

EDUCACION

EL PROBLEMA DE LA COMUNICACION CONOCIMIENTO = ACCION EN LAS METAFORAS O MODELOS DE PROFESIONALIDAD DOCENTE - Primera Parte

CARMEN P. DE ARANEGA

Dpto. de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
Universidad Nacional de Córdoba. República Argentina. Avda. Velez Sarsfield 299. 5000. Córdoba.
República Argentina. FAX 54-51- 244092 - 54-51- 695087

RESUMEN

En este trabajo se plantea el problema metafórico de la "comunicación conocimiento-acción" en educación. Se analiza la incidencia de distintos "paradigmas de la comunicación conocimiento - acción" (el "empírico-analítico o positivista", el "simbólico-interpretativo", el "crítico" y las transiciones entre los mismos) en: las diferentes formas de concebir al docente ("metáforas" o "modelos" de "profesionalidad docente"), en los "modelos de investigación didáctica" y en los de "evaluación de proyectos educativos".

ABSTRACT

In this paper we discuss the issue of the methodological problem of knowledge-action communication in education. Moreover, we analyse the incidence of different paradigms (the "symbolical - interpretative", the "critical", and the transition from one to the other) in: the perspectives in which we think of teacher ("metaphors" or "models" of "teachers" professionalism), the "models" used in "didactic research" and in "educational projects evaluation".

Quisiera agradecer al Dr. José Gimeno Sacristán, con quien realicé el Curso de Doctorado "La práctica de la enseñanza. Lugar de encuentro del conocimiento y la acción" en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valencia,

noviembre 1990 - enero 1991). Muchos de los conceptos aquí vertidos son producto de lo aprendido en el mismo y forman parte del trabajo presentado como requisito para aprobarlo. Posteriormente continué madurando ideas y realizando otras consultas bibliográficas, culminando con este artículo. Las malas interpretaciones, si las hubiese, serían de mi absoluta responsabilidad.

I. El problema de la Comunicación Conocimiento - Acción en Educación.
Desde el conocimiento, se puede decir que existen tres niveles de abordar la realidad. En un primer nivel se encuentra el práctico (que analiza y actúa sobre ella). En un segundo nivel, el teórico (que, partiendo de un análisis de la realidad, estructura teorías sobre las mismas). En un tercer nivel se ubica el metateórico (que estudia las teorías sobre esa realidad y elabora teorías sobre tales teorías).

Cuando el campo de conocimiento es la Educación, se puede ubicar al docente en el primer nivel; al científico, en el segundo; y al crítico (que desarrolla teorías acerca de la forma en que las teorías educativas se relacionan con las prácticas concretas) en el tercero.

El problema de la comunicación conocimiento - acción pertenece a este tercer nivel. Es

-por tanto- *metateórico*. Desde él se reflexiona acerca de qué es la educación, para qué sirve, cuáles son sus interacciones con el contexto social, político e histórico en que está inmersa, y cómo se relaciona con la transformación social.

En la actualidad se considera que existen tres paradigmas de comunicación conocimiento - acción; o sea, tres enfoques que relacionan de forma distinta la teoría y la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988; Popkewitz, 1988): el empírico - analítico o positivista; el simbólico - interpretativo y el crítico.

Los distintos paradigmas implican concepciones diferentes acerca de la educación y su función en la sociedad; de la enseñanza y su papel en la conservación o transformación de los valores de la cultura; de la investigación y su incidencia en la práctica educativa. También inciden en el concepto del educador, sus actividades, sus saberes, su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este sentido que se puede decir que los distintos paradigmas se relacionan con diferentes *modelos o metáforas de profesionalidad docente*.

De la misma manera, cada uno de esos paradigmas repercute en: la investigación educativa en general y la *investigación didáctica* en particular (en lo que hace a problemas a estudiar y a metodologías a emplear) y en el desarrollo de *modelos de evaluación de proyectos educativos*. También, en las estrategias de reforma educativa y en el papel que se le da al docente en cada uno de esos procesos.

II. Diferentes paradigmas de comunicación conocimiento - acción y metáforas de profesionalidad docente. Su relación con los modelos de investigación didáctica y de evaluación de proyectos educativos.

