

Bibliografía Analítica

TEMATICA UNIVERSITARIA

Elaboración bibliográfica a cargo de:

NELLY YVIS ROSSI ETCHELOUZ
MARIA TERESA RICARDINI DE DE LEON
MARIA DEL CARMEN D'ANGELO
DANIEL MERNES ORBE

Sección Información y Documentación
Servicios de Pedagogía Universitaria

ANDRILLI, ROSA V. *Delimitación de las temáticas de la Filosofía de la Educación*. (En: Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, 1978). Pp. 25-37.

Afirmando previamente la necesidad de que la Filosofía de la Educación ocupe el lugar fundamental en el saber pedagógico, dada la cuantificación de conocimientos surgidos y que configuran las Ciencias de la Educación, y la tendencia a la unidad a través de la estructuración y dados también los intentos actuales del análisis crítico del saber sobre educación, se determinan las principales temáticas de la Filosofía de la Educación no sin antes aclarar la terminología adoptada.

Se precisa entonces que "filosofía" significará saber teórico que indaga causalidades últimas, el conocimiento orientador de la praxis; que "educación" será "proceso" en cuanto al conjunto de actividades dirigidas al perfeccionamiento del hombre en orden a su realización como persona y "resultado" en cuanto a conseguir disponibilidades permanentes en los seres humanos. Por último que "filosofía de la educación" estará dada como perteneciente al saber filosófico y respondiendo —por lo mismo— a las exigencias de una conceptualización de este tipo de saber.

Determinado así el concepto anterior, se enumeran las temáticas propias de la Filosofía de la Educación. Para ello, parte del hecho de que la educación pertenece al ámbito humano. Señala la autora que, aceptado el hecho educación como universal, implica aceptar su posibilidad como hecho, es decir la educabilidad del hombre; y fundamentar la educabilidad es una temática de la Filosofía de la Educación.

Partiendo de las opiniones particulares asumidas por la autora respecto a la persona humana, establece que la concepción antropológica exigida por toda educación debe dar el fundamento del proceso que es la educación.

Otra de las temáticas importantes se da en que la educación es un proceso teleológicamente orientado. La educación siempre tiene fina-

lidades, todo accionar, inclusive, supone un fin. En educación, proceso y resultado se encuentran orientados a un fin exigido por la propia naturaleza del ser, por la misma concepción antropológica. Por otra parte, su finalidad reclama la realización de valores operando normativamente. Se destaca, al desarrollar este punto, la relación entre valores y finalidad de la educación, haciéndose mención de su importancia cuando se pretende encarar en un marco histórico determinado una política educativa positiva y fecunda.

Otra temática señalada y que no excluye otras que se pudieran presentar, es que la Filosofía de la educación deberá ejercer una acción crítica acerca de la totalidad del saber pedagógico, incluyéndose aquí un llamado de atención con respecto a convenir definiciones exactas para los términos que el uso y la diversidad de procedencias han tomado ambiguos o ambivalentes y que la Filosofía de la Educación en su función epistemológica especifique el contenido de los vocablos utilizados en Ciencias de la Educación.

Finaliza el trabajo insistiéndose en que la sistematización del saber acerca de la educación (en la que la Filosofía de la Educación debe ocupar su justo lugar) acceda a esa misma realidad que es la educación mediante diversos niveles de visualización: uno científico; el segundo filosófico y hasta un tercero teológico, para lograr, respetando cada uno de ellos, un resultado integral, trascendente de la persona.

ARBOLEDA, J., et. al. *Proyecto Universidad Desescolarizada*. Informe final. Vol. I: Ubicación de la educación a distancia en el plan de desarrollo del sector educativo y fundamentación teórica del Proyecto. Medellín, Universidad de Antioquia, 1976. 125 p.

Fuente: "Bulletin Signalétique" - "IERS", Nº 21, Oficina Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, junio de 1979. Pp. 18 - Rg. 03244. INNO/01419.

Se trata de un proyecto de Universidad Abierta de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Colombia, que intenta proporcionar educación superior en un programa de educación extra-escolar que usa enseñanza por multimedia. Este proyecto está concebido dentro de las finalidades del plan de desarrollo 1975-1976, que se orienta a atender principalmente a la población en desventaja, tanto

rural como suburbana. Se trata de mejorar el empleo mediante nuevas oportunidades educacionales.

Se emplean diversos medios de teleeducación: materiales escritos, correspondencia, cinta magnetofónica, teléfono, discusión en grupos y servicios de orientación. Se desarrolló un proyecto piloto en matemática, psicología y lengua española, con una muestra representativa de estudiantes en 25 localidades. El proyecto se basa en modelos institucionales diseñados por Mager (1962) y Gagné (1968).

Proyecto Universidad Desescolarizada. Informe final Vol. II: Descripción y evaluación de la concepción, planes-desarrollo y finalización del Proyecto Universidad Desescolarizada. Medellín, Universidad de Antioquia, 1976. 195 p. Rg. 03245 - INNO/01419.

El planeamiento del programa y la administración educación superior del proyecto de Universidad Abierta de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Colombia, contemplan un sistema de seis subsistemas: administración, financiamiento, recursos humanos, instrucción, supervisión y control de calidad. En diagramas de flujo se definen las funciones de cada subsistema. En una fase piloto, se definieron dos objetivos: formar y perfeccionar al profesor de secundaria por medio de enseñanza por correspondencia y otros medios; establecer un programa de educación continua para profesores de educación superior. Estos objetivos fueron desarrollados mediante la técnica del análisis de tarea y se formularon objetivos intermedios. Se prepararon criterios e instrumentos de evaluación.

ARBOLEDA, J.; RESTREPO, B.; LONDOÑO, G., Proyecto Universidad Desescolarizada. Informe final. Vol. III: Evaluación del proceso y de los resultados del Proyecto Universidad Desescolarizada y consideraciones sobre Educación a Distancia y Política. Medellín, Universidad de Antioquia, 1976. 213 p. Rg. 03246 - INNO/01419.

La evaluación de los alumnos de la fase piloto del proyecto de Universidad Abierta de la Facultad de Educación de la Universidad de An-

tioquía, en Colombia, mostró resultados como los siguientes: la motivación del alumno fue mayor en los de más edad y en las mujeres; los alumnos con menor ingreso obtuvieron mejores resultados; la importancia atribuida por los alumnos a la educación no apareció asociada con la deserción, motivación ni éxito; los factores geográficos sí que aparecen relacionados con estas variables, en beneficio de los alumnos que vivían en localidades más lejanas. Ni el autoconcepto, ni la inteligencia se asociaron con esas variables: se vio que los alumnos que tenían un alto concepto de sí mismos eran menos perseverantes. El ambiente social de los alumnos influye en el éxito, la retención y la motivación. En general, los hombres se inscribieron en currículos más largos que las mujeres. Lo que más les gusta a los alumnos es la descentralización de este programa, la instrucción individualizada que ofrece y la eliminación de trabas geográficas.

ARBOLEDA, J. FLOREZ, A. L.; OSPINA, G. A., *Proyecto Universidad Desescolarizada*. Informe final. Vol. IV: Dos modelos de costos aplicados al Proyecto Universidad Desescolarizada y recomendaciones generales para un sistema de Educación a Distancia. Medellín, Universidad de Antioquía, 1976. 103 p. Rg. 03247 - INNO/01419.

Se aplicaron dos modelos de costo estimado en el Proyecto de Universidad Abierta de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía, en Colombia. El modelo de "costos anuales equivalentes" y el de Schneider-Singelen consideran dos cohortes diferentes y operan con distintas vinculaciones con la estructura política y administrativa de la Universidad.

En términos generales, el gasto por alumno y por semestre es de 3.830,20 pesos colombianos. Considerando un alumno que estudia todo su tiempo y que toma 22 créditos en el semestre, se obtiene el valor de 174,10 dólares por crédito. Se espera que en un programa a largo plazo, para una población amplia, los costos por alumno serán menores. De ser así, los costos del programa Universidad Desescolarizada serán menores que los del sistema formal de educación superior.

ARGUMEDO, Manuel. *Talleres de educadores como técnica de perfeccionamiento operativo*.

Fuente: Centro de Investigaciones Educativas. Buenos Aires. "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

En la perspectiva del desarrollo y la transformación de los sistemas educativos, el papel del docente se considera fundamental y, en consecuencia, el perfeccionamiento se convierte en una actividad prioritaria. Sin embargo es poco lo que se ha avanzado en cuanto a propuestas alternativas de perfeccionamiento y en la mayoría de los casos, el reconocimiento de su importancia se traduce en la intensificación de actividades sin un replanteo de la concepción de aprendizaje.

En el trabajo se plantea una concepción alternativa de perfeccionamiento a la que se califica de "operativa". Esta concepción se fundamenta en una evaluación crítica del papel que el perfeccionamiento ha cumplido en la configuración de un determinado "rol" para el docente, junto a otros factores. Se fundamenta en el postulado de que la práctica docente es una unidad de la que el perfeccionamiento forma parte: constituye una dimensión reflexiva, evaluativa, de esa misma práctica, que por ausencia o por presencia incide sobre el papel que el docente desempeña en el sistema educativo, concebido como una trama de relaciones sociales.

Esta nueva concepción propuesta lleva a plantearse la necesidad de experimentar nuevas modalidades que sean coherentes con sus principios y hagan posible su concreción. Como alternativa al curso tradicional se propone el taller de educadores que tiene en cuenta los requisitos de participación y unidad con la tarea docente que plantea un perfeccionamiento operativo. Por otra parte, esta modalidad permite extender los beneficios del perfeccionamiento a la mayor parte del sector docente y superar la uniformidad que caracteriza a los cursos tradicionales.

El taller como estrategia de una política de perfeccionamiento ha sido ya aplicado en Chile y Colombia. En cierto sentido, los Centros

(*) Resumen del autor.

Docentes que funcionan actualmente en Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia y Japón, entre otros países, se inspiran en los mismos principios del taller de educadores. En todos los casos se trata de conformar grupos de docentes de la misma escuela o de escuelas cercanas que emprenden juntos la tarea de planificar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación y experimentación. Estos grupos deberían estar a su vez coordinados por una instancia central que se ocupa de alimentar su reflexión, de brindarles apoyo metodológico y de facilitar el intercambio entre ellos. En este punto se rescata el papel de los medios de comunicación social, como complementario del trabajo grupal.

No obstante, como cualquier grupo que emprende una tarea, el taller puede encontrar obstáculos en su proceso de comunicación y aprendizaje, y encerrarse en estructuras estereotipadas. Como aporte a la resolución de estas situaciones se propone la utilización de las técnicas de "grupo operativo" que trabaja en Argentina la Escuela de Psicología Social fundada por Enrique Pichón Riviere, al menos en la etapa inicial del trabajo.

BALLESTEROS, Juan Carlos Pablo, *Derivaciones de un planteo antropológico en la realización educativa.* En Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación. 1978. Pp. 147 a 152.

Con el propósito de señalar un punto de primordial importancia que debe ser tenido en cuenta al tratar cualquier planificación en el área educativa, el autor estima necesario efectuar algunas consideraciones que remarquen y ubiquen en su justo lugar el aspecto antropológico que debe fundamentar la educación.

Para ello, siguiendo a Santo Tomás, afirma que la "desigualdad natural que existe entre los hombres es el principal fundamento social, principalmente en sus manifestaciones éticas, políticas y educativas". A partir de aquí intenta probar, en un muy puntualizado análisis que el alma humana, "siendo el hombre una unidad sustancial de cuerpo y alma" está ordenada a la materia y por ella singularizada e individualizada, siendo por sí misma "principio de perfección y especificidad". Se infiere

entonces que entre las personas humanas existan profundas diferencias ontológicas. Por otra parte existiendo en el orden de todo lo creado una jerarquía de causas y esencias, análogamente se da en la sociedad esa misma jerarquía, como se da también en el interior del hombre donde se manifiesta un ordenamiento jerárquico de su entendimiento, sentidos fuerza corporal, siendo la "potencia intelectual la que tiene el imperio sobre las demás".

En esto se fundamenta el orden social donde dominan naturalmente quienes se destacan por su entendimiento. Se establece pues, que de la desigualdad proviene la jerarquía y que dicha desigualdad "deriva del grado en que cada persona realiza la perfección que le es posible", teniendo en cuenta su perfectibilidad en libertad.

Aún cuando existe, además una desigualdad sustancial entre los hombres, existe también una comunidad de naturaleza que "funda la necesidad y el derecho de todos a la educación". Aún más, ésta (como proceso que modifica cualitativamente al hombre), debe reconocer ese derecho y asegurar a todos un desarrollo pleno. Pero por esto mismo existe también la "obligación de permitir que los más capaces se eduquen según su propio ritmo de aprendizaje".

Ampliando y desarrollando esta propuesta en torno a la educación con respecto a su causa eficiente principal que es el educando, recalca la importancia de la causa eficiente secundaria, o sea el educador, señalando su responsabilidad moral ante el educando y ante la sociedad. Finalmente la asunción de una educación más personalizada como se pretende en base a lo expresado permitirá despejar el camino a los más capaces en beneficio del bien común.

BARAGGIA de HERRERA, Electra, *El perfeccionamiento y formación docente a nivel universitario.*

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente", Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

Este trabajo nace como producto de la experiencia docente y de la investigación realizada en la realidad educativa universitaria. Deseando cumplir así con la triple finalidad de la Universidad: Docencia, Investigación y Difusión.

(*) Resumen de la autora.

Ofreciendo así nuevas aportaciones a las ya propuestas en los trabajos presentados sobre este tema, en las Jornadas Universitarias de Educación realizadas en Tandil (1977) y al Congreso Nacional de San Luis (1978).

Se pretende contribuir a esclarecer los rumbos a tomar para que los centros universitarios estructuren en forma orgánica el Perfeccionamiento y Formación Docente de los profesionales que se hallan en función de servicio o para aquellos que recién inician su labor en dicho ámbito.

De allí que primero se realiza una reflexión teórica sobre el Perfeccionamiento del Docente Universitario, como conocer y mejorar el trabajo del Profesor presentando su fundamentación y su forma de implementarlo, para luego abordar la concretización de la formación docente presentando una experiencia de sistematización de Carrera Docente, para los profesores en funcionamiento y otra propuesta de Carrera Docente por inserción.

BIANCHI, Ariel E., *El Psicólogo Educacional y su dominio peculiar*. En Revista del Instituto de Investigaciones Educativas - I. I. E. - Año 5 - Nº 24. Noviembre de 1979. Pp. 23-36.

En el intento de aportar un perfil más definido del alcance ocupacional del Psicólogo Educacional y, con ánimo de desvirtuar pseudos preconceptos al respecto, se propone el siguiente trabajo. Desde la correlación Diagnóstico - Psicodiagnóstico, se explicita el significado y encuadre de este último en la significativa contribución que H. Rorschach ejerciera en torno al mismo.

Señala que la elaboración del Psicodiagnóstico tiende a efectuar un examen de la personalidad, posibilidad a lograr mediante la realización de pruebas proyectivas considerando el Test de Rorschach, prototipo de las mismas. Al respecto presenta y analiza componentes de la situación que asisten cuando un sujeto es sometido a dicha prueba.

Reúne en diez indicadores la descripción de problemas del Área Clínica, los que con sus debidos ajustes pueden ser transferidos al Área Educacional, evidenciándose las convergencias y divergencias que ambas ofrecen.

Destaca la necesidad de dimensionar claramente un dominio psico-pedagógico, presentando a modo de conclusión del trabajo un cuadro comparativo de los dominios clínico y educacional que ofrece la Psicología.

Estima que eficiencia - experiencia escolar, deben conciliarse en el psicólogo desde una incorporación activa en el mundo intrainstitucional, multiplicando contactos formales e informales con docentes de la misma. De este modo rescata que el mejor gabinete o laboratorio es la realidad psicosocial misma en el ámbito total del establecimiento escolar, desde una observación significativa del verdadero campo de trabajo, en torno al objetivo de un conocimiento real de los alumnos.

