias de un proceso. Cuarto, se pueden contrastar resultados y resolver conclusiones contradictorias dentro de un mismo estudio y quinto, se amplía la cobertura temática de un estudio y se incorporan algunos nudos teóricos cruciales para la realización del estudio (adaptado de Creswell, 1994: 175).

Paradigmas y metodologías

En la práctica de la investigación, ¿qué es lo que significa triangular? Qué se combina: ¿paradigmas? ¿métodos? ¿datos? ¿modelos de análisis? Intentaré responder desde la práctica señalando qué elementos se tienen en cuenta en el momento de tomar decisiones acerca de un proyecto de investigación.

El investigador profesional, aquél para quien la investigación y la docencia es su modo de vida, su actividad principal, ha incorporado los principios que definen los paradigmas como parte de su vida cotidiana, aun cuando no reflexione sobre sí mismo/a y su tarea. La reflexión profunda y la discusión epistemológica y metodológica queda en manos de los especialistas. La conciencia sobre un tema no significa que él constituya el núcleo principal de la preocupación. Si los físicos y los biólogos se cuestionaran permanentemente los

sustentos epistemológicos del diseño de sus experimentos, probablemente no harían investigación.

El paradigma es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo. En las ciencias sociales conviven varios paradigmas que compiten en su modo de comprender sus disciplinas y sus problemas, esto lleva a que inclusive sea discutido el contenido temático de cada disciplina y sus respectivas competencias. Si tenemos en cuenta que la primera etapa de un diseño de investigación es la formulación del problema o tema a investigar veremos que el paradigma en el cual se ubica el estudio influye en forma decisiva sobre la definición de esos objetivos y su orientación metodológica.

El objetivo de investigación es una construcción o formulación a partir de la teoría que la sustenta. Implícita o explícitamente esta teoría involucra una visión del mundo y su naturaleza, el lugar que las personas ocupan en él, y el rango de posibles relaciones entre el todo y las partes.

A medida que el investigador avanza en la construcción de sus objetivos toma decisiones acerca de la naturaleza de la realidad y por lo tanto de lo que puede o no ser investigado acerca de ella. Así emergen los supuestos sobre los que se apoya el sistema de creencias básicas que constituyen el paradigma al cual adhieren (Guba y Lincoln, 1994: 107). Primero, ¿cuál es la naturaleza y forma de la realidad y qué se puede conocer acerca de ella? ¿La realidad es objetiva y separable del investigador o es subjetiva y múltiple (supuestos ontológicos)? Segundo, ¿es posible establecer distancia con el objeto y los actores estudiados? O por el contrario, ¿la interacción entre ambos y la mutua influencia deben ser ellas mismas parte de la investigación? La concepción de la realidad y como ella opera están vinculadas a los supuestos acerca del vínculo entre el conocedor y lo que será conocido. Si se asume que la realidad es real entonces esto implicará un cierto "detachment" (distancia) entre el investigador y lo que será el objeto de la investigación (supuestos epistemológicos). Tercero, ¿es posible desprenderse de los propios valores, de las ideas de bien y mal, de lo justo o injusto, de nuestras ideas profundas acerca de lo que deseamos para nosotros y para los otros? (supuesto axiológico). Cuarto, ¿cuál será la estrategia teórico-metodológica de la investigación? ¿Cuáles serán los ejes sobre los cuales se construirá el andamiaje que permitirá producir la evidencia que responda a esos objetivos? Involucrados en este punto tenemos la concepción de la causalidad, la utilización de procedimientos deductivos, inductivos o abductivos; el papel de la teoría en el diseño del estudio, la definición y delimitación del contexto socio-histórico, y los problemas de generalidad, validez y confiabilidad, y los modelos de análisis (supuestos metodológicos) (Creswell, 1994: 5).

Las concepciones e ideas contenidas en un paradigma y los supuestos implícitos o explícitos constituyen el marco dentro del cual se construirá el/los objetivos de investigación y se llevará a cabo su diseño, el cual consiste en todas las etapas y procedimientos que permiten llevar a cabo un estudio, en el marco de una estrategia teórico-metodológica. En términos de la práctica, el objetivo de la investigación dependerá del paradigma, la teoría y la metodología, que como dijimos están vinculados entre sí, aunque no siempre dichos vínculos se establezcan de manera explícita.

El investigador, que trabaja en un marco institucional, tiene a su disposición paquetes, conjuntos de temas que su propia comunidad de referencia define como relevantes y válidos. Es la propia comunidad académica la que define los contenidos temáticos y el menú de teorías y metodologías apropiados a esos contenidos disciplinarios. Los investigadores se reconocen entre sí y establecen vínculos con otras instituciones y centros, se citan y critican e inclusive cuentan

con sus propios órganos de difusión y encuentro. Existe por lo general, en el seno de estos conjuntos humanos coincidencia paradigmática, preferencias por ciertos temas y teorías, y por ende metodologías. En los grupos de investigación muy consolidados institucionalmente el espacio para la triangulación paradigmática depende mucho de los temas que se trabajen. Lo que sí sucede y cada vez con mayor frecuencia es la aceptación de la legitimidad de otros paradigmas y la posibilidad de tomar prestados elementos de ellos. Por ejemplo, la perspectiva del actor es uno de los componentes del paradigma constructivista/interpretativista que goza de la mayor preferencia de los post-positivistas cuando deciden combinar métodos, por ejemplo encuestas con entrevistas.

No todo es acuerdo y tolerancia. Los autores que no están de acuerdo acerca de la posibilidad de triangular paradigmas señalan que existe o no existe una realidad real; que la investigación es objetiva, libre de valores, o es subjetiva y valorativa. En síntesis, no visualizan la forma de compatibilizar estas posiciones (Guba y Lincoln, 1994). Por otro lado, particularmente aquellos entrenados en las metodologías cuantitativas que adhieren al paradigma post-positivista pueden llegar a aceptar que la realidad es una construcción subjetiva y que la asepsia valorativa es un imposible y no obstante utilizar una metodología cuantitativa. Probablemente esto se deba a que el investigador obvia en el curso de su trabajo esas cuestiones y se concentra en resolver los problemas que le impone la implementación de la metodología elegida.

Métodos puros y combinados

Así como podemos decir que en reglas generales una investigación se encuadra en un paradigma dominante, que puede estar articulado o complementado con aportes desde otros paradigmas, los métodos cada vez menos se utilizan en forma pura. Existen modos predominantes que en alguna etapa de su elaboración y desarrollo reciben el aporte de otros métodos.

Los paradigmas aparecen asociados con metodologías; el positivismo y post-positivismo con la metodología cuantitativa; y el constructivismo, naturalista e interpretativo, con la metodología cualitativa. Para algunos autores el post-positivismo también debería asociarse con metodologías cualitativas (Creswell, 1994: 4). La idea de que existen dos tradiciones, la cuantitativa y la cualitativa, con estilos de investigación muy dispares pero que comparten una lógica de la inferencia, ha ganado adeptos en la última década particularmente entre aquellos más preocupados por el diseño de la investigación que por cuestiones ontológicas o epistemológicas (King, Keohane y Verba, 1994: cap. 1). "Muchos investigadores influyentes han afirmado que las diferencias entre los dos paradigmas (cuantitativo y cualitativo) han desaparecido y que el ischism no es tan grande como lo han retratado los puristas" (Tashkori y Teddlie, 1998: 11). Esta posición es compatible con la idea sobre el papel preponderante del objetivo de la investigación, porque todas las demás cuestiones se resuelven a partir de él.

En una investigación sus objetivos son traducidos en preguntas de investigación (los objetivos específicos), las cuales han sido derivadas de la teoría; es decir, son construcciones teóricas alrededor de un tema o problema. Esas preguntas llevan implícitas una postura paradigmática y también un método de investigación. En el marco de esta posición es posible articular y compatibilizar objetivos específicos que se responden con métodos asociados a las metodologías cuantitativa o cualitativa. Es decir que la triangulación o combinación de metodologías es posible en el nivel de la construcción de los objetivos, que repetimos es una construcción teórica, y se implementa en la selección de los métodos.

Métodos de investigación y metodología se utilizan frecuentemente como intercambiables pero preferimos diferenciarlos. La metodología es el estudio de los métodos, desde sus fundamentos epistemológicos hasta los problemas de medición (Vogt, 1999: 175). La metodología “es una rama de la lógica que se ocupa de la aplicación de los principios de razonamiento a la investigación científica y filosófica”. “La metodología es un sistema de métodos en una ciencia particular”; y el método es “un modo de hacer, un procedimiento, generalmente regular y ordenado” (Webster’s, 1980: 894-895). La metodología discute los fundamentos epistemológicos del conocimiento, el papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación con lo empírico, la definición y validez o aceptabilidad del recorte de la realidad, el uso y el papel que juegan la deducción e inducción, cuestiones de verificación y falsación; y los contenidos y alcances de la explicación e interpretación. No menos importante, también trata cuestiones como el papel del investigador, y en general sus orientaciones culturales y especialmente sus valores, su interacción con los agentes sociales, y las diferencias y superposiciones entre los niveles macro y microsociales.

“Los métodos o modos de procedimiento son una serie de pasos que el investigador sigue en el proceso de producir una contribución al conocimiento”. Diesing, a quien pertenece esta definición, prefiere denominar a los métodos “pautas de descubrimiento” porque en su libro trata con el “proceso completo de investigación, el proceso completo de descubrimiento o de crear o desarrollar conocimiento y no solamente su verificación” (1972: 1).

Metodologías y métodos se entrecruzan aunque no en forma azarosa. Las denominadas metodologías cuantitativas se caracterizan por hacer un uso extensivo del método experimental y por encuesta, y de técnicas estadísticas de análisis; mientras que las cualitativas privilegian entre otros las entrevistas no estructuradas, la observación, la narrativa y el análisis del discurso.

No existe una coincidencia total entre metodología y métodos. Los métodos se sustentan sobre principios epistemológicos y metodológicos; estos “pre-supuestos” son los que le otorgan individualidad. No es posible utilizar cualquier método, o cualquier técnica, en el marco de una metodología determinada si ellos contradicen sus “pre-supuestos”. En la práctica estos problemas se resuelven al seleccionar las teorías y conceptos con los cuales se abordará el tema propuesto y la perspectiva metodológica que es teóricamente relevante, y factible de ser utilizada dado el estado de conocimiento acumulado a la fecha. También se tienen en cuenta la clase de datos, información, en general la evidencia empírica que se construirá, y la localización espacio-temporal en que los sucesos-procesos tienen lugar. La práctica de la investigación y el estado del conocimiento sobre un tema o problema es el punto de partida de cualquier estudio; ellos brindan a los investigadores los elementos para la elaboración del diseño de la investigación.

Así como el método brinda el procedimiento general, el diseño es propio de cada estudio. En él se toman decisiones acerca de la estrategia teórico-metodológica y del método a seguir (el procedimiento) y las técnicas apropiadas a ser aplicadas para concretar las etapas del procedimiento. Durante el diseño las técnicas cruciales son aquellas destinadas a construir la evidencia (recoger datos, seleccionar fuentes, definir el universo, establecer los conceptos sensibilizadores en un estudio de campo, o elaborar los instrumentos para medir en una encuesta, etc.) y sistematizar y analizar esos datos (técnicas cualitativas o cuantitativas de análisis).

Métodos y diseños en la investigación educacional

Aunque entre las metodologías cuantitativa y cualitativa existen

trasvasamientos de métodos, en términos generales al igual que las teorías los diversos métodos aparecen asociados a una u otra. Existe en la práctica una especialización temática alrededor de la cual se han desarrollado teorías; o mejor dicho, las teorías han dado lugar a una selección temática en la delimitación de objetivos de investigación y en la enunciación de criterios de relevancia. Esta especialización temática construida alrededor de cuerpos teóricos, ha desarrollado estrategias de investigación, modos o procedimientos lógicos que como dijimos denominamos métodos.

En la práctica, en la utilización de un método se respetan con ciertos grados de libertad los presupuestos de la metodología en la cual se encuadra. Este margen de maniobra es necesario para resolver los dos grandes desafíos que cualquier método impone: primero, transformar la conjunción tema/problema y teoría en objetivos y preguntas de investigación; segundo, traducir las preguntas en procedimientos para la producción de la evidencia empírica³; éstas no son observaciones ni mediciones aisladas, sino que constituyen un constructo lógico y teórico relacionado.

La definición teórica de los objetivos y los procedimientos empíricos que tiene lugar en el seno del diseño es una construcción única y específica para cada investigación. La evidencia empírica producida en la investigación educacional es amplia y variada. En nuestro medio las más frecuentes son los datos estadísticos censales y no censales; las encuestas, que debido a su alto costo generalmente utilizan muestras no muy grandes y acotadas geográficamente; y la observación y la entrevista. Las investigaciones históricas y los estudios de políticas hacen uso de una versión adaptada del método documental en el que el núcleo de la evidencia empírica está constituido por material bibliográfico complementado a veces con datos estadísticos; es decir, son lo que se denomina meta-análisis (Cook, et. al. 1992).

Mi propósito en esta parte no es elaborar un estado del arte en la investigación educacional en Argentina y por supuesto mucho menos a nivel internacional. El objetivo es discutir los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación del sistema escolar y su vínculo con las políticas y programas educacionales. Esta elección se apoya en una publicación reciente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación (1999a), que recoge las opiniones de un conjunto importante de investigadores en ciencias de la educación. El informe es una síntesis de las discusiones llevadas a cabo en dos subcomisiones constituidas por investigadores y especialistas en políticas, y de las respuestas a una consulta posterior, por e-mail, entre estos mismo expertos y entre investigadores del Conicet y del Sistema de Incentivos a la Docencia e Investigación del Ministerio de Educación. Como resultado de esas consultas la propia comunidad académica elaboró un estado de situación de la investigación en educación y señaló cuáles a su criterio son las áreas de vacancia prioritarias para nuestro país.

Siete áreas temáticas dominantes aparecen como prioritarias en el informe de la SECyT (Sautu, D’Onofrio y Pérez, en curso), su ordenamiento refleja el mayor o menor número de temas y subtemas comprendidos en cada área: primero, el sistema educativo en el contexto de la sociedad democrática; segundo, la educación y el mercado de trabajo; tercero, el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas; cuarto, la gestión y organización de las instituciones educativas; quinto, los vínculos entre la familia y la escuela, instituciones y redes sociales vinculadas a la escuela; sexto, la economía de la educación; y finalmente, pobreza, escuela y exclusión social. La investigación en cada una de estas áreas temáticas requiere que se piense en más de un método y que se incorporen enfoques teóricos multidisciplinares.

Los temas que se mencionan en la primera área, el sistema

educativo en su contexto socio-histórico, abordan distintos aspectos de funcionamiento del sistema y su evaluación macrosocial para establecer su papel en la distribución de oportunidades y por lo tanto su impacto en la equidad social. Esta es una línea de investigación prolífica en nuestro país, en la cual se ha investigado la expansión de los ciclos educativos y el acceso a los mismos de distintas clases y segmentos sociales, así como del rendimiento, repetición y deserción. Estos estudios macrosociales del funcionamiento del sistema han sido abordados mediante el análisis de datos secundarios estadísticos, los que han permitido la medición de cobertura y rendimiento para diversas provincias y subgrupos sociales; por ejemplo, pobres y no pobres.

Si el objetivo de un estudio es, como en este caso, analizar rasgos del sistema escolar y las consecuencias de su funcionamiento, la utilización de metodologías cuantitativas parece lo más apropiado, ya sea utilizando datos secundarios o encuestas. El sistema escolar comprende el conjunto de instituciones de todos los niveles y modalidades relacionados entre sí. A la investigación macrosocial le interesan no solamente los elementos de su funcionamiento sino también “sus vínculos con la estructura económica, la estratificación social y la organización del poder político, las instituciones familiares y religiosas así como otros aspectos importantes de la estructura social”, que incluye la dimensión demográfica y los fenómenos ideológicos (Eichelbaum de Babini, 1991: 6).

Existen estudios históricos del sistema educativo en Argentina basados, como ya mencionamos, en un método documental adaptado. La fuente de datos es bibliográfica. Si bien estos estudios han constituido un aporte muy importante al conocimiento del sistema y la política educativa, faltaría desde un punto de vista formal de claridad metodológica, revisar la estructura de su diseño para establecer más claramente la delimitación entre un ensayo, muy relevante e iluminador, y una investigación científica. Es paradójica en nuestro país la escasa discusión metodológica de la investigación basada en bibliografía porque ella permite reconstruir procesos históricos e inclusive describir situaciones y sucesos a los cuales tal vez no tendríamos acceso utilizando otros métodos (Cook et. al., 1992)

En el contexto del estudio de los sistemas escolares, la comunidad académica señaló la importancia de investigar no sólo las cuestiones macroestructurales sino también temas vinculados con los estilos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; éstos involucran asimismo el estudio del microcosmos escolar –cualquiera sea su ciclo o nivel-, la interacción docente-alumno y el reconocimiento del contexto familiar, y de la comunidad étnica y lingüística (SECyT, 1999a). Aunque la encuesta que es un método extremadamente flexible y adaptable puede, y de hecho lo es, ser utilizado en la investigación de estos temas, en general los métodos cualitativos parecen más fructíferos. La investigación en el aula es una versión de la aplicación del método etnográfico a la investigación educativa, el cual en la actualidad ha adquirido individualidad diferenciándose de la típica aplicación en antropología. La entrevista en profundidad y la observación permiten comprender cómo funciona el microcosmos de los sistemas escolares, cómo son las relaciones sociales entre distintos actores, y la construcción de su cultura. Muchas de estas investigaciones con frecuencia triangulan métodos: encuesta, entrevista, observación y recopilación de estadísticas referidas al aula (Scott, 1996; Sefa Dei, et. al. 1997). Entre los temas que abordan se puede mencionar los estilos de enseñanza, la interacción y el funcionamiento de las tareas en el aula, las tipificaciones de los maestros y sus expectativas y la violencia en la escuela (Hammersley, 1986). Todos son estudios de caso en los cuales se utilizan cuestionarios, observación y entrevistas; todos demandan enfoques teóri-

cos multidisciplinarios en los cuales las teorías desarrolladas en ciencias de la educación sean articuladas con los aportes de la psicología, la sociología e inclusive de la política y la economía.

La investigación para la formulación de políticas y la evaluación de rendimientos siempre aparece asociada a métodos cuantitativos, sin embargo, la experiencia muestra el papel que juegan los resultados de investigaciones en el aula. Por ejemplo, el estudio del conflicto y la violencia en la escuela, y en la comunidad en la cual está ubicada. La recopilación estadística de situaciones de violencia probablemente no brinde una imagen completa de la seriedad de los problemas. Existen formas sutiles de violencia contra los niños –y otras no tan sutiles- en las cuales los agresores son miembros de la familia u otros niños; a veces también en forma no evidente de los propios docentes. Podrían tal vez utilizarse tests psicológicos o psicosociales en el marco de una encuesta; dudo sin embargo que su aplicación en el campo sea sencilla. En cambio la entrevista clínica psicológica y el estudio de casos son métodos más realistas de llegar a estos temas. La investigación de la violencia en la escuela es un ejemplo de triangulación de teorías que aportan a las ciencias de la educación: la psicología educacional; la psicología clínica con su experiencia en diagnósticos; y la sociología que se ocupa de estudiar el entorno familiar y barrial, y el funcionamiento de las instituciones como la Justicia y la policía. A esta altura de nuestra exposición debemos mencionar la etapa de la medición y observación; es decir, lo que normalmente designamos como el diseño de técnicas e instrumentos. Aquí el mundo empírico nos dice qué podemos y qué no podemos hacer.

Como dijimos, el paradigma en el cual trabaja un equipo de investigación –o un investigador- define su orientación metodológica, cuantitativa o cualitativa. El marco teórico sustantivo utilizado para formular el objetivo de investigación condiciona el método a utilizar. A su turno, las condiciones y características de la población, del lugar donde se realizará el estudio, condicionarán el diseño de los instrumentos y técnicas de medición y observación. En síntesis, una investigación es una obra de arte, un producto de la creatividad humana; así también una obra de arte es una investigación de significados, perspectivas, luz, color y sonido. Sería imposible pensar en una pintura o escultura, o en una pieza musical como algo fragmentado. Es una totalidad y como tal debe construirse, evaluarse e interpretarse. Lo mismo sucede con una investigación.