Limitándonos retrospectivamente al período en que la educación se institucionaliza, los distintos paradigmas de comunica-

ción conocimiento - acción determinaron formas diferentes de conceptualizar al profesor, dando lugar a diferentes *modelos o metáforas de profesionalidad docente*. Trataremos algunas de ellas explicitando el paradigma que les sirve de apoyatura.

La metáfora técnica

La *metáfora* está íntimamente ligada a la concepción de la Pedagogía como Ciencia Aplicada y al **paradigma empírico - analítico o positivista** de la relación teoría - práctica. Este plantea un hiato entre investigadores y docentes. Los primeros (ubicados en instituciones específicas, alejados de los ámbitos educativos concretos) generan teorías acerca de la educación empleando la metodología hipotético - deductiva. Los segundos, se enfrentan con problemas surgidos de la realidad concreta y cotidiana que resuelven sin la participación de los investigadores.

A la luz de este **paradigma** se ven los problemas educativos como solucionables si los docentes (vistos como "técnicos - ejecutores") aplican los conocimientos teóricos (generalizables) que desarrollan los investigadores. La función del profesor es relacionar lo teórico con lo práctico: interpretar los marcos conceptuales desarrollados por los "científicos" y expresados en lenguaje formal (muchas veces matemático); utilizarlos para comprender y explicar las situaciones educativas y para aumentar la eficacia de sus actividades.

La *metáfora* desliga, al educador práctico y al investigador, del tema de las finalidades y de las valoraciones educativas (que incumben a quienes deciden la política). También los desvincula del desarrollo de los planes, proyectos, contenidos y hasta de las metodologías, determinadas por una administración central intervencionista y de la que ellos son simples "ejecutores" (Gimeno Sacristán, 1989 a). Esto coarta la creatividad del docente y lo somete al sistema ins-

titucional en que actúa (Gimeno Sacristán 1989 b; 2da. Edic. 1990, pág. 205).

La *metáfora técnica* separa, así, el **conocimiento de la acción** (al igual que la teoría de la práctica), jerarquiza el poder, burocratiza la Educación y tiende a la conservación de los valores sociales y culturales. Además, otorga poco espacio para la concepción del docente como profesional creativo, intelectual y crítico y de la escuela como institución ética, dedicada a la democracia y al ejercicio de una mayor justicia social (Giroux y McLaren 1990; pág. 248).

En relación con este **paradigma** se desarrollaron *investigaciones didácticas* que usan el *modelo* "presagio - producto" (tal los trabajos de Walker, 1935, "The commonwealth-teacher-training-study") y el *modelo* "proceso-producto" (como los estudios acerca de la eficacia de los métodos -Lippit y White, 1943; Anderson, 1946; los de la observación de conductas observables del docente en el aula - Flanders, 1965; Amidon y Hunter, 1966 y otros).

Simultáneamente, el **paradigma empírico - analítico** condujo también al desarrollo de *modelos evaluación de proyectos educativos* de tipo "tecnocrático" (Pérez Gómez, 1983 b). Entre tales modelos, el autor cita el de "evaluación por objetivos de comportamiento" (surgidos a partir de las concepciones curriculares de Tyler, 1949; y de Popham, 1975); el de "análisis de sistemas" (Rivlin, 1971; y otros); y -en menor medida- el de "información para la toma de decisiones" (Stufflebeam, 1971). Posteriormente y como transición entre los **paradigmas positivista y simbólico - interpretativo** surge el *modelo* "de evaluación sin referencia a objetivos" de Scriven (1967).

Desde el mismo **paradigma positivista de la comunicación conocimiento - acción**, Gagé (1979) pone en tela de juicio la *metáfora técnica*. La matiza considerando, en la profesionalidad docente, la dimensión artística (con su intuición, creatividad, im-

provisación).

Sin rechazar la importancia de la investigación científica, aboga porque ésta sea sólo un "recurso" que sirva de sugerencia al práctico. Rescata la figura del profesor, que pasa de ser simple "técnico-ejecutor" a "trasladador activo" o "puente" entre el **conocimiento y la acción**, lo que implica un replanteo de la relación teoría - práctica. La profesionalidad docente puede ser entonces científica y, simultáneamente, artística.