BORCA, Ernesto Eduardo, *Formación humanística en la Universidad.*

Fuente: "*1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente*". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

La formación integral de la persona en la Universidad, no podrá lograr sino con el concurso y aporte de contenidos humanísticos cuya gravitación innegable siempre tiene significación relevante, desde que debe seguir paralelamente y en acompasado ritmo a la ciencia y a la técnica, como prevención efectiva y posible de toda deshumanización.

La Universidad considerada en unidad, en una comunidad educativa, y en la sociedad de nuestro tiempo, educar es enseñar a vivir.

La sociedad de hoy, y futura hasta donde la mirada puede alcanzarla en su desenvolvimiento, está constantemente conmovida por la ciencia y la técnica, que promueven acelerados cambios y transformaciones que obligan a la persona a sumar o a abandonar roles que debe sustituir por nuevos, en cuanto a la realidad impone a los que por la misma razón perimen.

Se define así como una sociedad constitutivamente móvil, de equilibrio inestable, sometida como está al imperativo de renovarse, bajo la presión de hallazgos, descubrimientos e invenciones que fuerzan y motivan a una constante e ininterrumpida capacitación.

(*) Resumen del autor.

La función educativa adquiere en sí misma y por sí misma, una misión cultural humanística, puesto que educar es enseñar a vivir humanamente.

Esto ha elevado a categoría ética el trabajo, en el que la sociedad de rendimiento se funda. Se renueva en términos antes desconocidos, la función ética del trabajo, ya señalada en el Evangelio: "Ganarás el pan con el sudor de tu frente", tan distinto y distante de la castración cultural y espiritual del hombre hacia una tecnocracia deshumanizada.

La educación como cultura humanística, adquiere esa dimensión antes desconocida porque es abaricante de la persona en toda su existencia, permanente y diversificada, en cuanto se extiende a todos los aspectos y manifestaciones de la vida.

La pedagogía, convertida en ciencia de la educación, adquiere de este modo un carácter propedéutico, que antes no tenía, y se generaliza para toda la Universidad, tanto para el profesor como para el alumno, ya que la pedagogía es la ciencia, pero la ciencia que al propio tiempo es humanismo, cultura, metodología y técnica de la existencia humana.

Tiene por ello la virtud y el mérito de las disciplinas de síntesis, como la filosofía y la historia universal o de la cultura, pero con la diferencia en su favor, de que abarcando toda la existencia da la formación para la adquisición del saber y la capacitación que es necesaria mientras se vive, en los términos que impone el mundo de nuestros días.

De ahí que se hace menester proponer que es imprescindible introducir la orientación humanística en las carreras de todas las especialidades no humanísticas de la Universidad, y que se incorpore como asignatura la Pedagogía o Ciencia de la Educación, porque es disciplina que en su vocación determinante, satisface exigencias vitales del pasado, del presente y del futuro para una formación humanística en la cultura, el saber y la capacitación que al hombre le es menester desde que nace hasta que muere.

Tal concepción, orienta y dirige el Anteproyecto de Plan de Desarrollo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, que ponemos a consideración y que se nuclea en tres ejes, a nuestro entender fundamentales, como son:

- I. Formación del alumno de la Universidad en función del hombre plenario, con integrada cultura.
- II. Formación científico-técnica y profesional del docente de la Universidad.
- III. Formación científico-técnica del investigador de la Universidad para la docencia de la investigación.

Boz de ZUZEK, Martha T., *La formación filosófica del profesor de Enseñanza Media*.

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

Este trabajo plantea la temática referente a la formación filosófica del profesor de enseñanza media, egresado de Institutos dependientes del Ministerio de Educación de la Nación.

Se efectúa un análisis de la formación filosófica en los planes de estudio vigentes, del que se desprende que los contenidos filosóficos abarcan tan sólo un tres por ciento (3 %) del total de horas cátedra que comprende el plan de cada especialidad, en tanto que los restantes contenidos de formación pedagógica abarcan entre un 12 y un 14 %, quedando por lo tanto alrededor de un 85 % para los contenidos específicos.

A partir de estos datos, se analiza la formación filosófica del profesor desde dos puntos de vista: sistemático y prospectivo.

I. *Sistemático*: Se señala la relación que existe entre los contenidos filosóficos incorporados a un sistema educativo (en forma de asignaturas, por ejemplo) y las orientaciones filosóficas sobre las que se sustenta el sistema. Estas últimas se estructuran generalmente en forma de cosmovisión, que se manifiesta en los objetivos, las estructuras, los contenidos y los métodos del sistema educativo. Esta cosmovisión es generalmente tácita, configura un conjunto de supuestos filosóficos en el que se basa el sistema y al que responde toda una política educacional. Cuando se intentan incorporar contenidos filosóficos al sistema —o al subsistema de formación docente que aquel incluye— pueden suscitarse conflictos entre las tendencias filosóficas del sistema y las que, desde fuera, pugnan por influir en la acción educadora.

Se analiza la existencia de este conflicto en el sistema educativo argentino, entre las corrientes de inspiración positivista, antifilosóficas, sobre las que se sustenta el sistema, y las nuevas corrientes que intentan ejercer influencia, pese al escaso número de horas asignado a la enseñanza de la filosofía, en la preparación del profesor.

II. *Prospectivo*: Se refiere a la necesidad de revisar fundamentos filosóficos implícitos en los planes de formación de profesores, a efectos de promover una formación filosófica coherente y adecuada al nuevo

(*) Resumen de la autora.

perfil profesional del profesor de enseñanza media, que urge elaborar. Esta formación deberá fundarse en orientaciones filosóficas abiertas a la búsqueda de la Verdad, que reconozcan el valor de la existencia humana fundada en la libertad y proyectada hacia el Amor, y que se constituyan en fundamento de la formación científica y pedagógica del profesor.

Se analizan algunas consecuencias de la deficiente formación filosófica en la preparación personal y humana del profesor (por ejemplo, carencia de una respuesta personal, fundamentada, a los grandes problemas humanos, carencia de fundamentos reflexivos frente a los problemas morales, etc.) y se formulan propuestas concretas para comenzar a superar dichas consecuencias.

BUDIÑO, Luis Marcos. *Aporte de la Universidad al desarrollo nacional desde la perspectiva de las ciencias sociales.* (En: Revista de la Universidad Católica de La Plata (UCAL) N° 1, La Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina, 1979). Pp. 87 - 97.

El mundo moderno se caracteriza por la velocidad del cambio tecnológico, que retarda la adaptación de la sociedad humana a ese nuevo ritmo impuesto por el desarrollo de las ciencias físicas. Muchas veces, esa necesidad de ajuste a las nuevas circunstancias, provoca desequilibrio en las estructuras sociales, procesos de asincronía a escala institucional, y frustraciones crecientes a nivel individual.

Podemos decir sin temor a equivocarnos que la brecha que separa al mundo superindustrializado de los países que aún no han alcanzado esa categoría, los sitúa en una posición de absoluta desventaja, que se traduce en crisis internas, deterioro creciente en los términos del intercambio, y lo que es peor, el convencimiento de una misnivalía socio-política sin solución de continuidad.

Esta situación, excesivamente grave para las naciones que la soportan, tiene sin embargo posibilidades de resolución en la medida que se tomen los recursos adecuados, en tiempo y forma. Es que por encima de esta realidad transita toda una filosofía de la vida, que, habitualmente, es ajena a nuestra conformación nacional, antecedentes históricos y tradición cultural. El sometimiento a patrones de conducta que corresponden a otras estructuras, actúan también como agentes desequilibradores dentro del confuso panorama de la crisis. En atención a lo

expresado corresponde a los organismos superiores de la vida humana aportar ideas, criterios y métodos, para enfrentar las complejas combinaciones de la evolución universal, con los conocimientos científicos y una moral puesta al servicio del hombre. En este contexto, las universidades deben tomar la iniciativa, porque ellas concentran las distintas ramas del saber, en número y calidad suficiente.

La Universidad, tradicionalmente innovadora, no ha escapado a los embates de la crisis social, pero afortunadamente tampoco ha perdido los anticuerpos. Mantiene recursos materiales y humanos aptos para apreciar, con autoridad indiscutida, las alternativas que se producen en una sociedad determinada. Además, como ninguna otra institución, reúne dos de los elementos potenciadores del desarrollo humano: la ciencia, la técnica y la experiencia en sus cuadros docentes, y la continuidad en el tiempo y en el espacio, representada por los estudiantes.

Sobran los ejemplos de países que, luego de confiar a los establecimientos terciarios, los proyectos y programas encaminados a propiciar el despegue, se han visto altamente favorecidos a partir de esta decisión. Es que, como se explica en este comentario, la Universidad no defiende intereses sectoriales ni representa opiniones parciales para beneficio exclusivo de alguna inclinación, sino que sirve a la Patria en la actividad más sublime, como es la Educación.

Dentro, entonces, de la organización funcional, las carreras dependientes de Ciencias Sociales se convierten en laboratorios vivos tanto para satisfacer las expectativas de las generaciones de argentinos que se preparan para conseguir un futuro mejor, como —y es lo más importante— para coadyuvar en la búsqueda de soluciones integrales para una Argentina que reclama paz y progreso, pero de carácter permanente.

CASAS, M., *Consideraciones preliminares para la creación de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Caracas, Comisión Organizadora de la Universidad Nacional Abierta, 1976. 30 p.

Fuente: En "Bulletin Signalétique" - "I.E.R.S." - N° 21, Oficina Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, junio de 1979. Rg. 03282 - INNO / 01454.

El proyecto de Universidad Abierta en Venezuela intenta ofrecer oportunidades de educación superior al obrero adulto, fuera de las universidades tradicionales. Ha sido definido como un intento de demo-

cratización efectiva, donde haya igualdad de oportunidad educacional y posibilidad de atender a una gran masa de estudiantes, pero no dentro de métodos convencionales.

Los programas intersectoriales han sido previstos con la participación del Gobierno Nacional, los diferentes sectores del desarrollo socio-económico y los usuarios comprometidos. Se aplicará la enseñanza individualizada, capacitando en el hogar a través de programas de estudio que permitan ocupar el tiempo de ocio. En relación con los programas tradicionales de educación superior, la Universidad Abierta de Venezuela, utilizará programas complementarios y aprovechará en forma óptima la infraestructura y recursos de instituciones existentes.

CENTRO REGIONAL DE ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL PARA AMÉRICA LATINA (CREFAL). *Algunos fundamentos de la Educación Funcional de Adultos*. Pátzcuaro, México, 1972. En: Educación de Adultos y Desarrollo (Asociación Alemana para Educación de Adultos (DVV), 1972). Pp. 22-42.

El presente estudio forma parte de la serie "Manuales Prácticos sobre Educación Funcional de Adultos", preparado por el CREFAL. En ellos se reflejan las experiencias del equipo de trabajo de CREFAL, recogidas en diversos seminarios operacionales en distintas partes de Latinoamérica.

La Educación Funcional representa un proceso de formación del adulto que parte de su realidad, sus necesidades económicas y características personales. A través de este proceso, el educando debe llegar a desarrollar su capacidad para pensar, comprender y comunicarse, así como a actuar y superarse por sí mismo.

Se pretende lograr dos fines principales: ampliar y enriquecer los conocimientos y desarrollar y ejercitar el pensamiento. Se insiste en la necesidad de poder disponer de monografías, fichas pedagógicas y fichas individuales como el material indispensable para el proceso de enseñanza.

La segunda parte del trabajo contiene un valioso vocabulario sobre la Educación Funcional de Adultos, y amplias explicaciones al respecto.

CICILEO DE LONG, Tedy; BERMEJO HURTADO, Haydée, *Profesor en Educación de Adultos: una experiencia en la Universidad Nacional del Sud.*

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

El plan comprende: 1. Psicología. 2. Problemas de educación de adultos, con seminario incluido. 3. Material de lectura para adolescentes y adultos, seminario incluido. 4. Orientación Laboral. 5. Educación Cívica y Derecho Laboral. 6. Práctica Pedagógica.

Esta carrera tiene un año de duración y es posterior al Magisterio Superior, ya establecido desde 1968 en las escuelas medias de la U. N. S. Se trata de un Magisterio de nivel terciario que se cursa durante dos años después de haber aprobado el bachillerato.

Este plan de especialización en adultos se caracteriza, en su desarrollo, por procedimientos y metodologías modernas. A cada tópico teórico corresponde su inmediata aplicación práctica, transformando así el quehacer docente en un real laboratorio donde se conjuga positivamente la exigencia fundamental de la enseñanza - aprendizaje.

Este plan contempla también, como implementación de la experiencia docente: cursos, taller, conferencias, viajes de estudio a los principales establecimiento de la provincia dedicados a la educación de adultos.

CIRIGLIANO, Gustavo, F. J., *Perspectivas en Educación de Adultos.* (En La Educación. Nº 75-77. Washington. Organización de los Estados Americanos (O. E. A.) 1977). Pp. 71-78.

El tema educación y trabajo, se ha expuesto, repetidas veces, explicitando su fundamentación teórica o estructuración de ideas (entendiendo por "idea" un curso posible de acción) pareciera existir el riesgo de que se crea que las innovaciones educativas son meros arbitrios técnicos, ensayos prácticos o simples modificaciones metodológicas. Se quiere poner de relieve que las innovaciones son precedidas por un enfoque conceptual, son encarnaciones de ideas, concreciones de nuevos puntos de vista, intentos por dar cuerpo a otras concepciones sobre la educación, y no meras modalidades prácticas, surgidas casi de un es-

(*) Resumen de la autora.

pontaneísmo de la acción o de un crecimiento lineal y progresivo de aparatos. A veces podría ocurrir que la tendencia a mostrar la modalidad práctica u operativa nos haga pasar por alto la idea que la sostiene, que le da substancia, y con la cual es congruente la modalidad de acción que se describe. Los arbitrios técnicos y metodológicos que se encuentren han de sacar su fuerza de los valores e ideales de la sociedad y no de una mera habilidad instrumental o imaginativa de los pedagogos.

Aprender a partir del trabajo —real y diario— y en el trabajo —real y diario— es un modo no escolar que podría, se sugiere, resultar un camino para compensar las limitaciones actuales de nuestros sistemas educativos que, asentados centralmente en la escolaridad, desfavorecen a muchos trabajadores en su posibilidad de acceso a saberes superiores. Por supuesto que ello implica cambiar la cualidad del trabajo. Pero este camino no parece ser tan imposible, por cuanto existen *ya* trabajos o tareas —las profesiones— que son *en sí misma* caminos de aprendizaje y que sólo tienen con el saber certificado una vinculación más nominal o formal que real.

Por otra parte, el trabajo como educador permitiría no duplicar la realidad y además habitualmente los trabajadores cuentan con organizaciones a través de las cuales pueden hacer factibles los programas de aprendizaje y la transformación de la cualidad del trabajo. Esta propuesta es sólo eso, una propuesta; para ser meditada, modificada, rebatida, substituida o integrada en otras propuestas. Este enfoque de educar a partir del trabajo —que puede hoy no resultar suficientemente claro o visible y parecer de muy difícil aplicación— podría ser un aporte latinoamericano a las innovaciones no escolares, como una modalidad de “educación abierta”.

de HARO de BRUMOVSKY, Graciela, *Actitudes hacia el rol docente en la Universidad Nacional de Misiones*. Procedencia: Provincia de Misiones. Ministerio de Bienestar Social, Salud Pública y Educación.