Al inicio mencionábamos las críticas a las investigaciones cuantitativas experimentales y correlacionales para la evaluación del rendimiento del sistema escolar y el interés por las contribuciones que a este campo podía hacerse desde la investigación cualitativa. Este tipo de investigación de los procesos de evaluación ofrece tres ventajas. Primero, “no es cara, se lleva a cabo en el momento que se la necesita, y satisface las necesidades de los administradores de programas”. Otra de sus ventajas es que es flexible, y puede incorporar una vez iniciada los cambios que necesariamente se introducen durante la implementación del programa; permite además respetar las peculiaridades de las diversas localidades y las diferencias en los contenidos específicos de los programas (Rossi y Wright, 1984: 336). Debido a que la implementación local de los programas y políticas es en los hechos readaptada, el enfoque cualitativo tiene la potencialidad de ser sensible a los inconvenientes de las metas (centralmente) mal definidas, y que son redefinidas localmente, y a cambios hechos durante su implementación. El carácter naturalista de la investigación cualitativa, su apego al terreno, y su enfoque en los procesos, la hacen una herramienta valiosa de conocimiento y también de información para toma de decisiones y evaluación. Bajo ninguna circunstancia esto invalida la investigación cuantitativa orientada a evaluar, como ya dijimos, al

sistema, ya sea a parte de él o en su totalidad. En el campo de las políticas es necesario contar con un diagnóstico del conjunto. En el estudio de los procesos y de las estructuras sociales, en el análisis del poder, de la incidencia y distribución de la pobreza o de la exclusión social, todavía los métodos cuantitativos son un instrumento poderoso de producción de conocimiento. Una perspectiva no invalida a la otra y viceversa.

La referencia a la flexibilidad de la investigación cualitativa nos lleva a otro tema mencionado como prioritario en el estudio de áreas de vacancia (SECyT, 1999a): el diseño, la implementación y evaluación de políticas. Antes de abordar este tema consideramos útil mencionar qué se entiende por un diseño o método flexible: que es ajustable al cambio, adaptable a situaciones cambiantes. Este atributo de la investigación cualitativa es uno de sus más grandes ventajas porque permite estudiar una realidad que no sólo está conformada históricamente sino que también es cambiante. Los métodos cualitativos, como es el etnográfico, incorporan el cambio, aunque sea sutil, a su propia lógica de investigación. La encuesta puede ser diseñada para captar cambios en dos o más momentos (por ejemplo, el diseño panel) y así reconstruir el proceso de cambio. La investigación cualitativa hace del proceso mismo su objeto de estudio. Paradójicamente, esta misma cualidad ha permitido que diseños de investigación francamente cuantitativistas en su planteo teórico-metodológico (por su enfoque ontológico, epistemológico o axiológico) sean equivocadamente calificados como cualitativos. Una investigación es cualitativa cuando su diseño está elaborado dentro del paradigma, cuando su marco teórico, insisto sobre la teoría, da lugar a objetivos que requieren la elección de un método cualitativo. El tratamiento de los datos tiene su propia lógica y reglas de procedimiento; el procesamiento de los mismos puede o no dar lugar a la utilización de técnicas cuantitativas; por ejemplo, el análisis de conversaciones o el uso de programas de computación. No obstante, la investigación es cualitativa porque fue diseñada utilizando un método cualitativo.

Existen estudios de campo que se diseñan utilizando la lógica cuantitativa, teorías asociadas a esta metodología; y aunque el tratamiento de los datos sea verbalizado, esto por sí sólo no le confiere el carácter de investigación cualitativa. Muchas investigaciones en el área del estudio de los sistemas escolares o de las políticas y programas educacionales tienen esas características⁴. ¿Constituye esto un error metodológico? No diría eso; puede ser una investigación muy bien diseñada que se equivocó en el nombre.

Entre los temas específicos de políticas que se mencionan como áreas prioritarias cabe mencionar que la comunidad académica considera que debe evaluarse la reforma educativa, que los docentes deberían ser destinatarios de una consulta para establecer cómo la reforma es implementada a nivel de las escuelas. Asimismo, proponen la investigación para el desarrollo de políticas para discapacitados, y de programas de mejoramiento de calidad educativa y rendimiento en los niños que viven en situaciones de pobreza⁵. La base de datos con los resultados de las pruebas de lengua, matemáticas y ciencias sociales y naturales tomadas en el marco del SINEC (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa) permiten llevar a cabo investigaciones cuantitativas para evaluar el logro de los niños y también el rendimiento de las escuelas (Llach, et al. 1999). La crítica, si correspondiera, no es a la metodología cuantitativa ni al método formal del análisis de datos secundarios, sino a la construcción de los instrumentos (los tests) y/o al trabajo de campo. Dentro del propio método podría objetarse que este tipo de evaluación tiene como cualquier otro tipo de investigación sus limitaciones; es necesario tener en cuenta qué es lo que se conoce y qué no se alcanza a conocer; y en qué situaciones es necesario plantear la utilización de más de un método de investigación.

Aquel que corresponda: cuantitativo, cualitativo o ambos

Creo que Regina Gibaja estaría de acuerdo con la conclusión de esta disertación: en una investigación es más importante el diseño que el método; que lo que debe evaluarse es la pertinencia y corrección teórica o metodológica de ese diseño para responder a los objetivos que el propio estudio se plantea.

Nuestra posición ha sido que tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa el paradigma, las teorías, los métodos y las técnicas e instrumentos dependen de la problemática que se desea investigar; de las necesidades de información que tengamos y la utilización práctica que se dará a los resultados.

La investigación cualitativa, cuyo modelo es el método etnográfico, se apoya sobre la idea de la unidad de la realidad, de ahí que sea holística, y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad. En cambio, para la cuantitativa, cuyo modelo es la encuesta o el censo, el núcleo fundamental del estudio reside en el planteo de las hipótesis iniciales, en la abstracción y selección de las dimensiones de la realidad, denominadas variables, en los criterios de medición, y en la selección de la muestra.

¿Qué temas nos demandan la búsqueda de una respuesta holística que respete la perspectiva de los propios actores? Aquellos estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela) y en los que sea necesario conocer cómo funciona el conjunto; los estudios en los cuales se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; los estudios en los cuales el "lenguaje" sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar.

Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción son elementos claves para definir la orientación teórico-metodológica cualitativa de un estudio. Cuando el tema a investigar contiene alguno de estos elementos, el investigador debe recurrir a teorías, modelos, proposiciones, conceptos, y orientaciones que lo ayuden a abordarlo. El campo de elección no es infinito; por el contrario, podríamos decir que es relativamente limitado si la búsqueda se orienta hacia encuadres teóricos más específicos y no se limita a la postulación de ciertas ideas generales acerca de la sociedad y las instituciones, y la manera como éstas se desarrollan.

La definición concreta del campo de estudio juntamente con el énfasis en todos o alguno de los elementos antedichos: totalidad, proceso, tiempo, lenguaje, interacción, contexto, definen un campo de elección bastante acotado a la tradición que existe en el área. Difícilmente los investigadores introduzcan innovaciones totales en sus orientaciones teórico-metodológicas o en sus diseños. Existe un grado mayor o menor de originalidad creativa en la construcción del diseño de la investigación, dentro de ciertos cánones bastante limitados por la experiencia concreta.

Por su parte, la investigación cuantitativa, cuyo modelo es la encuesta, se apoya en el supuesto de que es posible y válido abstraer aspectos teóricamente relevantes de la realidad para analizarlos en su conjunto en busca de regularidades, de constantes, que sostengan generalizaciones teóricas. Cuando el interés del investigador se centra alrededor de dimensiones específicas de la realidad, como son si se concurre o no a la escuela, el número de años que se permanece en el sistema, la importancia de la educación recibida para acceder a un empleo; en estos casos corresponde plantear una investigación cuantitativa. Asimismo, si se desea establecer si diferentes tipos de personas, que habitan distintos lugares, o que provienen de diversas familias, son distintas también en su nivel de

educación, concurrencia o logro escolar; o cuando las dimensiones son específicas y el número de unidades involucradas es grande, en estos casos corresponde diseñar una investigación cuantitativa.

Los enfoques cualitativos y cuantitativos comparten en el proceso de inferencia una lógica común, la comparativa, y una meta, la reconstrucción de la realidad estudiada. En la investigación cuantitativa, el análisis de los datos involucra la aplicación de técnicas estadísticas que definen la causalidad de acuerdo con el modelo experimental; asociación estadística, secuencia temporal de las variables y control de factores extraños, que traducidos en términos de análisis estadístico significan que las variables constituyen un sistema relacionado, que pueden existir efectos directos e indirectos de unas sobre otras y que las relaciones pueden ser positivas, negativas o neutras.

En el estudio cualitativo, existe un número limitado, aunque más completo, de áreas temáticas, configuraciones o constelación de situaciones que configuran o pueden dar cuenta del, por ejemplo, abandono escolar. La comparación constante y reconstrucción de la

realidad a partir de esas constelaciones permite desbrozar la compleja trama de las causas inmediatas del abandono o recuperar la interpretación de los propios actores.

El análisis de uno u otro tipo de causalidad –la inmediata de los actores o la estadística estructural- implica la interpretación de los datos o de las observaciones en término de teorías. Falsamente se cree que la investigación cualitativa no maneja conceptos o teorías –o no las necesita- mientras, también se sostiene, las teorías que utiliza la investigación cuantitativa de tan simplificadas son triviales. Ni lo uno ni lo otro.

Las teorías, las prácticas de investigación y el proceso de inferencia perfilan temas legítimos para ser llevados a cabo siguiendo un enfoque teórico-metodológico, paradigma, teoría, método cualitativo o cuantitativo. Ambos enfoques son legítimos en tanto respeten las condiciones que el tema impone a la elección de la metodología y el investigador sea fiel a los requerimientos que la práctica usual impone en uno y otro caso.

Anexo

POLÍTICAS EDUCATIVAS	
Investigación para:	
ETAPA	Predominio de métodos y contenidos
Formulación de las metas	1. En función del modelo - valores sociales. 2. Diagnóstico macrosocial. Métodos cuantitativos. 3. Aceptabilidad y legitimidad social: encuestas. 4. Factibilidad económica: cuantitativo.

POLÍTICAS EDUCATIVAS	
Investigación para:	
ETAPA	Predominio de métodos y contenidos
Implementación y seguimiento. Reformulación de políticas.	1. Análisis Organizacional. 2. Estudios de estrategias de gestión. 3. Assesment research (Delphi, grupo nominal, técnicas grupales). 4. Investigación participativa.

POLÍTICAS EDUCATIVAS	
Investigación para:	
ETAPA	Predominio de métodos y contenidos
Diseño de Estrategias	1. Investigación en el aula. 2. Diagnóstico de recursos humanos y materiales. Análisis de datos secundarios. 3. Investigación del barrio, las familias.

POLÍTICAS EDUCATIVAS	
Investigación para:	
ETAPA	Predominio de métodos y contenidos
Evaluación de resultados	1. Estudios cuantitativos longitudinales. Análisis de cohortes. 2. Evaluación de impacto. Cuantitativo - cualitativo. 3. Análisis de costos: cuantitativo.

Notas

¹ En una de sus publicaciones (1986) de un estudio terminado en 1978, Gibaja cita a E.E. Guba ("The Failure of Educational Evaluation", *Educational Technology*, Mayo 1969) quien en el campo de la investigación educacional cuestionó seriamente la utilización de índices y tests entre los alumnos para medir el rendimiento de las escuelas.

² Tashakkori y Teddlie (1998) adaptaron de Denzin y Lincoln (1994) las etapas del uso de metodologías cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y del comportamiento. Durante la primera mitad del siglo XX hasta los años cincuenta predominaron los monométodos, con una fuerte preeminencia del positivismo; su cuestionamiento en los años cincuenta y sesenta dio lugar al postpositivismo que incorporó elementos de los enfoques cualitativo e interpretativo. Una nueva generación del mundo académico adhirió a teorías interpretativas (etnometodología, fenomenología, teoría crítica, feminismo) y se inspiró para sus investigaciones en las prácticas de la investigación cualitativa. La tercera, 1970-1986, es una etapa fructífera de desarrollo y articulación entre diversos métodos y crecimiento teórico. Los paradigmas naturalista, postpositivista y constructivista ganaron preeminencia en este período especialmente en educación (Denzin y Lincoln, 1994). Los noventa han sido años de cambios importantes en los cuales los estudios culturales, el análisis de textos y la narrativa han aumentado el número de adherentes. Simultáneamente, el avance de los métodos estadísticos de análisis y su potencial explicativo ha sido enorme. El desarrollo de programas de computación para el análisis de datos cualitativos (análisis textual, etnográfico, etc.) y datos longitudinales han sido elementos de acercamiento entre ambas metodologías.

³ Las observaciones y mediciones en una investigación constituyen indicios acerca del fenómeno o proceso que se estudia. "La tarea del investigador es decidir cómo los indicios van a ser interpretados de manera tal de arribar a una construcción lógica. Si se encuentra una explicación lógica esto le confiere mayor credibilidad a los indicios. Cuando la solución que se propone es considerada correcta (o viable) los indicios que soportan esa solución a menudo son considerados evidencia." (Alasuutari, 1998: 32).

⁴ El caso común son las entrevistas semi-estructuradas e inclusive abiertas que son encuadradas en un marco conceptual predefinido y el análisis se lleva a cabo construyendo variables y haciendo inferencias causales con un enfoque propio de la investigación cuantitativa.

⁵ Las investigaciones cualitativas o cuantitativas, planteadas a un nivel macrosocial o microsocioal permiten ser utilizadas en el diseño de políticas educativas. Esto no significa que el nexo sea inmediato. Como en la biología, la química o la física, en ciencias de la educación es necesario producir la transferencia de conocimientos. El estudio socio-psicológico del aprendizaje, los emergentes colectivos en respuesta a programas de acción, el estudio de la difusión de innovaciones educativas, son ejemplos del potencial de transferencia mencionados en otro documento de la SECyT (1999b). La investigación en educación, cuantitativa o cualitativa, es un insumo en el desarrollo de programas y políticas y no solamente un mecanismo, crucial para la formación de recursos humanos y el asesoramiento.

Referencias bibliográficas

- Alasuutari, P. (1998) *An invitation to social research*, Londres: Sage Publications.
- Cook, Th. et. al. (1992) *Meta-Analysis for Explanation. A Casebook*, Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Creswell, J.W. (1994) *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Denzin, N.K. (1978) *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Nueva York: Mc Graw Hill Book Co.
- Denzin, N.K y Y.S. Lincoln (1994) "Introduction. Entering the Field of Qualitative Research" en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Eichelbaum de Babini, A.M. (1991) *Sociología de la educación*, Buenos Aires: El Ateneo.
- Gibaja, R.C. (1979) *Las ciencias sociales en la escuela, supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado*, México D.F.: UNAM.
- Gibaja, R.C. (1986) *El mundo simbólico de la escuela*, Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez.
- Gubba, E.G. y Y.S. Lincoln (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research", en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) op.cit.
- Hammersley, M. (eds.) (1986) *Case Studies in Classroom Research*, Stony Stanford, Milton Keynes: Open University Press.
- Llach, J.J., S. Montoya y F. Roldan (1999) *Educación para todos*, Buenos Aires: IERAL.
- King, G., R.O. Keohane y S. Verba (1994) *Designing Social Inquiry*, Princeton: Princeton University Press.
- Rossi, P.H. y J.D. Wright (1984) "Evaluation Research: An Assessment", en R.H. Turner y J.F. Short (eds.) *Annual Review of Sociology*, vol. 10, Palo Alto, Ca.: Annual Review Inc.
- Sautu, R. y A.M. Eichelbaum de Babini (1999) "Argentina: Elementary School Enrollment and Attainment", en L. Randall y J.B. Anderson (eds.) *Schooling for Success. Preventing Repetition and Dropout in Latin American Schools*, Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Sautu, R., M.G. D'Onofrio y A. Pérez (en curso) *La constitución de una comunidad académica en ciencias sociales*.
- Secretaría de Ciencia y Tecnología (1999a) *La investigación científica y tecnológica en Argentina. Diagnóstico e identificación de áreas de vacancia*, Buenos Aires: SECyT.
- Secretaría de Ciencia y Tecnología (1999b) *La investigación científica y tecnológica en Argentina. Un análisis de las áreas de vacancia desde la demanda*, Buenos Aires: SECyT.
- Scott, D. (1996) "Ethnography and education", en D. Scott y R. Usher (eds.) *Understanding educational research*, Londres: Routledge.
- Sefa Dei, G.J., J. Mazzuca, E. Mclsaac y J. Zine (1997) *Reconstructing Drop-Out. A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Student's Disengagement from School*, Toronto: University of Toronto Press.
- Tashakkori, A. y Ch. Teddlie (1999) *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Vogt, W.P. (1999) *Dictionary of Statistics and Methodology*, Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Webster's (1980) *New World Dictionary of the American Language*, Nueva York: Simon & Schuster.

LA FORMACIÓN ARTÍSTICA, UNA ENCRUCIJADA PEDAGÓGICA

Por la Dra. Ana Lucía Frega

*Conferencia pronunciada el 3 de abril de 2000
en el acto de incorporación como miembro de número
de la Academia Nacional de Educación*

Mucho dudé para definir el foco del tema relacionado con la formación artística que hoy deseaba compartir con ustedes. Esas dudas no nacían, por cierto, de que yo pensara que alguien –en nuestro ambiente– pudiese negar los valores propios del cultivo de la apreciación estética entre las nuevas generaciones en formación en el sistema general de educación de la República Argentina y fuera necesario acumular ideas, en esta ocasión, para demostrarlo y convencer.

Tampoco pensé que –acerca de la formación artística– nadie dudara de la necesidad y conveniencia de que el Estado garantice, directa o subsidiariamente, la posibilidad de que los talentos artísticos específicos en los que abunda nuestro país, tengan aquí oportunidad de estudio, desarrollo y promoción de las capacidades que los distinguen.

Mis dudas nacían del hecho claro de que, en este campo, parecemos vivir un entorno social paradójico en materia de enseñanzas artísticas; y me explico: ¿podría alguien medianamente instruido, negar afirmaciones como éstas que han de seguir en la primera parte de mi exposición y que he elegido entre la vasta bibliografía que ilustra y discute el tema? Quizás no.... Y, sin embargo... los datos de lo que ocurre y se dice cotidianamente en nuestro país en materia de formación artística parecen contradecir estos asertos. O, por lo menos, demuestran que –para muchos– estos conceptos que siguen no abarcan el campo del Arte.

Y la idea de paradoja –que abandono momentáneamente– me lleva a iniciar un análisis del tema, entonces, yendo hacia la de encrucijada. Oportunamente trataré de señalar dónde y cómo se da –según mi visión– un cruce de caminos, una disyuntiva, un desafío en la búsqueda y elección de caminos educativos correctos y sólidos en materia de formación artística.

Como primera afirmación a manera de guía en nuestra reflexión: en el Informe Delors, de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la Educación en el Siglo XXI, se afirma que los cuatro pilares de la educación son

Aprender a conocer
Aprender a hacer
Aprender a vivir juntos
Aprender a ser

Afirmaciones que, de una u otra manera, recoge, entre otras de distintas partes del mundo, la reforma educativa en curso en nuestro país.

No existen muchas dudas de que el campo del arte se refiere a todos esos pilares y constituye, así mismo, una manera propia,

unívoca, irremplazable, de concretar esos principios, de ejercitarlos, de ponerlos en continua acción.

Los “haceres” de las diversas artes –música, plástica, teatro, danza, cine, etc.– permiten el diseño de situaciones de aprendizaje que apunten al desarrollo de las habilidades, destrezas y hábitos que definen los aprendizajes señalados en el documento de la UNESCO.