La metáfora del diseño

La *metáfora del diseño* constituye una transposición modélica de la Arquitectura a la Educación. Es desarrollada inicialmente por Schön (1983), quien va más allá de las revisiones de Gagé (1979).

El diseño incluye una serie de condiciones: 1.-Tener una representación del producto final del proceso. 2.- Elaborar un plan. 3.- Adaptarlo a una situación particular. Para realizar el diseño se necesitan, tanto competencias científico-técnicas, como creatividad, sensibilidad y destrezas para reaccionar ante una situación concreta.

Esto implica la existencia de un "organizador previo", de un "regulador de la práctica" y de un "estabilizador general de las pautas por las que transcurre la acción" y que le dan coherencia a lo largo de un período de tiempo (Gimeno Sacristán; 1989 b, pág. 299).

Esta *metáfora* se apoya en una transición entre los **paradigmas empírico - analítico y simbólico - interpretativo de la comunicación conocimiento - acción**. Por ende encierra una visión diferente de la relación teoría - práctica. Rescata las perspectivas *técnica y artística* de la profesionalidad docente; pero, lo hace - *esencialmente* - en un proceso reflexivo, de diálogo y discusión acerca de la situación concreta, en el que juega un rol especial la experiencia del profesor, y sus procesos analíticos y

reflexivos (Villar Angulo, 1988, pág. 13).

Schön (1983) es -como se dijo- un precursor de la *metáfora del diseño* cuando diferencia dos tipos de actividades profesionales: las que se caracterizan por diseñar y las que se encuadran en el ejecutar.

La *metáfora* concibe al docente como diseñador. Pero obvia el hecho de que (a diferencia de otros campos en que el diseñador es diferente del ejecutor) el profesor es quien ejecuta su propio diseño.

En la realidad, sin embargo, el profesor diseña poco. Más bien implementa proyectos externos en condiciones reales de trabajo (Gimeno Sacristán, 1989 b, pág. 202). Esto no invalida la *metáfora*, pero muestra en qué medida los "modelos" suelen incluir contradicciones.

Otra falencia de la *metáfora*, aún cuando admite una mayor posibilidad de autonomía y liberación al profesional docente, es no considerar que él es sólo una parcela limitada del área en que tiene lugar el diseño educativo y que no es quien decide precisamente sobre la arquitectura básica de aquél en que vive. Obvia, así las presiones que ejercen sobre el docente: el contexto institucional próximo, el administrativo (más mediato) y el sociocultural (más alejado).

De ahí entonces que la *metáfora* resulte estimulante; pero sea en cierta forma, utópica (Gimeno Sacristán; 1989 b, pág. 353.)

La metáfora clínica

Implica también un traslado de otro campo profesional (la Medicina) a la Educación. Es una *metáfora* de encuentro o interacción entre un "experto" y un "caso". En la Medicina son el médico y el paciente, respectivamente. En la Educación, el docente y el alumno.

El "caso" se conceptualiza en función de un déficit, desacomodación o desequilibrio entre dos situaciones: la ideal y la real. La

primera es una meta; la segunda, la carencia con respecto a dicha meta. El clínico (o el profesor) percibe un desequilibrio entre el estado real y el ideal del enfermo (o del alumno) y le debe facilitar el retorno al equilibrio.

Desde el punto de vista de una de las partes -el médico o el docente- se produce un proceso que incluye memoria (conjunto de problemas, tratamientos y su relación) y estrategia (secuencia de tareas que traduce la memoria en acción). Estas tareas implican detección del problema, generación de hipótesis, interpretación de datos o "síntomas" (diagnóstico), evaluación de la probable validez de las hipótesis y del "tratamiento", selección de métodos para resolver el problema (prescripción). (Shavelson y Stern, 1983, pág. 395).

En este sentido, la *metáfora clínica* se relaciona con el procesamiento de información y con los modelos de investigaciones didácticas llamados "mediacionales centrados en el profesor como tomador de decisiones". (Winne y Marx, 1977).

El énfasis se coloca en el proceso activo de "adopción de decisiones", en las capacidades inherentes a las "decisiones racionales", en el diagnóstico y el procesamiento que hace el docente de la información que le suministra el medio en el cual el alumno está inmerso. (Clark, 1976; Clark y Yinger, 1980; Shavelson y Stern, 1983; entre otros). La comprensión de estos procesos racionales se asienta en la Psicología del procesamiento de información. Se considera que cuando el profesor toma decisiones, recupera en su memoria el bagaje de esquemas disponibles y -en función de ellos- deriva implicaciones.