Fuente: “*1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente*”. Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

A fin de detectar algunas dificultades académicas que inciden en el rendimiento cualitativo de la Universidad, la Secretaría Académica de la misma, en coordinación con la Subsecretaría de Educación y Cul-

(*) Resumen de la autora.

tura de la Provincia, decidió llevar a cabo este estudio. Así se espera contar con la información de base que oriente la adopción de decisiones en aras de un mejoramiento permanente de la situación.

A modo de hipótesis, se partió de los siguientes supuestos: 1) Los docentes universitarios han recibido menos perfeccionamiento docente que perfeccionamiento profesional en general; 2) Es escasa la orientación hacia la docencia que sienten algunos profesores, cuyas actitudes hacia la misma indican una valoración menor que la que se asigna a otras funciones universitarias; 3) Estas situaciones están relacionadas con un empobrecimiento de las estrategias didácticas que se utilizan para conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje.

A fin de obtener los datos necesarios para la contrastación de estas hipótesis se llevó a cabo una investigación descriptiva, en la que se utilizó como técnica de aplicación de una encuesta especialmente elaborada, en todas las unidades académicas de la universidad.

Los resultados de esta investigación confirman la necesidad de arbitrar medios que tiendan al mejoramiento académico de la Universidad.

Establecer cuáles pueden ser éstos trasciende nuestra competencia, pero es de interés destacar las opiniones de los docentes acerca de este aspecto. Así, se sugiere brindar oportunidades de perfeccionamiento docente (44 %), como alternativa más adecuada y valorada, además de algunas otras como ampliación y jerarquización de la planta funcional docente (19 %), mejoramiento curricular (19 %) y mejoramiento de la infraestructura (18 %).

Asumir respuestas frente a esta problemática es, al mismo tiempo, una necesidad y una posibilidad en una Universidad joven, que enfrenta el desafío de su especial significación geopolítica. Más aun si se tiene en cuenta que es imperativo romper el círculo vicioso que se crea cuando los estudiantes, al ser formados en un esquema tradicional, tienen posteriormente escasas posibilidades de asumir alternativas de cambio que dinamicen la situación.

FERRAUTI, Héctor, *¿Cómo puede colaborar un experto e educación con los sistemas de capacitación de empresas?* (En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Año 5, Nº 22, Julio de 1979. Pp. 11 - 21).

Basado en el aserto de que el mundo de la empresa está constituyendo una especie de subsistema educativo, se formulan aproximaciones al rol que compete a un experto en educación, con relación al sis-

tema de capacitación para una empresa determinada, en las áreas "Administración del sistema de capacitación" y "Ejecución directa de algunas tareas dentro del sistema".

Aceptando que administración es el estudio o conocimiento científico del comportamiento de la organización y la tecnología de conducción de la organización, las funciones de un experto en educación pueden sintetizarse: En *conocimiento científico de la organización* mediante la investigación permanente de las características y comportamiento de la organización educativa del departamento de capacitación y sus relaciones con la organización mayor que integra (empresa); en *tecnología de conducción de la organización* mediante el planeamiento de la capacitación (investigación de necesidades y programación), Idem en lo relativo a provisión de recursos humanos y materiales (diseño de estructuras educativas, metodologías, reclutamiento y preparación de personal docente). Idem en coordinación y dirección (motivación, información, comunicación y liderazgo. Idem. Evaluación (Aspectos mensurables. Métodos y técnicas de evaluación).

En lo referente a *cooperación en la ejecución directa de algunas tareas*: su actividad se centra en preparación de cursos (aspectos pedagógicos), participación en reuniones académicas, de evaluación o coordinación y asistencias especiales.

Se agrega una Bibliografía sobre esta materia.

GARCÍA VIEYRA O. P., Alberto. (En: *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, 1978) Pp. 195-214.

A través de textos de Santo Tomás, se propone tratar sobre los fines de la educación que deben orientar la labor docente, pero dejando aclarado previamente sobre lo que se entiende por acción de educar. Las opiniones de Lorenzo Filho, Edward Olsen, John L. Childs, Juan Mantovani, Victor García Hoz, entre otros, se manifiestan para hacer resaltar la intencionalidad del acto pedagógico de enseñar.

La labor docente se orienta a enseñar. En el acto pedagógico se tiene el propósito de realizar un bien humano y es necesario dilucidar genéricamente, en especie y en concreto, cual es el bien humano que se tendrá como objetivo.

- 1º) Genéricamente: la educación procura el bien del educando. a) por parte del educando, del ser, que apetece su propia perfección y que el educador debe conocer; b) por parte del educador, ya que educar es una acción procedente de la voluntad deliberada; c) por parte de ambos, coincidiendo en la búsqueda de bienes verdaderos.
- 2º) En especie: los bienes establecidos en el punto anterior (bienes específicos individuales, sociales u otros) son catalogados en tres categorías: Bien honesto, útil y deleitable, analizándose cada uno, distinguiéndolos, señalando las compatibilidades entre ellos y notando la preponderancia de la categoría citada en primer término, proponiéndola como fin de la enseñanza.
- 3º) En concreto: se puntualiza que los "fines de la educación son los bienes que tienen razón de fin, o sea el bien honesto, objeto formal de cada una de las virtudes en general" indicándose la "presencia necesaria del fin" como programadora del orden ejecutivo.

Tras un análisis respecto a esta propuesta, en la que se llega a establecer, por último, el reconocimiento de que toda la enseñanza "debe tender a Dios", último fin del hombre, se concluye con una recapitulación de lo tratado, dándose a continuación los textos en los que se basa el presente trabajo.

GÓMEZ OYARZUN, Galo, *Universidad e Interdisciplinariedad*. (En "*Curriculum*. Revista especializada para América Latina y El Caribe". Año 3 N° 6. Caracas, Venezuela, diciembre 1978). Pp. 73-91.

El cambio de la enseñanza universitaria para muchos, obliga a un avance hacia la enseñanza interdisciplinaria, entendida como aquella que establece relaciones dinámicas entre la disciplina y la problemática social.

La interdisciplinariedad juega papeles importantes tanto en la educación general como en la formación profesional y la investigación, ya que facilita la expresión de aptitudes, la flexibilidad para el cambio de profesión durante el curso de la vida y el análisis de los problemas en el contexto situacional en que se produce. Es también expresiva de la educación permanente.

La interdisciplinariedad no es solamente un concepto teórico, es también una práctica que exige la participación en equipos, capaces de acometer desde distintos puntos de vista áreas problemáticas y complejas. Existe una marcada tendencia a la integración de las ciencias sociales y de las ciencias físicas y naturales, lo que necesariamente influirá en la reorganización total de los establecimientos de enseñanza, sus métodos y sus propósitos.

La multidisciplinariedad también obliga a considerar a la Universidad y su estructura en el contexto social de su tiempo. Se pretende que el estudiante "aprehenda" de manera permanente las relaciones del sistema científico con el macro sistema social cultural más allá de los límites entre las ciencias humanas y naturales.

No obstante es necesario considerar la naturaleza diferente de las ciencias exactas y humanas; las primeras admiten un orden jerárquico desde el punto de vista de su generalidad y complejidad. Existe un tronco común desde el cual se puede penetrar una serie de generalidades decrecientes y de complejidades crecientes. Sin embargo no existe un orden análogo en las ciencias humanas, aun cuando para algunos el problema está pendiente.

La introducción de la interdisciplinariedad en las Universidades se encuentra con comunes dificultades, derivadas de la estructura, organización y vinculaciones con el resto del sistema educativo y el sistema escolar que es la negación de lo interdisciplinario. Como la Universidad no trabaja para el presente inmediato, sino para el futuro a mediano plazo, tendrá necesidades que observe a múltiples combinaciones que faciliten esa interdisciplinariedad.

GOZÁLEZ RIVERO, Julio, *La universidad de nuestro tiempo*. (En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Año 5, N° 22, julio de 1979, Pp. 3-9).

Constituye ésta la exposición inaugural de las "*Jornadas sobre modernización del Sistema Universitario en el mundo contemporáneo*", organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), la Agencia de Comunicación Internacional de los Estados Unidos de Norteamérica y el Instituto de Investigaciones Educativas, llevadas a cabo en Buenos Aires, del 21 al 25 de agosto de 1978.

En visión introductoria, se procede al análisis de los principales aspectos que conforman la situación universitaria, en el mundo contemporáneo. Se formulan las líneas de afinidades y fenómenos típicos que la caracterizan: la correspondencia inversa entre la oferta y las demandas de la sociedad en que la Universidad se inserta, la irrupción creciente de una población estudiantil cada vez más heterogénea, que aumenta proporcionalmente la complejidad de las situaciones; el surgimiento de nuevos tipos de instituciones, que haciendo uso de modernos recursos tecnológicos asumen inéditos roles y proyecciones; la distorsionante "politización" de las universidades y la disolvente acción de grupos ideológicos que la utilizan como instrumento de sus intereses sectarios.

Se enfoca especialmente la problemática que ofrece, en este contexto universal, la Universidad argentina, en el marco de la sociedad en que se nutre. Se procede al inventario de sus problemas característicos, se plantea el análisis comparativo entre las funciones básicas que debe cumplir: a) la creación y difusión del saber; b) la promoción y el aliento de la investigación; c) la formación de profesionales y las funciones que *realmente* cumple y en qué medida.

Respecto al rol de *entidad formadora de profesionales*: se hace un análisis cuantitativo —saturación de campos profesionales tradicionales, mala distribución de la población universitaria, no correspondencia con las necesidades y requerimientos del país— de lo que se infiere la importancia capital de "*la orientación del alumno universitario*" en los niveles previos y en el ámbito del claustro. A ello se agrega el *bajo rendimiento del sistema universitario* (deserción y abandono, cronicidad, etc.). En lo *cualitativo*: se detecta *descuido por la formación cultural del universitario*, lo que justificaría la necesidad de un Ciclo Básico o introductorio, de carácter orientador y formador; la *inadecuada infraestructura* y el *equipamiento deficiente e insuficiente*; la *metodología y recursos didácticos inadecuados*.

En tal sentido, hace referencia a la *formación de los cuadros docentes de la universidad* y las distintas modalidades que este vital aspecto reviste en cada unidad académica, así como otros problemas correlativos encuadrados en la *organización universitaria*. Finalmente, alude a la necesidad de actualización y perfeccionamiento del egresado, en el post-grado o *nivel cuaternario*. Señala, asimismo, como recurso idóneo para las aproximaciones a la realidad universitaria, la utilización de la *educación comparada*, a fin de establecer analogías y diferencias de los diversos sistemas universitarios.

GORDON, *Hopeton, Desarrollo mediante la Educación de Adultos*. En *La Educación*. Nº 75-77, Washington. Organización de los Estados Americanos (O. E. A.). 1977. Pp. 24-32.

En la mayor parte de los países del Caribe de habla inglesa, los educadores y administradores, al considerar que se ha de prever para la educación, se han circunscripto exclusivamente a la educación del niño.

La tesis principal de este artículo es que, sin descuidar lo concerniente a la educación de la niñez, en la actualidad debemos prestar mucho más atención a la educación y preparación de adultos. En dos campos trata de probar: En primer lugar, en el campo idealista y humanístico, que para llevar una vida plena y satisfactoria, todos los adultos han de ser educados totalmente. En segundo lugar, en el campo de lo más práctico y urgente, que para conseguir un progreso socioeconómico acelerado, un país necesita a plenitud sus recursos humanos, lo que en términos modernos implica el desarrollo de una población adulta totalmente alfabetizada y capacitada. De no hacerse esto, ningún plan de producción tendrá éxito, por muy bien concebido que esté.

Un país que tiene prisa, no puede poner todo su empeño solamente en la educación de la niñez, así como tampoco puede darse el lujo de permitir que el desarrollo de su economía espere a que los niños crezcan y maduren. Sencillamente tiene que preparar a sus adultos, que ya han crecido y madurado, y quienes, una vez que han adquirido las habilidades adecuadas, pueden integrarse de inmediato en la fuerza de trabajo como individuos productivos. Para reforzar este argumento, el autor se refiere a otros dos puntos: Primero, que un número creciente de economistas se ha dado cuenta de que es imposible esperar gran desarrollo económico sin una inversión bien planeada en educación y preparación de adultos. Segundo, que se reconoce cada vez más que el factor limitativo del desarrollo socioeconómico no es la falta de disponibilidad de fondos, como comúnmente se supone, sino la carencia de personas preparadas o de mano de obra calificada.

Asimismo, trae a colación que los educadores conscientes de su misión empiezan a darse cuenta de que, en el mundo moderno, ya no podemos ajustarnos al viejo patrón del individuo que recibe toda su educación cuando es joven y que luego pasa el resto de su vida sin añadir más a la educación recibida. Se ha comprobado que, en vista del acelerado desarrollo de la tecnología moderna y de la rapidez de los cambios sociales y psicológicos, se hace necesario, en la actualidad, continuar la educación a través de la vida como una "educación de toda la vida".

Este punto de vista no ha sido aún aceptado como estrategia operacional por los encargados de elaborar la política educacional en la Comunidad del Caribe.

HAQUE, W., MEHTA, N., RAHMAN, A. y WIGNARA, H. P., *Reconsideraciones sobre el desarrollo: Filosofía y fines del desarrollo* ("Educación de Adultos y Desarrollo" N° 12, Asociación Alemana para Educación de Adultos (DVV), República Federal de Alemania, 1979) Pp. 88-92.

Los autores definen el desarrollo como un proceso que mejora la personalidad del ser humano. Esto es así tanto para la sociedad como para el individuo. Para la sociedad, la identidad es la colectividad. Aunque el desarrollo para la sociedad significa desarrollo de la personalidad colectiva de la sociedad. La colectividad es una asociación de individuos que actúan mutua y colectivamente entre ellos, obedeciendo reglas específicas, y a cuya jurisdicción se entrega conscientemente. Personalidad significa identidad distinta, confianza en sí mismo, y habilidad para enfrentarse al mundo con serenidad, finalidad y orgullo.

El desarrollo de la personalidad colectiva requiere desarrollo físico (material, económico) pero se encuentra por encima de todo el desarrollo y aplicación de conciencia y facultades. Un niño puede crecer físicamente mientras que su personalidad no se desarrolle del todo. Lo mismo sucede con la sociedad. Por lo tanto, el "desarrollo económico" mientras resulte vitalmente necesario, no puede ser considerado como un asunto independiente y separado de sus relaciones con la sociedad. El desarrollo de una sociedad es un desarrollo social, un proceso en que actúan mutuamente y en forma orgánica elementos "económicos" y "no económicos". Por lo mismo, todos aquellos intentos para aislar los elementos "económicos" y acomodarlos a cualquier modelo de "desarrollo económico" no pueden ser calificados como científicos.

Por lo tanto, el desarrollo, definido así, significa un cambio multi-variado, tanto desde puntos de vista cuantitativos como cualitativos, y puede resultar difícil medirlo inmediata y fundamentalmente. Esto tampoco es necesario. También puede suceder que el desarrollo de un individuo se juzgue desde puntos de vista fundamentales. Hay quienes aprecian su altura y su peso y su personalidad de ser humano que lo incluye todo, mientras juzgan su desarrollo desde puntos de vista de provecho propio. Al hacer explícito el juicio basado en el valor, se hace posible la comunicación.

A veces se utilizan ciertas medidas para comparar atributos, por medio de un consenso entre evaluadores para diferentes propósitos (por ejemplo para admisión a la escuela); tales medidas raras veces son conocidas y aceptadas universalmente, así que el juicio resulta ser finalmente subjetivo. Lo mismo ocurre con el desarrollo social. Sería inútil intentar medir desde puntos de vista cuantitativos, el desarrollo social de un país y ponerse a esperar a que haya consenso sobre el particular; la sociedad más rica del mundo puede resultar a la vez la más enferma, y por lo mismo carecer de desarrollo. Estas posiciones pueden ser comprendidas y no pueden ser refutadas y aun así pueden originarse juicios científicos sobre esta base. Pero mientras los juicios científicos sobre el desarrollo social necesiten razonamiento, la cuantificación principal ha servido frecuentemente como fetiche, que en vez de ayudar a evaluar atributos cualitativos más esenciales les ha quitado mérito.