Así lo entendí cuando elegí como epígrafe para mi consultoría para el Ministerio de Educación de la Nación en 1993, en ocasión de la elaboración de las “Fuentes”, documentos de referencia para la implementación de la Ley 24.195, la siguiente frase de Alejo Carpentier en su obra “Los pasos perdidos”, que considero especialmente iluminadora al respecto:

“Llego a preguntarme a veces si las formas superiores de la emoción estética no consistirán, simplemente, en un supremo entendimiento de lo creado”.

Esta es mi segunda afirmación guía.

El ejercicio de experiencias artísticas, (uniendo el contenido de una afirmación con la otra) sería la ocasión propicia para ejercitar el conocer en dimensiones propias y específicas del arte, únicas; hacer experiencias de expresión y comunicación sincrónica y diacrónica, muchas veces en grupos interactuantes en la producción o en la apreciación y valoración; desarrollar potencialidades y dimensiones del ser que no son conmutables con otros haceres.

Sintetizando: la experiencia estética se concreta y es posible como aprendizaje sólo en situación estética. Más aún: somos capaces de percibir, tal como sugiere Carpentier, lo estético de toda creación si y sólo si hemos ejercitado esta forma específica de percepción.

¿Quién discutiría estas afirmaciones, por lo menos entre nosotros, la gente cultivada e inquieta por los valores y el crecimiento cultural de nuestra comunidad?

Y allí surgían mis dudas iniciales para definir mi foco de hoy, esa paradoja insoportable: si no lo discutimos ¿por qué no se hace, por qué no se lleva a la práctica en todos los medios y ambientes que –de una manera u otra– educan? Y la pregunta sabe que existen honrosas excepciones

¿Por qué los medios masivos, de apabullante chabacanería en su mayoría, ilustran modelos que no permiten la virtualización de esas posibilidades de crecimiento de la sensibilidad, de ejercicio del juicio crítico? ¿Por qué hay una especie de apatía ante las diversas maneras del despojar a los niños y jóvenes que pueblan nuestras escuelas de la posibilidad de ejercer esa noble y necesaria dimensión estética? ¿Se conoce, acaso, algún pueblo o nación que –a lo largo

de la historia— no haya conocido la expresión artística? ¿Por qué las familias no reaccionan? ¿Por qué, en muchas —la mayoría— de las instituciones de educación general se tiene en menos al hacer musical o plástico, confiándoles generalmente funciones secundarias y mecánicas?

Duramente expresado ¿por qué una notable cantidad de padres han votado, en memorable encuesta ministerial, por reemplazar las horas de música por horas de... computación? Una herramienta reemplazando un lenguaje... Y digo esto en total conocimiento de la validez del aprendizaje de dicha herramienta... ¿En qué hemos fallado nosotros, los educadores musicales, desde el momento en que la enseñanza escolar de la música en nuestro país se remonta —en sus orígenes— a la propia Ley 1.420?

Mis dudas de enfoque, recapitulo, radican en que —como especialistas en formación artística— mis pares y yo disponemos de evidencias científicas con respecto a las afirmaciones pedagógicas más arriba señaladas con referencia a la posibilidad y validez del Arte como agente formador en lo específico y también desde el punto de vista del desarrollo integral de nuestros educandos.

Sabemos y vivimos su realidad y su factibilidad operativa; en mi propia experiencia personal, no soy solamente teórica aunque creo en la necesidad de la fundamentación conceptual de los haceres didácticos, he dado clases en todo el sistema, he conducido experiencias por demás exitosas, tanto en el campo de la educación general como en el de la formación artística especializada.

He llegado a escribir, después de la lectura del fascinante libro "The aesthetic impulse" de Malcom Ross, en esos comentarios que surgen en mí cuando abordo síntesis de apropiación:

El principal motivo —y debería ser el objetivo— de la presencia del Arte en la Educación general es su naturaleza estética. O sea, el mensaje "gratuito" a la sensibilidad que él conlleva.

Y ese ser "gratuito", o sea valioso y significativo por y para sí mismo, sin otras finalidades agregadas y sin discutir la funcionalidad del mensaje artístico en muchas de sus aplicaciones, ese mensaje "gratuito" o autosuficiente, como diría Susanne Langer en su magistral libro sobre estos temas "Feeling and Form", constituye la dimensión propia del conocer a la que se refirió Carpentier y que carga de mensaje especial a la obra de arte, a ese par de Zapatos Viejos que pintara Van Gogh, por ejemplo, como recuerda José Ferrater Mora en su "Indagaciones sobre el lenguaje".

Este cuadro es más que un par de zapatos viejos, es la belleza de su representación, es el mensaje único de su intrínseco valor estético. Gratuito....pero único e indispensable en esa dimensión, reitero, única, no conmutable...

Creemos, es más, sabemos todo esto ¿Lo estamos realmente haciendo en nuestras escuelas?

¿Por qué vivimos algo que parece una paradoja, como sostenía más arriba? ¿O es un dilema pedagógico el que estamos enfrentando? ¿O se trata de una encrucijada?

Y fue así, siguiendo este derrotero de interrogantes, que llegué a definirme: y me explico.

Sería solamente paradójico si se supieran las verdades sobre el crecimiento potencial del sujeto en y por el Arte y nadie lo intentara. La paradoja de saber y resolver ignorar. Un verdadero suicidio educativo.

Sería dilema, si no pudiéramos, por razones diversas, insuperables, llevar a cabo las conclusiones de tanta investigación y de tanto estudio. Ponerlas en práctica, utilizarlas en la acción cotidiana.

Por ejemplo, tal como lo explican recientes investigaciones canadienses: no preguntarse si el descenso en el rendimiento en matemá-

ticas y lengua en las pruebas periódicas de control de calidad educativa no podría ser atribuido a la descompensación del currículum con la eliminación de los lenguajes artísticos de la documentación oficial sobre contenidos mínimos del aprendizaje de algunas provincias de ese país...Y dejo puntos suspensivos en momentos en que nosotros estamos enfrentando interrogantes similares. ¿En qué medida una ejercitación restringida y limitada de la función pensante a pocas, casi escasas funciones lógicas, no entorpece el uso de todas las facultades cognoscitivas? Howard Gardner en su Estructuras de las inteligencias múltiples, propone un modelo de investigación y reflexión, aporta evidencias a este respecto; a partir de las conclusiones que aporta se esclarece aún más el tema de la diversidad educativa en materias de áreas de enseñanza-aprendizaje, que no deberíamos ignorar.

Sería dilema dejar que todos los aportes científicos a la psicología del aprendizaje en el campo del arte sigan siendo utilizados solamente por la gente del mundo de la publicidad que manipula fácilmente —utilizando datos de investigaciones sobre preferencia, por ejemplo— el gusto y la capacidad de consumo de niños, jóvenes y adultos.

Y que la escuela, como sistema, afirmara que no puede, por alguna razón externa e insuperable, usar dicho conocimiento científico.

Preferí ubicarme en la postura de la encrucijada. Me resisto a la idea de seguir en la paradoja o resignarme al dilema....Pensar que nada puede hacerse para mejorar la situación de nuestro sistema educativo en este campo específico de la formación artística sería una falta de respeto hacia al Arte, hacia mí misma y hacia esta honorable Corporación, que con su accionar y desde hace más de quince años, tanto empeño pone en aportar tiempo, esfuerzo y conocimiento al mejoramiento de la educación de nuestro país.

LA FORMACIÓN ARTÍSTICA COMO ENCRUCIJADA

Si de la formación de profesionales del arte se trata —y abordaré este aspecto en primer lugar— algún optimismo nace de los esfuerzos de entidades de enseñanza superior universitaria que están generando campos de reflexión sobre la pedagogía del Arte; en cuyos planes de estudio están apareciendo temas como los siguientes:

detección y orientación de talentos;

didácticas de optimización de habilidades y desarrollo de técnicas de expresión, incluyendo una especial atención al acompañamiento en el desenvolvimiento de las carreras profesionales de los valores jóvenes y abordando estudios de gerencia y de mercado en el mundo del arte.

Falta ver crecer en sabiduría otros esfuerzos ministeriales que —como el IUNA (Instituto Universitario Nacional de las Artes)— no acaban de obtener una partida de nacimiento burocrática y pedagógicamente convincente.

Pero hay búsqueda en el ámbito de la formación superior, se acepta que el campo de la docencia en ARTE es tan importante —va de la mano, históricamente— con el hacer productivo propiamente artístico.

¿Qué otra cosa sino ámbitos de producción y formación, eran los talleres pictóricos renacentistas, con maestros y aprendices; o las escolanías catedralicias con compositores y coros, verdaderos templos del hacer y del enseñar el Arte?

En la encrucijada, se debe superar el prejuicio de que enseña el que No sirve para el arte vivo ya que esa afirmación es, no sólo una falacia, sino un gesto destructivo. Si, realmente, no sirve ¿qué enseña, su fracaso?

Mi sugerencia pedagógica, en esta encrucijada, es proponer el

exitosamente experimentado en otros países programa de "Artistas en Residencia". Es decir, practicantes mayores y menores de las disciplinas del arte que "residen" por períodos cortos en instituciones de nivel general y que, con su testimonio y su labor creativa, son modelo y estímulo para niños y jóvenes; a la vez, ponen su capacidad de producción al servicio de la creación de materiales con valor artístico y didáctico, funcionales al medio determinado en el cual esos artistas están ubicados en residencia. Tanto sea en instituciones de formación artística o en escuelas de educación general.

Esta manera didáctica permite la neutralización de las rutinas docentes, que no son bien recibidas por quien desea cultivar sistemáticamente su carrera artística, y ofrece la posibilidad de disfrutar –de primera mano– de la concreción del hacer creativo a maestros y alumnos de ambos tipos de instituciones.

Es una manera probada, evaluada y de no complicada inserción dentro de las modalidades del sistema argentino ¿sería un abordaje apropiado, quizás, en las situaciones de las escuelas más carenciadas que la actual conducción educativa del país está atendiendo especialmente? Sería interesante, además de valioso, conducir una seria investigación al respecto, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos.

¡Aunque fuera para demostrar una vez más esa aserción popular que tan fácil es olvidada: no sólo de pan vive el hombre! Y no materializar a los ladrillos, la leche, el alfabeto y las cuatro operaciones básicas –en gesto por demás reduccionista– la asistencia a los que menos tienen al alcance en su entorno cotidiano.

Y aquí me desplazo hacia la educación general y la encrucijada de la formación artística.

Por un lado, debemos formar artistas-pedagogos. Más arriba decía que hay esfuerzos que tienden a generar instancias adecuadas para repensar estos temas. A él apuntaron mis reflexiones en ocasión de la Jornada sobre Formación Docente organizada por esta Academia Nacional de Educación hace un par de años

Artistas/pedagogos...Gente que sepa, pueda y quiera dar un testimonio constante –en medidas diversificadas y acordes con la edad de los alumnos con los que estén trabajando y con sus propias dimensiones artísticas, estéticas y de concreción– de "hechos artísticos plenos de significado". Enseñar con el ejemplo y la convicción sería el lema. Estoy hablando ahora de la acción continuada del maestro de arte, sea cual sea la especialidad, en todos los niveles de la escolaridad general.

Que no se dispone de suficiente personal, debidamente calificado, para cumplir estas tareas es, también, una realidad. También lo sería el interrogante con respecto a la factibilidad y a la conveniencia de que todo el sistema de educación general, para todos los ciclos, cuente con especialistas...

Los esfuerzos de formación que aquí estamos mencionando podrían ayudar a perfeccionar el proceso de formación artística que el sistema argentino viene desarrollando.

Pero dos caminos –dos sendas– aparecen en esta encrucijada pedagógica: si no hay suficientes "quienes", o sea, maestros bien preparados como artistas y pedagogos ¿qué hacemos?

Para solventar este aparente dilema, hace mucho escribí en algún artículo, que debía contarse con gente de primera línea como artistas y pedagogos, muy capacitada y actualizada, que actuara como orientadores de la acción docente de las instituciones educativas. Docentes peripatéticos – como el modelo aristotélico/inglés de especialistas que ayudan a más de una institución como facilitadores de planes y proyectos múltiples y diversificados a cargo de los docentes de aula... (es evidente que no me refiero a supervisores burocráticos sino a funciones artístico pedagógicas)...porque ¿si no hay docente de música no se canta, o de plástica, no se dibuja, o de teatro, no se dramatiza, o de danza, no hay expresión por el gesto? ¿O estas

posibles experiencias estéticas se concretan solamente los lunes, o los martes, de 10 a 10.40...?

Sueño, como solución, no con cursos y cursillos de entrega de recetas para cantar o dibujar o dramatizar o bailar, sino con verdaderas jornadas de "experiencia y vivencia" artística para todos los docentes de mi país, de norte a sur, de este a oeste.

Es tarea ingente, pero sólo si todos enseñamos o vivimos la dimensión estética –porque es mi tema, pero aclaro que esto vale para el uso de la lengua materna o el ejercicio de valores morales, también, y esto es decir educar– mejoraremos el juicio crítico de nuestras jóvenes generaciones, cumpliendo esa misión tradicional de la escuela, transmitir valores, ampliar horizontes, generar expresión...Es ingente, pero hace a la esencia del ser de la escuela como institución de bien para la sociedad.

Como Luis Jorge Zanotti –quien fuera en vida miembro de esta corporación– solía enfatizar en sus cursos de Política Educativa: la familia y la sociedad se han dado la educación, la financian con sus impuestos; deben entonces apoyarla, porque hay áreas de valores y de haceres que deben estar en manos de personal especializado pero todo ese hacer debe repercutir en la acción educadora cotidiana de la familia. Porque los cuatro "aprender a..." iniciales culminan en el ser, y este es ámbito de la familia.

Tanta es la importancia de la educación y de la niñez y la juventud, épocas fértiles y únicas de la vida de cada ser humano, para el cultivo de facultades indispensables al desarrollo armonioso de la personalidad.

El otro sendero en esta encrucijada corresponde al ¿qué enseñamos? El tema del "canon" o definición de contenidos que, como sabemos, está directamente correlacionado con el quién enseña y, entonces, recién entonces, el cómo lo hace.

Reconozco que es éste un campo particularmente desafiante, en el que mucho trabajo de educación comparada debe seguir haciéndose, en el que ya existen, incluso, líneas de investigación definidas. Como en la provincia de Western Australia, con una duración ya de diez años en una admirable investigación que merece ser analizada con dedicación y esmero; o como en el nuevo proyecto de investigación epistemológica en la enseñanza de las Artes emprendido en el ámbito de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín, en la provincia argentina de Buenos Aires.

El tema es delicado y difícil. En esta encrucijada, el ensayista George Steiner nos provoca y nos desafía –usé ya esta expresión– cuando sostiene:

"Acaso la capacidad humana para interesarse por algo, para dejarse emocionar, para comprender y responder al pensamiento y a la forma mayores, aunque, evidentemente, mucho más extendida hoy que en los orígenes de la creación, se halle circunscrita en una minoría más o menos constante"

Lo que nos hace recordar que la apreciación estética es un valor que la humanidad ha debido y querido desarrollar a partir de la funcionalidad inicial utilitaria y técnica de lo artístico. Pero sigue Steiner:

"La educación, si realmente se lo propone, puede ampliar esa minoría. Pero no indefinidamente; no, intuye uno, en gran medida"

La idea de Maritain, la prudente reflexión: *"No todos pueden (podemos) todo"*.

Pero, en la encrucijada, pienso con Steiner: la educación general debe dar acceso a la posibilidad. Para que la minoría aumente. Para que todos tengan la oportunidad de conocer. Para que haya –como dice nuestra Constitución– *"igualdad de posibilidades educativas"*

para los nacidos en nuestro país.

El tema del canon —qué enseñamos— es el que menos coincidencias exhibe en el campo de la definición curricular. No sólo en el campo del arte —recordemos la investigación de Hirsh sobre autores de habla inglesa que todo joven estadounidense debería conocer al egresar de la enseñanza media, con una sola coincidencia entre los cien catedráticos encuestados.....El autor único por todos considerado imprescindible era, naturalmente, Shakespeare.

Y éste es el camino que demos abordar, ésta sería —a mi entender— la definición de la encrucijada pedagógica.....

¿ Qué rige, en definitiva, la definición adecuada, plausible, viable, real y financiable de la formación artística de nuestros niños y jóvenes en el ámbito de la educación general, especialmente la obligatoria?

¿ Cuáles son los que mínimos, funcionales, accesibles en las más diversas modalidades, flexibles en su consistencia, para ser puestos a la disposición de todos, en materia de formación artística en el sistema educativo general de nuestro país? Hay documentos, aquéllos aprobados por el Consejo Federal de Educación. Pero la norma madre dice, sesudamente, que son tentativos y sugerentes, que deben ser evaluados y ajustados.

Deberían emprenderse, entonces, estudios a cargo de grupos de expertos que, aproximando el campo de la formación artística con la mejor documentación, comiencen a revisar los documentos vigentes, a mirarlos con perspectiva crítica, a preguntarse sobre la verdad epistemológica que une, además de separar e individualizar, a las diferentes artes, que contemple la factibilidad de los logros según zona y lugar de nuestro vasto territorio...

No veo las líneas abiertas, todavía, pero quiero aportar un posible enfoque:

En reciente Congreso organizado por la UNESCO acerca del Status del artista en la sociedad contemporánea — en el que me tocara presidir la Mesa de trabajo sobre educación—, Benjamin Weil afirmó, en una de las sesiones sobre Arte y sociedad:

“Formalmente hablando, el siglo XX puede ser considerado como un período durante el cual la maestría en el dominio de una técnica no garantiza más la validez de una obra de arte. El Arte se ha transformado en una manera de formular preguntas, un camino propuesto para mirar algo, y, por lo tanto, para comprender el mundo —un lugar de experiencia. La obra de arte debe ser considerada como un banco de datos; es importante que el espectador interprete y conecte sus elementos constitutivos con la finalidad de hallar un significado”

Hallar el camino para procesar ese virtual “banco de datos” que, para el neófito, constituye la obra de arte, interpretando esta voz con diversidad multicultural y perspectiva histórica, aprender a recorrerlo, identificar sus curvas y colinas, sus vados y llanuras, sus asperezas y sus momentos de solaz, sería la función de la formación artística en el ámbito de la educación general. Esta definición ilumina un tipo o perfil de “qué” enseñar en materia de formación artística y aporta también sin duda, a dilucidar mejor el tema de los cómo.

Hay suficiente aporte garantizado por seria y divulgada investigación educativa en el ámbito de la formación artística, que avala la factibilidad del logro y me anima a exigirle al sistema educativo argentino que procure su consecución.

Necesitamos grupos de investigadores —artistas—pedagogos, con sólida formación psicológica— que revisen los documentos aprobados por el Consejo Federal y los que están en marcha en distintas jurisdicciones, que ajusten criterios con libertad académica y desprendimiento de dogmas y oportunos didácticos, con tiempo para

otear horizontes, generar torbellinos de ideas, expandir lo que se conoce, mirar los resultados ya alcanzados.

Para recomendar réplicas de proyectos probados, como el de Artistas en Residencia. Para definir cómo formamos a quienes harán la tarea cotidiana en la enseñanza del Arte y qué entregarán a los alumnos. Para perfeccionar a los artistas/pedagogos que fungirían como orientadores de las instituciones escolares.

Estamos en una encrucijada porque de la opción adecuada en las implementaciones de los cambios en marcha depende nada menos que la calidad de la formación integral de nuestras generaciones presentes y futuras.

Porque, como educadores, deseamos lo mejor para ellas. Porque, como gente de la cultura en su acepción más plena e indudable, sabemos que el arte tiene un lugar único y necesario en la sociedad humana. Porque, como gente de bien, debemos cumplir con un deber profesional que emana de nuestra opción de vida.

Esta es la encrucijada. Espero que se elija el sendero adecuado y se lo transite con tesón profundo y desinterés ético.