En este encuentro "experto - caso" se produce una interacción dialéctica entre la teoría y la práctica. Su fundamento es el paradigma simbólico - interpretativo.

La *metáfora clínica* incorpora -entre otros- los siguientes elementos: idiosincracia y sin-

gularidad del caso; traslación de lo particular a lo general; comunicación; maestría, artísticidad e importancia de la experiencia del experto y de la investigación por parte del mismo. Es, pues, una forma distinta de entender la relación teoría - práctica y la comunicación conocimiento - acción.

Las falencias tienen que ver con diferentes aspectos: la concepción de desequilibrio en que se encuadra al alumno (y bien puede decirse que éste no es un enfermo); el considerar situaciones ideales en cuanto producto (siendo que la enseñanza es un proceso abierto en el cual la imagen de un ideal de perfección no existe); la consideración del estudiante como un caso individual (desconociéndose así la importancia de la interacción grupal en la enseñanza).

Lo positivo de la *metáfora* está en hacer de lo cotidiano un "problema" (aunque se lo asemeje a un problema clínico); lo negativo, en convertir en "problemáticos" todos los aspectos educativos.

El concepto de "caso" de la *metáfora* se expandió posteriormente a la *evaluación de proyectos educativos* como *módulo* de "estudio de casos" enfocado desde el paradigma simbólico - interpretativo (tal por ej. el de "evaluación iluminativa" de Parlett y Hamilton, 1976). Posteriormente, en una etapa de transición hacia el paradigma crítico, surgieron otros *modelos* de "estudio de casos", entre los que especialmente se puede citar el de "casos jurídicos", iniciado por Owens y desarrollado luego por otros autores como Levine (1973).

La *metáfora* de toma de decisiones relacionada con la resolución de problemas

Puede considerarse un *módulo* intermedio entre la *metáfora clínica* y la *artística* (o del profesor como un investigador).

La fuente de esta *metáfora* es la *investigación didáctica* que se relaciona con los *módulos* "mediacionales centrados en el pro-

fesor" que ven en su toma de decisiones el eje del problema de la enseñanza.

Los estudios principales -iniciados en 1975- se realizan en la Universidad de Michigan. Calderhead (1988; en Villar Angulo, pág. 22) cita entre los principales a los de Shulman y Elstein (1975); y a Shavelson y Stern (1983).

Esta *metáfora* se basa en el proceso de "racionalización de la acción" (la racionalidad interviene en el planteo de alternativas y en los criterios seguidos en la toma de decisión final).

En este sentido quizás resulte de utilidad diferenciar, como lo hace Jackson (1968), tres fases o etapas en el proceso de resolución de los problemas que implica la actividad profesional del docente: la fase *preactiva*, la *interactiva* y la *postactiva*.

Los trabajos acerca de los procesos cognitivos del profesor estudian la forma en que éste resuelve los problemas a partir de la recolección, organización, interpretación y evaluación de la información. A la luz de esta *metáfora*, esos procesos guían la conducta del profesor en las tres etapas ya citadas.

Muchos son las *investigaciones didácticas* que se centran en la toma de decisiones de los profesores en la etapa *preactiva*, en la cual la *metáfora* demuestra poseer el mayor rango de validez. Entre los principales citamos Shavelson y Stern (1983); y Clark y Yinger (1980).

Las *investigaciones* acerca de la toma de decisiones en la etapa *interactiva*, han sido menos frecuentes. Peterson y Clark (1979) utilizaron, en las suyas, el método de la estimulación del recuerdo; Stern y Shavelson (1980), el de observación.

Según Lowyck (1988, pág. 130), en las etapas pre y postactiva es donde la tarea del docente puede interpretarse como un proceso más racional de acciones deliberadas; en tanto que el número de decisiones que él

debe tomar a lo largo de la fase *interactiva* es muy grande como para que actúe de modo racional y fundamentado. Por ende, plantea que esta metáfora es idealista si se considera toda su actividad.

Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988; pág. 47) señalan que (si bien desde los estudios iniciales) esta metáfora supera a la *técnica* (por cuanto se apoya en el modelo "mediacional centrado en el profesor"), no se desvincula de la concepción de la enseñanza como "racionalidad técnica" ni del paradigma empírico - analítico que la sustenta (ya que considera que la conducta racional del docente frente a las situaciones prácticas se basa en el empleo de destrezas derivadas del conocimiento "científico").

Por otra parte, los estudios realizados a la luz de esta metáfora demostraron que las actividades del profesor no son exclusivamente racionales, sino que -como forma de simplificar su trabajo- éste utiliza muchas conductas no reflexivas. Esto último generó un marco teórico diferente para el abordaje de la temática en cuestión. Los conocimientos del docente empezaron a considerarse como simples marcos referenciales para tomar decisiones acerca de diferentes aspectos: las necesidades educativas (que incluyen temas axiológicos, sociológicos y políticos); los recursos disponibles para implementar la enseñanza y sus dimensiones didácticas; los conocimientos, etc.

Otros trabajos sobre las "rutinas" del profesor (Joyce, 1978-1979) estudiaron el fenómeno por el cual algunos procesos que en la etapa *preactiva* fueron tomas de decisiones racionales, se convierten -posteriormente en la etapa *interactiva*- en "rutinas" mecánicas.

La toma de decisiones se produce cuando -debido al contexto en que se desarrolla la etapa *interactiva* (Clark y Yinger, 1979; Joyce, 1978-1979)- las "rutinas" del docente no se llevan a cabo según él las hubo planificado. Entonces la metáfora resultará válida en la etapa *interactiva* sólo cuando al docente sus "rutinas" no le son útiles y

debe optar entre líneas de acción alternativas (aunque sean pocas).

En el campo de la *investigación didáctica* (y ante el hecho de que el modelo "mediacional centrado en el profesor" ignora al estudiante como parte del proceso) surge -como contrapartida- el modelo "mediacional centrado en el alumno" y posteriores modelos "integradores" de ambos agentes esenciales, apoyados, también, en el paradigma simbólico - interpretativo.

Luego la metáfora de la toma de decisiones evoluciona y se transforma (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988) en función de la consideración de cinco rasgos que caracterizan la situación práctica del aula: *complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor*. Se comienza a tener en cuenta el contexto educativo y la problemática de los valores. De esta forma, la metáfora resulta más útil para describir o explicar la profesionalidad docente.

Son estas características (junto a reconceptualizaciones acerca del hombre y la sociedad; de la enseñanza y del aprendizaje; de la naturaleza y los métodos de investigación en las Ciencias Sociales; de la relación teoría-práctica) las que posteriormente dan lugar a nuevas formas de comprender la comunicación conocimiento - acción y -con ello- de visualizar la *profesionalidad docente*.

Simultáneamente surgen, en la *investigación didáctica*, los modelos "ecológicos". (Doyle, 1977; Tikunoff, 1979). Ellos se asientan, inicialmente, en el paradigma simbólico - interpretativo y, posteriormente, en una transición de éste hacia el crítico.

A nuestro juicio la metáfora posee algunas otras falencias: tiene una visión simplista del profesor y de la enseñanza; ignora la importancia del aprendizaje grupal; ve la relación pensamiento - acción como directa y simple; y está teñida de psicologismo.

Según Lowyck (1988, pág. 127) la metáfora encuentra nuevos fundamentos si se integra

a ella la concepción pedagógica de Dewey (1933) que concibe la enseñanza como una actividad intencional, conciente y reflexiva y, a la reflexión como un medio de escapar de los elementos impulsivos y rutinarios del quehacer docente.

Vista así, la *metáfora* (aunque apoyada aún en el paradigma simbólico - interpretativo) brinda una perspectiva más abarcativa de la comunicación conocimiento - acción que las anteriores. Esta comunicación se realiza teniendo al profesor como *mediador*, quien -a través de la reflexión- "ilumina" su práctica.

En la medida en que se deja de considerar el "proceso iluminado" como *neutral* y se lo empieza a ver como *tenido axiológicamente* -ya que toda decisión entre alternativas implica valoraciones- la *metáfora de la toma de decisiones relacionada con la resolución de problemas* entra en una etapa de transición entre el paradigma simbólico - interpretativo y el paradigma crítico, dando lugar a otros *modelos*.