KAUFFMAN, Roger, *Evaluación de necesidades: internas y externas*, (En: Revista de Tecnología Educativa, Vol. 3 Nº 1, Washington, Organización de los Estados Americanos (O. E. A.) 1978). Pp. 43-71.

Cada día se hace más exigente que el proceso educativo se torne más científico y descansa en una planificación basada en la realidad y no en el arte de improvisación y de los supuestos. A este respecto Kauffman ha propuesto un modelo de enfoque sistemático para realizar cambios valaderos, planificados y que se inicia con la identificación del problema aplicando la Tecnología de Evaluación de Necesidades. Esta Tecnología es una forma de penetrar la realidad utilizando un método bipolar cuyos resultados se traducen en la delimitación de los problemas existentes.

En este artículo Kauffman distingue los seis tipos de evaluaciones de necesidades correspondientes a cada uno de los pasos del modelo del "enfoque de sistema" planteado en su obra anterior. Plantea la posibilidad de agruparlos en dos tipos o paquetes: la evaluación de necesidades internas o propias del sistema en el que se ha venido utilizando por la mayor parte de las instituciones u organismos educacionales y la evaluación de necesidades externas referida al macro sistema social del cual el sistema escolar es un sub-sistema. Este es un nuevo reto que deben enfrentar quienes aspiren a que la educación responda a los cambios y a las exigencias de la sociedad.

Estas evaluaciones surgen del propósito de planificar e introducir cambios tomando como referencia o criterio la propia organización (visión

“desde adentro” y la sociedad en la que ésta se encuentra inmersa (visión “desde afuera”).

La mayor parte del artículo estaba dedicado a la evaluación de necesidades externas que Kauffman conceptualiza como un proceso que permite identificar y delimitar problemas educativos determinando los vacíos que existen entre los resultados que se obtienen y los que se desean y necesitan los estudiantes, educadores y la sociedad en general, su objeto es la vida externa a la escuela, la vida actual y el futuro, mediante ella se trata de determinar la validez y la utilidad de la escuela para contribuir al bienestar de la comunidad y la sociedad dentro de la cual se opera.

Para justificar la evaluación de necesidades externas, Kauffman utiliza el criterio de pertinencia, es decir, la adecuación y contribución de la escuela al mejoramiento de la sociedad. “Se puede juzgar mínimamente (y no en forma máxima) a las personas que se gradúan o que abandonen legalmente las escuelas de acuerdo con el grado en que son capaces de demostrar conductas y actitudes de supervivencia y de contribución al mundo del trabajo, del juego, de las familias, de las relaciones; éste es el examen externo de nuestra educación y de nuestros resultados”.

En este artículo el autor plantea algunos argumentos que se usan en contra de la evaluación de necesidades, los cuales surgen dado que ésta conlleva necesariamente cambios ante los cuales existe: a) Una actitud renuente; b) Una resistencia a que se produzcan cambios; c) La incertidumbre de predecir y controlar el futuro en una situación nueva como argumento favorable para mantener el status quo. Por esto Kauffman profundiza en la relación existente entre la evaluación de necesidades y las implicaciones del cambio que aquella pueda producir recomendando la utilización de una estrategia adecuada que permita provocar un cambio que sea aceptado y útil a la comunidad.

También plantea, tal y como lo hace en su libro “Planificación de Sistemas Educativos” las condiciones requeridas para realizar la planificación, señalando la importancia de incluir a los participantes del cambio desde el inicio del mismo y no sólo en el proceso de toma de decisiones. Tal planteamiento se enriquece en este artículo al agregar la necesidad de sensibilizar y preparar a la gente para su participación, aunque no plantea ideas concretas acerca de cómo lograr esa participación.

En resumen, este artículo presenta una nueva dimensión de la evaluación de necesidades, la participación de los beneficiarios de la misma en el desarrollo del proceso educativo y las implicaciones de cambio que están asociadas con esta actividad. Es muy interesante este enfoque para quienes están preocupados por el papel que deben jugar las instituciones educativas en el desarrollo de la sociedad.

KREIMER, Osvaldo, *La investigación educativa en Latinoamérica y el PREDE: Sumario y perspectivas.* (En: "La Educación". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nº 78 - 80, Año XXII, Washington. D. C. O. E. A., 1978). Pp. 155 - 190.

El estudio comienza con un análisis de situación de la investigación educativa en América Latina: factores que inciden en su avance y las consecuencias que tal actividad ha generado en todos los componentes del proceso educativo.

Trata seguidamente el *Proyecto Multinacional de Investigación Educativa del PREDE*; sus formas de acción, los países e instituciones ejecutoras, tales como los Centros Multinacionales de Investigación Educativa de la OEA que funcionan en Buenos Aires y San José de Costa Rica, respectivamente.

En *Áreas de investigación y de acción*, señala las prioridades en que se centraron los esfuerzos: 1. *Los docentes*: a) Perfil psico-profesional del docente; b) los sistemas de formación de docentes; y c) el régimen laboral de los docentes. 2. Educación Técnica. 3. Actitudes hacia el sistema educativo. 4. Análisis de la interacción en el aula. 5. Rendimiento y costos. 6. Innovaciones educativas. 7. Evaluación. 8. Metodología e instrumentos. 9. Desarrollo de la capacidad investigadora en la América Latina.

En "*Reflexión frente al presente*" establece que las funciones de la investigación educativa genera cinco tipos de resultados: 1. Generar una masa de datos básicos. 2. Crear una atmósfera factual de discusión. 3. Optimizar decisiones. 4. Resolver problemas inmediatos. 5. Ofrecer contribuciones importantes a la fijación de políticas educativas.

Al formular *conclusiones y consecuencias* destaca que el impacto de la investigación educativa se da fundamentalmente en dos niveles: uno para facilitar, ajustar y maximizar efectos de decisiones limitadas tomadas *a priori* (efecto directo sobre la decisión), el otro para modificar el concepto de cómo funciona la educación, para qué sirve y cómo debe ejercerse (efecto directo sobre el concepto general e indirecto sobre las decisiones). La segunda conclusión es que para producir "buena" investigación es indispensable que las autoridades de decisión provean anticipadamente los parámetros de desarrollo económico, social y político del sistema educativo, a fin de establecer prioridades de acción.

Algunas de las consecuencias prácticas se refieren: a) al tiempo; b) al objeto de la investigación; c) al ambiente geográfico; d) a su acumulatividad orgánica. A continuación hace referencia a las *hipótesis de*

áreas de atención y a las áreas sustantivas de investigación: a) Nivel de microproceso; b) Nivel institucional; c) Nivel sistemático; d) Relaciones entre el sistema educativo y otros sistemas sociales, con la formulación de sus respectivas líneas de acción. Idem. Estrategias de acción.

Finaliza con la nómina de publicaciones producidas dentro del PMIE del PREDE, clasificadas en diez áreas prioritarias, que da idea de la magnitud del esfuerzo cumplido, en términos cuantitativos y cualitativos.

LAGUNGE, Carlos, *Formación, perfeccionamiento y planeamiento educativo.*

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba. del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

La formación y el perfeccionamiento docentes se integran, necesariamente, dentro de un plan de educación expreso o tácito, que es parte del planeamiento general de la Nación. Su confección supone un diagnóstico previo de la situación preexistente.

Su realización depende de la realidad socioeconómica del país, pero sobre todo de la decisión política de llevarlo adelante, asegurando continuidad en el esfuerzo.

Un plan de formación y perfeccionamiento docentes debe tener en cuenta:

- a) El elemento humano:
 - en el nivel docente;
 - en el nivel de aspirantes al ingreso.

b) El currículum, que deberá ser integral y estructurado a partir de un perfil profesional, e incluir una práctica intensiva.

Previo al cambio de rol de los docentes, deben proveerse escuelas de conducción y seminarios de supervisión.

Antes que los nuevos docentes se incorporen al sistema es menester perfeccionar a los que ya están en ejercicio, en especial a directores y supervisores, con el fin de que los nuevos maestros encuentren ambiente propicio para sus ideas renovadoras.

Este perfeccionamiento además, debe ser sistemático.

(*). Resumen del autor.

c) La comunidad, lo que lleva a propiciar una "Escuela de la Comunidad", cuya primera unidad es obviamente la "Escuela para Padres".

Los medios de comunicación social deben estar también al servicio de un plan integral de educación.

LA EXPERIENCIA DE CORDOBA

Córdoba, con su larga tradición en formación y perfeccionamiento docentes, crea en 1962 la Dirección General de Investigaciones Educativas. Por ella organizado se inicia en 1963 el perfeccionamiento docente *sistemático*, en tres niveles de exigencia creciente: Cursos de Temporada, Escuela de Verano y Escuela de Invierno.

En 1965 se inicia la "Escuela para Padres" que dictó cursos en Capital e interior.

En 1967 se crea el Centro Educativo de Córdoba, con Escuela Maternal, Escuela de Magisterio Superior y Escuela de Perfeccionamiento Docente.

En 1966 se dictan cursos para directores y supervisores, y en 1968 se institucionaliza la Escuela de Conducción Educativa.

En 1970 se incorporan al sistema los primeros maestros superiores, cuando se habían dictado ya 7 cursos de perfeccionamiento previos y cursos especiales de conducción y supervisión.

En 1968 se publicó el Proyecto de Ley de Educación, que concretaba los objetivos de una educación integral.

La actualización de los docentes se operaba por medio de Jornadas Pedagógicas en capital e interior, a cargo de la Dirección General de Escuelas Primarias.

La actividad docente extracurricular estaba a cargo de la Dirección General de Complementación Educativa, con 6 centros en capital y 2 en interior, y cubría tres áreas principales: actividades creativas, complementarias y sociales. Esta Dirección General efectuaba también el perfeccionamiento de su propio personal.

C O N C L U S I O N

Cuando el quehacer docente, y dentro de él, la formación y el perfeccionamiento apuntan a un fin claramente establecido, y los objetivos de nivel y de ciclo aparecen armónica y progresivamente concatenados, la labor del maestro adquiere su máxima eficacia. La ruptura de uno solo de sus eslabones, afecta necesariamente a todo el sistema. Tal ocurrió en Córdoba, al dejarse de lado la reforma educativa.

LARRAIN, R.; ORTIZ, C., *Evaluación de alumnos en el curso de Química General*. (En: *Boletín de Pedagogía Universitaria*. Santiago, Chile, N° 3, Enero 1977. Pp 8 - 19).

Fuente: Bulletin Signalétique N° 221. Oficina Internacional de Educación, Ginebra, junio de 1979. Pp. 17. 03242. INNO/01417.

El programa de estudios universitarios de la Universidad Católica de Chile incluye un curso de química general, que conlleva una elaboración de pruebas para la evaluación de los alumnos —bastante numerosos— puesto que el curso se imparte en todas las unidades académicas que incluyen dicha materia en su currículo.

El Instituto de Ciencias Químicas, responsable del curso, lo basa en un método autodidáctico denominado "autoinstrucción asistida por consultoría" (AAC). Este, en lugar de la enseñanza tradicional emplea un núcleo básico de enseñanza programada apoyado por consultoría y trabajos de laboratorio.

Los progresos del alumno se miden con la ayuda de un computador que analiza las diversas pruebas, las cuales van desde la construcción de los ítems y el empleo y aplicación del mismo.

El desarrollo del programa ha requerido el concurso de un equipo interdisciplinario de docentes.

LENTINI de ROCCA, María Carmen y otros, *Formación docente y los recursos humanos del país*: Profesorados en Química y Física y Ciencias Biológicas. Procedencia: Universidad Nacional de La Plata.

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

La Universidad Nacional de La Plata tiene la particularidad de que los planes de estudio de las distintas facultades se estudian por correlación en la facultad de la especialidad.

Este hecho le confiere a nuestra casa de estudios una fisonomía particular muy beneficiosa que permite una mejor *integración* y conoci-

(*) Resumen de la coautora.

miento de los miembros que la componen apuntando hacia una verdadera comunidad universitaria.

De la Facultad de Humanidades dependen los Profesorados de matemáticas y física, química y Física y ciencias biológicas.

Las asignaturas de ciencias exactas y naturales que corresponden a tres profesorado de ciencias, se estudian en las respectivas facultades de Ciencias.

Estos profesorado universitarios fueron siempre de muy buen nivel y forman excelentes profesores.

Las materias propuestas en 1978 por la comisión de actualización de los profesorado de correlación, integrada por los profesores de Didáctica especial y práctica de la enseñanza en Química y Ciencias Biológicas.

Son las mínimas indispensables para obtener una formación pedagógica y científica básica, compatible con un plan de estudios que no resulta excesivamente extenso y que al mismo tiempo tenga la flexibilidad de permitir diversas salidas que conducirán a mayores perfeccionamientos para todos aquellos que opten por la continuación de sus estudios.

La Universidad forma profesores en ciencias, capaces de comprender en su totalidad la ciencia que van a enseñar, perfectamente habilitados para seguir progresando en el camino del conocimiento científico y poder cumplir con los objetivos generales y particulares de la enseñanza de las ciencias.

MARTÍNEZ de CIPOLATTI, María Cristina y otros, *Investigación preliminar acerca del método de estudio dirigido a nivel universitario*.

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

A partir del análisis de una multitud de problemas tocantes a los alumnos que integran la población estudiantil de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba), se plantea la necesidad de aplicar el Método de Estudio Dirigido.

Se presenta un esquema de los problemas concernientes a los alumnos y al aprendizaje, problemas que motivaron la presente investigación.

Se destaca la importancia del método de estudio dirigido en la actualidad, proporcionándose algunas definiciones y características del método.

(*) Resumen de la coautora.

todo. Se define el plan flexible de Estudio Dirigido como una fase de la técnica operativa del plan por unidades, destacándose los tres pasos evolutivos que se tuvieron en cuenta en la enseñanza de cada una de las unidades.

Se menciona la investigación preliminar (Muestras no probabilísticas Accidentales) tomadas de alumnos de la Cátedra de Psicología Evolutiva I, que cursase a la Escuela de Psicología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se da el número de casos comprendidos en la muestra (139) describiéndose los instrumentos utilizados tales como:

A) La construcción de Planes de Trabajos Prácticos.

B) Ficha de evaluación.

A) En la exposición de los Planes de Trabajos Prácticos se analizan distintos ítems, como: Objetivos Específicos, Distribución Temporal de los Contenidos, Evaluación, Actividades de los alumnos.

B) En la Ficha de Evaluación se consideran dos campos: Campo Cognitivo y Campo de las Actividades de la Dinámica Grupal, siendo ambos analizados exhaustivamente.

Posteriormente se exponen los resultados estadísticos, realizándose un análisis descriptivo de los mismos.

Se presenta, a continuación, las conclusiones y perspectivas del trabajo.

MARTÍNEZ DE CIPOLATTI, María Cristina y otras, *Nueva incursión exploratoria sobre la aplicación del método de estudio dirigido a nivel universitario*. Procedencia: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente", Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

A partir de nuestro trabajo anterior: "Investigación preliminar acerca del método de Estudio Dirigido a nivel universitario", se decidió

(*). Resumen de la autora.

proseguir durante el año 1978 con la aplicación del mismo método para comprobar la modificación de los resultados en distintos grupos de alumnos (año 1977 y 1978).

Tratamos de ver cuáles eran los ítem de mayor dificultad tanto para el docente como para el alumno, y observar si la aplicación de este método en las clases teóricas y en los trabajos prácticos redundaba en beneficio del aprendizaje.