Para terminar, y por principio de coherencia y simetría internas, rasgos a identificar en la evaluación de toda obra de arte, por otra parte, deseo terminar, de la mano con el ensayista mejicano Juan García Ponce, con la siguiente cita:

“La tentación de dejar atrás el yo individual y alcanzar un grado de conocimiento que empieza precisamente donde éste termina, donde la conciencia deja de regir nuestros actos y la intuición se convierte en revelación, es tal vez la aspiración más antigua del hombre”.

Saber más sobre la realidad, saber otras cosas. Alcanzar el supremo entendimiento de lo creado, en los términos de Carpentier que cité en el inicio de mi exposición, concretar el aparentemente gratuito gesto de la apreciación estética.... Son caminos que la frecuentación del Arte permite.

Poner estas vivencias al alcance de todos es uno de los desafíos actuales de la escuela argentina. Concretar las opciones adecuadas en la encrucijada pedagógica sobre la que he querido discurrir hoy con ustedes en el marco de esta sesión es quizás un desafío: los invito a que —entre todos aquellos para quienes la ecuación Arte/Educación es una forma de vida— lo aceptemos con entrega y pasión.

BIBLIOGRAFÍA

- CARPENTIER, Alejo, citado en Documento sobre Formación artística, en FREGA, Ana Lucía “FUENTES PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR”, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997
- DELORS, Jacques, “LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO”, compendio, publicación de la UNESCO
- MCLUHAN, Marshall, “LA ALDEA GLOBAL”
- ROSS, Malcom “THE AESTHETIC IMPULSE”, Pergamon Press, Reino Unido, 1984
- FERRATER MORA, José “INDAGACIONES SOBRE EL LENGUAJE”; Alianza editorial, Madrid, 1970
- STEINER, George, “ERRATA”, Siruela, Madrid, 1998
- LANGER, Susanne K., “FEELING AND FORM”, Charles Scribner’s son, New York, 1953
- HIRSCH, E.D., “CULTURAL LITERACY”, Vintage books, New York, 1988
- GARDNER, Howard, “ESTRUCTURA DE LA MENTE: TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES”, Fondo de Cultura Económica, México, 1993
- WEIL, Benjamin, “L’artiste et l’internet: une nouvelle forme d’échange avec le public” en “L’ART ET LA SOCIÉTÉ”, UNESCO, 1998
- GARCÍA PONCE, Juan “CRUCE DE CAMINOS”; Editorial Universidad Veracruzana, México, 1997

La acción desarrollada por el FOMECE

El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad, una iniciativa financiada parcialmente por el Banco Mundial, que otorgó un crédito de 165 millones de dólares a ejecutar entre 1995 y 1999, se encuentra próximo a su fin; y se estudia la posibilidad de reformular algunos de sus aspectos operativos con el fin de crear el FOMECE II

El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE) es un instrumento de promoción creado en 1995 y gestionado hasta 1999 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias. Se trata de un fondo concursable orientado a "estimular la educación universitaria en sus niveles de grado y de posgrado", sin dejar de lado ninguna de las actividades que desarrollan las universidades nacionales (docencia, investigación y extensión a la sociedad), destinatarias de este mecanismo de fomento. En efecto, según el decreto que le dio origen, los objetivos generales del FOMECE son los siguientes:

- Promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria y su modernización curricular, fortalecer la enseñanza de grado y estimular el desarrollo del posgrado.
- Promover una visión integrada de la actividad universitaria, articulando los distintos niveles de enseñanza, la investigación científica y tecnológica y la vinculación con el medio.
- Estimular y facilitar la formación y actualización del cuerpo docente.
- Impulsar la inversión en infraestructura y modernizar el equipamiento.

De acuerdo con sus pautas constitutivas, los recursos que distribuye el FOMECE tienen diversos orígenes (tanto oficiales como privados, nacionales o internacionales) y su aplicación puede ser específica o general, según las características del programa para el que se hayan dispuesto. El presupuesto nacional asigna créditos específicos para el FOMECE y

este recibe, además, el aporte de fondos de organismos internacionales que, como el Banco Mundial, han establecido convenios operativos con el gobierno nacional.

FOMECE/PRES y FOMECE/SPU

Debido al monto del crédito otorgado por el Banco Mundial (165 millones de dólares en el período 1995-1999), el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) se convirtió en uno de los elementos clave del FOMECE. Las acciones ejecutadas por las universidades nacionales en el marco del FOMECE/PRES tenderían a cubrir tres objetivos específicos:

- Mejorar la enseñanza de grado y de posgrado en ciencias básicas e ingeniería.
- Capacitar la planta de docentes de grado mediante el cursado de estudios de posgrado.
- Mejorar la capacidad de formación de posgrado en función de los requerimientos de capacitación de docentes actuales y futuros.

Como se ve, el PRES apuntaba a mejorar la calidad universitaria dentro del área de las ciencias básicas y tecnológicas (biología, física, informática, matemática, química, ingeniería y agronomía), en todos sus niveles y actividades (docencia de grado, docencia de posgrado e investigación). Al mismo tiempo, se trataba de mejorar la calificación del cuerpo docente de las universidades nacionales fomentando los estudios de posgrado de dos maneras distintas: promoviendo que

profesores y docentes auxiliares de todas las disciplinas accedan a tales estudios y brindando apoyo al desarrollo de los posgrados acreditados en las áreas de ciencias sociales, humanidades y ciencias de la salud.

Los proyectos financiables por el FOMECE/PRES debían pertenecer a universidades nacionales, sus facultades, departamentos o programas de posgrado, o bien a redes constituidas por universidades, facultades, departamentos o programas de posgrado. En la convocatoria no se incluían las universidades privadas, cuyos programas de posgrado acreditados podían sin embargo participar del programa recibiendo becarios financiados por el FOMECE.

En forma complementaria, en 1998 la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación dispuso de recursos propios para dotar un fondo concursable, el FOMECE/SPU, idéntico al anterior en su concepción, al que también tuvieron acceso las universidades nacionales.

Algunos resultados

La comunidad académica no respondió de manera uniforme ante la política de fomento desarrollada a través del FOMECE. En algunos casos, docentes y directivos de las universidades nacionales se opusieron a esta modalidad de distribuir fondos y, como consecuencia de ello, hubo proyectos aprobados que no pudieron ejecutarse.

Pese a las resistencias generadas, se puede señalar que el FOMECE produjo dos clases de resultados. En primer lugar, los programas del FOMECE compro-

metieron una masa de más de 200 millones de dólares en la realización de distintos proyectos de desarrollo universitario (equipamiento de laboratorios, ampliación de bibliotecas, modernización curricular, capacitación del cuerpo docente, etcétera). En segundo lugar, debido a los requisitos impuestos por el FOMECE se realizó la primera experiencia de evaluación masiva y sistemática de los posgrados universitarios: la desarrollada por la **Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP)** en 1995, cuando se evaluaron 298 carreras de posgrado, de las cuales hubo 177 que consiguieron acreditar su calidad.

Según datos recogidos en el número de junio de 1999 del boletín informativo *Infomec*, entre 1995 y 1998 se realizaron cuatro convocatorias públicas del FOMECE/PRES (en agosto de 1999 ven-

ció la quinta y última convocatoria del programa) en las que se presentaron 1.077 proyectos y se aprobaron 419 de ellos por un total de 194,7 millones de dólares. En 1998, además, se hizo la convocatoria del FOMECE/SPU, en la que se presentaron 115 proyectos, de los que se aprobaron 53 por un monto de 7,5 millones de dólares. De manera agregada, en todas estas convocatorias del FOMECE las universidades nacionales presentaron para su evaluación 1.192 proyectos, 472 de los cuales fueron aprobados y financiados por un total de 202,2 millones de dólares.

Como dato de particular relevancia cabe señalar que las becas constituyen uno de los rubros centrales en los proyectos aprobados en las convocatorias 1995-1998 del FOMECE/PRES, con una asignación

total de 67,8 millones de dólares. Expresada en número de personas, esta cifra representa financiamiento para que 1.985 becarios cumplan estudios superiores (93 en carreras de grado, los restantes en programas de posgrado) en instituciones universitarias argentinas y extranjeras. Los becarios correspondientes a las ciencias básicas y aplicadas constituyen el 70 por ciento del total de becas acordadas; los restantes pertenecen a las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias de la salud.

Otro dato significativo es que los rubros dedicados a equipamiento (modernización de laboratorios, principalmente) y actualización bibliográfica comprometieron recursos por 105,7 millones de dólares en las convocatorias 1995-1998 del FOMECE/PRES.

Resumen de los principales números de las cuatro convocatorias del FOMECE/PRES (1995-1998) y de la primera convocatoria del FOMECE/SPU (1998), por principales áreas de estudio

Áreas de estudio	Convocatorias del FOMECE/PRES 1995-1998 y del FOMECE/SPU 1998		Convocatorias del FOMECE/PRES 1995-1998				
	Proyectos	Recursos	Recursos	Principales destinos de los fondos (%)			
	Número	Miles de \$	Miles de \$	Equipos y bibliografía	Consultorías	Becas	Obras
Ciencias básicas	129	78.229,9	76.915,5	60,8	7,2	31,3	0,7
Ciencias aplicadas	115	57.066,8	55.821,6	47,6	8,3	43,3	0,8
Ciencias sociales	57	14.181,4	13.412,7	24,8	19,3	55,6	0,3
Humanidades	47	13.478,2	13.192,6	27,2	16,6	55,5	0,7
Ciencias de la salud	21	7.570,1	7.570,1	70,1	7,1	22,8	0,0
Biblioteca	49	20.964,5	20.718,8	81,6	8,3	8,3	1,9
Desarrollo institucional	54	10.697,8	7.057,5	46,8	33,7	19,1	0,5
Total	472	202.188,7	194.688,8	105.734,9	19.583,7	67.824,2	1.545,9

Fuente: Boletín informativo *Infomec*.



SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

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

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

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

El funcionamiento actual del Consejo Federal de Cultura y Educación

Creado por la Ley 24.195, el **Consejo Federal de Cultura y Educación** es el órgano que garantiza la cohesión del sistema educativo y asegura el tránsito de los alumnos y docentes por las distintas jurisdicciones del país. Su órgano superior es la **Asamblea Federal**, integrada por el Ministro Educación de la Nación, los responsables de la educación de todas las jurisdicciones y un representante del **Consejo Interuniversitario Nacional**. Esta Asamblea elige cada dos años un **Secretario General** y cuenta a su vez con un **Comité Ejecutivo** y dos órganos consultores, el **Consejo Económico Social** y el **Consejo Técnico Pedagógico**.

El artículo 55° de la Ley señala que la misión del Consejo es *“unificar criterios entre las jurisdicciones, cooperar en la consolidación de la identidad nacional y en que a todos los habitantes del país se les ga-*

rantice el derecho constitucional de enseñar y aprender en forma igualitaria y equitativa”. *“Los alumnos pueden pasar de una provincia a otra sin dificultades. Hay una serie de acuerdos y resoluciones de carácter administrativo destinadas a mantener la movilidad horizontal. Y se llegó a ellas luego de un consenso previo, para garantizar su aplicación, ya que si salieran sólo por mayoría, podría haber conflictos en las jurisdicciones que no están de acuerdo con alguna de las decisiones”*, subraya el **Dr. Sergio Alberto Palacio**, Secretario General del Consejo; y añade que *“en algunos casos, el tránsito de los docentes no es tan fácil. Aunque sus títulos tengan validez nacional, se plantean inconvenientes para conservar la titularidad al cambiar de jurisdicción, porque esto depende de los acuerdos vigentes entre las provincias”.*

Consultor nacional

La **Secretaría General** es el único órgano estable del Consejo Federal de Educación. Funciona en el **Palacio Sarmiento**, como una estructura independiente del escalafón ministerial, integrada por el Secretario General y nueve empleados contratados por el Ministerio, fuera de su planta orgánica permanente. De acuerdo con lo estipulado en el artículo 57° de la **Ley Federal de Educación**, su objeto es *“conducir y realizar las actividades, trabajos y estudios, según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo”.* *“Es un cargo de la Nación, pero también de las provincias”*, señala el **Dr. Palacio**, que menciona la implementación del **Fondo Nacional de Incentivo Docente** como una de las acciones a su cargo, y enumera

las tareas de rutina del organismo:

- Información y asistencia al Ministro, a las dependencias del Ministerio, a las autoridades jurisdiccionales y al Comité Ejecutivo del Consejo.
 - Organización de las Asambleas del Consejo y las reuniones del Comité Ejecutivo.
 - Comunicación e intercambio de información con y entre las jurisdicciones.
 - Atención a sindicatos, organizaciones educativas, entidades sociales y público general.
- “Esta Secretaría resuelve un promedio de 300 consultas mensuales, hechas por docentes e instituciones de todo el país –comenta el Dr. Palacio-. El Consejo actúa como un órgano consultor a nivel nacional y la gente lo toma como referencia, pues reúne la información de todas las jurisdicciones”.*

Estructura orgánica del Consejo Federal de Cultura y Educación, según la Ley Federal de Educación

Capítulo II

Art. 57°- *El Consejo Federal de Cultura y Educación se compone de los siguientes órganos:*

- a)** *La Asamblea Federal, órgano superior del Consejo, estará integrada por el ministro del área del Poder Ejecutivo nacional como presidente nato, y por los ministros o responsables del área educativa de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y el representante del Consejo Interuniversitario Nacional.*
- b)** *El Comité ejecutivo desenvolverá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará presidido por el ministro del Poder Ejecutivo nacional e integrado por los miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos años.*
- c)** *La Secretaría General, tendrá la misión de conducir y realizar las*

actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Su titular será designado cada dos años por la Asamblea Federal.

Art. 58°- *El Consejo Federal de Cultura y Educación tendrá el apoyo de dos consejos consultivos:*

- a)** *El Consejo Económico Social, integrado por representantes de las organizaciones gremiales, empresarias de la producción y los servicios, la Confederación General del Trabajo y el Consejo Interuniversitario Nacional.*
- b)** *El Consejo Técnico Pedagógico estará integrado por especialistas designados por miembros del Consejo Federal de Cultura y Educación y dos especialistas designados por la organización gremial de trabajadores de la educación de representación nacional mayoritaria.*

La Educación Especial en el Sistema Educativo Argentino

Cien años después de su incorporación formal en el Sistema Educativo Argentino, la educación especial atraviesa por una etapa de profundos cambios, que recogen una visión integradora de la discapacidad. Los alumnos con necesidades educativas especiales empiezan a insertarse en el seno de la escuela común, atendidos por equipos interdisciplinarios, que orientan sus aprendizajes de acuerdo con los lineamientos curriculares que rigen para el resto de los alumnos.

Primeros pasos

La educación especial se introdujo en Argentina en el año 1885, con la creación del primer **Instituto Nacional de Sordomudos** de la Capital Federal. Quince años después, en el año 1900, fue creado el **Instituto Nacional para Niñas Sordomudas**, que funcionaba en el predio que hoy ocupa la **Escuela de Educación Especial N° 29, Dr. Osvaldo Magnasco**.

En el resto del país no había escuelas que ofrecieran educación para niños con estas características. De modo que estos

institutos recibían alumnos de todas las jurisdicciones, y funcionaban como internados. Poco tiempo después, en una sucesión continua a lo largo de todo el territorio, empezaron a crearse escuelas para ciegos. Y sobre el final de la década del '40 se crearon las escuelas para alumnos con deficiencia mental, que en aquella época eran llamados débiles mentales.

A medida que avanzaba el conocimiento científico, las escuelas respondían a patologías más específicas, y el país se cubrió de una amplia oferta especializada para los alumnos con discapacidades físicas y mentales o con severos trastornos de la personalidad.

Entre pares

Las escuelas especiales trabajaban con acciones interdisciplinarias entre salud y educación y, paulatinamente, empezaron a surgir los centros de estimulación temprana, para bebés con problemas de desarrollo, al tiempo que también se creaban escuelas posprimarias de formación laboral. *"Siempre con la tendencia de hacer escuelas es-*

pecíficas para cada diagnóstico médico, dedicadas a que los alumnos adquirieran habilidades desde un punto de vista manual-laboral. Pero se les negaba la posibilidad de un aprendizaje sistemático de la lectoescritura, el cálculo y las ciencias elementales básicas", relata la **Prof. Stella Caniza de Páez**, coordinadora del **Programa de Integración Educativa** en la **Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires**. *"A partir de la década del '80-añade la coordinadora- comenzó una gran transformación conceptual, que planteó un desplazamiento de la especificidad" y recordó que "toda intervención educativa tiene por objeto lograr que el alumno llegue a ser uno más en su comunidad. Un ser humano es mucho más que aquella parte de su cuerpo que no funciona, y es necesario un trabajo interdisciplinario integral, que lo rescate, más allá del déficit que porta. Con estos lineamientos se trabaja actualmente en todo el país".* El eje médico dejó su lugar al de la integración social, y se fortaleció la idea de que los alumnos con necesidades educativas especiales debían crecer y formarse en

La educación especial, según la Ley Federal de Educación 24.195

Título II. Principios Generales

Capítulo I. De la política educativa

Art. 5º- *El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:*

k) *La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.*

Título III. Estructura del Sistema Educativo Nacional

Capítulo VII. Regímenes especiales

Educación especial

Art. 27º- *Las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la*

Ciudad de Buenos Aires coordinarán con las de otras áreas acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades especiales.

El cumplimiento de la obligatoriedad indicada en el artículo 10 incisos a) y b) -Educación Inicial y Educación General Básica-, tendrá en cuenta las condiciones personales del educando/a.

Art. 28º- *Los objetivos de la educación especial son:*

a) *Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial.*

b) *Brindar una información individualizada,*

normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Art. 29º- *La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico.*

su comunidad, interactuando con sus pares. En la actualidad, sólo se justifica que un alumno concurra a una escuela especial cuando la complejidad de su discapacidad le impide insertarse en la escuela común. En ese caso no irá a una escuela tan específica. El sistema se orienta a la formación de redes de atención de la diversidad y, probablemente, comparta sus aprendizajes con chicos cuya discapacidad es diferente a la suya.

La **Ley Federal de Educación** se hace eco de este postulado en el **art. 29º** (ver recuadro), y el **Consejo Federal de Cultura y Educación** lo reafirma en el **Acuerdo Marco para la Educación Especial**, aprobado el 16 de diciembre de 1998. El Acuerdo no sólo establece que las prestaciones de la educación especial deben procurar la integración de los alumnos en las instituciones de educación común, a partir de programas de apoyo y seguimiento, sino que elimina los planes curriculares especiales y dispone que la acción educativa debe organizarse consi-

derando como parámetro al currículum común, que se adecuará a las necesidades de los alumnos, para que puedan acceder a él. Pero la formación de estos alumnos no queda sólo en manos de la escuela común. El alumno discapacitado necesita una mirada específica, y los centros de educación especial tienen la responsabilidad de acompañarlo durante su escolaridad. El resultado de sus aprendizajes depende de un equipo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial, en el cual cada uno aporta su saber, armando una estrategia compartida.

Adaptaciones curriculares

Para que todo esto se concrete, el **Consejo Federal de Cultura y Educación** destaca la importancia de realizar convenios con organismos del sector de la salud, el desarrollo social, el trabajo, la justicia, el deporte y las comisiones provinciales de la discapacidad, además de incorporar a las organizaciones no gubernamentales vincu-

ladas con la problemática.