No obstante consideramos que, en tanto esta *metáfora* implica la existencia de tiempos o momentos para el pensamiento, la acción y la reflexión, sólo puede calificarse como válida si el docente dispone de ellos cuando desarrolla su práctica. Alcanzaría un máximo de validez exclusivamente en aquellos casos y circunstancias en que el profesor puede reflexionar acerca de la situación problemática con que se enfrenta (Schön, 1983). Se produce, entonces, un proceso circular que genera nuevos conocimientos que se integran -a su vez- en el bagaje disponible del profesor para nuevas toma de decisiones. Si esas condiciones no se dan, la *metáfora* tiene sólo el valor de la utopía.

La metáfora artística

Es otra perspectiva de *profesionalidad docente* y parte de la concepción de que la enseñanza es un arte. Eisner (1979), uno de sus primeros representantes considera que

la *metáfora artística* se apoya en supuestos (que son una contrapartida del fundamento de la *técnica*):

- a.- La enseñanza -al igual que el arte- no puede estar dominada por prescripciones o normas puesto que actúa sobre contextos dinámicos, imprevisibles, inciertos y multi-dimensionales.
- b.- La enseñanza -como la obra de arte- se genera durante el proceso.
- c.- Tanto en la obra como en la enseñanza se emplean destrezas que generan y se llevan a cabo con satisfacción durante todo el proceso.
- d.- Tales destrezas -en la educación y en el arte- están presentes en el ejecutante y en el mediador. En el caso de la enseñanza, la misma persona (el profesor) es quien dirige y ejecuta la acción.

Al considerar la enseñanza como un arte, rescata la creatividad docente (Tom, 1984) y extiende el análisis de la práctica más allá de dimensiones exclusivamente intelectuales. Su apoyatura es el paradigma simbólico - interpretativo en el que luego se basan otros autores.

Así Stenhouse (1980, 1987), influído también por Peters (1968), retoma los conceptos de Eisner. En una de sus obras expresa: "*La enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una forma accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido*". (Stenhouse, 1987, pág. 148).

En relación con ello expresa su perspectiva acerca del profesor (op. cit., pág. 150-151), comparándolo con el artista y -por ende- con el investigador. El artista (al proponerse perfeccionar la verdad de su actuación) es el investigador por excelencia.

El requerimiento que impone a la validez de la *metáfora* es la preservación -por parte del docente- de la autonomía de juicio para orientar el proceso por el cual la obra se perfecciona. La condición anexa es que desarrolle, además, el poder político.

Según Pérez Gómez (1983, pág. 440) con esta *metáfora* se relaciona el *modelo de evaluación de proyectos educativos* "basado en la crítica artística" (Eisner, 1979), apoyado también en el paradigma simbólico - interpretativo.

(Sigue en el próximo número)



UNIVERSIDAD BLAS PASCAL

Una formación
de excelencia

para jóvenes de todo el país.

La Universidad Blas Pascal ofrece el más alto nivel de excelencia en docencia superior e investigación. Con carreras de vanguardia, prácticas intensivas en laboratorios totalmente equipados, bibliografía especializada, calificados profesores universitarios y catedráticos extranjeros visitantes.

CARRERAS DE GRADO

- INGENIERIA EN TELECOMUNICACIONES
Especialidades: Teleinformática. Control.
- LICENCIATURA EN INFORMATICA
Especialidades: Software de base. Software de aplicación.

- LICENCIATURA EN ADMINISTRACION
Especialidades: Marketing. Finanzas de Empresas. Comercio Exterior.
- LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION
Especialidades: Comunicación Televisiva. Comunicación Radiofónica. Comunicación Publicitaria. Comunicación Educativa.

CARRERAS CORTAS

- ANALISTA DE SISTEMAS INFORMATICOS (3 años)

BECAS AL
EXTRANJERO



UNIVERSIDAD BLAS PASCAL
Lima 363. (5000) Córdoba.
Tel.: (051) 243783.
Fax: (051) 214950.
Campus universitario:
Av. Donato Alvarez 380.
(5147) Argüello, Córdoba.

CURSOS DE AMBIENTACION
Y ADMISION: 3/2/94