Utilizamos una muestra no probabilística accidental tomada de alumnos de la cátedra de Psicología Evolutiva (Niñez), que cursaron la materia en el primer cuatrimestre del año 1978. Esta cátedra pertenece a la Escuela de Psicología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, y a la que asisten también alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación. El total que constituye esta muestra es de 54 alumnos.

Los instrumentos utilizados fueron: los planes de trabajos prácticos, previamente contruidos según los criterios expuestos en el presente trabajo, y la ficha de evaluación. Por medio de ella se recolectaron los datos que han sido expuestos en tablas y posteriormente analizados los distintos porcentajes en el área dinámica y cognitiva.

Este análisis está referido a cada uno de los trabajos prácticos realizados en el año 1978, incluyéndose además, conclusiones sobre los resultados obtenidos. Posteriormente se procede a la comparación de los datos obtenidos en los años 1977 y 1978, en los trabajos prácticos referidos al tema "El dibujo del personaje por el niño". A través del análisis de los mismos se observa:

- a) Una marcada dificultad en los alumnos para realizar trabajos escritos que impliquen elaboración personal. Mayor facilidad para las técnicas de expresión oral.
- b) Dificultad para transferir y elaborar críticamente los conocimientos.
- c) La importancia del tiempo destinado a la elaboración de los contenidos.
- d) Que la misma técnica aplicada en trabajos sucesivos favorece el aprendizaje.
- e) El empleo del método de Estudio Dirigido en las clases teóricas se traduce en un mayor rendimiento en los trabajos prácticos.

Para finalizar se exponen las distintas perspectivas que, según nuestra consideración, se abren después de este estudio.

MORANO, Graciela N. y otros, *Investigación descriptiva del único Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de Educación Técnica de la República Argentina: el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (INSPT)*.

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

La educación técnica representa un problema real en todos los países del mundo actual, pero se hace más evidente en aquellos en vías de desarrollo como el nuestro.

En tal sentido, sabemos que la demanda ocupacional docente técnica es superior a la oferta de recursos humanos profesionales y que la imposición y difusión de la cultura científica y tecnológica exige que se integre el sistema educativo general a aquellos profesionales que poseen título docente en la especialidad que orientan.

De aquí surge la importancia del INSPT (Instituto Nacional Superior de Profesorado Técnico), pues es la única institución del país en condiciones de cumplir las funciones de formar y de capacitar a los docentes de nivel medio y terciario.

Este Instituto es autónomo en cuanto a su régimen interno de acuerdo con el Reglamento Orgánico que lo rige (3.1.) con fecha 9-2-65, decreto Nº 910.

Las carreras que se dictan son las básicas establecidas por los planes de estudio de las E.E.N.N.E.T. y existe el título de M.E.P. (Maestro Especial de Enseñanza Práctica).

Cumple también con la capacitación y perfeccionamiento docente de directivos, profesores y profesionales.

Cuenta con sedes que se encuentran ubicadas en ciudades importantes del país.

Nuestro trabajo esencialmente descriptivo, tiene dos finalidades inmediatas: informar y difundir la obra del INSPT.

Detalla antecedentes y proyectos del decreto Nº 18858 del 26-11-1959, por el cual se crea:

- Ojetivos de la institución.
- Carreras y cursos de pre-grado y post-grado.

(*). Resumen de la autora.

- Planes de estudios. Se analizan bases, áreas, duración, condiciones de ingreso y certificados de egreso.
- Implicancias del Proyecto Multinacional de Educación Técnica y Formación Profesional del cual es sede desde 1970.
- Sedes del país.

OCERÍN, Reynaldo Carlos, *El orden de los problemas universitarios*. (En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Año 5, N° 23, septiembre de 1979. Pp. 23 - 43).

Este trabajo constituye la exposición dada por el autor en el Seminario de Educación Universitaria Comparada, organizado por la Universidad Nacional de Santiago del Estero y la Agencia de Comunicación Internacional de los Estados Unidos de América, efectuado en Santiago del Estero, del 21 al 23 de mayo de 1979.

Se introduce a esta problemática con el enunciado de criterios válidos que servirán de guía para el análisis de los distintos aspectos y factores que integran la realidad universitaria.

Seguidamente se procede a la ubicación de esta problemática en el contexto situacional, témporo-espacial de la institución y de las influencias recíprocas que ejercen, así como de las normas que regulan su existencia.

Previo análisis discriminativo de factores y de evaluación de prioridades se procede al ordenamiento de problemas, de acuerdo a criterios de rigor científico. En esta escala, se plantea y analiza *el criterio de eficiencia*, de acuerdo a alternativas y grados de eficacia, se sigue con *el criterio de oportunidad* y la incidencia que el mismo tiene en el aspecto evolutivo témporal.

Se describen, a continuación, las funciones que cabe cumplir a la Universidad: 1. Centro de formación de profesionales. 2. La Universidad como centro de construcción de los conocimientos. 3. Idem. Centro de conservación y difusión de la cultura. 4. Centro de crítica para la toma de conciencia de los problemas de la sociedad. 5. Centro que cree en la ciencia y en consecuencia debe optar por un desarrollo científico capaz de afrontar los desafíos actuales.

Después de pasar revista a concepciones sobre rol y funciones de la Universidad de Hervé Carrier, Jean Fourastié, Ricardo Bruera y de

Rudolph Atcon, formula su visión del problema a partir de las funciones que la sociedad necesita sean satisfechas, presentando tres hipótesis que sirvan de base para la determinación de funciones específicas. A la luz de esta trilogía se analizan las alternativas posibles y el espectro de prioridades funcionales.

Dentro de este esquema referencial se plantea y dilucida el problema de la *ubicación de la Universidad*, dentro del sistema educativo formal o, fuera del mismo. Del mismo modo, se analizan los *podere*s de la *Universidad* y la gama de situaciones que puede darse, en términos de autonomía, autarquía, centralización o descentralización en los planes normativos, administrativos, recursos financieros, prioridades de trabajo y facultades especiales, así como la coordinación con otras instituciones de similar carácter.

Se interna finalmente en los *modos operativos de la Universidad*, ofreciendo la gama de alternativas que se dan en el plano fáctico, a la luz de las hipótesis formuladas. Señala, actualizando el pensamiento de Pedro Lafourcade, los criterios de eficiencia, en función de objetivos y estrategias de las universidades, con respecto a los productos evaluables, factores de desarrollo y esfuerzos por mejorar sus estructuras organizativas, tecnologías educativas y respuesta a las necesidades del país.

En la parte final, se expone el análisis crítico de las alternativas y su investigación en el plano pedagógico y científico (interdisciplinario). Refiriéndose especialmente al problema de reclutamiento de recursos humanos, lo que lleva a la compleja problemática de selección idónea de dos factores vitales: docentes y alumnos y a las vías conducentes a asegurar la mayor garantía de eficacia en ambos términos.

OSPINA ORTIZ, Jaime, *El PREDE y la diseminación de informaciones educativas en América Latina*. (En: "La Educación". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nº 78-80, Año XXII, Washington, O. E. A., 1978). Pp. 45 - 54.

Para abordar este espinoso problema, el autor propone el siguiente esquema: 1. Situación de las publicaciones periódicas y monográficas del sector educativo en América Latina, antes de iniciarse el PREDE, en 1968. 2. Labor realizada con auspicios del PREDE, en diez años de operación del Programa. 3. Efectos logrados mediante esta actividad.

Como estudio previo, establece el alcance y definición de palabras claves, tales como: 1. "*Diseminación de la información educativa*": transmisión al público, seleccionado para ello, de un determinado mensaje, que opere en el receptor una serie de efectos (conocimientos nuevos, ideas, soluciones a problemas, gestión de un proyecto, etc.). 2. *Impacto de la información educativa en el desarrollo*: se concibe como un instrumento dinámico de liberación de fuerzas espirituales de las personas y de las sociedades. Se mide por sus efectos: el efecto de *complementación*, el efecto *catalítico*, el efecto *inductor*, el efecto *multiplicador*, el efecto *coordinador*, el efecto de *cooperación* y el efecto de *integración*. 3. *Categorías bibliográficas*: Se procede a la identificación de un tipo de publicación dirigida a un público técnico. Dentro de este contexto, formula varias categorías bibliográficas, entre las que cabe citar: las *bibliografías de imagen*, *bibliografías de oportunidad*, las *bibliografías de fundamentación*, *bibliografías de especialización* y las *bibliografías duales*.

Seguidamente se procede al estudio de *Situación de las publicaciones educativas en la América Latina*, antes de la iniciación del PREDE. Para ello se hace mención de las fuentes consultadas, siendo sus centros de interés: origen de las revistas, volumen y naturaleza de las revistas, categorías bibliográficas producidas en la América Latina, sobre el público seleccionado para la revista, sobre el contenido.

Se analiza seguidamente la labor realizada por el PREDE, centrándose en el impacto producido por la Revista "La Educación" de la O. E. A. y de las Revistas especializadas, a partir de la puesta en marcha de este Programa, con la incidencia y significación que sus publicaciones tuvieron sobre el público especializado.

En *efectos de la diseminación de informaciones educativas del PREDE*, se formulan reflexiones sobre su relevancia y trascendencia, infiriéndose que el Programa Regional de Desarrollo Educativo tiene como objetivo básico el complementar los esfuerzos nacionales y como tal, va en la misma dirección del Continente, sumando su esfuerzo de diseminaciones específicas al de los Estados miembros. Destaca, el efecto catalítico operado traducido en reuniones técnicas, seminarios talleres, esfuerzos de coordinación, etc. Esta acción persistente ha ido formando una red de intercomunicaciones en toda América, de efectos promisorios para el futuro.

En síntesis, el esfuerzo que realice el PREDE en esta dirección debe buscar el efecto multiplicador que opere con creciente intensidad hacia objetivos cada vez más concretos.

FALDAO, Carlos E., *El Proyecto Multinacional "Alberto Masferrer" y la Educación de Adultos* (En: "La Educación" N° 75/77, Washington. Organización de los Estados Americanos (O. E.A.) 1977. Pp. 156-177.

Los últimos veinticinco años evidencian el crecimiento vertiginoso de la educación de adultos en América Latina y el Caribe. Su resultante es la coexistencia de una serie de concepciones y actividades que no alcanzaron la etapa de universalización ni tampoco la decantación conceptual necesaria que permitiera la selección y sistematización de indicadores para elaborar un marco referencial de la especialidad sobre la base de necesidades concretas de la educación de adultos y el desarrollo económico social.

Con carácter de hipótesis metodológica, que facilite el panorama de esta especialidad en las tres últimas décadas, el autor señala tres grandes etapas o momentos en sus estadios evolutivos. Los mismos, si bien coexisten y se complementan en algunas regiones, no son caracterizables cronológicamente, pero tampoco descartan la referencia a fechas o datos históricos.

Un primer momento consistiría en la difusión de la idea, con el descubrimiento de que el adulto, que no alcanzó la formación escolar y se encuentra carente, es capaz de aprender y lo necesita ante una sociedad en cambio y un saber y una técnica que se modifican. Si pudiera identificarse con un lema este momento podría ser: "el adulto necesita reajustarse al cambio". Y quizá su difusión —si se arriesgaran fechas— podría colocarse antes y hasta alrededor de 1950, y el modo pedagógico elegido consistiría en ver la educación de adultos como una réplica del enfoque escolar, o como un traslado de las notas de escolaridad a la nueva tarea.

Un segundo momento, en la evolución de la educación de adultos, consistiría en la creación de las estructuras para hacer efectiva una educación de adultos específica o sustantiva. Es la etapa de la creación de centros, de la búsqueda metodológica, del estudio del adulto en tanto poseedor de una psicología distinta, de la diferenciación y experimentación de métodos, de la preparación de currículos especiales, de la profesionalización de la tarea, del énfasis en la formación de docentes especializados y en su capacitación ulterior. El lema de este segundo momento, encuadrado en un enfoque psicológico y organizativo, podría ser: "el adulto es educable, pero es un ser psicológicamente diferente" que requiere métodos, técnicas, educadores e instituciones especiales. Se trata

de un momento diferenciador, analítico, especificador. El relieve parece alcanzarse en la década del 60.

Un tercer momento, que se estaría viviendo en la actualidad, puede ser caracterizado como de transición a partir de un nuevo concepto: la educación permanente. Momento multilineal, crítico, integrativo, incluye a la vez cuestionamientos críticos o procedimientos a enfoques anteriores y aporta proposición de variadas alternativas. El lema de este estadio podría sintetizarse: "Que todos aprendan siempre y de todos o de toda la realidad". La educación no se percibe aislada sino enlazada con la realidad, con la vida cotidiana, unida al trabajo, funcional; con énfasis en los valores de la democracia y de la persona humana, entendiendo a la persona como a un sujeto consciente que comprende y modifica la realidad en que actúa. América Latina aporta, desde mediados de 1960, el cuestionamiento a la educación "institucional" y la modalidad de la concientización, a la problemática de la educación permanente. Búsqueda incesante de un modo eficaz: de usar los medios de comunicación social y de contar con una adecuada tecnología educativa; se amplía el concepto de tecnología; la vida diaria educada; "la ciudad educativa". Momento de disparidades, síntesis, indecisiones, ensayos y reintegraciones; mientras que el anterior era de neta diferenciación. Aquí se reintegra, se intenta unir en marcos mayores, en enfoques multisectoriales e interdisciplinarios; apelación al uso concertado de diferentes recursos: educación abierta.

En este momento habrán de aparecer modificaciones en la acción y algún nuevo personaje (como el coordinador de los efectos educativos o el animador, o el promotor), además de la búsqueda de modos efectivos de que todo puedan educar y que tenga valor la autoprogramación del aprendizaje. Momento interinstitucional que ensaya concertar los poderes educativos de las instituciones.

PEÑALVER, Luis Manuel, *La Educación y el Desarrollo Latinoamericano*. (En "La Educación". N° 75-77. Washington. Organización de los Estados Americanos (O. E. A.). Pp. 78-100.

La educación, transformada hoy en una poderosa maquinaria de conocimientos sistematizados, con operarios más o menos diligentes que los producen, manipulan y transmiten y un universo cada vez más vasto de receptores, en lo que se mezclan voluntariedad y rebeldía inconformes, es la actividad social —casi podríamos decir la empresa— más importante del organismo colectivo. Nacida en la simple transmisión de experiencias y reacciones, hecha de padres y adultos a hijos y jóvenes,

en la no muy lejana época tribal, es hoy una ciencia y una técnica en la que se ocupan y afanan especialistas, científicos, sociólogos, psicólogos, administradores, legisladores y políticos y a través de la cual se quiere conformar la sociedad y orientarla hacia lo que se considera como metas deseables. La educación es configurada así como un instrumento definido en sí mismo, autónomo en la acción para lo cual ha sido programado: y la sociedad —especialmente sus partes más moldeables: la niñez y la juventud— aparece como el objeto transformable bajo la acción inteligente del instrumento educativo.

De allí que las naciones, empeñadas en lograr cada vez mayores progresos en la producción de bienes materiales y culturales y en aumentar la capacidad de disfrute —y muchas veces de atesoramiento— de estos bienes por sus sociedades, dedican crecientes esfuerzos y recursos a la educación. Especialmente los países subdesarrollados, y entre ellos los de América Latina, hacen ingentes sacrificios y dedican proporciones de sus presupuestos —a veces desproporcionadas, si se considera la magnitud de otras necesidades sociales— al fomento de la educación. Y es que en los países del Tercer Mundo, acicateados por la necesidad de supervivencia ante la brecha creciente de poder económico y de bienestar que nos separan de los países industrializados, la educación se ha transformado en un culto ante el que se rinden grandes sacrificios y al que se está encomendando el cumplimiento del milagro de la redención. El axioma de Sarmiento “gobernar es educar” se transforma así en un esperanzado “educar es desarrollarse”.