El **Acuerdo Marco para la Educación Especial** estipula tres niveles de adaptación curricular, *“que suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso”*. Las *“adaptaciones de contexto”* actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad. Las *“adaptaciones de acceso”* están orientadas a la adecuación del currículum, a través de recursos materiales o modificaciones en las condiciones de interacción con sus elementos, para que todos los alumnos puedan seguirlo. Y las *“adaptaciones curriculares propiamente dichas”* modifican uno o varios elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular. En algunos casos estas modificaciones incluyen un cambio en las expectativas de logro e implican modalidades distin-

Establecimientos que imparten educación especial										
Alumnos del nivel de enseñanza primario por tipo de problemática atendida según división político-territorial.										
División político-territorial	Desvíos normales de la intelig.	Física				Mental			Múltiple	Severos trastornos de la personalidad
		Motora	Orgánico funcional	Sensorial		Leve	Moderada	Severa		
				Ciegos	Sordos					
Buenos Aires	91	1.057	1.155	418	1.218	12.494	6.415	1.136	1.018	623
Conurbano	10	507	742	194	688	5.497	3.396	466	439	366
Resto Bs.As.	81	550	413	224	530	6.997	3.019	670	579	257
Capital Federal	634	78	714	92	425	550	893	53	1.295	236
Catamarca	1	9	1	16	31	131	143	6	14	6
Chaco		7	24	7	77	521	240		88	10
Chubut		43	88	62	94	365	155	6	33	29
Córdoba	361	66	34	48	152	1.256	756	53	217	79
Corrientes		29	12	37	158	777	461	10	66	54
Entre Ríos	13	26	18	18	136	553	858	59	212	50
Formosa	61	6	60	13	60	332	33		7	6
Jujuy	116	20	101	19	67	188	177	36	19	10
La Pampa		22		3	39	283	92	3	34	35
La Rioja	24	8	13	2	30	89	63	9	11	1
Mendoza	89	67	122	31	94	2.049	350	10	71	50
Misiones	39	95	159	19	109	304	126	19	135	54
Neuquén	16	117	93	26	66	335	169	5	38	17
Río Negro	1	32	5	15	41	278	521	39	97	46
Salta	10	87	204	19	126	525	386	31	226	110
San Juan	7	66	128	25	56	460	139	19	43	107
San Luis	96	24	3	6	52	232	97	13	18	13
Santa Cruz	1	10	6	7	14	162	54	19	40	35
Santa Fe	61	90	35	18	217	1.372	1.299	420	644	80
Sgo. del Estero	110	49	82	18	46	402	189	14	24	1
T. del Fuego		5	12	3	19	42	8		6	14
Tucumán	84	37	76	15	98	518	191	141	40	6

Fuente: Ministerio de Educación, Dirección General Red Federal de Información.

tas de acreditación y certificación de los aprendizajes.

Formación docente

La transformación del sistema de educación especial también impone profundos cambios en la formación docente. A los maestros de la escuela común les toca trabajar con alumnos que hace unos años tenían impedido el ingreso a sus aulas. Y la tarea del maestro especial, más de una vez, consistirá en acompañar a un alumno discapacitado que concurre a la escuela común. En ese sentido, el **Acuerdo Marco para la Educación Especial** establece que

deberá introducirse con carácter obligatorio el estudio de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales dentro de la estructura curricular de la formación de los docentes de nivel inicial, educación general básica y educación polimodal. El **Consejo Federal de Cultura y Educación** señala la necesidad de capacitar a los docentes de educación especial en la reorientación de los servicios educativos, los nuevos roles y funciones de los docentes, el trabajo en equipos interdisciplinarios. Según el acuerdo, la capacitación debe tener dos dimensiones:

- El trabajo conjunto de los docentes de educación común y especial, tendiente a reforzar las estrategias para un accionar compartido.
- La capacitación específica de los docentes de educación especial con los equipos interdisciplinarios en los que ejercerán su profesión.

Educación permanente

La educación especial contempla a la persona a lo largo de toda su vida. Pero la permanencia dentro de la educación formal no es indefinida. *"Históricamente se los consideró niños permanentes, pero hoy la etapa escolar sistemática de estos alumnos tiene un principio y un fin, igual que para el resto de las personas. Permanecen en el sistema hasta los 25 años, en las escuelas posprimarias de formación laboral -aclarara el Prof. Páez- y luego pueden seguir formándose en institutos de educación no formal, con cursos para trabajar mejor o aprender algo que les permita recrearse y pasar mejor su tiempo libre. Cuando no pueden hacerlo en el ámbito de los institutos convencionales, pueden concurrir a las escuelas especiales, que también ofrecen alternativas".*

La propuesta consiste en que los educandos transiten por la escolaridad como

Pasantías para discapacitados

El **Ministerio de Educación** es una alternativa laboral para los alumnos de las escuelas especiales de la Capital Federal, que hacen pasantías en sus dependencias, a través del Programa de desarrollo laboral de discapacitados. *"Inician sus actividades en el Centro de Impresiones, donde cumplen tareas dentro de un grupo de discapacitados, trabajando en una actividad específica de producción. Cuando empiezan a mostrar sus potencialidades laborales pasan a una oficina receptora, que los integra a un grupo de trabajo normal. Y cuando alcanzaron un alto nivel de desarrollo laboral tratamos de darles una salida, por medio de contratos en el mismo Ministerio, en otras oficinas de la administración pública o en empresas privadas",* expresa el **Lic. Carlos Wilkinson**, Coordinador del Programa.

Las pasantías tienen un límite de dos años, durante los cuales estos jóvenes cobran un viático de \$150,- mensuales, por cuatro horas de trabajo diario. Los principios fundamentales del programa señalan que la actividad realizada por los alumnos debe surgir de una demanda real y no de la creación de puestos especiales. *"No es lo mismo trabajar, que hacer de cuenta que uno lo está haciendo. Y los chicos detectan fácilmente cuando se les encarga un trabajo ficticio",* observa el **Lic. Carlos Wilkinson**, que subraya: *"Aquí se hacen seis millones de impresiones por año, y las hacen ellos, bajo las órdenes de un imprentero, que les exige de acuerdo con sus potencialidades y no sus déficits".*

Establecimientos que imparten educación especial				
Establecimientos por nivel de enseñanza según división político-territorial.				
División político-territorial	Total	Nivel de enseñanza		
		Inicial y primario	Sólo inicial	Sólo primario
Total País	1.226	1.129	75	22
Buenos Aires	427	406	17	4
Conurbano	175	163	9	3
Resto Bs.As.	252	243	8	1
Capital Federal	84	75	8	1
Catamarca	14	14	-	-
Chaco	84	80	4	-
Chubut	29	27	2	-
Córdoba	23	23	-	-
Corrientes	30	23	7	-
Entre Ríos	66	60	6	-
Formosa	9	9	-	-
Jujuy	22	20	2	-
La Pampa	18	18	-	-
La Rioja	13	11	2	-
Mendoza	51	46	4	1
Misiones	31	28	2	1
Neuquén	24	20	4	-
Río Negro	23	18	-	5
Salta	28	26	-	2
San Juan	27	27	-	-
San Luis	13	12	1	-
Santa Cruz	23	21	1	1
Santa Fe	124	109	14	1
Sgo. del Estero	17	12	-	5
T. del Fuego	4	4	-	-
Tucumán	42	40	1	1

Fuente: Ministerio de Educación, Anuario estadístico educativo.

personas que interactúan en la sociedad. Y el trabajo forma parte de esa convivencia. Salen de la escuela con un título habilitante y todo hace pensar que el contacto diario con sus pares les abrirá las puertas de la inserción en el mundo laboral. *“A los niños que hoy están creciendo con compañeros sordos, ciegos, con parálisis cerebral o síndrome de down, les va a resultar más fácil darles un puesto de trabajo, porque los han visto aprender día a día”*, comenta la **Prof. Páez**.

Talentos especiales

No sólo los alumnos con discapacidades son sujetos de la educación especial. También se ocupa de los niños con talentos especiales. Y en este caso, también, la tendencia es que permanezcan en la escuela común. El criterio es el mismo. Se trata de hacer adecuaciones curriculares, para que el niño crezca entre sus pares, atendiendo su singularidad, de modo que ese particular talento sea enriquecido y dé todos sus frutos. Cuando eso no ocurre, el niño se aburre y aparecen serios problemas de conducta, que ponen en riesgo su permanencia en la escuela, porque no puede adaptarse a la dinámica grupal. *“Un niño que arma estrategias literarias fascinantes y escribe cuentos desde los tres años, no tiene por qué sobresalir cuando juega al fútbol o resuelve situaciones matemáticas. Puede ser brillante en muchas cosas, pero no debemos pensarlo como un genio -advierte la Prof. Páez-, hay que darle opciones de desarrollo sin separarlo de sus pares, porque el día de mañana trabajará en un ámbito donde no todos tienen un talento similar al suyo. En el seno de toda comunidad conviven personas con características diferentes, geniales para alguna cosa o con grandes dificultades para otra. Y a todos nos corresponde facilitarles su integración”*.

Nuevas propuestas educativas se presentan en el país con el uso de la telemática

La denominada “sociedad del conocimiento” es consecuencia de los desarrollos tecnológicos que surgen de la difusión masiva de máquinas y del conocimiento que en ellas puede almacenarse, de las variadas formas de comunicación entre máquinas y personas, de personas entre sí, y entre máquinas y máquinas.

Esta circunstancia ha exigido el estudio y el entrenamiento de las personas para poder ser usuarios de las nuevas tecnologías y para favorecer su desarrollo, lo cual ha ocupado un amplio capítulo de la educación y de la capacitación. Pero, además, ahora las computadoras irrumpen de un modo distinto en el mundo de la educación: posibilitan que la llamada “educación a distancia”, que fue vista por años como una “educación alternativa”, se presente con posibilidades de un desarrollo paralelo, y hasta competitivo, del proceso educativo presencial tradicional.

La relación entre la infor-

mática, las telecomunicaciones y la educación se encuentra en un proceso que suscita no pocas expectativas, cada vez más complejas.

Haciendo un relevamiento general del estado de la cuestión, en nuestro medio -como en otros- podemos verificar que: **1.-** Son innumerables las instituciones educativas que presentan por Internet -en sus propios “sitios”, o en los denominados “portales”- su oferta o sus actividades; y **2.-** Existen instituciones que, además de ofrecer servicios educativos tradicionales por medio de la red global o de redes específicas, se preparan para administrarlos institucionalmente, impartirlos, realizar su tutoría y evaluarlos, si es que ya no lo están haciendo con distinta eficacia y según variados recursos.

En este contexto, el **Ministerio de Educación de la Nación** lanzó el 10 de abril el portal **www.educ.ar** (ver recuadro) con el objetivo de llevar Internet a todas las escuelas del país, y

crear la primera empresa de Internet del Estado Argentino.

La Red en números

Aunque la penetración de Internet en la Argentina alcanza actualmente sólo al 3% por ciento de la población, se estima que se triplicará antes de fin de año y llegará al 20% en el 2001.

En Estados Unidos, el índice de penetración asciende al 26% y se estima que cerca del 60% de las familias tiene acceso a la Red desde su casa. Las universidades empiezan a exigir la computadora portátil como un útil imprescindible para matricularse. Internet empieza a desplazar a la televisión en el interés de los chicos. Y la mayoría de los alumnos de 9 a 17 años navega por la Red un promedio de diez horas semanales.

Con otros índices de penetración, el mercado latinoamericano es considerado un semillero para los inversionistas es-

www.educ.ar, el portal educativo del Ministerio de Educación

Con el impulso de una donación particular, el **Ministerio de Educación de la Nación** lanzó el 10 de abril un portal desde el cual los alumnos argentinos accederán a Internet a través de una página personalizada, donde encontrarán información específica, se contactarán con docentes y estudiantes de todo el mundo, accederán a ejercicios multimedia y aprenderán a distancia.

Uno de los protagonistas de este proyecto es el **Sr. Martín Varsavsky**, empresario argentino radicado en España, que ideó el emprendimiento y creó su fondo de gerenciamiento, aportando \$11.262.386, «un peso por cada estudiante ar-

gentino». El *síte* fue concebido como una empresa estatal, que generará fondos para implementar la red informática y sostener sus propios contenidos, que estarán disponibles a partir del mes de agosto.

El objetivo es llevar Internet a todas las escuelas del país en un plazo de cuatro años, pasando de la relación *una computadora en red cada 50 alumnos*, a la de *una máquina cada cinco estudiantes*. Cada alumno dispondrá de una dirección personal de correo electrónico, y los docentes recibirán acceso personalizado directo a Internet, con una cuenta personal de correo electrónico.

tadounidenses, que miran con especial interés los desarrollos locales. Las ventas de PC (personal computers) crecieron un 30% durante el último año, con 46 millones de equipos hogareños vendidos en la región. Argentina ocupa el tercer lugar en las ventas, atrás de México y Brasil. Se estima que 473.000 hogares argentinos cuentan con una computadora, algo más del doble que hace un año. Y el 50% de los sitios que se lanzaron en el Cono Sur durante el último año fueron creados por un emprendedor argentino. En el mes de marzo, el Servicio de registro de nombres de dominio del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Exterior y Culto llevaba contabilizados 150.000 sitios registrados para presentarse en el mundo virtual con la extensión *.com.ar*, que denota su condición de empresa comercial argentina. Otros 20.000 sitios estaban destinados al gobierno (*.gov.ar*), las organizaciones no gubernamentales (*.org.ar*), los sitios vinculados con Internet (*.net.ar*) y la educación (*.edu.ar*). Aunque cabe mencionar que el registro de dominio no significa automáticamente estar en la Red. Sólo implica asegurar la propiedad del nombre con que el *website* será exhibido.

Aulas virtuales

La educación es una de las protagonistas de Internet, y aparece como una de las categorías en casi todos los buscadores de contenidos, que dan cuenta de múltiples sitios educativos, dirigidos a docentes, alumnos e investigadores, con perfiles más o menos académicos, orientados a la venta de productos y servicios, o destinados a la información y el entretenimiento. En un recorrido virtual de pocos segundos, el metabuscador **www.lycos.com**, que analiza simultáneamente varios buscadores, encuentra 7.014.422 *websites* educativos, de los cuales 17.894 están en idioma español.

La educación a distancia propone aulas virtuales donde

los alumnos se comunican por correo electrónico con sus profesores, acceden a bibliotecas virtuales y se relacionan con otros centros de estudio, sentados frente a la pantalla de una computadora. La videoconferencia aparece como una opción para que un experto hable desde su casa con un auditorio distribuido en diversas latitudes. Los estudiantes resuelven trabajos prácticos en simuladores interactivos. Y la identificación digital se presenta como una solución para verificar quién rinde los exámenes y autenticar los certificados de estudio.

Los cursos y carreras virtuales ofrecen alternativas dentro y fuera de la educación formal. En Estados Unidos son mayoría los estudios de posgrado y la capacitación en el área de los negocios. Argentina sigue la tendencia, y ofrece un amplio abanico de opciones. En algunos casos los autores de la propuesta se presentan con nombre y apellido, y alcanza con ver la *home page* (página de entrada al sitio), para saber quiénes están detrás. En otros, sus creadores adhieren al anonimato de la Red y no es fácil saber quiénes bajan los contenidos que se divulgan.

Conexión digital

Además del portal anuncia-

do -cuyos contenidos estarán en línea durante el segundo semestre del año- el Ministerio de Educación acaba de actualizar su *website* institucional (<http://www.mcy.e.gov.ar>), desde el cual se puede acceder a la Red de Interconexión Universitaria (www.riu.edu.ar), que conecta entre sí las 33 Universidades Nacionales y les provee acceso nacional e internacional.

Paralelamente, La **Comisión de Redes y Tecnologías de la Información y la Comunicación (CRyTIC)** del Ministerio de Educación está desarrollando el **proyecto RedEs** (www.esc.edu.ar), que unirá 40.000 escuelas de todo el país a través de una red informática, dándoles correo electrónico y acceso a Internet, con tecnología terrestre y soluciones satelitales. En la actualidad ya están conectados 509 establecimientos, y se estima que la ejecución del proyecto demandará cuatro años.

Las redes educativas jurisdiccionales también empiezan a ser una realidad, y en algunas comunidades ya están funcionando, con mayor o menor grado de desarrollo. Entre los proyectos más avanzados se encuentra el de la **Dirección General de Sistemas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**, que ya conectó 15 es-

cuelas secundarias y anunció que en agosto habrá 65 instituciones en red, a través de un intranet (red interna) con salida a Internet, cuyo costo de conexión -300 pesos mensuales- es absorbido por el Gobierno porteño.

Otro caso significativo es el de la **provincia de Río Negro**, donde la telemática también llegó a las aulas. Los docentes y alumnos acceden a Internet a través de una red instalada por las empresas **Telecomunicaciones y Sistemas (TYSSA) y Advance**, combinando la transmisión satelital con el envío de datos a través de recursos informáticos. El servicio está constituido por una estación madre emplazada en Viedma, que cuenta con un aula principal, donde el profesor dicta clase. Su imagen y su voz son captadas por una cámara de video, transportadas hacia un sistema de compresión digital, y luego son enviadas al satélite, para que las reciban los alumnos de dieciocho aulas distribuidas en la provincia. En cada una de estas clases hay una estación, que reconvierte el video digital a su formato original, para usarlo en cualquier equipo de televisión o monitor.

Recorrido virtual

Los docentes y estudiantes argentinos tienen a su disposición una gran cantidad de portales educativos, que ofrecen una variada gama de productos y servicios, al tiempo que informan y entretienen. La mayoría ofrece nexos con instituciones educativas, buscadores de información pedagógica, foros de discusión sobre temas docentes y la posibilidad de *chatear* (conversar por correo electrónico) o tener gratis una dirección para recibir mensajes digitales. Uno de los más antiguos es **Nueva Alejandría** (www.nalejandria.com), que hospeda la página Web de 409 establecimientos de todo el país. Otro de los decanos es **www.conteni.dos.com**, que exhibe una extensa base de datos sobre diferentes áreas te-

Internet II

Mientras Internet se afianza como una red global, que combina las funciones de un medio de comunicación y un canal de ventas o distribución de productos y servicios, empieza a gestarse **Internet II**, con el objeto de facilitar la transmisión de datos científicos. La nueva red comenzó a implementarse en Estados Unidos en los últimos cinco años, para evitar la congestión de Internet y conectar entre sí a las universidades y los centros de investigación, con una velocidad de transmisión centenares de veces superior a la actual.

En Argentina, la base tecnológica para poner en marcha Internet II, es la supercomputadora **Clementina II**, cuyo nombre refiere a la primera computadora que hubo en el país. Esta máquina, valuada en 3 millones de dólares, está compuesta por 40 procesadores paralelos, que le permiten realizar múltiples tareas al mismo tiempo. En Latinoamérica sólo existen máquinas de esta envergadura en Brasil y México, donde Internet II también empieza a dar sus primeros pasos. Si las expectativas se cumplen, dentro de un año se interconectarán las redes científicas de Argentina y Brasil, para desarrollar proyectos de investigación conjuntos.

máticas, propone foros, juegos educativos, y abre las puertas a cursos de educación a distancia dictados por universidades nacionales y extranjeras. Una alternativa para acercarse a la tecnología es **www.horizonte web.com**, que se presenta como el portal de la informática educativa y presta un servicio de consultoría. En **www.escolares.com.ar** se accede a bases de datos catalogadas por áreas de aprendizaje, se pueden leer definiciones pedagógicas y los docentes reciben información gremial y profesional. Desde **www.campus virtual.com** se pueden adquirir cursos en diskettes o Cds sobre informática, idiomas, Internet, estadística y el mundo de las empresas, entre otros temas, o acceder a los cursos gratuitos que promocionan.

Entre los últimos portales presentados, se encuentra **www.edunexo.com**, que ofrece información para alumnos y docentes de todos los niveles del sistema y tiene un shopping educativo, donde se puede comprar software, equipamiento, libros y recursos didácticos. Otro de los noveles es **www.elsabio.com**, que presenta contenidos temáticos para alumnos, docentes y directivos, y se propone llegar a las escuelas más allá del mundo virtual, como un proveedor de material didáctico, que también acompaña sus microemprendimientos.

Si la idea es dar clase desde Internet, una opción es ingresar en las aulas de **www.epals.com**, que reúnen 25.040 escuelas y salas de clase, registradas en 129 países. Y si el propósito es recurrir a Internet como un medio de comunicación, se puede ir a **www.eltercertiempo.com**, una revista digital con lecturas, propuestas y publicaciones para la educación, o visitar **www.argiropolis.com.ar**, periódico universitario que llevan adelante las **Universidades Nacionales del Litoral y La Plata**, la **Universidad de Quilmes**, el diario **Página 12** y la empresa **Netizen**.

