

## INTRODUCCION

*"Debemos crear nuevos modelos para que los adultos puedan enseñar a sus hijos no lo que deben aprender sino cómo deben hacerlo; y no con qué deben comprometerse sino cuál es el valor del compromiso."*

Margaret Mead, *La ruptura generacional* (1970)

### **De dónde nace el estudio con jóvenes**

El título de este estudio enuncia mi trabajo con jóvenes en los últimos 25 años. Con más precisión, presenta lo que se desarrollará en forma sistemática y longitudinal: los cambios que desde lo estadístico se perciben en el comportamiento mental y valorativo de un grupo de edad (17 a 22 años) en un período histórico amplio, un cuarto de siglo (1971 a 1995).

Presentaciones diversas, hechas en el seno de la Academia Nacional de Educación y en otros foros, generaron en mis colegas académicos, en docentes, en profesionales diversos, en padres y en muchísimos jóvenes con los que tengo la suerte de comunicarme, la insistencia de que transmitiera esta experiencia que vengo desarrollando desde los años sesenta.

A lo largo de tantos años, mis tareas profesionales han sido variadas, pero siempre hubo un hilo conductor que se mantuvo y que, creo, se reflejará en este libro.

Naturalmente, el centro de todas mis preocupaciones y ocupaciones ha sido desde mi inicio, y sigue siendo, la Educación. Pero mi formación en Filosofía y mi dedicación primera a la Historia de la Educación me permitieron enfrentar la temática educativa desde una perspectiva amplia.

La Historia de la Educación, encarada como la historia de las concepciones sobre el hombre; la historia de la diversidad de los quehaceres humanos; la historia de los propósitos de la humanidad, a través de las diversas instituciones de la cultura, para encauzar esos quehaceres; y, finalmente, los productos de esos encauces, me llevaron a creer cada vez más en la Educación; o sea, a considerar el papel poderoso de la incidencia histórica sobre el hombre, de las fuerzas que operan sobre él al desarrollar su existencia. Especialmente apoyada en las ideas de la Filosofía de la Existencia, me nutro de la literatura de los años cincuenta, llena de propuestas ricas para una Teoría de la Educación<sup>1</sup>. El "ir haciéndose" del hombre a partir de todas sus experiencias de vida se recorta de un marco histórico, de una situación espacio-temporal, telón de fondo de donde nacen elecciones y decisiones.

Sin entrar en un determinismo de la circunstancia histórica, es indiscutible la incidencia del contexto cultural sobre las conductas humanas. Pero también una historia de tales conductas nos advierte de la posibilidad que tiene la persona para dinamizar la cultura a partir de sus condiciones personales. '*Nature*' y '*nurture*' en su específico espacio: el desarrollo de las posibilidades personales por la incidencia de la educación, tomada ésta en su sentido más amplio.

El hombre se integra a la realidad social y cultural porque es un ser-que-aprende. Como dijo Maurice Merleau-Ponty: *L'homme c'est une idée historique*.

Porque el hombre *aprende*, la sociedad proyecta sobre él la acción educativa que considera, en cada situación histórica, la más adecuada para orientar los aprendizajes. Digamos, sucintamente, que hay educación como *propuesta social* porque hay aprendizaje como *condición humana*.

Esta aparente "verdad de Perogrullo" ha sido para mí un tema riquísimo en el análisis histórico de la educación. Cada vez que en la historia de la humanidad aparece la preocupación por la educación, se advierte cómo las diversas fuerzas de la sociedad intentan conducir los aprendizajes. Suelo echar mano de ejemplos muy alejados para no sentirnos particularmente tocados por situaciones más próximas a nuestras realidades históricas. Para ello me remonto a espacios culturales lejanos.

En la China del siglo VI a.C., Lao-Tsé sostenía en *El libro del sendero y de la línea recta* que no hay peor mal para la sociedad que la educación, pues es sólo por la educación que se generan los cambios sociales; y el cambio, en su concepción filosófica según la cual la sociedad debe mantenerse inmutable, no es bienvenido<sup>2</sup>.