Sin embargo, la solidez de este axioma y de aquel culto comienza a vacilar y serias reservas van dibujándose, como grietas, en el ídolo. La frase lapidaria de Illich: “La escuela ha muerto”, arriesgada afirmación de una tesis aparentemente revolucionaria, pero pobre en respuestas renovadoras, esconde tras de sí una verdad irrefutable: la educación, como está concebida y orientada, no parece ser ya el instrumento —panacea, el milagroso salto para salvar la amenazante brecha.

En los países desarrollados, si bien se mantiene el criterio firme de la necesidad de mantener tasas cada vez más elevadas de escolaridad, de formación de recursos y de creación científica y tecnológica para sostener el desarrollo económico social, se pone de manifiesto la incapacidad de la educación para conformar una sociedad equilibrada, armoniosa, donde no se produzcan desviaciones tan graves como la fiebre del consumo por el consumo mismo, la evasión y aniquilación de parte valiosa de la juventud por el camino de las drogas o la reiteración amenazante de la guerra y la violencia para solucionar los problemas de entendimiento entre grupos humanos, entre naciones o bloques de influencia.

PEREIRA LÓPEZ, Manuel, *En torno a la educación permanente* Chile. (En "La Educación" Nº 75-77, Washington. Organización de los Estados Americanos (O. E. A.) 1977). Pp. 5-23.

El autor, profesor del Departamento de Sociología de la Educación, Escuela de la Educación, Universidad Católica de Chile, y Coordinador del Area de Perfeccionamiento y Capacitación del Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos, señala el camino hacia el concepto de educación permanente.

La idea de educación permanente se ha desarrollado especialmente en los últimos tiempos, con el impulso y crecimiento que de un modo preferente se ha dado a la educación del adulto, particularmente en los países en vías de desarrollo. Sin embargo, una mejor comprensión del significado que ha alcanzado este concepto, hace recomendable precisar su punto de partida.

Sin lugar a dudas, una de las características más distintivas y propias del mundo contemporáneo es la extensión, profundidad y velocidad de los cambios, más que el cambio en sí mismo. Este dinamismo del cambio ha irrumpido con fuerza avasalladora en todos los ámbitos de la vida del hombre y ha provocado grandes transformaciones en las relaciones humanas, tanto en sus aspectos culturales como sociales, políticos y económicos.

Desde esta perspectiva, el dinamismo del cambio ha hecho que la *transitoriedad* sea el nuevo concepto vital del tiempo, opuesto a la idea de estabilidad temporal. El cambio trae consigo la transitoriedad de las cosas, lugares, organizaciones, valores, costumbres, relaciones interpersonales, etc. La gran causa de estas características del cambio hay que ubicarla en el espectacular avance de la investigación científica que vive la sociedad contemporánea y que ha tenido como consecuencia un aumento sorprendente del caudal de conocimientos que, obviamente, tiene un grande y rápido impacto en las aplicaciones tecnológicas a escala mundial. La época actual vive un permanente "bombardeo" de cosas nuevas que rápidamente son desplazados por nuevos elementos más avanzados y espectaculares.

Sin embargo, es necesario establecer que el avance de la investigación científica y el consecuente desarrollo tecnológico no es un hecho fortuito que obedezca a la inercia de un simple crecimiento o progreso natural; este desarrollo obedece a estrategias específicas que las instituciones y/o países adoptan en conformidad con los postulados ideológicos o políticos sustentados. Se produce así una conducción, por parte

de los grupos o niveles sociales de poder en los que se deciden las estrategias que orientan el desarrollo científico.

Si el producto de la mayor parte de la investigación científica genera, a su vez, un desarrollo encadenado de aplicaciones tecnológicas, es fácil suponer, entonces, la gran transformación de las pautas de comportamiento y estilos de vida a que necesariamente se ve sometido el hombre contemporáneo. No obstante, los cambios producidos por el avance tecnológico, lamentablemente, no siempre van acompañados por la necesaria reflexión sobre las posibles consecuencias sociales que implica su adopción.

Este dinamismo del cambio, en definitiva, ha demandado y está exigiendo al hombre *permanentes necesidades de adaptación y reorientación de sus actividades*. Esto supone nuevas actitudes y profundos cambios en las pautas de comportamiento sociales e individuales ya interiorizadas por la persona. Son las *nuevas demandas* educativas, que constituyen para la tarea educativa algo más que una simple adaptación formal de la persona a los cambios. La ciencia pedagógica debe determinar, por una parte, cuáles son aquellas adaptaciones específicas —que aprender— que el hombre debe desarrollar; y por otra parte, debe encontrar los métodos y técnicas que con eficacia —como aprender— hagan posible el logro de esas adaptaciones.

PUCCIARELLI, Eugenio, *Reflexiones sobre la libertad académica*. (En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Año 5, Nº 23, septiembre de 1979. PP.: 3-22).

Se abordan en este denso trabajo múltiples y complejos aspectos que formula la problemática de la libertad académica.

Después de formular un agudo diagnóstico de la universidad argentina de nuestro tiempo, procede a la ubicación del tema de la libertad académica en el contexto histórico, político, social que ofrece la realidad, dentro de los cuadros más amplios de la ciencia y de la sociedad, con los problemas pedagógicos, morales y científicos inherentes a la difusión del saber.

Así se analizan hondos requerimientos y necesidades de la humanidad desde sus orígenes como la avidéz de saber y de transmitir el conocimiento; las dos faces de la problemática: libertad, como condición y como ideal, para enfatizar en los planos psicológico y ético que entraña la libertad académica, en el proceso de búsqueda de la verdad y de transmisión del saber.

Precisamente, la intrincada problemática de la difusión del saber, analizada en sus diversas modalidades y formas lleva a los factores que posibilitan el proceso y a aquellos que lo condicionan y limitan.

Dentro de este verdadero tejido de problemas se formulan agudas reflexiones del papel esencial de la ciencia en nuestro tiempo, para inferir la existencia de cuatro sectores inherentes a la libertad académica: la investigación, la enseñanza, la política y el aprendizaje, con sus exigencias y condicionamientos.

A través de este prisma se visualizan los problemas y características de: Libertad e investigación; Libertad y enseñanza; Libertad y política y Libertad y aprendizaje para concluir en la concepción de "la libertad, la ley y la vida" en que confluyen las fuerzas que deben conjugar un armónico equilibrio.

RIVAS BALBOA, Celso, *Estratificación curricular y sistema social*. (En "La Educación", Año 3, N° 6, Washington, Organización de los Estados Americanos (O. E. A.) 1978, Pp. 57 - 71).

El autor sostiene que los actuales diseños de currículum responden a un conocimiento que está socialmente estratificado y sancionado por los grupos de poder. Quienes deciden las políticas han impuesto el criterio de contenido programativos que se mantienen en altos niveles de abstracción, énfasis en la ejercitación escrita y el logro individual, subestimando aquellos currícula que no se refieren a estos tipos de aprendizaje, devaluando así la actividad social productiva. La consecuencia es una separación del conocimiento de su aplicación en la acción social.

La organización del currículum afecta la estructura poder autoridad y tiende a invadir la conciencia del alumno de acuerdo a determinados patrones que se estructuran a partir de la relación docente discente. Se propicia la especialización del conocimiento, que está reservada al cuidado de "escogidos guardianes" que desempeñan su papel mejor, cuando están divorciados de toda preocupación práctica en la vida diaria. Estos expertos protegen los principios del orden social que los docentes ayudan a mantener. Esta es la razón subyacente que se opone a la educación interdisciplinaria y extensiva, que facilite a muchos su participación creadora en la dinámica socio-cultural.

La "de-estratificación" del conocimiento produce una revolución en la valoración de las distintas disciplinas, dando tanta importancia a las que tradicionalmente las tuvieron como a los que surgen del quehacer funcional. Es urgente encontrar el camino para promover un currículum

en que el conocimiento y las destrezas puedan mantenerse diferenciados pero no estratificados. Para ello en todo el sistema escolar deben proponerse bloques curriculares integrados que posibiliten conocimientos teóricos y prácticos. Esto supone un cambio radical de los roles que juegan el docente, el alumno, los exámenes y demás componentes curriculares y un ajuste del curriculum a las necesidades reales de nuestros pueblos.

RUIZ SÁNCHEZ, FRANCISCO, *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación*. En Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. 1978. Pp. 39 a 58.

Siendo el objetivo de este trabajo establecer los fundamentos antropológicos de la educación, conviene primeramente aclarar con respecto al concepto "educación"; considerándolo bajo tres aspectos: como "causalidad formal", que hace al "hombre educado", como "causalidad eficiente", donde advertimos la "confluencia dinámica causal" de la naturaleza humana, perfectible, con una "acción auxiliar" de la educación; y por último, como proceso interior.

La educación como auxilio y la educación como proceso se refieren necesariamente a la educación como perfección adquirida. Supuesto el hombre como totalidad (persona) y parte de otros todos, se determinan cuáles son las características que fundamentan la educación, analizándoles por su "necesidad", por su "posibilidad" y por sus aspectos antropológicos.

Así pues se fundamenta la necesidad de la educación en base a:

- 1º) La *indigencia* del hombre que se evidencia en la carencia del bien debido; en la ignorancia total o parcial (siendo el hombre inteligente y ante la falta de actualización de su inteligencia); y en la carencia por falta de "relación actual" de la voluntad con los objetos perfectivos en orden a su propia perfección.
- 2º) A aquella indigencia se suma el "dinamismo vital actualizador", por ser indeterminado y no de "actualización forzosa".
- 3º) Siendo el hombre "susceptible de incurrir en error", con un juicio libre pero también falible.
- 4º) Dada la "multiplicidad de tendencias hacia variedad de objetos" y la imposibilidad de satisfacerlas a todas, se hace necesario también el auxilio de la educación para defender la unidad interior, personal.

- 5º) Ante la "debilidad de la voluntad" del hombre, en cuyo apoyo acude la educación.
- 6º) Las "fallas en la conciencia moral", es decir, fallas en el "detector de perfección o imperfección del acto específico".

Con respecto a los fundamentos de la posibilidad de la educación, se infiere por:

- 1º) La "perfectibilidad humana", que posibilita al hombre ser auxiliado por la educación.
- 2º) La "presencia de la inteligencia" en el educador y en el educando. Al primero le permitirá comprender la carencia del educando, su necesidad de auxilio, sus características individuales para acudir con medios idóneos a lograr una plenitud humana total; al segundo, comprender el sentido del mensaje auxiliar de aquél, la propia necesidad de sí mismo, el uso de los medios propuestos y los actos necesarios, captar su propio estado e, inclusive llegar a la autoeducación".
- 3º) La "voluntad libre" en el educador y en el educado: aquél, por su decisión de serlo; éste, al convertirse en el selector activo e inteligente de lo que recibe.
- 4º) La "sociabilidad" del hombre, en orden a un fin intencionalmente querido.
- 5º) Por la "ejemplaridad" en el educador y la "capacidad de admiración" en el educando.

Con relación a los fundamentos antropológicos de los aspectos educables, se dan por:

- 1º) La "Potencialidad e indeterminación inicial del espíritu" cuya superación (por uno o varios hábitos) perfecciona al sujeto; y la posibilidad de lograr hábitos en vista a un ordenamiento interior.
- 2º) Siendo el hombre "pluridimensional", sus "relaciones" determinan distintas líneas de conducta, objeto de los fundamentos éticos de la educación.
- 3º) La dimensión religiosa natural del hombre.
- 4º) Su dimensión "histórica", cuyas relaciones configurantes, previa una intencionalidad educativa, pudieron incidir en su propia constitución óptica interior.
- 5º) La "tradicón" de que es capaz el hombre, o sea la entrega de su riqueza entitativa, que fundamenta la posibilidad de la relación educativa alterocéntrica que enriquece, además, al mismo educador.

Concluye este trabajo señalando la necesidad de instrumentar al hombre para fines acordes a su naturaleza, a las perfecciones de las que

participa y de las que puede participar y a su dignidad superior, llamada, además, a una mayor dignidad.

SARUBI, Mario, *Educación Permanente*. (En: "La Educación" Nº 75 - 77, Washington. Organización de los Estados Americanos (O. E. A.) 1977 Pp. 47 - 70).

Todo modelo de educación permanente presupone un replanteo no sólo de los objetivos, dimensiones, estructuras y modelos operativos de los sistemas de educación existentes: significa también revisar la naturaleza y las funciones básicas de los componentes básicos de toda educación a partir exclusivamente de su realidad existencial. La exigencia de pensar lo educativo desde la realidad concreta del hombre situado en un contexto social históricamente dado y de atender a la vez la totalidad de sus interrelaciones dinámicas requiere, por otra parte, incorporar al hecho educativo los instrumentos de análisis de aquellas realidades.

Desde esta óptica, el modelo educativo propuesto por la educación permanente está *centrado* en el hombre, *basado* en la sociedad y *orientado* por la investigación. Este modelo es opuesto al modelo "cultural": tiende a rechazar toda imagen preconcebida del mundo y del hombre. En el marco fluido de la sociedad móvil de nuestro tiempo el desarrollo del hombre, su realización, no se logra al nacer, ni en determinado período de su existencia. Es cosa de toda la vida: el hombre está en estado de "devenir" permanentemente en la medida en que sin cesar tiene nuevas necesidades personales, políticas, económicas y culturales.

Durante su vida el hombre transita distintos periodo de desarrollo: primera infancia, adolescencia y edad adulta. En cada uno de estos periodos, se encuentran en diverso grado todos los componentes del desarrollo humano —aspectos físicos, intelectuales, afectivos, etc. . . .—. Pero la dimensión "integral" del desarrollo sólo adquiere sentido en la medida en que las etapas de crecimiento individual son puestas en relación con los campos de la actividad económica, política, religiosa, científica, técnica, social y estética, que cumple simultánea o sucesivamente el sujeto durante su existencia. Esta afirmación —resultado de tratar el problema desde el macroanálisis— esclarece la gravitación de los componentes "sociedad" y "cultura" en la realización del individuo, pero particularmente la profundidad de su incidencia en el hombre activo, es decir, el adulto.

En la interacción con el contexto social y natural, aparecen en el sujeto *necesidades personales*. Estas son provocadas por los cambios cul-

tales y sociales que modifican de continuo la "relación simbólica entre el individuo y el mundo" Repetidamente el hombre se ve urgido a elaborar "una interpretación coherente y positiva de sí mismo, del contexto socio-económico y cultural a que pertenece y de las relaciones que los vinculan".

SCHNAKE, Hugo, *Uso de intermediarios en modificación del comportamiento académico* (En: "Revista de Tecnología Educativa" Nº 3 Vol. 4, Washington, Organización de los Estados Americanos (O. E. A.) 1978, Pp. 268 - 278).

Es motivo de preocupación para padres y maestros que un cierto porcentaje de alumnos de cualquiera de los niveles del sistema educacional estudien poco y/o en forma insuficiente. Este déficit cuantitativo y cualitativo del comportamiento de estudio se expresa en una baja frecuencia y en una corta duración, y en la forma de una lectura apresurada del material de estudio, previa a un certamen o control fijado de antemano. Asimismo, las horas en que se inicia el estudio y el lugar en que se realiza, no son convenientes para lograr el aprendizaje de los contenidos programáticos. Estos aspectos cuantitativos y cualitativos de este tipo de comportamiento conducen a la obtención de bajas calificaciones, hecho que se conoce como "mal rendimiento académico". Son muchas las razones del mal rendimiento pero, indudablemente, una de ellas es la falta de estudio.

Una hipotética causa de la falta de estudio podría ser el contenido mismo que debe ser estudiado. Para algunos estudiantes los contenidos programáticos no serían reforzantes ni significativos, en términos de la teoría del aprendizaje. Simultáneamente, existirían comportamientos competitivos con el comportamiento de estudio que sí serían altamente reforzantes, por ejemplo, ver televisión, escuchar música, practicar deportes, etc.