Los más pequeños tienen sitios destinados al juego, donde pueden armar su propia página de Internet, comprar juguetes, libros y CDs, o aprender a sumar y restar mientras juegan. Aunque si prefieren recorrer un museo pueden pasear por **Urbania (www.museo abasto.org.ar)** y recorrer sus salas.

Universidad on line

Privadas o estatales, las universidades argentinas tienen presencia en Internet, con páginas institucionales que presentan sus planes de estudios y detallan información útil para los estudiantes. Paulatinamente, la educación virtual llega a sus *sítes*, y se amplía la oferta. Uno de los proyectos que se

destaca es **UBANet (www.ubanet.com)**, una propuesta de la **Universidad de Buenos Aires**, a la que se adhirió **The George Washington University**. Los alumnos acceden al campus a través de una computadora conectada a Internet y pagan un promedio de 130 pesos mensuales por cursar la carrera, acceder al material didáctico y consultar a un tutor profesional o comunicarse con los otros estudiantes del sistema. Actualmente, ofrecen planes de estudio en administración, marketing, contabilidad, análisis económico financiero, asistencia ejecutiva y gestión de las instituciones de salud.

Con iguales objetivos que UBANet, está en proceso de desarrollo **www.educaonline.com**, proponiéndose como plataforma independiente para educación a distancia universitaria y capacitación empresarial.

Entre las universidades del interior, se pueden mencionar los cursos de actualización que ofrece la **Universidad Nacional de Tucumán (www.unt.edu.ar)** o las alternativas que brinda la **Universidad Nacional de la Patagonia (www.unp.edu.ar)**, donde es posible cursar a distancia la licenciatura en ciencias políticas, una licenciatura en enfermería o un posgrado en cirugía y traumatología bucomaxilofacial.

Otras universidades tam-

bién se volcaron a la Red y actualizan sus sitios, para desarrollar desde ellos un campus virtual. La **Universidad de Quilmes (www.cvq.edu.ar)** propone estudiar *on line* cinco licenciaturas y dos posgrados. La cuota promedio es de 125 pesos mensuales, que incluyen el acceso a Internet, los materiales de estudio y trámites administrativos, los derechos de examen y el certificado de aprobación. Por su lado, la **Universidad del Salvador** ofrece talleres de puntuación, ortografía y escritura, cuya duración oscila entre dos y seis meses, y el costo total es de 50 pesos.

Alumnos.com

Los portales para estudiantes se suman a los sitios oficiales de cada universidad, agregando las relaciones sociales y el humor a los datos académicos. Los visitantes de **www.resumiendo.com.ar** encuentran apuntes, resúmenes o trabajos prácticos, y, en **www.altillo.com** pueden buscar un profesor particular, leer monografías u obtener información sobre oportunidades y descuentos para estudiantes. Si todavía no eligieron la carrera o buscan una beca, pueden ingresar en **www.cerebrity.com**. Y si llegan a Buenos Aires desde el interior, pueden elegir la residencia universitaria en la que vivirán desde **www.universidades.org**. Por su lado, **www.universired.com** brinda información sobre 32 áreas temáticas para seguir carreras universitarias, aporta datos sobre bibliotecas y les propone a los alumnos alternativas para sus vacaciones. Mientras que, **www.canaleducacion.com** exhibe los apuntes de todas las cátedras de la **Facultad de Ciencias Económicas de la UBA**, se propone establecer nexos entre los centros de estudiantes de todo el país, y —a través de acuerdos con las editoriales— promete vender libros por capítulo, de acuerdo con la exigencia de lectura de cada profesor.

Portales educativos

- www.argiropolis.com.ar
- www.aventura-educativa.com
- www.campusvirtual.com
- www.contenidos.com
- www.educ.ar
- www.educaonline.com
- www.edunexo.com
- www.elsabio.com
- www.eltercertiempo.com
- www.epals.com
- www.esc.edu.ar
- www.escolares.com.ar
- www.guiaescolar.com.ar
- www.horizonteweb.com

- www.mcy.e.gov.ar
- www.nalejandria.com
- www.pananet.com/educacion
- www.profes.net

Sitios para universitarios

- www.alipso.com
- www.altillo.com
- www.canaleducacion.com
- www.cerebrity.com
- www.resumiendo.com.ar
- www.riu.edu.ar
- www.universidades.org
- www.universired.com
- www.UBANet.com
- www.cvq.edu.ar

Sitios para chicos

- www.acertijos.net
- www.artebaires.com.ar/chicos
- www.bhuhb.org
- www.chicomania.com.ar
- www.chicos.net
- www.granavenida.com/internenos
- www.naveguitos.com.ar
- www.todo.com.mx
- www.todokids.com

La internacionalización de la enseñanza

Durante la última década se ha venido extendiendo la educación trasnacional, particularmente en el nivel superior, una tendencia que genera desafíos formales para las autoridades de los países, que recurren a una normativa legal variada y en no pocos casos controvertida

La apertura de muchas fronteras nacionales, cerradas hasta fines de los años ochenta por mutuas desconfianzas ideológico-políticas, y la irrupción de Internet en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza son los elementos que parecen impulsar el desarrollo de una nueva variante educativa: la "educación trasnacional". Así, la internacionalización de la enseñanza, especialmente la que se brinda en los niveles superiores, aparece como una de las características particulares de la década del noventa.

Tales son, al menos, algunas de las observaciones presentadas en un trabajo encargado por la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)** a la investigadora **Ana M. García de Fanelli** y publicado recientemente bajo el título "*La educación trasnacional: La experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*" (Buenos Aires: CONEAU, 1999). En este estudio se señalan las distintas modalidades que está adquiriendo la educación superior trasnacional y los principales problemas que deben enfrentar las autoridades educativas en los diversos países del mundo.

Una tipología

Si la educación trasnacional se define como aquella actividad de enseñanza por la cual estudiantes que están en un país reciben el servicio educativo brindado por una institución perteneciente a otro, se descubre que existen distintas formas de producir esa interacción entre alumnos e institutos de enseñanza; algunas cuentan ya con al-

guna tradición (la educación a distancia, por ejemplo) y otras, en cambio, son más novedosas (los acuerdos de franquicia, por ejemplo). Según la autora del referido estudio, las principales modalidades de la educación superior trasnacional son las seis que se enumeran en los párrafos que siguen:

- **Educación a distancia.** El estudiante se inscribe directamente en la institución que brinda el programa de educación a distancia. Su estudio puede ser de tiempo parcial o de tiempo completo. A veces, el estudiante tiene que viajar al país de la institución proveedora para asistir a actividades presenciales acordadas. En la actualidad es Internet el mecanismo privilegiado para desarrollar este tipo de programas educativos.
- **Educación a distancia apoyada localmente.** Es una variante de la modalidad anterior. Las clases, los materiales de estudio y el currículum pertenecen a la institución extranjera, pero existe un centro local al que pueden concurrir los estudiantes para desarrollar distintas actividades: los programas son de tiempo completo o de tiempo parcial y el estudiante puede elegir entre concluir su carrera en el centro de apoyo y hacerlo en la institución proveedora. Los centros locales pueden pertenecer a la institución extranjera o provenir de acuerdos celebrados entre ésta y un centro de enseñanza del país receptor.
- **Programas gemelos.** También aquí existe una institución proveedora y un centro de apoyo. La institución extranjera es la responsable del currículum, de los sistema de enseñanza y evalua-

ción, de los materiales de estudio y de la selección de los profesores. El centro local, a su vez, brinda la infraestructura para la enseñanza y propone al cuerpo de profesores.

- **Programas de articulación.** Los estudiantes se inscriben en un centro de enseñanza local cuyos programas de estudios, en virtud de un acuerdo interinstitucional, son reconocidos como créditos para terminar una carrera en la institución extranjera. Los estudiantes deben completar un ciclo en el centro local antes de articular sus estudios y trasladarse a la institución extranjera.
- **Sedes locales de instituciones extranjeras.** A diferencia de las modalidades anteriores, aquí se trata de que la institución proveedora abre una sede en el país huésped para ofrecer en ella programas de estudio completos. La sede así concebida puede provenir de una asociación con un centro nacional o pertenecer en exclusividad al centro extranjero.
- **Acuerdos de franquicia.** En este caso la institución proveedora otorga un permiso a un centro local para ofrecer un programa de estudios perteneciente a ella, todo esto dentro de pautas previamente establecidas. La institución extranjera puede llegar a estar muy poco comprometida en la suerte de los estudios brindados por el centro local franquiciado.

Problemas a resolver

El rápido crecimiento y la diversidad de modalidades de la educación superior trasnacional plantean distintos problemas a las autoridades de los países donde se desarrolla esta variedad de

enseñanza. En primer lugar se encuentran los aspectos relacionados con el reconocimiento oficial de las instituciones educativas, los programas de estudio y los títulos obtenidos; por otro lado, también aparecen cuestiones relacionadas con el procedimiento para reconocer como válidos los títulos extranjeros; finalmente, está el costado de la protección del usuario del servicio educativo frente a posibles fraudes.

Para dar respuestas al primer tipo de problemas, en muchos países existe una reserva legal sobre el término «*universidad*» o sus equivalentes. Esto significa que para utilizar esa denominación protegida el centro de enseñanza requiere de una autorización previa o que puede utilizarla sin un reconocimiento oficial. Los gobiernos, sin embargo, muchas veces carecen de los instrumentos adecuados para hacer cumplir ese requisito formal. En lo que respecta a los programas de estudio y a los títulos derivados de ellos, la situación es mucho más compleja porque en muchos casos se vinculan dos cuestiones diferentes: la validez nacional de los estudios cursados y la habilitación profesional de los títulos. Para atender estos temas, los gobiernos de los distintos países recurren a procedimientos distintos (acreditación de programas y registro de títulos, básicamente), según las respectivas tradiciones universitarias.

En cuanto a la validación de los títulos extranjeros, todos los países cuentan con procedimientos para otorgar la reválida de los diplomas obtenidos en otros países. El problema queda planteado cuando el título no lo otorga una universidad de un país extranjero sino una sede local de una institución proveedora. Este es un punto clave y de difícil resolución como no sea discriminando entre títulos oficiales y no oficiales.

Por último, el control de calidad y la protección del usuario de los servicios educativos se prestan a un tratamiento múltiple, tanto desde los países huéspedes como desde los países proveedores, y aun desde las agencias de acreditación o certificación internacionales. Todos estos procedimientos de control, cabe aclararlo, parecen encontrarse en estado de elaboración y sujetos a ajustes que les den sustento en el largo plazo.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

- *"Ideas y Propuestas para la Educación Argentina"*. ⁽¹⁾
- *"Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)"*.⁽²⁾
- *"Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)"*. ⁽¹⁾
- *"La Formación Docente en Debate"*. ⁽³⁾

• COLECCION "ESTUDIOS" ⁽⁴⁾

- **AGULLA, J.C.** "Una nueva educación para una sociedad posible".
- **GIBAJA, R.E.** "El trabajo intelectual en la escuela".
- **SOBREVILA, M.A.** "La educación técnica argentina".
- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M.** "La medición de la educación de las unidades sociales".
- **STORNI S.J., F.** "Educación, democracia y trascendencia".
- **TAQUINI (h), A.C.** "Colegios universitarios: Una estrategia para la educación superior".
- **BRAVO, H.F.** "Derecho de huelga vs. derecho de aprender".
- **VAN GELDEREN, A.M.** "La Ley Federal de Educación de la República Argentina".
- **MANACORDA DE ROSETTI, M.** "La teoría de los polisistemas en el área educativa".
- **SALONIA, A.F.** "Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".
- **CANTINI, J.L.** "La autonomía y

autarquía de las universidades nacionales".

- **AGULLA, J.C.** "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".
- **WEINBERG, G.** "Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".
- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".
- **MARTINEZ PAZ, F.** "Política educativa: Fundamentos y dimensiones".
- **WEINBERG, G.** "Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos".
- **ALBERTO C. TAQUINI (HIJO).** "La transformación de la educación superior argentina: De las nuevas universidades a los colegios universitarios".

COEDICION

- **FILMUS, D.** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos".
- **GÜZZO, JOSÉ ANTONIO H.** "¿Desarrollo sin educación?".

CD-ROM ⁽⁵⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁶⁾

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

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

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

Dr. José Benjamín Zubiaur

Por la Dra. Ruth Sautu

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación
a la Academia el 3 de abril de 2000*

Nació en Paraná, Entre Ríos, el 31 de marzo de 1856. Falleció en Buenos Aires el 6 de septiembre de 1921. Numerosos homenajes se celebraron al festejarse el centenario de su nacimiento.

Víctor Mercante dijo de él:

“Detestaba el dogma de cualquier especie. Amaba el ideal evolutivo, en donde veía el significado último y perenne del bregar cotidiano.”

“La perfectibilidad era como la directriz ideológica y práctica de su sistema... Quería en cierto modo el individuo libre, independiente, original, amplio, abierto.”

Sus estudios

Hizo sus primeros estudios en una escuela particular del barrio de La Loma, y en la Escuela de la Patria, que por entonces dirigía don Lucas Fernández.

Cursó sus estudios de bachiller en el histórico Colegio de Concepción del Uruguay, donde fue celador y bibliotecario. Se recibió de bachiller en 1878.

En 1894 recibe el título de Doctor en Leyes con su tesis “La protección al niño”. Parte de estos estudios los realiza en las aulas anexas del Colegio de Concepción del Uruguay, y parte en la Facultad de Derecho de Buenos Aires. Puede decirse que no intentó siquiera dedicarse a esta profesión, consagrándose tempranamente a la docencia, a la propaganda educadora y a la renovación pedagógica.

Asistió a numerosos congresos pedagógicos de Europa y estudió los sistemas educativos de Francia, Suiza, Bélgica, Alemania, Estados Unidos y Canadá.

Cargos y posiciones ocupadas

En 1879, tan sólo un año después de haberse recibido de bachiller, funda una escuela primaria a la que llama “Benjamín Franklin” en la cual aplica sus nuevas ideas pedagógicas.

Fue profesor de filosofía y Rector del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay entre 1892 y 1899. Durante su rectorado permitió la inscripción de niñas e introdujo materias de actividades prácticas (slöjd, taraceo, cartonado y encuadernación, y fotografía); que constituyeron las primeras experiencias de su tipo y fueron muy comentadas.

Fundó la Asociación Nacional del Profesorado, editora de la revista “La Educación”, en la cual él, C. Vergara y M. Sársfield Escobar se desempeñaban como presidentes y que marcó una época en la literatura didáctica.

Fue Director General de Escuelas de la provincia de Corrientes.

Entre 1900 y 1910, dictó las cátedras de psicología, historia y geografía en la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta”, y en el Liceo Nacional de Señoritas.

Entre agosto de 1899 y diciembre de 1911, se desempeñó como vocal del Consejo Nacional de Educación. Fue también inspector de enseñanza secundaria (hasta noviembre de 1915) y luego Director de Instrucción Pública del Ministerio.

Fue el primer vicepresidente de la Liga Nacional de Educación en 1913.

Fue vocal de la Sociedad Educación Industrial, fundada en 1900 por Norberto Piñero.

Su obra

En 1877 concibe un plan de internado popular vinculado al Colegio de Concepción del Uruguay, asociación que tomará el nombre de “La Fraternidad” y que se hizo célebre por los eminentes servicios que prestaba.

Junto a otros educadores impulsó la creación de escuelas rurales en Misiones y La Pampa; la reglamentación de las escuelas nocturnas (con el propósito explícito de incorporar a la población inmigrante); la reglamentación de los talleres de trabajo manual en las escuelas (1905) y la creación de los inspectores de trabajo manual (1906); la expedición de matrículas gratuitas a niños de familias pobres con la sola autorización de los Consejos Escolares; la facilitación de la concurrencia de los maestros de todo el territorio nacional a los festejos del Centenario de la República; el proyecto de edificios escolares que incluyan baños, departamentos para trabajos manuales o cocinas y un salón de actos públicos.

De esa época se destaca su participación en el impulso del proyecto de Ley de Instrucción General y Universitaria (1900) firmado por Roca y elevado al Congreso por el ministro Osvaldo Magnasco. Se trata de uno de los mayores impulsos desde el Poder Ejecutivo Nacional al proyecto de la enseñanza práctica. Sus antecedentes eran los proyectos de Juan Balestra, Antonio Bermejo y Juan Beláustegui. Esta ley se proponía otorgarle una tendencia práctica e industrial a la enseñanza en todos sus grados y crear escuelas prácticas de acuerdo con las producciones de cada región. El proyecto suponía la supresión de diez colegios nacionales para destinar los fondos a la creación de “institutos prácticos de artes y oficios, agricultura, industria, minas, comercio, etc.”¹ Escuelas industriales, rurales.

El proyecto fue desaprobado por la Cámara de Diputados en septiembre de aquel año. Algunos de los que votaron en contra – Alejandro Carbó, Emilio Gouchón- objetaron que se tratara de una iniciativa del Poder Ejecutivo, y no que las escuelas surjan a partir de pedidos y necesidades concretas de una región o población.

Sin embargo, contó con el apoyo del Primer Congreso Industrial Argentino, donde se destacó el papel jugado por el Dr. J. B. Zubiatur como delegado del Consejo Nacional de Educación. El Dr. Zubiatur defiende un trabajo del Prof. Jorge Selva sobre la enseñanza industrial, logrando que el Congreso patrocine las siguientes conclusiones que el Dr. Zubiatur resume del trabajo del Prof. J. Selva:

“1º Declarar la necesidad de dar una tendencia práctica e industrial a la enseñanza en todos sus grados.

“2º Dar un voto de aprobación al gobierno por el proyecto presentado el año ppdo. al Congreso, en que sostiene esa necesidad.

“3º Urgir sobre la necesidad de crear escuelas industriales de acuerdo con las producciones de cada región, y de interesar al pueblo en su fundación y sostenimiento.”

El Dr. Zubiatur presentó otras tres proposiciones, dos de las cuales fueron aprobadas:

“I – Deben establecerse obligatoriamente las excursiones y viajes escolares para los alumnos de todos los grados de la enseñanza, con el primordial objeto de conocer el país, sus fábricas y producciones y principales establecimientos industriales.

“II – Debe dictarse una ley de protección a la infancia que, entre otras disposiciones, prohíba ingresar a las fábricas o talleres, en calidad de empleados u obreros, a los menores de 14 años (12 votó el Congreso) que no hayan adquirido el minimum de instrucción obligatoria; - y que permita recibir los beneficios de ésta a los de más edad.”

Ya en 1896 había sido miembro de la comisión que promovió la sanción de la enseñanza manual en todos los niveles de la enseñanza, incluyendo el kindergarten y los cursos libres voluntarios fuera de las horas de clase.

Se debe a su iniciativa la creación de la Sociedad Protectora del Niño, Pájaros y Plantas de Belgrano⁴ en 1904, concebida como continuación de los jardines y locales de ejercicios físicos, los cancheros escolares en los parques, y que incluía además un taller de artes y oficios.

Fue vicepresidente junto a Raquel Camaña y Carlos Vergara de la “Liga Nacional de Educación”, entidad que organizó los Congresos de Sociedades Populares de Educación; y que había surgido a partir del Primer Congreso Nacional del Niño en 1913.

Entre sus propósitos centrales se encontraban.

“a) Promover por todos los medios a su alcance un franco movimiento de opinión a favor de la escuela pública, en todo el país;

“b) reunir fondos para la fundación y sostenimiento de escuelas populares primarias;

“c) acordar premios y menciones honoríficas a los maestros, corporaciones y demás personas que se distinguen por sus esfuerzos en la campaña contra el analfabetismo y la protección del niño;

“d) solicitar de los poderes públicos y propiciar ante ellos toda iniciativa tendiente a aumentar el número de escuelas, para niños y adultos, a proteger al niño y a mejorar la situación de los maestros;

“e) tomar directamente o fomentar toda iniciativa relacionada con la educación física, moral, intelectual, estética y social del niño, de acuerdo con los recursos de que disponga.”

En 1914 se forma la Sociedad “Zubiatur” en la escuela n° 26 de Misiones.

Fundó la primera escuela nacional en el Delta, en la isla Carapachay, que bautizó con el nombre de Sarmiento.