Confucio refutará a Lao-Tsé. Es sólo por la educación que la sociedad puede mantenerse inmutable, dirá. El alumno debe incorporar tal cual y memorísticamente los saberes que la sociedad desea mantener.

Lao-Tsé había captado el significativo sentido del aprender, y por ello temía a la educación: "Pueblo instruido es difícil de guiar"<sup>3</sup>. La sociedad se modifica si las personas aprenden. Confucio, sabiamente, advertía que si la educación se propone la no modificación de la sociedad, bien puede hacerlo. Se trata sólo de una cuestión de método: no permitir que el hombre modifique lo que incorpora como saber. De allí la necesidad de establecer rígidamente cuáles deben ser los saberes que se desean transmitir. Estaba muy de acuerdo, aunque a gran distancia, con el enciclopedismo griego.

En la época helenística, en la que los griegos extienden su poder en Medio Oriente, descubren los saberes variados y riquísimos de la cultura árabe. Esto genera grandes temores por los cambios que tales conocimientos nuevos pudieran provocar. De allí que a la *paideia*, formación educativa reconocida por la sociedad griega, se la refuerza con el concepto de *en kyklos*, con la idea de volver a lo mismo, a lo habitual, conocido, circular. La *en kyklos paideia*, o sea la enciclopedia, será el saber repetido y, por lo tanto, seguro.

Si trasladamos estas viejísimas polémicas a nuestros días, fines del siglo XX, estamos ante una situación semejante. Queremos que los alumnos aprendan; por lo tanto, que sean capaces de reflexionar y que los conocimientos pasen por un proceso de elaboración que permita su "transferencia".

En el sabido lenguaje de las Ciencias de la Educación, "transferir" significa ser capaces de hacer crecer, ver y rever lo que se ha incorporado. La *persona que aprende* tiene los elementos necesarios para *enfrentar situaciones nuevas*.

Pues bien, la pregunta que nos hacemos, y por cierto nada novedosa, es si *educamos para aprender*.

El hombre aprende porque necesita integrarse a la sociedad y a la cultura. Este concepto de integración es para mí particularmente significativo. *Integración* no es sinónimo de *adaptación*.

La integración supone el desarrollo de las posibilidades personales en virtud del alimento que la sociedad y la cultura ofrecen; alimento que no sólo nutre y enriquece sino que le permite al hombre integrado devolver a la sociedad sus aportes en la forma de nuevas recreaciones culturales. Este proceso dialéctico del aprender y educar es la base de la dinámica social y cultural.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando la integración no se logra fácilmente; cuando la persona siente que lo que la sociedad le da no le sirve para su proceso de integración, en virtud de que no le ofrece oportunidad de desarrollar sus aptitudes, de enriquecerse a partir de sus aprendizajes, y, lo que es peor, le dificulta su integración en la sociedad y la cultura?

Considero que el drama educativo, desde hace mucho tiempo y hoy más que nunca, pasa por esta problemática.

Esto me llevó a considerar como particularmente significativo para la educación el momento en que la historia se cruza con la persona, o sea, la etapa en que la persona elabora un proyecto de vida: la elección de un futuro ocupacional, laboral y profesional.

La necesidad de integrarse a la sociedad a través del trabajo, suscita, especialmente en la etapa juvenil, la preocupación por inquirir en el *¿qué puedo?*, *¿qué debo?*, *¿qué me cabe esperar?*, *¿qué soy?*, las célebres preguntas que elaboró Kant en su intento de plasmar una Antropología<sup>4</sup>.

Mi planteo era y sigue siendo *¿cómo puede la pedagogía, en tanto disciplina, ayudar, más allá de las teorizaciones, a que el proceso educativo no sea una mera incorporación de conocimientos sino un saber de "cómo se incorpora saber", de "cuánto ese saber potencia las posibilidades personales" y de en qué medida "hace crecer" para recrear y crear otros saberes?*

El hoy ya conocido concepto de "metacognición"<sup>5</sup>, y que denominé yo por los años sesenta "autocognición", conduce a un proceso de autoorientación en los jóvenes o proceso "autagógico"<sup>6</sup>.