No obstante, también puede observarse lo contrario. Existe un cierto porcentaje de alumnos que estudian y lo hacen bastante satisfactoriamente. Esto podría deberse a dos causas probables. Una de ellas sería que el dominio del material a estudiar les es reforzante y, la otra, es que la conducta de estudiar correspondería a una genuina conducta de evitación. Estudiando —y obteniendo buenas calificaciones— se evita la desaprobación de los padres, la repetición de los cursos y el fracaso escolar.

Por otra parte, en el medio familiar y educacional, y en los niveles básico y medio del sistema, el comportamiento de estudio, cualquiera

sea su intensidad y modalidad, está controlado externamente. No existe en los alumnos autocontrol o control "interno" de este comportamiento.

Esta investigación aplicada en el medio familiar pretendió implantar individualmente en alumnos de enseñanza media un adecuado comportamiento de estudio en términos de su duración, hora de iniciación y establecimiento de un lugar específico para tal efecto. La modificación del comportamiento exhibido previamente a la iniciación de este trabajo, implicó la implantación de un comportamiento adecuado en aquellos sujetos que probablemente no lo poseían, y la sustitución, por parte de este nuevo comportamiento, de aquel que poseían previamente y que les era ineficiente.

Fox, citado por Kanfer y Phillips (1970:426), instruyó a varios estudiantes para que estudiaran ciertas asignaturas a una determinada hora y siempre en un mismo lugar, y para que abandonaran el lugar de estudio cuando se aburrieran, fantasearan o se cansaran de estudiar, estudiando, previamente, media página del texto o realizando un ejercicio más de física. El autor indicado hizo su trabajo sobre la base de los informes verbales de los sujetos.

SILVA, Amalia Teresa, *La Pedagogía Universitaria Institucionalizada en la Universidad Nacional del Litoral a partir de 1970* - Prospectiva.

Fuente: "1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

Resumen de la autora del trabajo original presentado y aprobado en el "1er. Congreso de Formación y Perfeccionamiento Docente", cuyo texto obra en los Servicios de Pedagogía Universitaria y que será impreso en los Anales del mencionado Congreso, Santa Fe, octubre de 1979.

El ámbito al que referimos esta experiencia es el de la Universidad Nacional del Litoral desde 1970 al presente. Nuestro equipo de trabajo ha estado constituido por cinco especialistas en Ciencias de la Educación de los Servicios de Pedagogía de la Universidad que, como organismo, depende directamente del Rectorado. La acción del grupo, según las

(*) Resumen de la autora.

funciones que le competen, se ha dirigido hacia la capacitación docente de los profesionales al frente de alumnos, la investigación educativa en el nivel y el asesoramiento institucional en el área específica. La experiencia recogida en el primer aspecto es el motivo y razón de este documento de trabajo. Su objetivo fundamental fue lograr una perspectiva estructurada de lo realizado y, si era factible y oportuno, ofrecerlo al nivel de conducción de la Universidad para considerar la posibilidad de un replanteo de esta metodología de trabajo, de acuerdo a los requerimientos que actualmente se dan en el campo de la Formación Docente.

El trabajo comienza con una afirmación: la Pedagogía es un serio problema académico en la Universidad. Ella ha sido, para nuestro grupo, un punto de partida, pero también un punto de llegada. ¿Por qué? Porque el lapso transcurrido ha dado perspectiva a motivaciones y circunstancias muy complejas, no sólo en lo que hace al docente universitario sino también a la captación y comprensión del problema desde los niveles de conducción. Los siguientes son algunos aspectos que creemos hacen problemática la situación de la Pedagogía en la Universidad:

- El tipo de ámbito institucional en que debe integrarse.
- Las particulares concepciones acerca de la docencia universitaria.
- El carácter intrínseco de la Pedagogía.
- Los prejuicios acerca de ella.
- El desconocimiento de sus campos específicos de acción.
- Los condicionantes reales o ficticios.
- Su misma institucionalización.

El análisis retrospectivo de toda la experiencia comprende un enfoque descriptivo y un enfoque crítico. El primero, abarca, a su vez:

- a) Los DIAGNOSTICOS SITUACIONALES, basados en la observación de clases y realizados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales "a nivel metodologías de enseñanza - aprendizaje", y en la Facultad de Ciencias de la Administración "a nivel de metodologías, actitudes y recursos docentes";
- b) La realización de CURSILLOS, CLASES, SEGUIMIENTO DE CATEDRA Y ORIENTACION DE GRUPOS DOCENTES, con especificación de tipo de asesoramiento origen (ofrecido o solicitado) su carácter, su duración, la unidad académica afectada, los objetivos, los contenidos, la metodología empleada, los docentes orientadores y número de docentes participantes.

Hubo logros a través de toda la actividad desarrollada, incluso, por momentos, logros significativos, pero, se llega a captar cierta constante

atomizadora; en la metodología de trabajo que puede estar consustanciada con el carácter de Servicio que tiene el organismo.

La tercera parte del documento —titulada *Prospectiva*, en sentido amplio— considera dos grandes aspectos que entendemos son ineludibles en el rol y funciones de un equipo de trabajo que la Universidad posee para atender específicamente a sus propios problemas pedagógicos:

1) La estructuración de la Formación Docente del profesional con el sentido y carácter de una CARRERA de Post-Grado con currículum concreto y actualizado. Al respecto entendemos que el profesional debe seguir siendo el profesor natural de la Universidad, pero urge su Formación Docente por cuanto hay toda una problemática de la vida académica que no tiene ni tendrá encauce si no se reconoce su índole pedagógica y hay un alto nivel en las Ciencias de la Educación que la Universidad tiene la responsabilidad de asumir en su beneficio.

2) La integración del trabajo UNIDADES ACADEMICAS - PEDAGOGIA UNIVERSITARIA, en lo que concierne a:

- El planeamiento académico, con los niveles de conducción de Facultades, Escuelas e Institutos. Nos referimos al punto de vista pedagógico en decisiones sobre carreras, su planeamiento, ordenamiento, factibilidades y previsiones.
- El planeamiento de cátedra, con el equipo docente correspondiente. Entendemos por integración, en este ámbito, a la incorporación del pedagogo en pie de igualdad al grupo docente profesional para planificar la tarea y seguirla en todo su desarrollo, salvo en lo concerniente al contenido estricto de la materia en cuanto conocimiento científico. Con esa base, la integración científico-pedagógica en el trabajo de cátedra se dirige a: el establecimiento de los objetivos de la asignatura, la organización de contenidos, la selección de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, la inclusión de una evaluación continua del proceso que posibilite una visión permanente y clara de la marcha del mismo.
- La problemática de la relación docente-alumno. Hoy el docente es menos determinante en la transmisión de la información porque los medios que se han multiplicado y diversificado sobremedida; su rol de guía, orientador y facilitador del aprendizaje se vuelve cada vez más delicado y sutil. Pero, la relación existe, se da, aunque con más interrogantes que respuestas. La integración del profesional y el pedagogo tiene más posibilidades de encontrarlas.

SOTO GUZMAN, Viola y RIQUELME HERNÁNDEZ, Claudio, *Diseño de cursos universitarios*. Santiago de Chile, Chile, Imprenta Flash, 1978.

Esta obra es el producto de experiencias vividas por los autores —una pedagogía especializada en Curriculum y un ingeniero analista de sistemas—, en el ejercicio de Cursos de Planificación Curricular, destinados tanto a formadores de profesores como a médicos, ingenieros, odontólogos y otros profesionales que ejercen las cátedras universitarias sin haberse formado específicamente para la docencia en nuestro medio latinoamericano.

El libro se estructura en dos partes. La primera, está destinada a fundamentar y explicar teóricamente el curso como Unidad Básica del sistema escolar, de acuerdo a la concepción de enfoques de sistemas. En esta parte, los autores explican el Curriculum y el Curso como sistemas humanos abiertos. Señalan que como los sistemas mecánicos, éstos pueden planificarse en forma metódica, de acuerdo a un proceso de análisis y de síntesis, destinado a racionalizar la selección, organización y evaluación de sus componentes, en forma intencionada. Pero enfatizan también a diferencias de los sistemas mecánicos el Curriculum y el Curso se caracterizan por la persistente intervención de elementos que penetran en forma imperceptible “a la maravillosa caja negra humana”, intervienen en sus procesos o egresan como productos, a veces invisibles y muchas veces no previstos por el constructor de las situaciones propias de la enseñanza destinada al aprendizaje.

La segunda parte operacionaliza la teoría a través de una metodología práctica para efectuar o evaluar la planificación del curso. Se presentan los procesos, insumos y productos del curso en diagramas de flujo, destinados a orientar al lector a buscar los documentos de entrada, procesarlos y transformarlos en los documentos de salida atingente a cada uno de los sub-procesos o etapas en que los autores han dividido la planificación del sistema.

SZCZUREK, Mario, *Tecnología educativa y tecnología instruccional* (En: “Revista de Tecnología Educativa” N° 3 Vol. 4, Washington, Organización de los Estados Americanos (O. E. A.) 1978. Pp. 257 - 267).

El desarrollo del campo de la Tecnología Educativa ha traído consigo una creciente confusión en la interpretación de sus aspectos conceptuales y en la relación de éstos con otros conceptos generales en Educa-

ción. Este artículo pretende ser un aporte a la clarificación de esos conceptos y relaciones. En este sentido, va dirigido no sólo a los especialistas en el campo, sino muy particularmente a los educadores en general, para quienes la confusión es generalmente mayor. Hay que tener muy en cuenta que mientras los educadores no tengan claros estos conceptos, las posibilidades de implementación de la Tecnología Educativa serán relativamente escasas.

La concepción generalizada de tecnología, es, lamentablemente, la de algo asociado exclusivamente con el empleo o producción de máquinas. Lo cierto es que si bien las máquinas o artefactos pueden ser productos de la tecnología, no son la tecnología. Esa identificación de la tecnología con los productos que genera ha sido eficientemente difundida por quienes tienen intereses comerciales, aprovechándose de los afanes modernistas de las personas o instituciones y creando situaciones de franca independencia; basta leer al respecto trabajos como los de Mattelard (1973, 1974a y 1974b), para darse cuenta que en el campo educativo intervienen en este sentido grandes empresas multinacionales con intereses de muchos millones de dólares.

El vocablo "tecnología" deriva del griego "téchne" que significa arte o fin práctico y "logos", tratado; aplicación sistemática de conocimientos de carácter científico u organizado a fines o problemas prácticos. De acuerdo con esto, se puede definir, en forma simple, a la Tecnología Educativa como la aplicación de procedimientos organizados con un enfoque de sistema, para resolver problemas en el sistema educativo, con el objeto de optimar la operación del mismo.

Obsérvese que estas definiciones indican claramente que la tecnología es un proceso y no un producto. Se podría hacer tecnología sin emplear ningún artefacto. En todo caso, "El uso de medios (audiovisuales) es apenas uno de los componentes de la aplicación de la tecnología a la educación y no constituye, por sí solo, una solución a los problemas" (Szczurek, Vivas y Zalzman, 1974).

Una definición más amplia de Tecnología Educativa aparece en una valiosa publicación, que es producto de seis años de labor de un buen número de profesionales en el área, para establecer una concepción común y un glosario de términos relacionados: Tecnología Educativa es un proceso complejo e integrado que incluye personas, procedimientos, ideas, artefactos y organización para analizar problemas y proyectar, aplicar, evaluar y administrar soluciones a esos problemas, relacionados a todos los aspectos del aprendizaje humano. (AECT, 1977).

El concepto de Tecnología Educativa a menudo se confunde o se utiliza como sinónimo de Tecnología Instruccional o de la Instrucción y ello debe evitarse. La Tecnología Educativa, como se desprende de

las definiciones anteriores, se refiere a la aplicación de tecnología al sistema educativo en cualquiera de sus áreas. Cuando se aplica específicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (esto es, a la instrucción), entonces se trata de Tecnología Instruccional, un subconjunto de la Tecnología Educativa tal como la instrucción lo es de la educación. Es importante hacer énfasis sobre esta distinción porque todavía no se ha extendido suficientemente entre nuestros especialistas y centros de información y documentación. Esto ocurre a pesar de su aparición, hace varios años, el tesoro de al menos uno de los mejores centros de información educativa en el mundo (ERIC, 1971).

Del primero de los conceptos de Tecnología Educativa dados anteriormente, se puede derivar, entonces, la siguiente definición de Tecnología Instruccional: Tecnología Instruccional es la aplicación de procedimientos organizados con un enfoque de sistemas al diseño, realización y evaluación de la instrucción, con el objeto de optimar su efectividad y su eficiencia. Asimismo, de la definición de la AECT (1977) resulta: "Tecnología Instruccional es un proceso complejo e integrado que incluye personas, procedimientos, ideas, artefactos y organización, para analizar problemas y proyectar, aplicar, evaluar y administrar soluciones a esos problemas, en situaciones en las cuales el aprendizaje es predeterminado y controlado. Otra definición interesante por lo comprensiva, es: Tecnología Instruccional es el Desarrollo (Investigación, Diseño, Evaluación, Suministro-Soporte, Utilización) de los componentes de Sistemas Instruccionales. (Mensajes, Personas, Artefactos, Técnicas, Ambientes) y la administración de ese desarrollo (Organización, Personal) en una forma sistemática, con el objeto de resolver problemas instruccionales (Silber, 1970).

TOMÉ, Martha, *El PREDE y las bibliotecas escolares y universitarias*. (En: "La Educación". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nº 78 - 80, Año XXII, Washington, D. C., Secretaría General de la O. E. A., 1978) Pp. 117-122.

Partiendo de la premisa de que todo progreso y desarrollo, y en gran parte la calidad de la vida del ser humano, dependen en grado sumo, de la clase de información que está disponible y a su alcance, la autora pasa revista a la situación de los servicios de información (documentación, biblioteca y archivos) de los países americanos, con especial énfasis en los esfuerzos realizados por aquellos que se encuentran en vías de desarrollo.

En el contexto del PREDE —Programa Regional de Desarrollo Educativo— se refiere a los objetivos específicos del Proyecto de Bibliotecas Escolares y Universitarias y a la luz de los mismos, analiza las actividades desarrolladas y logros obtenidos, entre los que cabe destacarse:

- La formación de personal especializado a nivel universitario por medio del fortalecimiento de escuelas de bibliotecología y ciencias de la información.
- La capacitación de bibliotecarios escolares y maestros bibliotecarios para trabajar con los docentes en la producción de material para el desarrollo curricular.
- La creación de *sistemas* de bibliotecas a nivel nacional, lo que permite integrar en un centro las labores técnicas manteniendo la descentralización de los servicios.
- La integración de algunos de los sistemas de bibliotecas escolares y públicas, lo que permite una mayor cobertura de usuarios y una racionalización y maximización de los recursos bibliográficos y audiovisuales.
- El reconocimiento, por parte de los gobernantes, de la importancia y la necesidad de información a todos los niveles.
- El comienzo de la producción y publicación de instrumentos básicos y de manuales para la organización de las bibliotecas universitarias y escolares.
- El uso de tecnología moderna para agilizar el proceso de registro y diseminación de la información.

Después de analizar los diversos problemas detectados en la región, derivados de la complejidad de los sistemas bibliotecarios, sus componentes, niveles y objetivos, la explosión de información y el espectro de situaciones en lo referente al grado de desarrollo en que se encuentra cada uno de los países, formula algunas prioridades que deben atenderse: la formación del personal a distintos niveles, así como fomentar cursos de perfeccionamiento y adiestramiento en servicio; la incorporación de centros de documentación educativa y bibliotecas en el planeamiento educativo, desarrollo curricular y apoyo en la empresa educativa; el desarrollo de sistemas y redes de servicios bibliotecarios y documentales, a nivel nacional y regional, con miras a una red de información latinoamericana y en conexión con una red de información mundial. La producción, publicación y actualización de manuales y herramientas básicas de trabajo para las bibliotecas universitarias y centros de documentación educativa. Proyectos pilotos que usen las nuevas tecnologías de comunicación con el objeto de controlar, procesar y diseminar la información.

TREJO, César A., *Problemas de la Educación Superior en las disciplinas científicas*. En Revista del Instituto de Investigaciones Educativas - I. I. E. - Año 5 N^o 24. Noviembre de 1979. Pp. 11 - 22.

El autor refiere al tema del presente trabajo, en el encuadre de las ciencias naturales y ciencias exactas, estableciendo correlación entre objeto y objetivos partiendo de reflexiones acerca de la ubicación de la ciencia básica con respecto al hombre en el mundo actual.

Introduce un significativo interrogante acerca del alcance del complejo ciencia - tecnología, señalando además, el impacto social y humano que ejerce esta última con sus resonantes éxitos a través de noticias provenientes de diversas áreas - Biología, Física Nuclear, Electrónica, etc. -.

La revolución científico - tecnológica impide prever la situación al respecto que asistirá al futuro científico que es actual ingresante universitario, como así también su concomitante función en la sociedades y la historia, dada la advertida aceleración que acusa.

Aborda la Investigación Científica y las limitaciones emergentes de la estructura del sistema científico nacional, destacando además la insuficiente autonomía que dentro de él cabe a la universidad.

Analiza con singular enfoque el nivel universitario - subsistema del sistema educativo convencional - describiendo aspectos vulnerables advertidos en su dinámica, tales como: Baja calidad de la enseñanza → Baja calidad de los graduados → Baja calidad de los docentes → (que permiten circunscribir un círculo vicioso).

Rescata y propone la oportunidad propicia del momento actual para encarar el afianzamiento de nuestra autonomía científica y tecnológica, más allá de situaciones de dependencia y sus colaterales riesgos.

TRONCOSO MEJÍAS, Eric, *El encuentro significativo de orientación* - Bases de crítica y comparación entre dos procesos y un destinatario: el educando. (En: *Curriculum* - Revista especializada para América Latina y el Caribe - Universidad Simón Bolívar. Año 3 N^o 6. Caracas, Venezuela, 1978). Pp. 19 - 56.

El autor parte de la premisa básica de que "los valores de un individuo están organizados en un solo sistema, en el núcleo del cual está la valoración que el hombre tiene de sí. A medida que el individuo sufre nuevas experiencias y nuevos valores se le proponen, los acepta o

los rechaza en términos de su compatibilidad o incompatibilidad con la presente evaluación de sí mismo”.

En este artículo, el autor nos introduce en el campo de la Orientación partiendo de sus concepciones básicas, y logra así, establecer diferencias significativas entre la unidad de enseñanza aprendizaje y la unidad de Orientación; la primera, como elemento representativo de la tecnología educativa y dentro de una concepción conductista del ser humano, y la segunda, como expresión de una manera de considerar y valorar a la persona, dentro de su enfoque fenomenológico-existencial y profundamente enraizado en todos los significados implícitos de la educación.

A través de esquemas comparativos nos va contrastando y planteando de manera sencilla las características fundamentales del enfoque conductista y el fenomenológico existencial; la naturaleza de la orientación y la naturaleza de la unidad de orientación; unidades de enseñanza aprendizaje y unidades de experiencia significativa en orientación.

Frente a la tendencia a pensar que los alumnos son cosas y no personas, a suponer al ser humano como un ente pasivo y gobernado por estímulos externos y a creer que las leyes que gobiernan la naturaleza humana son las mismas que gobiernan los fenómenos físicos, el autor plantea el valor de la persona, entendida “como automanifestación y como proceso, como unidad fecunda que se relaciona consigo misma” que “implica libertad, responsabilidad y trascendencia, pero que final y supremamente implica don de sí”.

“Al postulado del hombre predecible, la orientación postula: un hombre capaz de crear sus propias opciones de ser”. Al hombre que se agota en la captación de información, orientación postula la autonomía y creatividad de la conducta emergiendo de la recta imagen de sí. Al hombre que manipula un mundo de objetivos, la orientación opone al hombre capaz de relacionarse consigo mismo y con los demás en términos de respeto y responsabilidad. Al frío hombre racional, opone al hombre que es capaz de ser y pertenecer.

Hace un llamado a la educación sobre el peligro de desvirtuarse en su esencia. Dice: no hallo palabras que me permitan definir la imitación y la pérdida de la autenticidad en la educación. Me parece que es una inhibición y una vergenza que impide reconocerse en la indigencia. “Una unidad de orientación por lo tanto, debe salirle al encuentro al alumno, no como un juguete intrascendente y divertido que lleva tras sí los premios de un concurso, sino como una experiencia que nos despierta del letargo, y nos restituye a la libertad como un encargo ineludible...”. “Es pues, la libertad responsable en la existencia del hombre la valoración que el hombre tiene de sí. A medida que el individuo su-

bre, el objetivo de toda gestión de orientación y no el hedonismo de una dinámica de grupo que en nada difiere del "teatime".

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, *La Universidad de Córdoba en la formación docente de Enseñanza Media y Superior y un enfoque de Educación Personalizada*. Procedencia: Cátedra de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza. Escuela de Ciencias de la Educación. Fac. de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Fuente: "*1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente*". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1º al 5 de octubre de 1979 (*).

FUNDAMENTACION

Experiencia de formación docente a nivel medio y superior no universitario.

Su enfoque apoyado en la pedagogía personalizada, permite:

- a) Superar situaciones de conflicto en la relación docente - alumno.
- b) Lograr una positiva relación interpersonal entre los futuros profesores y el equipo de la cátedra, tendiente a forjar un modelo docente en el marco de la educación personalizada.
- c) Implementar una metodología coherente con esos postulados.

ESTRUCTURA DE LA CARRERA DE FORMACION DOCENTE EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES

Otorga formación docente a estudiantes de las carreras de: Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras y Psicología.

La preparación fundamental está centrada en asignaturas Pedagógico - didácticas.

La experiencia que desarrolla este trabajo se realiza en la cátedra de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza.

(*) Resumen de los autores.

ORGANIZACION DE LA CATEDRA DE METODOLOGIA,
OBSERVACION Y PRACTICA DE LA ENSEÑANZA

El equipo docente está integrado por: Profesora titular coordinadora, licenciada en Ciencias de la Educación y cuatro profesores adjuntos responsables de las Areas Psicología y Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia, Letras, con formación específica en la carrera respectiva.

Completan el equipo, siete jefes de trabajos prácticos.

La asignatura sólo puede cursarse con carácter promocional (90 %) de asistencia a teóricos y 100 % a prácticos. Su desarrollo tiene la duración de dos cuatrimestres.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, *Programa de Pedagogía Universitaria* (PPU). Actividades desarrolladas durante el año académico 1976. (En: Boletín de Pedagogía Universitaria (Santiago), N° 5, Julio 1977. 32 p.).

Fuente: Bulletin Signalétique, N° 21. Oficina Internacional de Educación. Ginebra, junio de 1979. P. 17. 03243. INNO/01418.

El Programa de Pedagogía Universitaria en Chile se destina al perfeccionamiento del docente, del profesor de Educación Superior, en ejercicio, que, con frecuencia, son profesionales que carecen de preparación pedagógica.

En el área de docencia se han realizado cursos -talleres que son un curso de Pedagogía estructurado y un seminario de formación de docentes —con propósitos y tiempos definidos— destinados a mejorar la labor docente universitaria en los niveles del diseño general del currículo y de su aplicación en la clase.

En 1976 se realizaron 23 de estos cursos seminarios, en diversas áreas de la tecnología educacional. Además se han tenido jornadas, en las que un especialista presenta un tema relacionado con docencia universitaria y lo somete a la discusión de los asistentes; durante 1976 se tuvieron tres jornadas de este tipo.

Hay también asesorías, o actividades breves para ayudar en la solución de problemas específicos. Se ha desarrollado además un área de ensayo, experimentación e investigación, en la que se realizan estudios que aportan nuevos antecedentes para una mejor enseñanza universitaria, y un área de publicaciones.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, *Programa de Pedagogía Universitaria (PPU)*. Experiencias y aportes relacionados con evaluación. (En: Boletín de Pedagogía Universitaria. Santiago, Chile, N° 3, enero de 1977. 45 p.).

Fuente: "Bulletin Signalétique" N° 21, junio de 1979. Oficina Internacional de Educación. Ginebra, 1979. Rg. 03241. INNO/01415.

Estos trabajos, presentados en una Jornada sobre evaluación universitaria, en Chile, se refieren a dos experiencias de evaluación de alumnos, una en medicina y la otra en química, y a problemas relacionados con el análisis estadístico de pruebas de rendimiento en el estudiante universitario.

En el curso de Gastroenterología de la Facultad de Medicina se ha elaborado una red de 589 objetivos operacionales; para ello, un miembro del equipo docente asistió periódicamente a las clases que se dan en esa cátedra y enunció objetivos específicos tomando como base lo que se desarrolla en esas clases.

Dichos objetivos fueron analizados y operacionalizados posteriormente por los miembros de la cátedra.

Se aplicó un sistema de evaluación de esos objetivos en dos pruebas acumulativas, para lo que se dispone de un banco de 250 ítems, de los que se toma el 60 % de los ítems que se incluyen en las pruebas; el 40 % restante son ítems nuevos.

VITALE, Ana María Isabel; M. de PIEDRACUENA, Stella Maris, *Las Facultades de Ciencias de la Educación como centros de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente*. Procedencia: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fuente: "Ier. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente". Resúmenes de Trabajos. Villa Giardino, Córdoba, del 1° al 5 de octubre de 1979 (*).

I. ESQUEMA DE CONTENIDO:

1. Fundamentos filosóficos.
2. Fundamentos pedagógicos.

(*) Resumen de las autoras.

3. Principios que deben regular la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente.
4. Objetivos del perfeccionamiento docente.
5. Modalidades de la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente.
6. La implementación de actividades para la capacitación y el perfeccionamiento docente a través de Servicios de Pedagogía Universitaria.

II. RECOMENDACIONES:

1. *Fundamentos filosóficos:*

Entendemos por profesión docente la actividad humana intencional orientada a actuar en forma sistemática sobre el ser humano con el fin de promover el desarrollo natural de sus potencialidades en forma permanente. Es decir preparar al educando para que sea capaz de satisfacer sus propias necesidades existenciales e integrarse en forma productiva y creadora a la sociedad en que vive.

Toda formulación de un plan de perfeccionamiento docente debe incluir sólidos conocimientos de las Ciencias de la Educación, de los procesos de comunicación y el dominio de habilidades básicas y generales que constituyan el marco referencial teórico-práctico necesario para una eficaz acción pedagógica.

Las tres cualidades importantes de un docente son: ciencia, conciencia y presencia.

2. *Fundamentos pedagógicos:*

La Universidad debe cumplir con su misión a través de un modelo readaptado que le permita desempeñar un rol de liderazgo orientador en los procesos de transformación que vive nuestro tiempo.

Desde la perspectiva de una nueva Pedagogía Universitaria, el profesor podrá dar una respuesta productiva y creadora al compromiso de enseñar a aprender, de enseñar a pensar, de enseñar a crear.

3. *Principios que regulan la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente:*

- Funcionalidad
- Graduación
- Proyección
- Flexibilidad

- Integración
- Motivación

4. *Objetivos del perfeccionamiento docente:*

- Mantener un alto nivel de eficacia educativa.
- Actualizar las potencialidades docentes a fin de garantizar un eficaz rendimiento académico.
- Preparar en forma mediata e inmediata al profesor para hacer frente con éxito a las exigencias de la educación.
- Contribuir a la formación de aptitudes y actitudes en los educadores que los conviertan en transmisores responsables del saber científico.

5. *Modalidades de la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente:*

- a) Medios de carácter predominantemente académicos: cursos, conferencias, jornadas, post-grado.
- b) Medios de carácter activo o socializado que incluyen diversas formas de trabajo en grupo: grupos de discusión, seminarios, grupos de trabajo, congresos, simposios.

6. *La implementación de actividades para la actualización y el perfeccionamiento docente a través de servicios de Pedagogía Universitaria:*

La implementación de estas actividades en la Universidad debe surgir de Departamentos o Servicios de Pedagogía Universitaria cuya misión es la formación de graduados mediante cursos de actualización y perfeccionamiento docente y la capacitación y actualización docente para los profesores de las diversas unidades académicas que integran la Universidad.

ZANOTTI, Luis Jorge, *Las transformaciones intrínsecas de la Universidad y su cambio funcional en el sistema educativo*. (En: "Revista del Instituto de Investigaciones Educativas" I. I. E., N° 24, Año 5, Buenos Aires, noviembre de 1979). Pp. 3-10.

El estudio comienza con la visión retrospectiva de la ubicación de la Universidad en las estructuras educativas, describiendo su evolución a través del tiempo.

Se basa en un esquema referencial que va analizando cómo se configura el Sistema Educativo, con sus características actuales, su estructuración en niveles y su relación vertical. Dentro del mismo, formula, la inserción de la Universidad, desde su origen solitario —castillo que emerge en la campiña medieval— sufriendo su metamorfosis a través de las épocas, o más, su acercamiento o asimilación al Sistema Educativo, sin que ello implique cambios sustanciales que alteren su naturaleza, o su funcionalidad.

Para establecer la real ubicación de la Universidad en el mundo contemporáneo, formula un agudo diagnóstico de situación que infiere la conclusión: a partir de la segunda mitad del siglo XX, la Universidad, es de algún modo, la misma, pero el mundo ha cambiado, estrechándola cada vez más, en un marco más vasto y complejo. En virtud de este fenómeno la Universidad experimenta cambios intrínsecos, funcionales y operativos, generados por fuerzas externas, de los que no es plenamente consciente.

Pasa revista a pautas y conceptos que se mueven en el campo educativo actual, tal el de Educación Permanente y sus implicancias en el ámbito universitario. Las influencias de los cambios estructurales de la sociedad, de los avances de la ciencia y de la técnica y su gravitación en los roles y funciones que debe desempeñar la Universidad, en estos días.

Establece estudio comparativo de la misión y funciones tradicionales de la Universidad y su vigencia actual: analiza los fenómenos ocurridos en el mundo universitario de este tiempo y los esfuerzos por conectar la institución universitaria y su circunstancia *téporo-espacial*. Las nuevas formas que ha asumido, en su necesidad de proyección al medio, tal como, la constituida por la llamada "Universidad Abierta", "a Distancia", etc.

Sobre estos hechos e interpretaciones, formula su visión prospectiva: líneas de acción de la Universidad para responder a las acuciantes necesidades y exigencias de la sociedad actual. Se detecta el cambio de sus estructuras organizativas y funcionales para: 1. Preparar gran número de profesionales en carreras cortas e intermedias. 2. Reclutar a minorías en cursos de alto nivel académico, como culminación del proceso precedente. A esto se agrega la necesidad de que colabore, con otras instituciones, en el orden de la Educación Permanente.

Otra de las necesidades que debe cubrir es la utilización de la "*capacidad educadora ociosa de la sociedad*", tal como funciona en el campo industrial-económico. Lo mismo, asumir el reclutamiento de elementos de excelencia o talentos, aunque no hayan cumplido los aspectos formales precedentes del Sistema.

Se sostiene, asimismo, que la Universidad deberá dejar sus actuales esquemas exclusivistas, especialmente en lo referente a la monopólica emisión de títulos: siendo exigencias básicas la libertad académica y el condicionamiento en la emisión de títulos.

Se concibe la posibilidad de soluciones de fondo, enfocando el problema en un contexto temporal a largo plazo, universal e historicista.