Publicaciones

1884 - “La protección al niño”, tesis para optar al título de doctor

en Jurisprudencia, J. Perrotti, Buenos Aires.

Estudio de las principales disposiciones del Código Penal Argentino sobre los menores de edad, y los medios de protección y de corrección para los mismos.

1884 - “La prevención del crimen por medio de la educación y corrección de la infancia”, J. Perrotti, Buenos Aires.

1888 - Tradujo al castellano *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*, de Pestalozzi, J. Perrotti, Buenos Aires.

1889 - *Quelques mots sur l’instruction publique et privée dans la République Argentine*, París.

1889 - La sección escolar francesa de instrucción primaria en la Exposición Universal de 1889, París.

1891 - La escuela primaria en Francia, J. Perrotti, Buenos Aires.

Ahí dice: *“..ningún edificio escolar debe ser construido en terreno que no tenga espacio suficiente para patios y patios extensos, en los cuales, fuera de los lugares reservados al juego, que debe hacerse siempre con toda libertad, los haya también para plantar árboles de gran tamaño, que sirvan para dar sombra, y para que cada escuela posea un pequeño jardín-modelo destinado a la enseñanza práctica de la agricultura, o de parte de ella. Ningún edificio escolar puede carecer de un patio cubierto, que puede servir de gimnasio. Nada diré sobre la capacidad de cada aula, ni de la necesidad de destinar un salón especial para la enseñanza de dibujo y otro para la de trabajo manual, porque esto es de todos sabido.*

“Sobre los procedimientos y métodos de enseñanza, las conclusiones están esparcidas en todos los capítulos de este estudio, y pueden concretarse, en una frase muy sencilla: los métodos y procedimientos deben tender a que la enseñanza sea práctica y sea racional, es decir, que interese primero a los sentidos que a la inteligencia, se base en las cosas o en sus representaciones, en vez de basarse en el libro o en la palabra del profesor, y parta de lo que está más próximo a los alumnos, para elevarse gradualmente a lo que no pueden ver, pero cuya inducción les es fácil tan luego como tienen una noción exacta de lo que los rodea.”

1892 - “Bernardino Rivadavia”, conferencia, Concepción del Uruguay.

1892 - “Alberto Larroque”, boceto biográfico, Concepción del Uruguay.

1894 - El Colegio Histórico, en colaboración con M. Alvear y B. T. Martínez; J. Perrotti, Buenos Aires.

1894 - Marcos Sastre, J. Perrotti, Buenos Aires.

1894 - Distribución de diplomas, Concepción del Uruguay.

1896 - “El trabajo manual en el Colegio Nacional del Uruguay”, conferencia, J. Perrotti, Buenos Aires.

1896 - “Gobernar es educar”, conferencia, Concepción del Uruguay.

1897 - Saldando una deuda, Concepción del Uruguay.

1898 - “Excursiones escolares”, conferencia, Paraná.

1898 - Colegio Nacional del Uruguay, Concepción del Uruguay.

1899 - Síntesis de siete años de rectorado, J. Perrotti, Buenos Aires.

1899 - Tradujo al castellano junto con el Dr. J. H. Gybbon Spilsbury *La educación industrial en Estados Unidos*, de Carrol D. Wright; J. Perrotti, Buenos Aires.

A su influencia se debió la creación de escuelas industriales, agrícolas y profesionales en el país.

1899 - “Educación patriótica”, discurso, J. Perrotti, Buenos Aires.

1900 - La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina, F. Lajouane, Buenos Aires.

Libro que surge como introducción para la traducción del segundo tomo de *La educación industrial en Estados Unidos*, de Carrol D.

Wright. Se trata de una recopilación del estado de la enseñanza práctica en la Argentina, antecedentes y propuestas. Aquí se encuentran sus proyectos para expandir la educación industrial a todos los niveles de enseñanza.

“A raíz de la publicación del primer tomo de La Educación Industrial, que da origen a este esbozo, lo que bastaría para justificar la frase entusiasta con que la saludó el distinguido escritor Dr. Zeballos, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Osvaldo Magnasco, remitió al Congreso Nacional un bien fundado proyecto de ley pidiendo la creación de cincuenta becas para jóvenes argentinos, de 18 a 25 años de edad, que desearan seguir estudios industriales, ganaderos o agrícolas en las escuelas especiales de los Estados Unidos de Norte América y el Canadá, cuyo proyecto, favorablemente despachado por la respectiva comisión de la H. Cámara de Diputados, a cuyo estudio pasó, hizo triunfar la institución de 25 de ellas en la ley de presupuesto, las que han sido ya adjudicadas y deben ser duplicadas, cuando menos.” (pág. 2)

“Este espíritu no es otro que el de dar una tendencia eminentemente práctica a la enseñanza, de manera a encaminar a la juventud hacia carreras menos parasitarias y más reproductivas, como el comercio, la ganadería, la agricultura, la industria.” (pág. 15).

“Se ha cumplido una vez más la afirmación del filósofo francés: el gobierno ha estado cincuenta años atrás de la verdad, pregona por Alberdi sobre la enseñanza agrícola e industrial, y reclamada por el progreso material y moral del país; pero la reconoce, al fin, impuesta por el clamor que se eleva, con rumores de avalancha, desde el fondo de los hogares productores, de los campos fecundos, de las fábricas que nacen.

“Derruido el vetusto y artificial armazón de la incipiente y aristocrática enseñanza teológica, impuesta por la época, con las medidas tomadas por el genio de Rivadavia, discípulo de los reformadores y de los revolucionarios del siglo pasado; quebrantado él de la metafísica que le sucediera, dándose la mano, al principio, con el eclipse de cultura que engendró la tiranía y con el enciclopedismo, más tarde, debido al predominio de las fuerzas económicas que reemplazan a las políticas, y a la acción positiva de las escuelas normales, científicas, liberales y patrióticas, -flota en el ambiente la hora próxima de la escuela integral, que hará hombres y ciudadanos con sedimento de obreros, es decir, de productores. La oración venal y el artificio oratorio cederán su puesto a la acción fecunda que desarrolla el músculo, fortalece el cerebro, asegura la moralidad y es foco de la austeridad privada y pública en que se funda el honor de los individuos y la grandeza de las naciones.” (pág. 368)

“La mujer queda aún casi completamente excluida de este progreso, como ha quedado siempre de los beneficios que el hombre ha disfrutado primero en la obra de la civilización; pero a algunas iniciativas privadas, le ha seguido recientemente, la moción hecha por el diputado nacional Avellaneda, para la creación en esta capital de una escuela de labores y economías domésticas, que la Cámara ha aceptado; y son varias las escuelas normales de las provincias, y aun las superiores de esta Capital, que proyectan agregar a los trabajos de aguja y bordados que hoy se dan en ellas, algunas nociones prácticas de arte culinario, lavado, planchado, cuidado de casas y enfermos, etc., elementos todos que tienden a construir la buena ama del hogar y a éste en un edén, como se ha dicho.” (pág. 372)

“La familia, la sociedad y la escuela que debieron producir colonos para el país semibaldío y pobre, pero fértil, han producido de concierto, sabios de menor cuantía, ociosos enciclopedicos y gritones, y empleómanos de levita, enflaquecida la escasa energía

nativa al transformarlo en ilustración de adornos, en poudre aux yeux.” (pág. 380)

“...la solución.. se impone con los mismos caracteres de necesidad, sino para evitar guerras civiles, que no es de presumir reaparezcan, para evitar guerras extranjeras, con que nos amenazan los imperialísimos voraces que quieren dominar todos los pueblos de la tierra; y más que todo para constituir la nacionalidad soñada y aún no completamente realizada, formando el ciudadano apto para comprenderla y para servirlas.

“No podrá conseguirse tal resultado con un sistema de educación que mira hacia al pasado y tiende a formar seres mutilados o castas dirigentes, sin ninguna preparación para abordar y resolver virilmente el problema de la vida y de la sociedad. La escuela primaria, ha sido truncada por el colegio nacional que le arrebató sus mejores elementos, casi todos los elementos que ella prepara, desde el 4º grado de la instrucción elemental; aquél, teórico y enciclopédico, sólo sirve, en realidad, de preparatorio para la Universidad, que aún no ha salido del limbo de la Edad Media.

“Sin la acción positiva, racional y liberal de las escuelas normales –la creación más fecunda de Sarmiento– que han aplicado, en contraposición a los métodos y procedimientos impuestos por la escolástica o el clasicismo imperante en los países latinos, los métodos y procedimientos prácticos y, a veces, mecánicos, implantados por las profesoras norteamericanas, o los más científicos emanados de un mejor estudio de la Pedagogía, no se registrarían en nuestros anales escolares los progresos que cualquier observador comprueba en nuestras escuelas públicas, especialmente en las provincias.” (pp. 382-82)

“La educación práctica e industrial no será la vara mágica que cambie este estado de cosas; pero será, sin duda, uno de los elementos más poderosos que contribuya a modificarlo.

“Limitaría desde luego el número de los que, sin inteligencia y sin vocación, halagados por el éxito fácil de una preparación elemental deficiente y superficial y, sobre todo, por el título de Doctor, que forma la más alta aspiración, ingresan a los Colegios Nacionales, reducidos a simples institutos preparatorios de la Universidad o de la empleomanía.

“Hemos vivido mecidos por un falaz engaño al considerar a los Colegios Nacionales como los más apropiados para formar el ciudadano ilustrado. Apenas si han servido para formar algo más que malos oficinistas y peores politiqueros. Limitando su número y creando, en reemplazo de los suprimidos, como lo ha proyectado acertadamente el ministro Dr. Magnasco, el colegio práctico industrial –agrícola, de artes y oficios y, por fin, técnico, que se basa en la ciencia y no excluye los estudios literarios- no sólo daríamos las aptitudes de que carece, casi en absoluto, la juventud argentina, sino que contribuiríamos a hacer menos costosa la educación y menos desastrosos sus resultados. Dar aptitud práctica a la juventud es algo más que asegurar su porvenir y el porvenir material de la patria: es asegurar su independencia, sin cuya salvaguardia hasta la dignidad se pierde y con ella el honor de las naciones.

“(…) La escuela primaria... es una institución modernísima; pero nadie niega ya que ella es la base, no sólo de todo el organismo escolar, sino de la democracia, porque sólo ella da aptitudes para realizarla. Para llenar su misión es necesario que suministre, en un número limitado de años, todo aquello que no puede ignorarse, o, si se quiere, que desarrolle armónicamente las facultades físicas, mentales y morales, y las aptitudes que habiliten al individuo para el cumplimiento de su misión ego-social. La ley ha supuesto que son necesarios 6 o 7 años bien aprovechados para satisfacer ese

desiderátum. Pero exigiendo sólo 4 años de estudios para el ingreso a los institutos secundarios, que no debían ser más sino la continuación de los primarios, ahí termina, en general, la preparación de todos los que frecuentan, cuando no termina antes, con la sola excepción de los que han de ingresar a las escuelas normales, algunas de las que son, por tal circunstancia, los mejores institutos de enseñanza que posee el país. Se suponen los resultados desfavorables que ha de producir tal limitación.”(pp. 386-88)

“Preocupados de estas cuestiones, al abandonar la dirección del Colegio Nacional del Uruguay, sintetizamos en las tres bases siguientes lo que, sin violencia, podría hacerse en los colegios nacionales:

“Primera.- La enseñanza secundaria se dará en seis años de estudio, que se dictarán completos en los colegios que sean concurridos por más de 150 alumnos, y sólo en los tres primeros años en los demás. Será gratuita en los tres primeros cursos y retribuida en los demás.

“Segunda.- Para ingresar a los colegios nacionales se requiere la presentación de certificado de estudios de la instrucción primaria obligatoria...

“Tercera.- Las veinticinco horas semanales destinadas a las diversas asignaturas en cada año de estudio se repartirán a razón de cinco por día y de modo tal que, en lo posible, las clases teóricas tengan lugar durante la mañana, y las prácticas o ejercicios (trabajo manual en los talleres, dibujo, juegos atléticos, musical vocal, etc.) por la tarde. Las vacaciones de Julio se destinarán a excursiones escolares que serán obligatorias para los profesores y alumnos que designe la dirección.”(pág. 389-90)

“Los alumnos que saliesen del 1º, 2º y, sobre todo, del 3º año, estarían en aptitud de convertirse fácilmente en obreros o trabajadores instruidos, preparados para afrontar virilmente el problema de la vida, siendo útiles para sí mismos y para los demás. Los demás son también la patria y la humanidad. Se impone el inglés en los tres primeros años respondiendo a esa tendencia práctica y utilitaria que no excluye la científica. No será idioma culto: es idioma casi universal y por intermedio de él habla hoy el comercio, la industria, la ciencia, el arte, la libertad, el orden.”(pág. 393)

“Teórico-práctico, nacional-americano, científico.-literario, democrático-liberal, deben ser, hemos dicho, los caracteres de la nueva educación.”(pág. 394)

1901 - Sinopsis de la educación en la República Argentina, F. Lajouane, Buenos Aires.

Se destaca su crítica a la orientación intelectualista de la enseñanza del nivel medio, propugnando la enseñanza técnica.

1904 - La enseñanza en Norte América, J. Perrotti, Buenos Aires.

1904 - Las escuelas en Misiones, publicación oficial, Buenos Aires.

1904 - Las escuelas del Sur, publicación oficial, Buenos Aires.

1906 - Conmemoración de la Revolución de Mayo, J. Perrotti, Buenos Aires.

1907 - Surcos y semillas escolares: Realidades y anhelos, J. Perrotti, Buenos Aires.

Recopilación de sus proyectos propios y a los que prestó apoyo desde el CNE, informes y propuestas. Contiene además los diagnósticos de la situación de la educación en la provincia de La Pampa y la provincia de Santiago del Estero.

“Creación y Tipos de Escuelas Normales Rurales”(pp. 409-411) (por iniciativa de una solicitud de los vecinos de Santa Rosa de Toay de la provincia de La Pampa).

En esta obra apunta: *“Con las escuelas normales existentes actualmente en el país (30), hay lo suficiente para llenar las presentes y futuras escuelas primarias con los maestros y maestras debidamente preparados, aun siendo el doble de las actuales, como es de razón, pues apenas si asiste a ellas la mitad de la población escolar. (...) Las que los territorios nacionales requieren son institutos docentes regionales que preparen el maestro nacional destinado a formar, con el ejemplo, a la par del hombre, del ciudadano y del profesional, los futuros agricultores, ganaderos y mineros y demás obreros que el país necesita e impone el concepto moderno de la enseñanza. ...para impedir, en lo posible, que tales institutos se conviertan en centros burocráticos o de banderías políticas, conviene que ellos no funcionen en las capitales de los territorios destinados a serlo de futuras y muy próximas provincias, ni siquiera en centros importantes, así como que su plan de estudios permita la mejor adquisición de aptitudes manuales y técnicas relacionadas con las dos grandes industrias, la ganadería y la agricultura, y con las demás que impongan la región y exija el progreso. En consecuencia, la escuela normal de los territorios debe estar situada en pleno campo o a inmediaciones de poblaciones laboriosas y tranquilas. ...Una legua es la extensión que se ha indicado como necesaria para aquel objeto... como exige una manzana la de los centros poblados, ya que talleres, huertas y jardines deben alternar con las aulas, en adelante.*

“Permitiría, además, y esto es fundamental, dotarlas del personal docente reducido y bien retribuido que hiciera de la enseñanza su profesión exclusiva.

“Cuatro son las escuelas de ese tipo, cuya creación ha pedido esta Comisión, una de cada sexo para los territorios del norte y las otras para las del sud...”

“Proponiendo Bases para las Escuelas de Adultos” Proyecto firmado por el Dr. Zubiaur que se convirtió en ley reglamentaria (pág. 412-414).

“El proyecto propuesto, sin modificar substancialmente lo existente, amplía la esfera y mejora la situación de la escuela nocturna, por estos medios: concentración de pequeñas escuelas; formación del personal enseñante; independencia y autoridad de la inspección; distribución gratuita de textos y útiles; creación de conferencias semanales; id. de un curso de menores y de otro para inmigrantes que no hablen el castellano, enseñanza de la música y de gimnasia, así como ciertas asignaturas de carácter profesional, tales como dibujo, la costura, la cocina, la escritura a máquina, la teneduría de libros, etc., con las cuales, sin constituir una escuela nocturna superior, que invadiría el terreno de la instrucción secundaria o profesional, a la par de satisfacer necesidades innegables, se evidencia la conveniencia de propagar aquellas de carácter popular...”

“Fuera de estas consideraciones y hechos, pienso que no conviene distraer fuerzas y elementos en tareas de carácter superior, cuando nos oprime la de concluir con el analfabetismo nacional o importado e incorporar el elemento extranjero a nuestra nacionalidad, enseñándole, objetiva y simpáticamente, nuestra historia e instituciones, y despertando en él el anhelo que a todos debe vincularnos...”

“Se proyecta, además, por primera vez, la creación de cursos dominicales, con los mismos propósitos generales de los nocturnos, los que se darán en forma de conferencias ilustradas y prácticas.”

“Inspector de Trabajo Manual” (pág. 415):

El Dr. Zubiaur había propuesto en 1906 la creación de tres inspectores especiales: de ciencias físico-naturales, de caligrafía y

de trabajo manual. En 1905 había ya conseguido el funcionamiento de los talleres manuales.

“Esa útil enseñanza, útil como procedimiento mental y como tendencia moral y como resultado práctico, que fortifica la mente, adiestra la mano, despierta el amor y el respeto por el trabajo corporal y puede ser fuente de recursos para el niño – se arrastra rutinariamente entre nosotros, en parte, por falta de ambiente y de dirección técnica y entusiasta.

“Es necesario sacar de ella todo el provecho posible, haciéndola practicar bien por los maestros, amar mucho por los alumnos, respetar por el público.”

“Facilitando la Expedición de la Matrícula Escolar” (pp. 416-17):

En 1904 el Dr. Zubiaur había propuesto la derogación del artículo 44 inciso 7º de la Ley de Educación, por el cual se traspasaría la facultad de emitir certificados de pobreza a fin de obtener matrículas gratuitas para las escuelas públicas a los Consejos Escolares. En 1910 reitera la propuesta, haciendo constar que: *“En oportunidad reiteraré otros proyectos concordantes con éste, y que tienden, como él, a facilitar el ingreso y la permanencia de los alumnos en las escuelas públicas.”*

Propuesta de asignar un mes de licencia, con goce de sueldo y pasaje de ida y vuelta, a los directores, maestros e inspectores de las escuelas de los territorios de Tierra del Fuego, Santa Cruz y Chubut y Cordillera con motivo de los festejos del Centenario de la República⁶.

“Bases para los Edificios Escolares” (pp. 421-23): Zubiaur añade al proyecto del Ing. Silveyra, Insp. de Arquitectura, sobre la nueva edificación de las escuelas: la construcción de departamentos de trabajos manuales en las escuelas de varones y cocinas en las de mujeres, baños y pizarrones murales fijos en tres paredes de cada aula. Además, propone que en la edificación futura se dejen entre seis y ocho metros al frente a los lados del edificio escolar, y que se incluya un salón de actos públicos en las escuelas superiores o secundarias.

“Doy una importancia muy secundaria, lo dije en 1904 y lo repito ahora, al plan y programas de estudios, en el organismo escolar, cuya base y coronamiento es el maestro probo, preparado y entusiasta y una inspección respetada, activa e influyente, y pienso que cada nuevo plan de estudios significa, en general, muy poco para el mejoramiento de la enseñanza.”

“..siendo el fin de la escuela primaria preparar para la vida y no sólo para el estudio –non schola sed vita dicemus- y siendo la economía y el trabajo manual materias de primordial importancia para la conservación del individuo y de la especie y ambos en su doble aspecto teórico y práctico, uno de los pedestales más firmes del hogar, que es el cimiento de la sociedad, estas enseñanzas se imponen, especialmente, en los países de formación y crecimiento aluvial como el nuestro, en el que, como lo dije en 1889, “patria y trabajo” debe ser el eje de su organismo escolar.”