De esta preocupación nace mi profundo interés educacional por la toma de conciencia del alumno, sobre todo en el nivel medio de enseñanza, del proceso de aprender, del crecimiento personal que se evidencia a través de la modificación de la conducta.

El tema me llevó al interés por el "psicodiagnóstico" en jóvenes, encarado como estudio psicopedagógico.

No tenía muchos antecedentes en los que pudiera basarme. Entre los pocos, algunos

eran muy ricos, como la obra de Gordon Allport *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality* (1955).

El Primer Congreso Argentino de Psicología, al que asisto como estudiosa del área desde la Filosofía y las Ciencias de la Educación, se realiza en la ciudad de Tucumán en 1954. No existía aún la carrera de Psicología en el país. Justamente, de ese encuentro saldrá la recomendación de su creación, que se hará efectiva primero en Rosario (1957) y luego en Buenos Aires.

La carrera de Psicología emerge en un momento de auge de las técnicas psicoterapéuticas en el mundo, especialmente del psicoanálisis freudiano. Recibe un interesante impulso a partir de esta línea de pensamiento, pero en desmedro de un enfoque de la disciplina como ciencia de la conducta humana en un sentido amplio y no exclusivamente patológico. Por eso se desatendieron la Psicología Social, la Psicología Educativa, la Psicología Institucional, la Psicología Comunicacional y una variada gama de temas consecuentes, como por ejemplo: los específicos del desarrollo de las funciones mentales, las cuestiones referidas a los procesos de aprendizaje, la comprensión de las relaciones interpersonales, la integración de las personas a las actividades profesionales y laborales, la psicología de los grupos y tantos otros. Me estoy refiriendo sólo a los estudios de Psicología en la Argentina.

Recién en los últimos tiempos se plantea la importancia de estas áreas, desde la prevención primaria y, naturalmente, la afirmación de la salud psíquica, concepto que había sido totalmente postergado.

Mi interés por la psicología humana, desde mi inicio profesional, se va a relacionar con lo evolutivo, los cambios, la maduración, los aprendizajes, las aptitudes, la capacitación. En una palabra, me preocupará tempranamente la conducta desde una perspectiva social y educativa: el desarrollo de la individualidad en un contexto sociocultural dado y la integración de la persona en la sociedad.

Considero que los carriles que me condujeron desde la Historia de la Educación al tema de las funciones mentales, del conocimiento válido, de quiénes poseen conocimiento, del papel de los "intelectuales" y del aprender como fenómeno sustantivo en la condición humana, fueron mi formación e intereses en la Filosofía, y, básicamente, los problemas filosóficos clásicos, sobre todo el pensamiento griego. Howard Gardner, me lo hará consciente en su escrito de 1987 (*La nueva ciencia de la mente*): "Los problemas filosóficos clásicos constituyen un elemento clave de la ciencia cognitiva contemporánea".

Tampoco puedo dejar de mencionar aquí un trabajo de Torsten Husén, investigador sueco, publicado originalmente en *International Review of Education* (volumen 25, 1979) y reproducido luego en su libro, en el capítulo "Una perspectiva de veinticinco años sobre las teorías generales de la educación":

"Cuando a finales de la década de 1930 inicié estudios para graduados en psicología y educación, era difícil identificar un único modelo dominante y/o establecido para la realización de investigaciones educativas. Algunos estábamos más informados en psicología y otros en historia y filosofía. En muchas universidades, la falta de formación en

psicología era, para los aspirantes a investigadores, una desventaja más grave que la falta de formación en humanidades. La educación como disciplina en la universidad, creada para dar a los futuros enseñantes bases teóricas en pedagogía, era en mi país el lugar de encuentro entre dos disciplinas: historia de la educación y psicología; sobre todo psicología evolutiva"<sup>7</sup>.

¡Qué identificada me sentí con la lectura, en 1990, de estas palabras de Husén!

### **Por qué ordenar un material de 25 años**

La intención de trabajar en la descripción de la conducta, se ubicó en tres áreas de análisis a las que di especial importancia por su conexión con lo educacional: las *aptitudes*, las *valoraciones* y la *afectividad*. El tema de las aptitudes lo vinculé con las actividades cognoscitivas; las valoraciones, con las diferentes manifestaciones de la cultura; y la afectividad, con las relaciones sociales.

Desde mi ubicación providencial en la tarea de formación de docentes en el Instituto Nacional Superior del Profesorado, el estudio de las aptitudes se convirtió en un tema apasionante dado que tenía a mi cargo las asignaturas pedagógicas de los catorce departamentos donde se formaban los educadores en las respectivas y muy diversas áreas del saber que se desarrolla en la multifacética enseñanza media.

La temática de las valoraciones se profundizó desde la perspectiva de la Historia de la Cultura y de la Educación, que fue mi área específica en la docencia universitaria y superior y que desarrollé como historia de las valoraciones y de las escalas de valores en los diferentes tiempos y espacios culturales.

Para el estudio de las funciones aptitudinales, trabajé tempranamente con los temas de la *inteligencia* y del *conocimiento*; y, dentro de la actividad escolar, los relacioné con la ya citada problemática de la *metacognición*, entendida como vivencia y conciencia de la operatividad mental. Por ello insistí en su momento en la importancia del registro de la *historia del aprendiz en la escuela*, algo así como el detallado análisis de un "ir haciéndose", el *curriculum vitae* escolar. Consideré valiosa la elaboración de un psicodiagnóstico dinámico, hecho tanto por el alumno como por los docentes y profesionales de la educación, en el ámbito de la institución escolar, especialmente en el nivel medio.

Esto me llevó a trabajar en el tercer tema que enuncié: la afectividad a través de las relaciones sociales, los vínculos escolares como formas de aprendizaje de las relaciones afectivas. Todo esto quedó reflejado en mi libro publicado en 1980: *Medida de la relación social en el aula*<sup>8</sup>.

Interesada profundamente por la importancia de la metacognición, comencé a dedicarme al trabajo psicodiagnóstico con jóvenes que terminan su formación secundaria y que viven en la encrucijada de seguir adelante, educándose y trabajando sin saber claramente con qué cuentan desde lo personal, más allá de una escasa conciencia de la formación vivida durante 12 años de escolaridad.

Diría que, paulatinamente, me vi involucrada desde la educación en el apasionante tema de la integración de la persona en la sociedad a través de la elección de un proyecto de vida, como ya lo he expresado.

La labor con jóvenes escolarizados, y con el interés puesto en una *autoorientación profesional asistida*, me permitió consolidar una forma de trabajo que alcanzó un peculiar enfoque a fines de los años sesenta. No tenía modelos en los que pudiera basarme para tal tarea.

Mi dificultad mayor fue formar equipos de trabajo, salvo por los grupos de discípulos que me acompañaron siempre. En primer lugar se debía a la diferente formación dada en las cátedras de psicología, que, como ya apunté, tenían una marcada tendencia psicoterapéutica. En otros casos la dificultad se debió a la ortodoxia del pensamiento, por ejemplo, en el trabajo de algunos especialistas apoyados radicalmente en la teoría piagetiana. Sin desechar los planteos evolutivos de Jean Piaget, considero que poco pudo brindarme su posición para el estudio de los procesos operatorios en la etapa juvenil, ya que sus aportes no nos dieron muchos elementos para observar qué pasa luego de la consolidación del pensamiento formal, alrededor de los 12 años de edad.

Otra forma de ortodoxia fue la de los especialistas que descartaron totalmente todo estudio de aptitudes en la medida en que el tema se rozaba habitualmente con los trabajos del conductismo norteamericano. Por ello, posiciones a veces muy esquemáticas me impidieron en mis inicios formar un grupo de trabajo dedicado a "mirar" qué pasaba en este riquísimo tema de la psicología de la personalidad juvenil.

La multiplicidad de trabajos de la época tampoco servía mayormente. El adolescente dibujado en los textos, atemporal, ahistórico, prototípico, distaba del que como docentes encontrábamos en nuestras aulas. Hoy ésta es una obiedad, pero por entonces se trabajaba mucho con planteos teóricos sobre la conducta en las diferentes etapas evolutivas.

Todo lo dicho es prólogo para relatar mi experiencia actual que consiste en haber reunido un abundante material de estudios realizados durante los últimos 25 años. Son psicodiagnósticos de jóvenes argentinos, con edades comprendidas entre los 17 y los 22 años, de clase media, escolarizados, que han finalizado sus estudios secundarios y aspiran a elegir un proyecto de vida profesional y laboral.

He sistematizado estos estudios con jóvenes, de manera que hoy cuento con 2.218 psicodiagnósticos (46 por ciento de varones y 54 por ciento de mujeres) trabajados en el período 1971-1995.

Tomo este lapso de 25 años porque desde entonces pude homogeneizar una forma de trabajo que consideré la más adecuada y que describiré más adelante.

No daría a luz la sistematización de esta tarea, que personalmente me ha brindado profundas satisfacciones, si no fuera porque de pronto adquieren inusitada relevancia ciertos temas que fueron para mí los pilares en los trabajos con jóvenes. Por un lado, el tema - todavía hoy en el tapete - de la inteligencia, con sus controversias y los

consecuentes subtemas de las aptitudes y las capacidades. Por otro lado, la urgencia que adquiere hoy el tratamiento de los valores, valoraciones y actitudes valorativas; y, a la vez, la gran preocupación que en la sociedad actual genera la desorientación de los jóvenes y sus difíciles integraciones profesionales y laborales.

Dos líneas de reflexión me movilizan también para la presentación de este documento. En primer lugar, la hoy tan reiterada preocupación por el conocimiento como puntal del desafío para la evolución de la cultura, preocupación que lleva directamente a la intensificación del tema de la educación como pivote del cambio social. Cito como ejemplo las palabras de Jacques Lesourne:

"Es posible que esté en gestación una nueva sociedad; una sociedad saturada de información, impregnada de ciencia y técnica; abierta sobre el mundo; ávida de capacidades en perpetua renovación... una sociedad que bien podría llamarse *sociedad de educación*"<sup>9</sup>

En segundo lugar, los trabajos profundamente serios de centros de investigación que claman por un llamado de atención hacia el gran tema de la formación de los jóvenes para una inserción laboral más segura. Cito como ejemplo la VII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud, reunida en Punta del Este, Uruguay, en abril de 1994, donde se aprobó el PRADJAL 1995-2000 (Programa Regional de Acciones para el Desarrollo de la Juventud en América Latina), de donde extraigo el siguiente párrafo:

"Las posibilidades de desarrollo de nuestros países para el siglo XXI, en un mundo marcado por la innovación, el acelerado cambio tecnológico, la información, la competitividad creciente y la globalización de culturas y economías, dependen del aporte que sólo puede realizar esta nueva generación"<sup>10</sup>.

Y continúa: "Se ha impuesto una concepción renovada de la *juventud como potencial humano fundamental* para el desarrollo en general y para el avance de los países emergentes"<sup>11</sup>.

Se señala en todos estos documentos, productos de investigaciones sociales serias, una marcada y lógica preocupación por una juventud marginada, con escasa o nula escolaridad, con dificultades para el acceso al trabajo, discriminada socialmente y, en general, con grandes dificultades para integrarse a la cultura.

En la mostración de esta angustiante realidad social, con sus consecuencias culturales, se hace especial hincapié en el abandono de reales políticas de educación.

Esto me movió a plantear, desde el estudio aquí presentado, una cuestión que difiere totalmente de lo trabajado en los documentos existentes y que enuncio así: ¿qué producto resulta de una educación rica en motivaciones para un grupo social que puede aspirar a los empleos más importantes - y, consecuentemente, a cargos de conducción social, política y económica - y que ha sido formado en instituciones acreditadas y en centros urbanos en los que se accede con total facilidad a todos los bienes de la cultura?

### **Ciertos agradecimientos y cómo se presenta este estudio**

Un primer aspecto a destacar como para enmarcar el estudio que presento: los jóvenes a los que se hace referencia en el subtítulo han finalizado sus estudios secundarios y aspiran a continuar estudiando para integrarse profesionalmente a la cultura.

El nivel social al que pertenecen supone la clase media argentina, que accede a la escolaridad sin mayores dificultades económicas. Formados en su mayoría en colegios calificados por su tradición, públicos y privados. Son jóvenes que, además, están favorecidos por una situación de privilegio social, pues viven en su mayoría en la Capital Federal y en los centros suburbanos con fácil acceso a todos los estímulos culturales. En una proporción significativa provienen de hogares con padres y familiares profesionales que, a su vez, están preocupados por brindar a sus hijos una educación superior.

Mi vínculo primero con esos jóvenes provino siempre de mi tarea docente en la enseñanza media, y más especialmente de mis cátedras de Psicología Educacional en los profesorados de Buenos Aires, donde trabajé con los futuros educadores el tema de la adolescencia, psicológica, social y pedagógicamente considerada.

Los años cincuenta y sesenta ofrecen una abundante bibliografía para el estudio de la conducta y la formación de la personalidad. Material riquísimo que trabajé con los alumnos en las aulas y fuera de ellas.

Varias líneas de pensamiento interesaron en esa época a los estudios psicopedagógicos:

- a) La controversia *nature-nurture* que encuentra su excelente síntesis en los trabajos de Piaget;
- b) La abundantísima bibliografía norteamericana, rica en aportes específicos sobre la psicología del aprendizaje;
- c) La filosófica línea de la psicología caracterológica de la Europa continental, especialmente los aportes franceses y alemanes (Le Senne, Kretshmer, Gex y tantos otros)<sup>12</sup>;
- d) Los controvertidos planteos sobre el gran tema de la personalidad<sup>13</sup>.

Si a esto se agrega un espacio histórico de crecimiento, no sólo de ideas sino de realizaciones culturales cuyos coletazos recibimos en un momento tranquilo del país, aquella década del sesenta nos hace sentir con profundas ganas de crecer y producir. Será un estímulo para las ciencias sociales, que incrementarán en la Argentina los estudios sobre el hombre. De todo esto nace mi interés por la psicología de la edad juvenil. Decido profundizar mi trabajo con jóvenes.

Agradezco a los que fueron mis alumnos en el Instituto Nacional Superior del Profesorado y en el Profesorado de la Escuela Normal N° 1, a los del Instituto Nacional Superior de Lenguas Vivas, a los de la Facultad de Filosofía y Letras en la carrera de Ciencias de la Educación, a los de la Universidad CAECE (Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas), a los colegas con los que trabajé en el Servicio Psicopedagógico del Colegio Nacional de Buenos Aires, a los docentes y especialistas en Pedagogía y Psicopedagogía que fueron pacientes alumnos en mis muchos cursos dados en la Capital y en el interior de nuestro país.



Siempre aprendí y me enriquecí en mi actividad docente y - diría yo - *aprendí especialmente al observar el aprender de los demás*. En este sentido, debo agradecer a Carl Rogers, quien generó en mí un particular comportamiento y del que reproduzco estas ideas capitales:

- "Cada vez estoy más convencido de que sólo me interesa el aprendizaje capaz de influir significativamente sobre la conducta".
- "He llegado a sentir que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo".
- "Por consiguiente pienso que sólo me interesa aprender e incorporar preferiblemente cosas importantes que ejerzan una influencia trascendente sobre mi propia conducta".
- "Me enriquece aprender, ya sea en grupos, en relación con otra persona, o por mi propia cuenta".
- "Pienso que una de mis mejores maneras de aprender, pero también una de las más difíciles, consiste en abandonar mis propias actitudes de defensa, al menos temporariamente, y *tratar de comprender lo que la experiencia de la otra persona significa para ella*" [Considero, personalmente, que éste es el núcleo más importante de una real conducta docente.]
- "Pienso que, desde el punto de vista de la educación, el docente debe crear en el aula un clima que permita la realización de aprendizajes significativos".
- "Si apreciamos la independencia y nos disgusta el conformismo cada vez mayor que nuestro sistema actual [esto fue escrito originalmente en 1961] introduce en nuestros conocimientos, valores y actitudes, tal vez estemos dispuestos a crear condiciones de aprendizaje capaces de favorecer la individualidad, la autoorientación y el aprendizaje basado en la propia iniciativa".
- "Si encaramos la educación como una reconstrucción de la experiencia, ¿no significa eso que el individuo debe llevar a cabo su propia reconstrucción? Debe hacerlo por su cuenta, mediante *la reorganización de lo más profundo de su sí mismo, de sus valores, de sus actitudes y de su propia persona*. ¿Hay algún método mejor para enriquecer al individuo, para lograr que él y sus ideas se comuniquen con los demás y para destruir las barreras que lo aíslan en el seno de un mundo donde *el hombre debe aprender a formar parte de la humanidad, para conservar su propia seguridad y salud mental* ?"<sup>14</sup>.

A los efectos de informar sobre este trabajo con jóvenes, plantearé sólo dos líneas generales que he logrado sistematizar hasta el presente.

La primera, que desarrollaré en la Parte I, está referida a los rendimientos en el uso de diferentes funciones operatorias a lo largo de los 25 años; previamente explicaré la elección y manejo de las técnicas empleadas. Esto constituirá el tema *Evolución del rendimiento de las funciones lógicas*.

La Parte II está referida al estudio *de las escalas de valoraciones y de las actitudes valorativas*, con la consecuente mostración de los cambios operados en esta muestra de 2.218 jóvenes.

Dejaré para otra ocasión: afectividad, vínculos sociales, niveles de aspiración y proyectos personales y laborales en esta población estudiada.

## NOTAS

<sup>1</sup> George F. Kneller, *Existentialism and Education* (Nueva York: Philosophical Library Inc., 1958).

<sup>2</sup> Elida L. de Gueventter, *La educación en el Antiguo Oriente* (Buenos Aires: Huemul, 1963).

<sup>3</sup> Lao-Tsé, *El libro del sendero y de la línea recta* (Buenos Aires: Kier, 1949), cap. LXV, pág. 109.

<sup>4</sup> Martín Buber, *¿Qué es el hombre?* (México: Fondo de Cultura Económica, 1954), pág. 14.

<sup>5</sup> Elida L. de Gueventter, "Conocimiento y educación", en *Ideas y propuestas para la educación argentina* (Buenos Aires: Academia de Educación, 1989).

<sup>6</sup> Elida L. de Gueventter, "Importancia de la Orientación Vocacional en el ámbito pedagógico", en *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1965).

<sup>7</sup> Torsten Husén, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* (Barcelona: Paidós, 1988), págs. 267-268.

<sup>8</sup> Elida L. de Gueventter, *Medida de la relación social en el aula* (Buenos Aires: CINAIE, 1980).

<sup>9</sup> Jacques Lesourne, *Educación y sociedad: Los desafíos del año 2000* (Barcelona: Gedisa, 1993).

<sup>10</sup> PRADJAL, *Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud* (Montevideo, Uruguay: Programa Regional de Acciones para el Desarrollo de la Juventud de América Latina, 1994), pág. 12.

<sup>11</sup> Ibidem, pág. 19. Lo destacado es mío.

<sup>12</sup> *La Caractérologie: Revue Internationale de Caractérologie* (Presses Universitaires de France) reflejará estos aportes en los años sesenta.

<sup>13</sup> Henry P. David, Helmut von Bracken y otros, *Teorías de la personalidad* (Buenos Aires: EUDEBA, 1963).

<sup>14</sup> Carl Rogers, *El proceso de convertirse en persona* (Buenos Aires: Paidós, 1972), cap. 13("Ideas personales sobre la enseñanza y el aprendizaje"), págs. 241-260. Título original: *On Becoming a Person* (1961). Lo destacado es mío.