Zubiaur presta aprobación condicional al proyecto de nuevos programas de estudios primarios del Insp. Técn. Gral. Sr. Bavio. Disiente con la subdivisión del tercer grado y el uso de la pizarra manual.

“Más que nuevos planes y programas de estudios, lo que las escuelas de la capital necesitan son, con directores competentes y exclusivamente dedicados a su servicio, maestros mejor preparados, y en esa vía estamos con los cursos temporarios y una numerosa y diligente inspección técnica, y preparados con el especial propósito de servirlos, lo que no sucede ahora, ni sucederá, mientras la base y el coronamiento del complejo sistema que dirige

el Consejo Nacional de Educación, vale decir, las escuelas normales, no estén bajo su dependencia, como sabiamente lo dispone la ley de educación común, y la complacencia y lo inestable sean el régimen de esas instituciones.”

1908 - “El Colegio del Uruguay y la Escuela Normal Superior”, conferencia, J. Perrotti, Buenos Aires.

1909 - “Las escuelas de La Pampa”, informe oficial, Buenos Aires.

1910 - “Enseñanza de adultos e instituciones complementarias de la escuela en Norte América”, J. Perrotti, Buenos Aires.

Se trata de los informes y observaciones que elaboró durante su estancia en los EE.UU. Aquí se encuentra su proyecto de establecer una escuela rural en la isla Carapachay en el Delta, con una característica muy particular:

“Sobre 10.00 habitantes que vivirán en esas islas, sólo 700 niños asisten a las 20 escuelitas que en las zonas más pobladas costea la provincia de Buenos Aires. ¡Un 75% de su población infantil carece de escuela!

“Pensando sobre este problema, he creído que el medio más adecuado para concluir con el analfabetismo en el futuro estado argentino, como lo dijo Sarmiento, consiste en utilizar, a la par del incipiente edificio estable, la escuela ambulante, constituida por una lancha especial que contenga el aula para la clase y las dos habitaciones que necesite el fervoroso que vaya a enseñar en ella en el ambiente más apropiado para convertir su tarea en la más agradable, y, si se quiere en la más poética fuera de ser augusta, humana y patriótica. Insinué esa idea en Entre Ríos, y esta provincia ha inaugurado, el 9 de presente mes, dos de esas lanchas-escuelas.

“(…) La lancha-escuela puede servir de escuela permanente o ambulante. ..es el edificio indicado, porque la creciente, por mayor que sea, no puede inutilizarlo, como sucede casi anualmente con los actuales.

“..Pero, a la par del servicio ambulante especial como el que propongo y que no creo exista en parte alguna del mundo, la enseñanza exige también, en esas islas, programa especial, esencialmente práctico y regional. ..La enseñanza debe dar aptitudes para mejorar todos esos cultivos e industrias... el porvenir convertirá en centenares, si ellas dan, como lo creo, el resultado que me propongo, y si se las utiliza, no sólo en el Delta, sino en toda la extensión de los ríos Paraná, Uruguay y Paraguay, que también las necesitan en los puntos donde abundan las islas ya pobladas o próximas a serlo.”(pp. 22-26).

1911 - “Mi homenaje en el primer Centenario de Sarmiento”, J. Perrotti, Buenos Aires.

1912 - “Ameghino. Su vida y su obra”, J. Perrotti, Buenos Aires.

1913 - “Ultima etapa oficial”, J. Perrotti, Buenos Aires.

1913 - “Propaganda liberal”, en colaboración con el Dr. F. A. Barroetaveña; J. Perrotti, Buenos Aires.

1913 - El nuevo edificio para el Colegio Nacional del Uruguay”, J. Perrotti, Buenos Aires.

1913 - “Ideales practicados y practicables”, J. Perrotti, Buenos Aires.

Se destaca su tratamiento de la deserción escolar en los primeros años de la enseñanza primaria.

“... sobre 125.279 niños inscriptos en las escuelas públicas de la Capital Federal, 65.590 pertenecieron al primer grado, 9.868 al cuarto y sólo 3.093 al último que es el sexto.”(pág. 13).

1917-1919 - “Escuela y recreo en la isla Sarmiento en el Delta del Paraná”, tres folletos; J. Perrotti, Buenos Aires.

1919 - “Uniformidad de sueldos para los maestros primarios y

necesidades conexas”, J. Perrotti, Buenos Aires.

1919 - “Solidaridad Educacional Americana”, J. Perrotti, Buenos Aires.

“Decir que la situación educacional de la República Argentina es la mejor en la América Latina, cuantitativa y cualitativamente considerada, en general, no significa sustentar la tesis de que se haya alcanzado, al respecto, un alto grado de progreso, ni de que la educación responda a las necesidades actuales. Quizá pudiera decirse, sin pesimismo, que es la menos mala que puede presentarse o ha podido conseguirse, vencida la nefasta herencia del régimen de la colonia..

“(...) pocas y substanciosas materias bien enseñadas y bien aprendidas que estimulen y den aptitudes y preparen para la labor y la responsabilidad que imponen la vida y la democracia y desarrollen armónicamente el cuerpo y el espíritu mediante ejercicios teóricos y prácticos.”(pág. 24)

1919 - “Memoria de la Protectora de Niños, Pájaros y Plantas” 1905-1919, J. Perrotti, Buenos Aires.

1920 - “Labor dispersa e inédita”, J. Perrotti, Buenos Aires.

Publicó además numerosos artículos, documentos, cuadernos y conferencias con sus ideas y propuestas educativas.

Notas

* Elaborado por Olga Halina Sosinski.

¹ Magnasco, Osvaldo: Discursos pronunciados en la Honorable Cámara de Diputados por el señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública (sesiones del 20, 21, 22 y 28 de septiembre de 1900), Bs. As., s/ed., 1900. Citado en R.A. Miranda y O. M. Iazzeta: Proyectos políticos y Escuela 1890-1920; Ed. Matética, Rosario, 1982; pág. 455.

² Zubiaur, José Benjamín: La enseñanza práctica e industrial en la Argentina; F. Lajouane ed., Bs. As., 1900; pág. 21.

³ op.cit., pág. 22.

⁴ “Las sociedades populares fueron difusos centros de transmisión cultural cuando el sistema escolar aún no se había extendido y lo complementaron cuando se transformó en un gran aparato escolarizado. Abarcaron entonces a la población que quedaba fuera de la escuela, a los sectores marginados, ofreciéndoles una educación no escolarizada, semi presencial, que usaba los medios de difusión de la época: las conferencias, las discusiones públicas, los libros y la prensa.” (Adriana Puiggrós: “La fundación del debate pedagógico” en Adriana Puiggrós (comp.): Qué pasó en la educación argentina desde la Conquista hasta el menemismo; Colección Triángulos Pedagógicos, Ed. Kapelusz, Bs. As., 1998; pág. 76).

⁵ Sandra Carli: “Infancia y sociedad”; en Adriana Puiggrós (dir.): Historia general de la educación. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, tomo 2º; Ed. Galerna, Bs. As., 1991; pág. 33.

⁶ op.cit., pág. 419-420.



**Educación
y empleo
en el marco
de la
globalización**

Academia Nacional de Educación Premio Domingo Faustino Sarmiento 2000

JURADO: Académicos Prof. Ana M. EICHELBAUM de BABINI, Dr. Pedro J. FRIAS, Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST, Lic. Juan Carlos TEDESCO, Dr. Gregorio WEINBERG

SUPLENTES: Dr. Alberto C. TAQUINI(h) y Ing. Marcelo Antonio SOBREVILA

Sin límite de edad.

1º PREMIO: \$ 5.000, un diploma de honor y la publicación del trabajo premiado.

2º PREMIO: \$ 2.000 y diploma. **MENCIONES ESPECIALES:** hasta cuatro. Se otorgarán diplomas.

Cierre del concurso: 30/6 de 2000.

Sara Emily Chamberlain de Eccleston

Por la Dra. Ana Lucía Frega

*Semblanza desarrollada en el acto de incorporación
a la Academia el 3 de abril de 2000*

Como es costumbre en estas ceremonias, cumpliré con el placer de rendir homenaje a la titular del sitial que ocupó, la señora profesora Sara Emily Chamberlain de Eccleston quien naciera en Pensilvania, USA, un 8 de abril de 1840; dentro de pocos días se cumplirán 160 años de ese hecho.

Al elegir este sitial –conociendo la lista de aquellos que estaban vacantes– no dudé un instante. ¿Razones? Que fuera una mujer tuvo su peso, aunque mis miradas en esta materia no sean nunca fundamentalistas....Pero es que el tema de la primera infancia, la estimulación temprana de las experiencias estéticas, tema que preocupó y ocupó a Sara Emily, también merece buena parte de mi estudio. Esta debe haber sido la razón de mi elección, que concreta mi admiración profesional por esta mujer.

Hablar de la Sra. de Eccleston es hablar del Jardín de Infantes en la República Argentina, y siguen algunos ejemplos para avalar esta afirmación: fundó el primer profesorado de Kindergarten en la Escuela Normal de Paraná, nada menos, en 1884, institución para la que preparó material teórico y práctico con entusiasmo y esmero, refiriéndose según costumbres de la época a los antecedentes documentales norteamericanos y europeos más representativos.

Su admiración por la figura y el ideario de Froebel fueron notables y se constituyó en una predicadora y luchadora tenaz por difundir principios y técnicas froebelianas. No fue fácil una tarea de desbroce de caminos nuevos. Por eso, Sara escribió alguna vez:

“Siempre es lenta la marcha de las ideas nuevas....hay siempre lucha hasta que el público las acepta y todos los que llegan a ser discípulos de tal innovación, tienen que participar de una especie de “martirio” en forma de críticas y advertencias injustas, lo bastante para desanimar a los que no están muy firmes en sus convicciones acerca del gran beneficio de los métodos en cuestión.”

No me resulta extraño el comentario de esta gran mujer, tempranamente viuda y totalmente consagrada a su profesión. Quienes sabemos de campos o áreas educativas ‘diferentes’ a las materias instrumentales tenidas como básicas hemos enfrentado más de una vez este “martirio” del que habló la Sra. de Eccleston.

Ministros, presidentes, parlamentarios...todas las puertas golpeó, para lograr dar cabida a un proyecto que, lógicamente, debía sonar como utopía en nuestra joven república de aquellos tiempos.

Más logró las metas y vio nacer instituciones que se agregaron a la inicial en Paraná: en la ciudad de Buenos Aires, creó el Jardín de Infantes Mitre, además de la Escuela Especial de Profesores de

Kindergarten; en Concepción del Uruguay, el profesorado en la Escuela Normal; colaboró con la creación, en Mendoza, del Jardín de Infantes de la Escuela Normal...

También se preocupó por la acción promotora del desarrollo profesional de los especialistas que –poco a poco– se iban formando: fundó “La Unión Froebeliana argentina” contando con la colaboración, entre otras personalidades, de Rosario Vera Peñaloza. Esta institución generó, en 1898, la fundación de la “Sociedad Internacional de Kindergarten”.

Señores: hace más de un siglo, esta pionera, de la mano con quienes fueron construyendo nuestra magnífica y dura realidad, buscaba que la República Argentina intercambiara, se hiciera presente, se mostrara al mundo mientras crecía para adentro. Y lo hizo con una visión de prudencia y sabiduría que me complazco en detallar a manera de cierre de este humilde homenaje.

Dice parte del texto de la creación de la Sociedad Internacional de Kindergarten:

“En un sentido, que la unión (de los miembros de la Sociedad Internacional de Kindergarten) sea local; en otro, muy nacional; por último, universal, poniéndose en contacto en todo lo que sea posible con las sociedades idénticas de otros países, asegurándose así los beneficios mutuos en los progresos realizados por otras naciones, porque los métodos se modifican en su aplicación (como lo haremos aquí) según el clima, las costumbres, el carácter y las necesidades de cada país.”

Esto –de total actualidad en nuestro campo, la educación– dicho con convicción y fuerza hace más de cien años por Sara Chamberlain de Eccleston, patrona del sitial que hoy ocupó; pensamiento vigente, con implicancias globales que la enlazan con el espíritu del autor de La aldea global, que me confirman en mi dual mirar hacia fuera y hacia adentro, que me entusiasman en mi hacer y pensar pedagógico en esos mundos del arte a los que dedicaré la meditación que compartiré a continuación con todos ustedes.

Insisto, para terminar esta recordación, en mi afirmación inicial: decir Sra. de Eccleston en nuestro país es nombrar a una fuerte dirigente del entonces llamado Kindergarten, inspiradora de un movimiento profesional, que ha desembocado en que el Instituto de formación más representativo de nuestra actualidad en esta especialidad lleve merecidamente su nombre.

* Agradezco al historiador argentino Prof. Diego A. Del Pino los datos sobre Sara Chamberlain de Eccleston que me facilitara, provenientes de su archivo personal.

Miembros de la Academia Nacional de Educación en dos comisiones asesoras ministeriales

Se trata de Antonio Battro, Horacio Sanguinetti, Juan Carlos Tedesco, Alfredo van Gelderen, Guillermo Jaim Etcheverry y Alberto C. Taquini (h), quienes oficiarán como consultores en el área de Educación Superior y Educación Básica

El Poder ejecutivo, mediante el decreto 143, del 14 de febrero de 2000, dispuso la creación de dos cuerpos de asesores en el ámbito del **Ministerio de Educación**. Se trata del **Consejo Asesor de Educación Superior** y del **Consejo Asesor de Educación Básica** cuyas misiones son las de asesorar al titular del área en la «*mejora sistemática de la excelencia y organización*» de tales niveles educativos (arts. 5º y 6º). De acuerdo con las atribuciones otorgadas por el referido decreto, el ministro

de Educación, **Juan José Llach**, designó a los miembros de ambos equipos consultivos, entre ellos a seis académicos.

El Consejo Asesor de Educación Básica quedó integrado por los académicos **Antonio Battro, Horacio Sanguinetti, Juan Carlos Tedesco y Alfredo M. van Gelderen**, y por otros estudiosos del ámbito educativo: **Cecilia Braslavsky, María Etchart, Daniel Filmus, José Luis de Imaz, Edith Litwin**

e **Irma Parentella**.

El Consejo Asesor de Educación Superior, por su parte, quedó constituido por los académicos **Guillermo Jaim Etcheverry y Alberto C. Taquini (h)**, y por otros especialistas de distintas disciplinas: **Armando Bertranou, Luis María Blaquier, Huner Fanchiotti, Carlos Floria, Ricardo Ferraro, Hugo Juri, Julio H. G. Olivera, Ana María Pechen de D'Angelo, Carlos Strasser y Juan A. Tobías**.

El Ing. Sobrevila en relevantes encuentros locales y del exterior

A fines del año pasado, el académico **Marcelo Antonio Sobrevila** participó en dos importantes jornadas donde se trataron distintos aspectos relacionados con la enseñanza superior.

Por un lado, el académico asistió a las sesiones del **II Encuentro Iberoamericano de Directivos de las Enseñanzas de la Ingeniería**. En dicho encuentro, que se desarrolló en la ciudad de Mar del Plata entre el 4 y el 7 de diciembre de 1999, se encontraban presentes más de doscientos directivos de instituciones de enseñanza de ingeniería pertenecientes a la Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, Guatemala, México, Pa-

raguay, Portugal, Uruguay y Venezuela. Cabe destacar que Ing. Sobrevila, en su carácter de miembro del **Consejo Federal de Decanos de Ingeniería** de nuestro país, también participó del primer encuentro de este tipo, realizado en la ciudad de Madrid en noviembre de 1997.

Por otro lado, el 14 de diciembre de 1999, Sobrevila participó en el **XII Foro Anual sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria**, organizado por la **Comisión de Educación de la Unión Industrial Argentina**. El ingeniero Sobrevila presentó dos ponencias, «*Indicadores, factores y estándares*» y «*Ética de las evaluaciones*»,

ante un auditorio formado por representantes de las universidades, de las corporaciones profesionales y de la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria**. Durante el acto de clausura del seminario disertaron el secretario de Educación Superior de la Nación, **Juan Carlos Gottifredi**, y el ministro de Educación de la Nación, **Juan José Llach**.

Durante los meses de febrero y marzo, el ingeniero Sobrevila viajó a España, convocado por la **Universidad Politécnica de Madrid**, para dirigir un seminario de enseñanza de la ingeniería con los profesores de esa institución educativa.

Agulla en la academia española de Ciencias Morales y Políticas

A fines del año pasado, el académico **Juan Carlos Agulla** fue designado miembro de la **Academia de Ciencias Morales y Políticas de España**. Próximamente, el miembro de la corporación viajará al país europeo para incorporarse formalmente a esa importante institución.

El padre Petty asumió el rectorado de la Universidad Católica de Córdoba

El académico **Dr. Miguel A. Petty S. J.** asumió como rector de la **Universidad Católica de Córdoba** el 13 de marzo. Al día siguiente condujo un simposio universitario en el que parti-

ciparon, junto a distintos invitados nacionales y extranjeros, los académicos **Juan Carlos Agulla, Pedro J. Frías, A. Humberto Petrei y Alfredo M. van Gelderen.**

Reconocimiento al Dr. Frías, de los abogados córdobeses

La **Federación de Colegios de Abogados de la Provincia de Córdoba** reconoció recientemente la labor intelectual del académico **Pedro J. Frías**. Con ese fin se realizó un acto público al que asistieron el Gobernador y otras autoridades provinciales, colegas y allegados al homenajeado.

Asimismo, entre el 11 y el 12 de mayo se realiza en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa, el **Congreso Patagónico de Derecho Constitucional**. El encuentro, organizado por el **Colegios de Abogados de la Provincia de La Pampa**, tiene como invitado de honor al miembro de número de la corporación.

Designación académica de Vanossi en el Ecuador

La **Academia de Jurisprudencia de Quito**, Ecuador eligió al **Dr. Jorge Reinaldo Vanossi**, como miembro correspondiente en Buenos Aires. Junto a él la academia también nominó como miembros de esa

corporación a los rectores de las universidades españolas de Salamanca, **Ignacio Berdugo Gómez de la Torre** y de Huelva, **Juan Carlos Ferré Olivé**.

Taquini en un seminario de la Universidad de Harvard y el BID

Entre el 14 y 15 de abril se desarrolló en la ciudad de Cambridge, Massachusetts (Estados Unidos de América), el seminario «*Community Colleges in Latin America*», organizado por la **Harvard Graduate School of Education (Universidad de Harvard)** y

el **Banco Interamericano de Desarrollo**. Invitado por sus organizadores, el académico **Alberto C. Taquini (h)** participó del encuentro y expuso los pormenores de la organización de los colegios universitarios en la Argentina.



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

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

Dr. Ricardo NASSIF
Fue académico hasta el 30 de noviembre de 1984 sin llegar a ocupar formalmente un sitial

Prof. Américo GHIOLDI
Sitial DOMINGO F. SARMIENTO hasta marzo de 1985

Dr. Jaime BERNSTEIN
Sitial VICTOR MERCANTE hasta el 1 de agosto de 1988

Dr. Mario Justo LOPEZ
Sitial BARTOLOME MITRE hasta el 29 de agosto de 1989

Dr. Antonio PIRES
Sitial RODOLFO RIVAROLA hasta el 23 de septiembre de 1989

Prof. Plácido HORAS
Sitial RODOLFO SENET hasta el 9 de diciembre de 1990

Prof. Luis Jorge ZANOTTI
Sitial JUAN CASSANI hasta el 28 de diciembre de 1991

Ing. Alberto COSTANTINI
Sitial MANUEL BELGRANO hasta el 12 de abril de 1992

Dr. Adelmo MONTENEGRO
Sitial SAUL TABORDA hasta el 20 de octubre de 1994

Dr. Oscar OÑATIVIA
Sitial RICARDO ROJAS hasta el 24 de enero de 1995

Prof. Regina Elena GIBAJA
Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA hasta el 23 de julio de 1997

Dr. Emilio Fermín MIGNONE
Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE hasta el 21 de diciembre de 1998

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

COMISION DE PUBLICACIONES:

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

SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE