

BOLETIN DE LA ACADEMIA DE EDUCACION

Número 4

Diciembre de 1987

ACADEMIA DE EDUCACION

Comisión Directiva:

AVELINO J. PORTO
Presidente

GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST
Vice-presidente

LUIS RICARDO SILVA
Secretario

ALFREDO VAN GELDEREN
Tesurero

ANTONIO SALONIA
HECTOR FELIX BRAVO
GREGORIO WEINBERG
Vocales

Miembros de Número:

Prof. MARIA CELIA AGUDO DE CORSICO
Dr. JUAN CARLOS AGULLA
Prof. JAIME BERSTEIN
Mons. GUILLERMO BLANCO
Dr. HECTOR FELIX BRAVO
Prof. ANA MARIA EICHELBAUM
DE BABINI
Prof. GILDA LAMARQUE
DE ROMERO BREST
Prof. ELIDA LEIBOVICH DE GUEVENTTER
Dr. MARIO JUSTO LOPEZ
Dr. FERNANDO MARTINEZ PAZ
Dr. ADELMO R. MONTENEGRO
Dr. OSCAR ORATIVA
Dr. AVELINO J. PORTO
Prof. ANTONIO SALONIA
Dr. LUIS RICARDO SILVA
R.P. FERNANDO STORNI S.J.
Dr. ALBERTO TAQUINI (H)
Prof. ALFREDO VAN GELDEREN
Prof. GREGORIO WEINBERG
Prof. LUIS JORGE ZANOTTI

Este boletín es editado por la

Comisión de Difusión:

ANTONIO SALONIA (Coordinador)
GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST
ANA MARIA EICHELBAUM DE BABINI
GREGORIO WEINBERG
ADELMO MONTENEGRO

La Secretaría de Redacción del Boletín de la
Academia de Educación funciona en Teodora
García 2090 - 1°. TE: 771-4983/7800/7873/
8485 y 774-2133 Int. 236 y 256.

Secretario de Redacción:
Lic. LUIS G. BALCARCE

CONTENIDOS

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- Incorporación formal del Dr. Avelino Porto 2
- Tres mesas redondas con el aporte de nuestros académicos 2
- Académicos y sitiales 2

IDEAS Y TRABAJOS

- "La profesión docente", por la *Prof. Elida Leibovich de Gueventter* 3
- "El problema de la libertad de enseñanza en el Sistema Educativo Argentino", por el *Prof. Alfredo Van Gelderen* 7

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Preocupación por la educación en organizaciones de la producción 11
- Similitud de perspectivas en la realidad española 11

EDUCACION EN OTRAS LATITUDES

- Rasgos fundamentales del sistema educativo suizo 13
- Cuna de pedagogos con influencia mundial 14
- El nuevo titular de Unesco y algunos conceptos vertidos en nuestro país 15

VIDA ACADEMICA

- Distinciones para el Prof. Weinberg 16
- Premio Nacional para el Dr. Bravo 16
- ¿Cuál es la mayor preocupación sobre el futuro de la Universidad? 16

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- "Echeverría, abanderado de la libertad", por el *Prof. Antonio Salonia* 17

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

INCORPORACION FORMAL DEL DR. AVELINO PORTO

El Dr. Avelino Porto, rector de la Universidad de Belgrano y actual presidente de nuestra corporación y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, se incor-

poró formalmente a la Academia de Educación el 7 de setiembre, en una sesión pública realizada en la Casa de las Academias. Ante la presencia de importantes personalida-

des del quehacer educativo, el Dr. Porto se refirió a la "Misión contemporánea de la Universidad. El caso argentino".

La presentación estuvo a

cargo del Prof. Antonio Salonia, miembro de número de la Academia. El Dr. Avelino Porto ocupa el sitial Manuel Belgrano.

Tres mesas redondas con el aporte de nuestros académicos

Como parte de las actividades públicas del año, la Academia de Educación realizó tres mesas redondas en el ámbito de la Casa de las Academias, Avda. Alvear 1711. La primera de ellas fue el 5 de octubre y el tema de análisis fue "Educación, pluralismo y democracia", a cargo

de los doctores Héctor Félix Bravo, Mario Justo López, Adelmo Montenegro y el RP Fernando Storni SJ.

La segunda reunión tuvo lugar el 2 de noviembre y versó sobre "Estructura de los servicios educativos", con la parti-

cipación de las profesoras Ana María Eichelbaum de Babini y Gilda Lamarque de Romero Brest, del Dr. Alberto Taquini (h) y del Prof. Alfredo Van Gelderen, con la coordinación del titular de la Academia, Dr. Avelino Porto.

El 2 de diciembre, con el

aporte de los doctores Juan Carlos Agulla y Adelmo Montenegro, de la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest, y del Prof. Antonio Salonia, se analizó la problemática "Educación y trabajo".

ACADEMICOS Y SITIALES

Desde la creación de la Academia hasta el presente se han producido las incorporaciones formales de todos sus miembros de número.

En los respectivos actos que han tenido lugar en la Casa de las Academias, Alvear 1711, cada académico, presentado previamente por uno de sus pares, ha disertado

sobre un tema educativo y ha dedicado unas palabras recordatorias a la figura del sitial que ocupa.

Avelino J. Porto
Gilda Lamarque de Romero Brest
Luis Ricardo Silva
Alfredo Van Gelderen
Antonio Salonia
Héctor Félix Bravo
Gregorio Weinberg
María Celia Agudo de Córscico
Juan Carlos Agulla
Mons. Guillermo Blanco
Ana María Eichelbaum de Babini
Elida Leibovich de Gueventter
Mario Justo López
Fernando Martínez Paz
Adelmo Montenegro
Oscar Oñativia
R.P. Fernando Storni
Alberto Taquini (h)
Luis Jorge Zanotti

Manuel Belgrano
Juan Mantovani
José Manuel Estrada
Adolfo Van Gelderen
Esteban Echeverría
Onésimo Leguizamón
Juan María Gutiérrez
Joaquín V. González
Nicolás Avellaneda
Juan B. Terán
Luis Veira Méndez
Juana Manso
Bartolomé Mitre
Osvaldo Magnasco
Saúl Taborda
Ricardo Rojas
Antonio Sáenz
Bernardo Houssay
Juan E. Cassani

7 de setiembre de 1987
22 de octubre de 1984
5 de mayo de 1986
4 de noviembre de 1985
4 de agosto de 1986
26 de noviembre de 1986
1 de junio de 1987
2 de setiembre de 1985
1 de abril de 1985
5 de agosto de 1985
2 de junio de 1986
7 de abril de 1986
4 de mayo de 1987
1 de setiembre de 1986
1 de julio de 1985
6 de mayo de 1985
3 de junio de 1985
1 de julio de 1986
7 de octubre de 1985

“LA PROFESION DOCENTE”

Por la Prof. Elida Leibovich de Gueventter

Las ideas que se transcriben fueron expuestas por la autora al incorporarse a la Academia de Educación el 7 de abril de 1986

La educación en su carácter de conservadora de los bienes culturales asiste al crecimiento insospechado de los conocimientos y a la también insospechada impaciencia de los hasta entonces pacientes receptores de información: los alumnos. Los movimientos de protesta juvenil socavan los fundamentos de la tradición escolar y el docente comienza a sentirse muy incómodo.

En este contexto, el tema de la educación para el cambio promueve la profundización de los conocimientos sobre el aprendizaje que en la metafórica expresión de John Dewey adquiere resonancia: “creer que se ha enseñado cuando nadie ha aprendido, es como pensar que se ha vendido cuando nadie ha comprado”.

Las teorías del aprendizaje que se venían desarrollando con profundo interés científico, acrecientan su validez frente a la fuerza de la llamada “experiencia” en la labor docente.

Vocación para enseñar y formación científica para ese fin alternan en nuestra historia pedagógica según las posiciones filosóficas vigentes. No olvidemos que al positivismo pedagógico de fin de siglo, le sigue un antipositivismo marcado por un fuerte toque idealista. Una clara tendencia a exaltar la vocación como un llamado innato para el ejercicio de la profesión es sostenido por corrientes idealistas especialmente relacionadas con los movimientos pedagógicos de Italia y Alemania en la segunda mitad del siglo XX.

El paulatino ahondamiento en las Ciencias Sociales pretendió girar el peso del *innatismo vocacional* hacia la necesaria *formación profesional* fundada en el conocimiento de normas pedagógicas que se fueron basando en soportes psicológicos y sociológicos. Pero podemos afirmar que el trasfondo del concepto cuasisacerdotal de la profesión persistió y aún subsiste.

El concepto de profesión docente

Vamos a clarificar un poco el concepto de profesión docente. Tomo de Carr-Saunders (Carr-Saunders: *Professions: Their Organization and Place in Society*, Clarendon Press, Oxford, 1928): “Una pequeña reflexión muestra, que lo que nosotros llamamos ahora profesión surge cuando un número de personas logra practicar una técnica definida basada en una instrucción especializada. Quizá pueda definirse una profesión como una tarea basada en el estudio intelectual especializado y en el entrenamiento consecuente cuyo fin es proporcionar servicio o asesoramiento experimentado a los demás, en virtud de un horario definido o un salario”.

En general, los planteos de definición de la profesión hacen hincapié en el concepto de ocupación precisa, previa formación teórica, consecuente práctica, autorización para brindar a la socie-

dad el aporte de tal formación y recibir la remuneración por trabajo como resultante.

A este simplismo en el tratamiento, Wilbert Moore en su famoso libro sobre las profesiones (Moore, W.: *The Professions: Roles and Rules*, N. York, 1970), subraya la particularidad de la orientación hacia un servicio que se presta a una clientela definida; y en razón de tal servicio, las actividades profesionales se hallan reguladas por un código y por una ética profesional interna. A partir de este concepto, Moore anexa el planteo de la *autonomía*.

Las normas internalizadas permiten al profesional en su tarea concreta, asumir el a quién, cuándo y cómo asistir. Y son luego las asociaciones de profesionales expertos en las mismas tareas los que deben garantizar y valorar la actividad profesional de sus miembros, así como defenderlos del control de los no expertos.

Según estos conceptos, es difícil que podamos hablar de profesión docente. Más bien se trata de una semiprofesión.

La autonomía de la actividad profesional del docente se limita a una autonomía en el estilo del desempeño profesional en el marco de un espacio ya predeterminado e impuesto como lo es la institución escolar. De modo que a la falta de total autonomía le sigue consecuentemente la dificultad de discriminar en la actividad profesional. Cuánto corresponde al “ethos” de la institución y ella a su vez enmarcada en las normas del Estado, y cuánto corresponde al “ethos” personal del profesional.

A este conflicto, Wilfried Böhm de la Universidad de Würzburg, en un intento de mostrar las dificultades estructurales que impiden a la docencia ser una profesión, agrega un conflicto esencial que vive el docente: ¿quién es el destinatario de su tarea? ¿Quién es en verdad su cliente? ¿Debe propender al desarrollo y promoción del estudiante individual según sus condiciones personales, posibilidades, nivel de aspiración, etc.?, ¿o la sociedad le confía otra función que puede enfrentarse a la precedente, como ser, la “intención” o propósito de integrar a los individuos a pautas sociales preestablecidas, niveles de rendimiento, y la consecuente selección con referencia a determinadas posiciones sociales?

En su condición de “evaluadores” de los estudiantes, los docentes no pueden ser considerados estimadores de la potencialidad plena de los escolares singularmente considerados, sino como jueces discriminadores de rendimientos; “como ejecutores de procesos selectivos y como distribuidores de oportunidades sociales. La posibilidad de bloquear el itinerario formativo de un escolar a través de la selección impidiéndole de tal manera personalmente el ulterior desarrollo, se encuentra en total oposición a la función precedente de estar al servicio”.

Esta conflictualidad se agudiza si agregamos el punto de vista específico de los padres y sus niveles de aspiración con respecto a la formación y ulterior destino de sus hijos. Esto es lo que Merton ha calificado como “conflicto medular” en cuanto al problema de

la formación docente en lo que se refiere al hecho de encontrarse frente a expectativas divergentes por parte de la clientela misma.

Sólo el docente debe, a través de su mediación, articular estas tres fuerzas interactuantes para lograr el equilibrio de las presiones. Una literatura abundante señala la pérdida de autonomía casi necesariamente en virtud de la dependencia de las instituciones sociales cuyas normas debe custodiar.

Este carácter de intermediación genera una temerosa incertidumbre sobre la exacta naturaleza de esta profesión.

Plantea Janpeter Kob, profesor de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de Hamburgo que "si derivamos la conciencia profesional únicamente de la actividad continuamente mediadora (mediación de bienes culturales; mediación entre la juventud y el mundo de los adultos; entre el espacio privado constituido por pequeños grupos, y los sistemas de la vida pública), resultará de aquí la especial dificultad de hallar un lugar genuino primario para la posición social del educador".

Es por esta razón que los docentes, plenamente conscientes de su problemática, busquen completar su imagen profesional pedagógica con aditamentos culturales extradocentes. Generalmente, la sola dedicación a la enseñanza va en menoscabo del prestigio social que se desea adquirir.

Naturalmente esto está muy ligado a la posición social de la institución "escuela". La sola lectura de unos pocos títulos de textos muy difundidos como ser: *La hecatombe escolar* de Bastin, *El desastre escolar* de Loi, *La escuela ¿para qué?* de Papillon, *La escuela bloqueada* de Citron, *Un embrollo que desafía las respuestas* de Deska, etc., etc., generan una gran ansiedad en quienes tienen que trabajar en la escuela.

Si la realización del profesorado como grupo profesional perfectamente definido depende de la especificidad de la función, esta función debe tener profunda significación. "Si los educadores necesitan enfrentar el problema de la insignificación, debemos esforzarnos por calar en profundidad en materia de educación" (Jersild).

La educación ha de mostrar la forma de dar respuesta a necesidades que van más allá de lo aparentemente inmediato, que ya no es suficiente para una sociedad extremadamente móvil. La dinámica de todos los quehaceres humanos, la relación primaria del hombre con las cosas, del hombre con los bienes culturales, y la relación entre los hombres mismos, proponen una atención especial para la educación, y por ende, para los profesionales de la misma.

Quizá tengamos que dedicarnos a tratar la profesionalidad del docente antes que debatirnos sobre la estricta caracterización de la docencia como profesión.

En primer lugar, debemos enmarcar esa profesionalidad (que supone un juicio de valor) dentro de las circunstancias que vive el docente, empezando fundamentalmente por diferenciar la actividad docente según los niveles del sistema: la docencia en el nivel primario, medio y superior.

Es posiblemente en el nivel medio de enseñanza en el que se advierte con marcada claridad la crisis profesional. Las razones son varias. La dinámica cultural en cambio acelerado lleva implícita una crisis de los contenidos de saber. Programas rígidos caducan para dar paso a temáticas nuevas. Consecuentemente, los profesores van sintiendo que caen sus baluartes de saber recibido y repetido. Un acopio de información parece frente a nuevos enfoques y se va tomando conciencia de que los contenidos de saber no son definitivos, que hay que actualizarlos constantemente.

Conjuntamente con el cambio de los contenidos informativos, ocurre el cambio de los enfoques referidos a la educación. Quiero puntualizar aquí que los cambios a los que me refiero, no ocurren por la decisión de un pensador, por los descubrimientos de un pedagogo o por la determinación de una política educativa, sino que son cambios que operan sobre la realidad sociocultural directamente.

Además del cambio de los contenidos y de las necesidades de los aprendices, y de las actitudes humanas, acontece el cambio de los objetivos que hacen a la profesión. Los motivos que podían esgrimirse antes para abrazar la actividad docente con su consecuente significación social, específicamente pautas de status, caducan hoy.

Esta desarticulación entre lo que se esperaba de un profesor antes y lo que se espera hoy, motiva en más de una personalidad, crisis muy serias que adquieren a veces contornos dramáticos.

Las pautas de elección

Hoy se advierte una cierta modificación en las pautas tradicionales con respecto a la elección de la profesión docente. El aspirante se siente protagonista del cambio social. Enhorabuena. Pero considero que ha penetrado en otro tipo de idealización que es la de sentirse apto para la transformación social.

Aquí cabe pensar que sólo hay un desplazamiento de los motivos por los cuales se elige la profesión porque, sean el peso puesto en el "amor para formar" como en el de la "capacidad para transformar", se advierte un trasfondo de mágico poder que convierte al docente en "autor" tanto en la actitud formadora como en la transformadora.

Este sentido de ejercer el poder formador o transformador, conduce muchas veces a la impotencia. La imposibilidad de proponer autoridad válida genera tanto actitudes autoritaristas marcadas por las características de juez implacable, como actitudes de pérdida total del poder, interpretando equívocamente el sentido del auténtico trabajo en democracia, y dando así por sentado que la permisividad total es lo que corresponde al natural crecimiento de las posibilidades de los educandos. Y aún es más. Términos hoy muy usados como el de "animador del grupo", "potenciador", y tantos otros, intentan no sólo borrar la imagen del profesor, sino también hacer desaparecer el nombre con el que se lo identifica profesionalmente.

Todo esto lleva a un sentimiento de insatisfacción que descalifica al docente ante sí mismo, mostrándole el sin sentido de su actividad profesional o bien logra una trágica autogratificación cuando amparándose en la expresión de Freud, lamenta haberse dedicado a "la profesión imposible".

Esta crisis del sentido de la profesión ha generado sentimientos muy angustiosos. Los estudios realizados en Francia y en Estados Unidos en los últimos diez años muestran problemas de inadaptación profesional, trastornos psíquicos y conductas marcadamente agresivas. En estos casos se ha planteado cuestiones de fondo sobre la causa o el efecto. Esto es: ¿algunos enseñantes están predispuestos a la enfermedad mental, o sea que ya están enfermos antes de iniciarse en la profesión?, ¿o son las dificultades de la profesión las que contribuyen a enfermarlos? El trabajo de Amiel-Lebigre y Pierre Pichot ("Las razones de la elección de la profesión de educador analizadas desde una perspectiva psicopatológica", en *La función docente* de Debesse-Mialaret, Ed. OIKOS-TAU, Barcelona, España, 1980) apunta a que "la neurosis sobreviene cuando las exigencias del medio sobrepasan las capacidades de adaptación del sujeto, es decir, cuando las relaciones con el medio se vuelven insatisfactorias e intranquilizadoras. Estas inadaptaciones aparecen más fácilmente cuando, por una parte, las estructuras mentales son muy rígidas, y por otra, cuando el medio es complejo y cambiante".

Las condiciones en que se ejerce la profesión docente son difíciles, contrariamente a lo que suele pensar el aspirante a la docencia. Los jóvenes dicen habitualmente que la eligen por ser "carrera

fácil", "corta", "sin muchas exigencias", "cómoda" "tranquila"

Habrà que preguntar nuevamente si se elige la profesi3n docente porque se posee estas característicás personales que concuerdan con un modelo de educador internalizado a lo largo de toda la experiencia escolar; o si es el sistema, con todas sus rigideces, el que va generando este estilo de conducta, lo que llevaría a reflexionar sobre qué aspectos del sistema sería necesario modificar para no estereotipar el estilo del trabajo del docente.

Bertrand Russell en su libro *El impacto de la Ciencia en la sociedad* define un problema que se adecua a nuestra inquietud. "En un buen sistema social, todo hombre ha de ser, a la vez, héroe, hombre corriente y diente de una rueda en una máquina, en la mayor medida posible; aunque si es una de las tres cosas en grado excepcional, sus otros dos papeles pueden quedar disminuidos. Como héroe, un hombre debe tener la oportunidad de *iniciativa*; como hombre corriente, debe disfrutar de *seguridad*; como pieza de una máquina, debe ser *eficiente*".

Frente a este resumido esquema de operatividad, nos preguntamos ante la búsqueda de profesionalidad que deseamos para la docencia:

- 1) Las actitudes rígidas que los docentes muestran, ¿pueden modificarse como para permitirles ese poco de heroísmo que requiere la iniciativa?
- 2) El sentimiento de frustración frente a niveles de aspiración no satisfechos en varios órdenes, ¿podrá modificarse a favor de un disfrute de la seguridad que como hombre corriente necesita?; y
- 3) Las actitudes de incomunicación frente a los alumnos que revelan tanto las investigaciones con docentes como con educandos, ¿no serán producto de esa misma inseguridad, por falta de identificación con la profesi3n y de identidad personal que lo lleva a fracasar en *lo que se espera que sea*? "A quienes se sienten inseguros de su identidad les resulta difícil encontrar modos positivos de comunicaci3n" (Rollo May).

Investigaciones realizadas mundialmente dan resultados bastante negativos en cuanto a perfil conductual de los profesionales de la educaci3n. Incluso, se ha llegado a considerar un tanto como causa de ciertas modalidades ligadas a lo afectivo (falta de objetividad, posesividad, labilidad emocional), la marcada feminizaci3n de que adolece la profesi3n.

El tema es sumamente interesante; porque si se es consecuente con este pensamiento, categorizando según tradiciones sociales el exceso de afectividad como conducta ligada a lo femenino, y la intelectualizaci3n como actitud masculina, el perfil docente mostraría la puesta en acci3n de lo manifiestamente femenino y masculino simultáneamente; o quizás, mostraría a la mujer docente masculinizada por su actitud intelectual.

Este aspecto de la temática puede derivar psicológicamente en consecuencias ligadas al ejercicio del poder, en tanto pueda significar para la mujer el ejercer poder en un sector en el que la sociedad se lo permite. Sobre este tema del ejercicio del poder en la profesi3n docente hay abundante material de investigaci3n realizado y publicado por el Teachers College de la Universidad de Columbia (Jersild, A. T.: *In Search of Self*, N. York Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University)

La responsabilidad de los centros de formaci3n

Voy a referirme a la responsabilidad de los centros de formaci3n docente. Deseo mencionar, en primer lugar, la gran preocupaci3n que tuvieron, hace más de 80 años, tanto el Dr. Juan Ramón Fernández, ministro de Instrucci3n Pública en 1903, como su sucesor el Dr. Joaquín V. González en 1904, de instituir un centro específico para la formaci3n de profesores de nivel medio que terminó en la creaci3n del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, que durante muchos años fue un modelo institucional.

En el decreto del 16 de diciembre de 1904 el Dr. González expresa: "Esta obra de la formaci3n del Profesorado de Enseñanza Secundaria no es de un día, sino de gradual y progresiva realizaci3n; y ella se cumplirá sucesiva y simultáneamente, induciendo a los actuales profesores a perfeccionar sus aptitudes y disponiendo la vía de los estudios profesionales a los que en adelante aspiren a desempeñar cátedras y procuren consagrarse a ellas, con exclusi3n de otros oficios u ocupaciones que los distraigan de la tarea docente".

Para esta tarea se contratan especialmente profesores alemanes. Wilhelm Keiper, uno de esos destacados pedagogos alemanes que dirigió el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, dice en 1914: "El profesorado secundario puede exigir con el mismo o con mayor derecho que cualquier otra profesi3n equivalente, como la de médico, abogado e ingeniero, que sus aspirantes se formen en un Instituto destinado especial y exclusivamente a su preparaci3n científica . . . pero no basta —dice Keiper— con crear institutos para su preparaci3n científica y técnica; es menester que se les dé todas las garantías y seguridades de su posici3n social y económica".

Pues bien; supuesto que ello ocurriera, ¿cuál es la tarea de los centros de formaci3n de docentes? Nos referimos, en nuestro medio, a los Profesorados de Enseñanza Primaria, los Profesorados de Enseñanza Media, Profesorado Técnico y otros.

Un primer aspecto a analizar con respecto a los centros de formaci3n de docentes, es si deben seleccionar o no, sea desde el inicio o durante la marcha a quienes son aptos para ejercer la profesi3n. Considero que éste es un concepto clave.

Si se trata de seleccionar se debe saber previamente qué se entiende por aptitud para la docencia hoy. La mayoría de los estudios realizados en diversos países llegan a la conclusi3n de que se puede hablar con más seguridad de ineptitudes que de aptitudes.

Los motivos de elecci3n

Otro aspecto es el análisis de los motivos que llevan a la elecci3n de la carrera docente. Me refiero a los motivos expresados y no a los interpretados psicológicamente.

Las experiencias mundiales en cuanto a los motivos que llevan a elegir la docencia primaria, muestran la marcada tendencia socio-asistencial del aspirante a maestro.

En un estudio sobre motivaciones en aspirantes al Profesorado

IDEAS Y TRABAJOS

de Enseñanza Primaria que realicé entre los años 74 y 78 con una muestra de 350 jóvenes (85% mujeres), en una escala de motivaciones diversas, las preferencias señalaban: amor a los niños; deseo de contribuir al mejoramiento social; deseo de ayudar, proteger; necesidad de comunicación; deseo de trabajar con seres humanos.

En un segundo orden aparece la importancia del saber, y cuando esta motivación se da, está referida al deseo de facilitar en la gente su incorporación al campo laboral sobre todo mediante la alfabetización.

Es importante acotar que la gran mayoría de los jóvenes de esta muestra hicieron hincapié en sus deseos de enseñar a leer y escribir toda vez que se les preguntaba en qué ciclo del nivel primario preferían trabajar. Se referían específicamente al primer ciclo: 1er. y 2do. grados.

En el estudio de motivos aparece siempre un término: vocación. La expresión "tengo vocación" se da con mucha mayor frecuencia en los aspirantes a la carrera del magisterio que en otras elecciones profesionales.

Independientemente de los aspectos afectivos y de modalidades personales señaladas, la profesión se elige en nuestro medio por circunstancias laborales: pocas horas de trabajo en comparación con otras profesiones; oportunidad de trabajar al mismo tiempo que se atiende el hogar, etcétera.

En el nivel medio, los motivos están mucho más ligados a los aspectos cognoscitivos. Se elige, por ejemplo un profesorado en Matemática, primero porque interesa la Matemática, y en un segundo orden, por el interés de enseñar.

Dejo a un lado un tema muy interesante, pero objeto de otro tratamiento. Me refiero a la jerarquización social de los conocimientos que ha generado tradicionalmente una jerarquización social entre los docentes: diferencias de prestigio según la asignatura que se enseñe. (Por ejemplo: un profesor de Matemática tiene mayor prestigio en la comunidad educativa que el docente de Música, de Educación Física, etcétera).

Quiero sí destacar un fenómeno que ocurre en la formación docente y que es imposible que se dé en otras profesiones. En los centros de formación de profesores se hace acopio de saber pedagógico y de normas didácticas de todo tipo. Conocimientos psicológicos y sociológicos acreditan capacitación para enfrentar la realidad de la tarea práctica. Pero esa realidad práctica desvanece todo saber. Se produce lo que se ha denominado "shock de la vida real".

Al enfrentar la realidad ya sea el aprendiz en su práctica o el graduado en la profesión, además de la inexperiencia natural que se vive como en cualquier profesión, en la docencia parece aflorar lo vivenciado a través de la situación del alumno. Brück (*Die Angst des Lehrens vor seinem Schüler*, Hamburgo, 1978), considera esta situación como causada por lo que denomina "niñez conservada" del educador.

Una comprensión deficiente de la propia personalidad, más un saber incorporado de manera puramente teórica llevan a un comportamiento en el que escasamente se observa la nueva formación.

En otras palabras: la realidad vivida con sus tradiciones internalizadas, tiene más arraigo que los aprendizajes profesionales.

Esto produce frecuentemente una aversión por la teoría y lleva a considerar que la formación fue totalmente irrelevante. Se observa también que las actitudes progresistas que pudieron haberse vivido a través de los aprendizajes teóricos, ceden el paso a conductas conservadoras en la práctica.

Se muestra con esto que la formación docente no consiste en un mero incorporar saberes teóricos sino que, fundamentalmente, debe haber un entrenamiento del comportamiento para adquirir competencia profesional.

Hoy se trabaja con microexperiencias que facilitan la adecuación a la tarea; pero de todos modos el "shock de la realidad" tiene características muchas veces traumáticas.

En una experiencia en el Instituto Nacional Superior del Profesorado pude comprobar un aspecto peculiar de la transformación paulatina del rol de alumno al de profesor.

Se realizó un seguimiento de los alumnos de 1° a 4° año, basado específicamente en "qué piensan de la profesión docente" y "cómo la ven desde el rol de aprendiz". Se notó paulatinos cambios con respecto a la imagen del sí-mismo de los alumnos y la inseguridad creciente sobre la propia vocación.

Un aspecto fundamental de los centros de formación es el de carecer ellos mismos de estructuras flexibles que los convierta en verdaderos talleres de aprendizaje y en laboratorios de experimentación de todas las formas del aprender, y de entrenamiento de todas las experiencias que hacen a la multiplicidad de tareas que se realizan en el ámbito de la escuela.

Un ejemplo concreto puede darse hoy con la Resolución Ministerial que modifica para la enseñanza media el sistema de evaluación. Este es un cambio importante e interesante, pero no es simple porque supone revisar muchos aspectos del problema del aprendizaje y del punto de vista diagnóstico y pronóstico del rendimiento escolar. Pero las dificultades de los docentes y las dudas de la comunidad acerca de sus actuaciones son debidas a que en los centros de formación jamás se hacen experiencias diversas sobre estilos de trabajo pedagógico que permitan a los educadores estar anticipados a los cambios.

¿Que acontecería si una resolución ministerial propusiera que esos saberes célibes que se transmiten en la escuela en forma de asignaturas se integraran en problemas de la realidad para ser analizados y estudiados por grupos de asignaturas y por lo tanto, por equipos docentes? Independientemente de los juicios de valor que se hagan sobre esto, cabe preguntarse ¿qué oportunidades tiene un docente, que ha elegido un área determinada del saber, de trabajar interdisciplinariamente? La realidad hace, pues, que los alumnos se formen según comportamientos estancos que se llaman materias, y en la abismal y vetusta escisión entre ciencias y humanidades.

Cuando un docente ha vivido en su formación la experiencia de hacer del aula un laboratorio en el que se ensayan conductas y en donde las pruebas valen para todos por la autoconciencia que se vive en la experiencia, lleva a su tarea profesional el mismo espíritu.

Si la propuesta educativa tiene entre sus metas la atención a las necesidades de los educandos y sus posibilidades de integración en la estructura sociocultural, esto mismo debe ejercitarse en la formación de los futuros docentes.

El logro de personalidades flexibles, creativas, con gran dinámica para adecuarse a las eventuales situaciones, alertas frente a los cambios, supone aprender, además de todos los recursos didácticos posibles, el uso del sí-mismo como instrumento.

El comportamiento de un profesor estará en gran parte determinado por la manera como haya aprendido a verse a sí-mismo y a sus relaciones con los estudiantes, con su saber, con sus colegas, con su misma profesión; cómo satisface sus necesidades de información, de expresión, de creatividad, de comunicación.

“EL PROBLEMA DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO”

Por el Prof. Alfredo Van Gelderen

Se trata de lo expuesto durante su formal incorporación académica efectuada el 4 de diciembre de 1985

Nuestra Constitución posee elementos configurantes suficientes para permitirnos decir que contamos con un modelo educativo constitucional. Don Joaquín V. González sostiene que “uno de los axiomas de nuestro lenguaje político, pero que debe ser siempre manifestado como un principio fundamental de gobierno, es el que reconoce la necesidad de la instrucción como base de la libertad. Esta existe hoy por la cultura del espíritu humano, que la ha descubierto como un propio atributo y la ha proclamado como un derecho de los hombres y una alta misión de los Estados”. Para ese derecho y esa misión el modelo de nuestra Constitución consta de tres notas o elementos substanciales. “Triángulo constitucional”, según acertada figura del académico Dr. Héctor Félix Bravo.

Nuestros padres fundadores, en original planteo, alejándose del modelo inspirador de los Estados Unidos de Norte América, que nada expresa en su Carta Magna sobre lo educativo, como lo ha señalado González Calderón, han planteado tres notas suficientes: federalismo escolar primario, libertad de enseñar y aprender, en armónica correspondencia con los demás derechos de todos los argentinos y unidad nacional, sobre la base de planes de instrucción general y universitaria dictados por el Congreso Nacional.

El “triángulo”, de Bravo, lo componen los artículos 5, 14 y 67, inciso 16 y se aseguran, ratifican o complementan con la imposibilidad de ser alterados por las leyes de su ejercicio (art. 28), la amplitud generosa y plural, abierta, para todos los europeos que traigan por objeto introducir y enseñar las ciencias y las artes (art. 25) y en lo axiológico el bienestar general del Preámbulo, aspiración de bien vivir, de cultivado vivir, de cultura, para todos los habitantes de la República. El modelo constitucional educativo fue y es, o deberá ser, federal, de unidad y libre.

Entiendo por modelo la articulación ideal de valores y cultura. En él, en el modelo el problema que consideramos no aparece como tal. La libertad cultural, la libertad de enseñanza, en lo educativo, y la posibilidad de opciones, en lo escolar, están dadas por la libertad de aprender y enseñar coordinadas, imbricadas con las otras libertades o derechos del artículo 14, asociarse con fines útiles, publicar las ideas sin censura previa, profesar libremente el culto.

Proyecto: “Planes de instrucción general y universitaria

Considerar el proyecto educativo es iniciar las consideraciones de lo operativo. Es el tema de la creación de las condiciones necesarias para hacer posible, el modelo. Entendemos por proyecto el proceso concreto de realización.

Según el diccionario oficial de la lengua española, proyecto es impulso, dirección, marcha hacia, designio o pensamiento de ejecutar algo, extendiendo todas las circunstancias principales que deben concurrir para su logro. El proyecto constitucional no está cumplido, no fue concretado, no fue realizado como tal.

El proyecto educativo de la Constitución son los planes de instrucción general y universitarias nunca dictados integralmente, como tales, por el Congreso Nacional, a pesar de reiteraciones históricas de los sucesivos Poderes Ejecutivos Nacionales, con demandas y proyectos para que se dictaran, intentos de proyectos legislativos y hasta una estructura de reforma aprobada en una ley de un plan de desarrollo (ley 19.038)

La falta de “planes de instrucción general y universitaria”, la incompleta e inconexa legislación educativa vigente, han hecho que algunos especialistas no afirmen ya las deficiencias del sistema educativo, sino que sostengan que el país no cuenta, estricta o técnicamente hablando, con un sistema educativo-escolar nacional.

Hoy nuestro país no tiene un proyecto educativo. No tiene un planteo global, sistémico, integral educativo. Sigue el país sin proyecto concertante y concertador, a pesar del cambiante y afligente cuadro de las necesidades y las realidades de los servicios educativos escolares, que son insuficientes, envejecidos, no articulados, desinteresados de la realidad histórica, ajenos a las necesidades del desarrollo regional y nacional.

La coordinación federal no ha sido establecida con eficiencia y los recursos con que se cuenta demuestran su ineficiencia en su aplicación o funcionamiento. La libertad de enseñanza ha sido reglamentada a través de un conjunto muy complejo de normas de distinto carácter legislativo y reglamentario que permiten, por su diferente carácter, desviaciones no libertarias, precisamente.

Hechos configurativos del sistema. Legislación

“Las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas ocurridas a partir del siglo XIX no podían dejar de producir efectos de importancia en la vida de las instituciones escolares. De todos esos efectos nos interesa por el momento señalar dos, que diferencian netamente la escuela moderna de sus modelos anteriores. El primero es la multiplicación de las escuelas creadas y administradas por el Estado. Sin que haya, por cierto, dejado de crecer el número de las creadas por la iniciativa social o privada, en

todos los países las escuelas, son hoy, en su mayor parte, de carácter estatal.

El segundo efecto es la interrelación de todas las escuelas de cada país a través de un sistema escolar único, creado y regido por la ley, llamado comúnmente sistema educativo, denominación ésta que, en rigor excede el ámbito estrictamente escolar. En virtud de tal sistema, las escuelas, ya sean estatales o privadas, están vinculadas recíprocamente por un conjunto de normas pedagógicas y administrativas comunes a todas ellas. Ambos efectos no son sino manifestaciones de la mayor intervención del Estado en la vida social, que caracteriza nuestra época; intervención fundada en el propósito de promover el bienestar general, uno de cuyos aspectos fundamentales está constituido precisamente por el nivel cultural de la población".

En nuestro país y dentro de las necesidades del crecimiento y de la organización escolares, dictada la Constitución de 1853, con su reforma de 1860, nos fuimos dando una legislación nacional para el sector educativo. Fueron leyes para niveles escolares, sectores, modalidades educativas, instituciones académicas.

La escuela primaria nacional, la universidad nacional, el reconocimiento de estudios realizados en colegios secundarios provinciales, los alumnos libres de los colegios nacionales, el reconocimiento de los estudios realizados en colegios particulares, fueron debidamente legislados. Nombremos sólo tres leyes y en ellas reconocamos la capacidad legislativa de nuestro Congreso Nacional de entonces: la ley 934, llamada de libertad de enseñanza, de 1878; la ley 1420, llamada de educación común, de 1884 y la ley 1597, llamada ley Avellaneda, de universidades nacionales, de 1885. Los estados provinciales, de acuerdo con sus constituciones, se dieron legislación, la que podemos ejemplificar con la ley de educación primaria de la provincia de Buenos Aires, de 1875, antecedente nacional de la ley 1420.

Todo el último cuarto del siglo XIX y todo el siglo actual presenciaron la Argentina un crecimiento y extensión de los servicios educativos, pero este crecimiento escolar se dio, no sobre la base de un proyecto sistémico y global, debidamente legislado.

Pero, en este momento de nuestras reflexiones podríamos preguntarnos: ¿El proyecto, los planes de instrucción general y universitaria son realmente necesarios? La extensión y la complejización de los servicios educativos nacionales, provinciales, municipales, privados, asistemáticos y quizás los medios de comunicación social, si consideráramos los recursos no tradicionales educativos, presentan graves exigencias de ordenamiento, coordinación, sistematización, no en función de reglamentarismo cerceante, sino en función del bien común, debidamente reglado para el reconocimiento de todos y cada uno de los derechos culturales de todos y cada uno de los habitantes del país. En nuestra situación actual, crítica, crucial, debemos cuestionarnos nuevamente: ¿El sistema educativo argentino, como tal, no trató de obtener un proyecto, para hacer realidad el sistema educador de la Constitución? ¿No pretendió dar bases orgánicas al federalismo escolar, la libertad de enseñanza y la unidad en los criterios generales, a través de planes de instrucción?

Pueden contestarse las preguntas con seguridad histórica. Desde antes de terminar el siglo pasado, hasta hoy, distintos Poderes Ejecutivos han solicitado a los correspondientes parlamentarios el dictado de las normas previstas por el artículo 67, inciso 16 de la Constitución Nacional. El Poder Ejecutivo, como legislador, ha ido produciendo proyectos a lo largo de todo el siglo actual. Esta serie de anteproyectos y proyectos muestra una verdadera tendencia de búsqueda de soluciones educativas y escolares orgánicas, generales, sistemáticas, que como intentos se frustraron, por no lograr ninguno su aprobación. Los proyectos titulados o llamados "Plan de enseñanza general y universitaria" (1899) y "Ley de reforma educacional" (1900) de Roca y Magnasco; "Proyecto de reformas a la ley de

educación común" (1916) de de la Plaza y Saavedra Lamas; "Proyecto de ley orgánica de la instrucción pública" (1918) de Irigoyen y Salinas; "Ley orgánica de la enseñanza (1923) de Alvear y Marcó; "Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial" (1939) de Ortiz y Coll; "Ley de bases sobre educación primaria, secundaria y técnica" y "Ley de reforma universitaria" (1946) de Perón y Gache Pirán; "Ley de educación" (1969) de Onganía, Borda y Astigueta; los requerimientos de antecedentes provinciales para la redacción de un ordenamiento legislativo" (1974) y (1975) de los ministros Taiana y Arrighi; los trabajos de reforma de los ministros Pérez Ghilou y Cantini (1969) y (1970); el capítulo de Educación del Plan de Desarrollo y Seguridad (Ley 19.039 de 1971), además de proyectos de legisladores, anteproyectos y trabajos y el estudio denominado "Bases y alternativas para una ley federal de educación", publicado en una coedición de EUDEBA y la Universidad Nacional de Rosario, que es el más reciente estudio sobre la legislación nacional de bases, editado en 1983. Todos son capítulos de esta historia que titulamos "lo que no fue" y que ha impedido a la República contar con la página uno de todo proceso de renovación o cambio integral del Sistema Educativo Nacional Argentino.

Principios unificadores

Por lo expuesto, en el cuadro inconexo del sistema educativo argentino hay quienes han expuesto como tesis, para su demostración o comprobación, la existencia de principios unificadores, en lo que consideramos el resultado de los hechos configurativos detallados.

El Dr. Fernando Martínez Paz, erudito integrante de esta corporación señala, en una de sus obras, la vigencia unificadora del laicismo liberal argentino y la existencia actual de un pluralismo, que él califica de valorativo, que podría ser nuevo principio para la unidad necesaria de la educación argentina actual y futura.

Libertad de opciones.

En lo jurídico, en lo económico y en lo curricular

Si por libertad de enseñanza entendemos la posibilidad de opciones dentro del conjunto de servicios ofrecidos por el sistema escolar, la primera opción se da, en nuestras estructuras escolares actuales, por la alternativa escuela oficial o escuela privada y, posteriormente, por las diversidades de modalidades dentro de cada circuito o subsistema.

Esa libertad de enseñanza se manifiesta, en lo jurídico por el reconocimiento de los efectos legales producidos por distintos estudios cursados en establecimientos no estatales. Reconocimiento de estudios, certificados y títulos obtenidos en los establecimientos privados. En lo económico, esa opción de libertad se da si la organización escolar resuelve los obstáculos que pueden hacer no superables, por todos, la posibilidad de realizar estudios en escuelas aranceladas. Se manifiesta este segundo aspecto en la forma en que el Estado permite a los padres, en condiciones adecuadas económicas, realizar la opción para los estudios de sus hijos. En nuestro país se trata del subsidio del Estado, para el pago de los sueldos docentes exigidos por los planes aprobados oficialmente, que siguen los institutos privados incorporados a la enseñanza oficial, en el orden nacional, en una reglamentada proporción con las insuficiencias de la recaudación de la escuela, en concepto de aranceles de enseñanza. Es el sistema nacional de la ley 13.047, del año 1947, usado en líneas generales por las provincias argentinas. En otros países las soluciones son diversas, para ejecutar más técnicamente la repartición proporcional del presupuesto escolar. *La libertad curricular*

o pedagógica, considero que es la que da razón y esencia a la opción escolar. Ella es la posibilidad reconocida a cada unidad escolar de dar características y fijar criterios propios a su currículo, sobre las bases establecidas de unidad para todo el sistema en lo nacional general, en lo provincial o regional en particular y en lo local o escolar con criterio de carácter propio.

Escuelas estatales

No restrinjo la libertad de enseñanza al campo de la escuela privada o no estatal. Me referiré primero a la escuela estatal. Si bien el primer aspecto, *el jurídico*, no es ni siquiera considerable, en cuanto restricciones o problemas, en la escuela del Estado, los dos aspectos siguientes, el económico y el curricular, sí lo son.

En lo económico, el Estado debe descentralizar y liberar el financiamiento escolar y poder ofrecer posibilidades de financiamiento económico propio a cada unidad, para poder concretar proyectos y acciones que el grupo profesional de cada escuela llegue a caracterizar, como necesarios para el grupo de alumnos a su cargo.

Las escuelas estatales podrán ofrecer opciones a la sociedad también si llegan a poseer libertad económica, en materia de fondos y destino de inversión. A lo dicho, con los inconvenientes de toda síntesis, deberíamos agregar que la escuela del Estado, con libertad, debería poder recurrir a la ayuda financiera y económica de la sociedad, para poder estructurar ofertas diferentes de servicios que concreten libertades de opción. Promover por medio de la libertad económica la participación y la cooperación de la sociedad en los sentidos más amplios posibles. *La libertad curricular*, hace a la caracterización de lo que llamamos escuela, sea ella del Estado o de otro agente educativo. Si por la escuela llamamos al momento y al lugar de la transmisión crítica de la cultura, con intención formativa, educativa, no es concebible en una democracia la transmisión crítica de la cultura en la misma forma, con los condicionamientos reglamentarios totales de igualdad, en "enseñaderos", resultantes de "robots" mayores que repiten una visión cultural establecida, hasta sus últimos detalles, por un Estado iluminado por la Diosa Razón, probablemente, a conjuntos de "robots menores" que por millones repiten, lo inicialmente repetido por el "robot mayor".

La escuela de la República Democrática es la escuela de la libertad. Es la escuela de las situaciones reflexivas para la crítica de la cultura transmitida. Es la escuela de la diversidad, de la búsqueda de la medida para cada uno, de la personalización, por respeto a las personas. Es la escuela de la imposible repetición, por necesidad de la creación.

Escuelas y agotamiento del sistema

Corresponde aclarar que creo no estar ajeno a la realidad de nuestro sistema.

El esquema usado puede ser discutido, pero considero que el actual estado de agotamiento, de empobrecimiento progresivo, hasta la actual situación de imposibles logros educativos satisfactorios institucionales de nuestro sistema educativo, se deben al progresivo empobrecimiento de la institución escuela, agravado por el intento igualitario de las reglamentaciones estatales. Lo igual formal priva a cada uno de la atención de sus necesidades.

Las pobrezas escolares argentinas las identifiqué en un artículo de la Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, de noviembre de 1976 y señalé la pobreza material (medios materiales, infraestructura); la pobreza espiritual (reduccionismo educativo por exclusivos fines intelectuales o de enseñanza); pobreza profesional (por deficiente e insuficiente profesionalismo docente y falta de

perfeccionamiento en servicio); pobreza técnica (por la primitividad de la labor educativa, ausencia del uso de tecnologías).

Creo que una causa agravante de estas varias manifestaciones ha sido la necesidad de igualación de un sistema no imaginativo, donde el Estado ha intentado igualar en función de términos medios, no siempre técnicamente determinados, y ha optado por las injusticias de las igualdades formales, a las que se ha referido y señalado el Estado de Israel, como notas de los sistemas escolares contemporáneos, en sus informes a la Oficina Internacional de Educación, para su conferencia de 1970.

La pérdida de la libertad escolar ha sido justificada por el propósito de dar la misma escuela para todos. El resultado es la falta de la escuela para cada uno. La injusticia de la cristalización de las diferencias culturales anteriores a la escuela. La atención de ese alumno medio, tan presente en los estudios estadísticos, pero único ausente en la realidad de las aulas.

La extensión de los servicios para dar educación a todo y las exigencias de la graduación para responder con fórmulas únicas a los requerimientos evolutivos de los alumnos ha llevado a los modernos sistemas a reglamentar, disponer, ordenar, resolver todas y cada una de las situaciones escolares de la misma manera, con real deterioro de la calidad educativa, que nos permite contemporáneamente hablar del malogro escolar.

Libertad jurídica

Por no corresponder las luces y las sombras del problema en igual forma a cada nivel de la enseñanza privada, es que son necesarias las siguientes precisiones.

Las escuelas privadas preprimarias y primarias, lograron por el art. 70 de la ley 1420 (de 1884) la autorización necesaria para la aprobación de los estudios en ellas realizados y así dar cumplimiento a sus alumnos a la obligatoriedad marcada por la ley entre los 6 y los 14 años de edad. La relación de dichas escuelas y el Estado se realizó a través de un servicio de inspección del Consejo Nacional de Educación, organismo de aplicación de la ley de educación común.

En 1968, las escuelas preprimarias y primarias del orden nacional, por el decreto del Poder Ejecutivo N° 5.923 pasaron a la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada, organismo de la planta central del Ministerio de Educación Nacional y quedaron incluidos en los sistemas generales de incorporación a la enseñanza oficial. Cada provincia ha dado reconocimiento a las escuelas privadas de su jurisdicción, aunque se mantienen casos de institutos ubicados en territorios provinciales incorporados al orden nacional.

Los estudios secundarios privados, lograron en 1878, sobre la base del proyecto del senador Jerónimo Cortés, el reconocimiento, a través del examen final anual rendido en los establecimientos estatales. Esta ley 934, es la base de lo que en nuestro país llamamos sistema de incorporación y que fue evolucionando, para convertirse en un sistema más libre, de "gestión propia", de cada unidad escolar de nivel medio, sobre la base de la reglamentación, por decreto N° 12.179, del año 1960 del articulado de la ya nombrada ley 13.047, del año 1947. Es quizás el sistema de mayor amplitud libertaria con que contamos para los estudios no universitarios. Concreción de una clara política de libertad de enseñanza, planteada con audacia escolar por el Dr. Arturo Frondizi, hacen exactamente 25 años, ejecutada inteligentemente por su Ministro Luis Mac'Kay y puesta en marcha, con precisión técnica, por el miembro de esta corporación, mi presentante de hoy, el entonces Subsecretario Salonia. Sistema que en el orden nacional y no universitario tuvo el honor profesional de conducir administrativamente, en sus tres primeros años de aplicación.

La libertad escolar del sistema del 60 logró su primera ratificación con el decreto 371, del año 1964, vigente en estos momentos.

Para las escuelas terciarias, no universitarias, el decreto 4.857, del año 1958, admitió que los institutos de formación de profesores se agregaran al régimen de incorporación, con lo cual quedaron en condiciones de ser regidos primero por el decreto de gestión propia (12.179/60) y su ratificador vigente (371/64), mientras que las provincias no han legislado en materia de educación privada de nivel terciario no universitario.

Si bien la libertad jurídica de los niveles escolares no universitarios puede poseer caracteres comunes o similares, la universidad necesita adecuadas y propias normas para su característico funcionamiento. Desde el decreto N° 6.403, del año 1955, en su ya histórico y discutido artículo 28, que permitió el funcionamiento de instituciones universitarias privadas, con autorización para titular académicamente y con condiciones en plazos determinados para validar para lo profesional el título académico, pasando por la ley N° 14.557, del año 1958, llamada ley Domingorena, que integró el paquete de medidas educativas que el Poder Ejecutivo de entonces planteó en original plataforma política, como necesario para un desarrollo integral de la Argentina, hasta la vigente ley de universidades privadas, la N° 16.604, del año 1967, y su régimen reglamentario actual.

En el caso del nivel terciario universitario, las provincias no han legislado.

Aspectos económicos

El aporte estatal argentino nació como financiamiento subvencionado de los sueldos docentes privados fijados por la ley 13.047, sueldos que fueron equiparados, del 60% anterior, con los nacionales por el Estatuto del Oficial (ley N° 14.473). Aporte o subsidio reglamentado, administrado, distribuido, de acuerdo con el decreto N° 15, el año 1964, del Presidente Illía y de su Ministro Alconada Aramburú.

En el esquema seguido por mis reflexiones de hoy cabe opinar que las opciones se posibilitan, en el orden nacional, de tal manera, que el subsidio estatal es base de funcionamiento de una gravitante proporción de escuelas preprimarias, primarias, secundarias y terciarias no universitarias, de las jurisdicción nacional, clasificadas con institutos gratuitos, donde los padres de familia contribuyen con una módica participación económica.

Libertad curricular o pedagógica

Me permitiré transcribir el esquema de este punto del Dr. José Luis Cantini, preparado para una reciente reunión de estudios multidisciplinarios, sobre la cuestión de la libertad de enseñanza en la Argentina.

Cantini, expresa:

- En general* (establecimientos oficiales y privados). La Constitución Nacional no contempla expresamente este aspecto de la libertad de materia educativa; el art. 67, inc. 16, atribuye al Congreso la facultad de dictar planes de instrucción general y universitaria pero no dice que esos planes deban ser rígidos ni uniformes. Por otra parte el Congreso nunca ha ejercido esa facultad al pie de la letra. No obstante, de hecho:

En jurisdicción nacional: Las características del sistema en materia curricular (en sentido amplio, comprensivo de toda la actividad escolar), tanto en lo que respecta a los establecimientos oficiales como a los privados, han sido:

- el reglamentarismo
- la rigidez y uniformidad de contenidos, metodologías, etcétera.
- el burocratismo y la verticalidad autoritaria
- el centralismo

En la jurisdicción provincial: el subsistema nacional fue adoptado tradicionalmente como modelo, con lo cual se adoptaron también las características señaladas.

- En los establecimientos oficiales:* En estos establecimientos, la rigidez, uniformidad y verticalidad alcanza su máxima expresión, sin limitación alguna. Sólo en los últimos tiempos se advierten algunas diferencias entre una jurisdicción y otra, pero en el interior de cada una de ellas prevalecen la uniformidad y la rigidez. Una excepción, no demasiado pronunciada la constituyen las universidades, en razón de su autonomía académica.
- En los establecimientos privados.* Aunque parezca paradójico, la norma vigente en materia de planes de estudios de establecimientos privados incorporados "... a la Enseñanza Oficial, en la jurisdicción nacional" (primarios, secundarios y terciarios no universitarios) que es el art. 1° del decreto 371/64, no habla de "planes oficiales" (lo que daría a entender que se trata de los planes de los establecimientos oficiales), sino de "planes aprobados oficialmente", lo cual permite a cada establecimiento proponer su propio plan, cosa que no ocurre con los establecimientos oficiales. En otras palabras, los establecimientos privados gozan de mayor libertad curricular que los oficiales.

Clarísimo el esquema de Cantini, el que ha orientado este trabajo, no sólo en las transcripciones textuales y cuyas tesis acaba de ampliar en un estudio completo sobre el tema en la revista "Criterio", N° 1.952, titulado "Libertad de enseñanza y reforma de la enseñanza media".

La educación privada ha optado por converger en los modelos del Estado y ha usado sólo individualmente y en casos especiales su posibilidad de divergencia con planes aprobados, para uno o algunos institutos determinados.

Cantidades

No es el momento, ni el lugar, para abordar la aridez de las cifras. Pero sólo quiero destacar que en las estadísticas de 1984, sobre 41.512 establecimientos de todos los niveles y modalidades, en toda la República, 7.956.682 alumnos y 570.362 cargos docentes formaron la gran red cultural del sistema escolar formal.

De esos totales la Nación sólo atiende el 7,6% de escuelas, el 16,7% de alumnos y el 22,4% de cargos docentes; mientras que la educación privada reconocida (en todas las jurisdicciones) atiende el 22,6% de institutos, el 24,2% de alumnos y 25,5% de cargos docentes.

Complementan estos claros por cientos los correspondientes a los servicios escolares a cargo de las provincias, que sumaron en 1984, el 67,8% de los establecimientos, el 59% de los alumnos y el 49,8% de los cargos docentes.

Preocupación por la educación en organizaciones de la producción

Ha despertado entre diversas organizaciones que reúnen al empresariado una singular inquietud por la problemática de la enseñanza. Algunas experiencias representativas de tal circunstancia se incluyen a continuación.

UNION INDUSTRIAL ARGENTINA

La Unión Industrial Argentina (UIA), por la determinación unánime de su Consejo General, y luego de aprobar un documento fechado en Jujuy en noviembre de 1986 ha constituido su **Departamento de Educación**.

El citado documento se titula: *"Posición de la Unión Industrial Argentina sobre el Sistema Educativo Argentino, Sugerencias sobre su perfeccionamiento"*, y constituye —según se informó— el fundamento doctrinario del Departamento, cuyo presidente es el ingeniero **Luis María Blaquier**.

En el seno del Departamento de Educación funcionan dos comisiones. Una de ellas, abocada al ámbito de la **Educación Privada**, está a cargo del señor **Ricardo Zinn**; la otra, que se ocupa de **Educación Estatal**, tiene como responsable al ingeniero **Carlos Burundarena**.

Para tomar contacto con las instituciones privadas que están preocupadas por temas afines, el 4 de agosto de este año, se realizó una reunión con representantes de 50 de ellas y la tarea continuó durante otro encuentro el 3 de noviembre, en la que se sintetizaron conclusiones de un conjunto de trabajos presentados. Durante los últimos días de 1987 se habrá concluido una amplia programación para 1988. Al respecto, el ingeniero Blaquier destacó que *"la Unión Industrial no quiere liderar ninguna acción educativa si no que pretende ofrecer un altoparlante más poderoso para hacer oír las diversas inquietudes"*.

SIMILITUD DE PERSPECTIVAS EN LA REALIDAD ESPAÑOLA

El Ministerio de Trabajo de España ha realizado un estudio para conocer aspectos de la formación que reciben los universitarios españoles y si estos conocimientos se adecúan a lo que demanda las empresas. Esta circunstancia, como se ve, parece concurrente con las preocupaciones evidenciadas en la materia en nuestro país.

Más de la mitad de las empresas españolas —según lo investigado— consideran que *"las facultades están dando una formación que no satisface las necesidades de las empresas"* y además dicen que:

- La formación universitaria proporciona conocimientos que no coinciden con la práctica empresarial.
- Las empresas tienen que invertir mucho tiempo y dinero en la formación inicial del nuevo graduado.

- Hay un distanciamiento entre la universidad y la empresa.
- El objetivo primordial de la facultad es —según parece— solamente el dar la información necesaria para aprobar exámenes.
- Existe un gran número de especialistas técnicos y una falta preocupante de generalistas.

El estudio realizado por el Ministerio de Trabajo indica además, que hasta hace relativamente poco la mayoría de los directivos españoles no hablaban otros idiomas. Esta situación está cambiando y los jóvenes, en general, tiene conocimientos de inglés, aunque todavía no alcanzan el nivel de muchos países de Europa.

Se ha informado asimismo que el Departamento de Educación ha encargado a la empresa **Gallup** la realización de una encuesta para determinar: la naturaleza de la oferta de técnicos y profesionales en los últimos 5 años; la naturaleza de las demandas; y, según la determinación de excedentes o faltantes, realizar una prospectiva para los próximos 5 años.

"Hemos percibido —y queremos con-

firmarlo— que habría una oferta considerablemente superior a la demanda en muchos sectores y, además que la demanda observa la existencia de una falta de nivel y excelencia para la satisfacción de necesidades", apunta el ingeniero Blaquier.

La Comisión del Departamento ocupa en el sector estatal de la enseñanza, se encuentra dedicada a: a) Buscar un mejor funcionamiento del régimen de crédito fis-

cal para aquellas empresas que solventan escuelas técnicas o similares; b) La realización de un anteproyecto de **Ley de Aprendizaje y Trabajo de Menores**; y c) La realización de un anteproyecto de **Ley para la Formación Profesional de Ciudadanos que cumplen el Servicio Militar Obligatorio**.

El documento doctrinario de Jujuy, en su primera parte ("Apreciación de la realidad") sostiene que "la crisis de la educación revela diversas facetas" y se distingue entre "empobrecimiento material, profesional, espiritual y técnico". "Pero notemos —prosigue— que son muy distintas en categorías y en importancia. El fundamento de estos distintos males se encuentra —para nosotros— en el empobrecimiento espiritual. Si nuestra escuela es espiritualmente pobre, es por que ha caído en una profunda crisis de sentido. Tal crisis consiste en una falta de claridad en el rumbo. Y si tenemos en cuenta que educar es orientar, la escuela pierde su misión educativa cuando ella misma está desorientada".

Luego de referirse a la calidad de la educación, a la familia y a la escuela, la declaración de Jujuy de la UIA propone un conjunto de "ideas fuerza" que quiere "promover y difundir en las presentes circunstancias históricas del país". Ellas se refieren al pluralismo educativo; la libertad de enseñar y aprender; la educación integral; la interacción de la institución educativa y la sociedad; y la excelencia.

"Como empresarios argentinos tenemos la responsabilidad social de promover y defender estas 'ideas fuerza' para contribuir a la formación intelectual y moral de la población, sobre la cual descansa el sistema democrático y la posibilidad de desarrollo de nuestro país", concluye el texto.

SOCIEDAD RURAL ARGENTINA

La **Sociedad Rural Argentina** creó, en 1971, un **Colegio Agropecuario de Nivel Medio en Realicó** (La Pampa) que hasta el presente sostiene y al que actualmente asisten 150 jóvenes de todo el país en calidad de internos. "En 1985 —nos informa el Dr. Francisco Díaz Reynolds, del Instituto de Estudios de la entidad— el interés de la Rural por la educación adopta fisonomías de mayor exigencia, pues la conducción enfatizó la política de que, además de ocuparse con fuerza de los temas sectoriales, le competía formarse opinión e intervenir en los problemas nacionales de trascendencia".

De conformidad con esa postura —añade— se toma contacto en lo relativo al tema de la educación con el **Instituto de Investigaciones Educativas (I.I.E.)**, pues en ésta,

como en otras áreas en las que interviene la entidad, se desea contar con asesoramiento especializado.

Sobre esta base se encaran y concretan actos académicos relativos a temas educacionales y en los que participan estudiosos argentinos y funcionarios del área. Se han realizado reuniones sobre los siguientes temas: "*Problemas de la Enseñanza Agropecuaria*"; "*Trece ideas para el Sistema Educativo Argentino*"; y "*Mitos y realidades de la Enseñanza Privada*".

Recuerda también el Dr. Díaz Reynolds que la entidad integra y participa activamente, como miembro titular, en el **Comité Asesor de Educación Agropecuaria** que asesora a la Dirección Nacional de dicha área.

El presidente de la Sociedad Rural Argentina, **Dr. Guillermo Alchourrón**, ha expresado en variadas oportunidades su opinión en temas relativos a la educación agropecuaria en particular y a la educación en general.

En el discurso pronunciado por el dirigente agropecuario durante la ceremonia de fin de curso del Colegio de la Fundación Sociada Rural Argentina en Realicó, en noviembre de 1985, según se nos informa, "se ha trazado lo que casi constituye un plan de trabajo para la modalidad agropecuaria en su nivel medio".

Afirmó en esa ocasión el Dr. Alchourrón, entre otras cuestiones, que "se torna necesario arbitrar los medios para compensar una vieja falencia de la educación agropecuaria, que ostenta el dudoso privilegio de ser la única modalidad de la enseñanza argentina que no cuenta con un centro específico de formación docente".

En otra ocasión el presidente de la entidad subrayó que en diversas circunstancias se ha referido a la cuestión educativa y en varias de ellas ha comenzado por señalar que el sistema educativo —y el subsistema de enseñanza agropecuaria que lo integra— "necesitan cada vez menos de las confrontaciones ideológicas o las exposiciones fundamentadoras y cada vez más de la propuesta concreta, el planeamiento operativo y la gestión pragmática, basados sí en claros principios, pero no anclados en esos principios. Tomemos el ejemplo del principio de igualdad de oportunidades. A nadie en su sano juicio se le ocurrirá negarlo. Sin embargo el principio de igualdad de oportunidades, enunciado una y mil veces, aguarda todavía ser llevado a la realidad".

La revalorización del **papel de la familia** en la educación, la **desregulación** y **desburocratización** de la enseñanza, y una **pedagogía del esfuerzo**, son otros temas que motorizan el interés de la Sociedad Rural Argentina.

Vale añadir, por último, que en julio

de este año, la sede de la entidad fue el ámbito desde el cual el ministro de Educación y Justicia, **Dr. Julio Rajneri**, en una iniciativa compartida con la **Universidad de Belgrano**, explicó las implicancias de un **Proyecto de Ley sobre Innovación Tecnológica** girado al Poder Legislativo, ante cerca de **200 representantes** de las principales empresas del país.

CONFEDERACIONES RURALES ARGENTINAS

"*Nuestro movimiento* —dice el Sr. Ricardo Ré, delegado de **Confederaciones Rurales Argentinas (CRA)** ante el **Comité Asesor de la Dirección Nacional de Enseñanza Agropecuaria del Ministerio de Educación— entendiendo que los protagonistas del desarrollo económico, del progreso social y de la elevación cultural deben ser los mismos interesados, participa en temas educativos a través de todos los medios posibles".**

Explica el Sr. Ré que es permanente el aporte de la entidad ante el **Comité Asesor de la Dirección de Enseñanza Agropecuaria (DNEA)** donde "se acercan ideas a fin de que no caiga en lo burocrático, estatizante y antifederalista". La posición de CRA es "que la DNEA sea orientadora y respetuosa de la iniciativa privada".

"*En síntesis, es nuestro propósito lograr una escuela rural de jerarquía, proveedora de potencial humano indispensable para una empresa agropecuaria eficiente, que eduque a los jóvenes en todas sus vivencias: religiosas, culturales y sociales. Una escuela rural integrada a las reales necesidades del campo, acentuando el principio de que la vida educa y la escuela organiza los aprendizajes de esa educación, con el objeto de favorecer la unión de la familia agropecuaria y cubrir sus necesidades formativas y de perfeccionamiento, que los ayude a dominar el medio y a promover y desarrollar sus comunidades, evitando —de esa manera— el desarraigo y el extrañamiento de la propia tierra, que los impulse a asumir sus derechos y responsabilidades en el quehacer nacional*".

Dentro de la órbita específica de **CARBAP** (Confederación de Asociaciones Rurales de Buenos Aires y La Pampa, entidad de segundo grado integrante de CRA) la atención del quehacer educativo dio lugar a variadas actividades e intercambios en el seno de su **Consejo Directivo**. Subrayóse como de especial relevancia un encuentro sobre el **Congreso Pedagógico Nacional** que tuvo como principal expositor al académico, **Prof. Alfredo Van Gelderen**, quien recibió consultas de una asamblea con delegados de 103 sociedades rurales.

Rasgos fundamentales del sistema educativo suizo

La revista Comunidad Escolar del Ministerio de Educación de España en su número del 21 de octubre publica este artículo que reproducimos y que ilustra sobre la realidad educativa en la nación Helvética.

La educación es en Suiza competencia primordial de los cantones que componen la Confederación. No se puede hablar, por ello, de un sistema educativo único y uniforme, sino de varios sistemas independientes y diversos. La multiplicidad de sistemas durante los ocho o nueve primeros años de escolaridad empieza por manifestarse dentro incluso de las distintas regiones lingüísticas. Así, por ejemplo, no todos los cantones de habla alemana utilizan la misma denominación siquiera para centros o niveles educativos de la misma índole, ni tampoco siguen el mismo calendario académico.

No obstante, simplificando bastante, pueden observarse rasgos fundamentales comunes en la organización de los sistemas educativos de los distintos cantones, que subrayaremos en lo que sigue. Así, en todos ellos, tras la educación preescolar, voluntaria y totalmente financiada por el Estado, se ofrece un período de escolaridad obligatoria de ocho o nueve años. Este período de escolaridad obligatoria para todos los niños se divide en un nivel de enseñanza básica de cuatro, cinco o seis años y lo que se conoce como grado medio, que incluye diferentes modalidades escolares de orientación. Estos dos niveles de escolaridad obligatoria se designan en muchos cantones con la denominación común de primera enseñanza.

Los escolares que concluyen la primera enseñanza pasan normalmente a una formación profesional o a centros de enseñanza media, como pueden ser los gim-

nasios, que preparan para estudios superiores.

Los cantones disponen de un amplio margen de libertad para organizar la primera enseñanza (programas, etc.), pero no tanto en enseñanza media ni en enseñanza profesional, donde sus competencias se ven limitadas considerablemente por las disposiciones de la Confederación. La enseñanza básica es gratuita, mientras que los centros de enseñanza media cobran matrícula en muchos casos o, por lo menos, dejan a cargo del alumno el material escolar.

Generalizada, libre y gratuita

El mantenimiento de los parvularios para los niños de cinco y de seis años incumbe a los municipios en la mayoría de los cantones. La oferta de parvularios es suficiente en las ciudades y en las aglomeraciones urbanas importantes. No sucede lo mismo en las zonas rurales, donde los problemas financieros de los pequeños municipios y la dispersión de las viviendas obstaculizan la creación de estos centros, que son sustituidos con frecuencia por "grupos de juegos" a cargo de las iglesias o de particulares.

El parvulario suizo, orientado por las ideas pedagógicas de Friedrich Fröbel y de

María Montessori, no es ni una escuela ni una guardería infantil. Siempre mediante juegos, tiende a desarrollar en los niños su capacidad de expresión oral y su capacidad creativa, así como la aptitud para convivir en grupo y los conceptos elementales de cantidad y tiempo, que se ejercitan en el conocimiento y dominio de las actividades cotidianas. Se atribuye actualmente gran importancia a la formación especial de las maestras de parvularios (son muy pocos todavía los hombres activos en este nivel educativo) en seminarios especiales. Aproximadamente el 60 por 100 de los niños de cinco años y más del 90 por 100 de los niños de seis años frecuentan en Suiza estos centros, cuyo valor compensatorio —estímulo y adaptación formativa de niños procedentes de ambientes difíciles o con un idioma materno distinto— es considerado como un factor decisivo para el fomento de la igualdad de oportunidades.

La enseñanza básica

La gran mayoría de los niños suizos inician su escolaridad obligatoria a los siete años. La enseñanza primaria dura seis años en dieciocho cantones, cinco años en cuatro cantones y cuatro cursos en otros cuatro cantones. Algunos cantones han introducido las llamadas clases preparatorias para los niños normalmente dotados, pero que no han alcanzado todavía el suficiente

grado de madurez para entrar de lleno en la escuela. En tales casos, los programas del primer curso de enseñanza básica se reparten en dos años y los escolares interesados se agrupan en clases con un pequeño número de alumnos. Existen, además, clases especiales y de apoyo, con los programas adecuados, y en las poblaciones principales hay escuelas para niños discapacitados físicos o psíquicos.

Lo normal en enseñanza básica es que un solo docente se responsabilice de cada clase. Los maestros que se encargan de los cursos cuarto, quinto y sexto reciben, por lo general, una formación especial. Subsisten aún muchas escuelas universitarias en las zonas rurales, y se reconocen sus virtudes estimulantes en el plan pedagógico. La media de alumnos por clase de enseñanza básica es de veintiuno en todo el país, aunque el promedio se sitúa en torno a los veinticinco en algunos cantones. Los maestros gozan de gran libertad para organizar su enseñanza, dentro, naturalmente, del marco trazado por las leyes cantonales de enseñanza y por las normas fundamentales relativas a los programas.

Se reconoce expresamente que la escuela primaria tiene por objeto: transmitir conocimientos suficientes de la lengua materna, de cálculo y del propio país, en el sentido de una enseñanza general básica y como paso previo para ingresar en otros centros docentes superiores; desarrollar en el niño las aptitudes musicales y creativas, mediante la enseñanza del canto, del dibujo y de trabajos manuales; fomentar la educación física y la capacidad de acción y de interacción dentro de un grupo.

El grado medio, período de escolarización denominado escuela secundaria en muchos cantones, reviste gran número de rasgos paralelos en la mayoría de los cantones, aunque varían mucho los niveles de exigencia. Para los menos inteligentes de los normalmente dotados existe una especie de grado avanzado de escuela primaria, designado de muy diversas maneras, que conduce al alumno hasta el final de la enseñanza obligatoria y posiblemente a una formación profesional posterior. Otro tipo de enseñanza de grado medio más exigente centra la atención en las ciencias naturales. En algunos cantones se designa a los centros que la imparten con la denominación de "Realschulen", y la mayoría de sus alumnos pasan casi siempre a un aprendizaje de oficios manuales. Un tercer tipo de centros de grado medio son los que pretenden una gran ampliación de la enseñanza general, al tiempo que insisten en la enseñanza de idiomas extranjeros y de las Ciencias Naturales.

La administración de los centros de enseñanza básica, competencia, como dijimos antes, de los cantones, aunque su organización depende de los municipios, se caracteriza por un alto grado de descentralización y, al igual que la Administración municipal, está esencialmente sometida a la voluntad de los ciudadanos. Los órganos de administración escolar están formados casi siempre por miembros elegidos por los ciudadanos y se denominan según los lugares, Consejo Escolar, Comisión Escolar o Tutela Escolar.

Enseñanza media

Los centros docentes de enseñanza media o gimnasios son financiados, en la mayoría de los casos, por los cantones y no por los municipios o particulares, hasta el punto de que se conocen con el nombre de escuelas cantonales. Actualmente, casi todas las pequeñas ciudades tienen una escuela de Bachillerato. En varios cantones tradicionalmente católicos abundan los colegios de religiosos o las escuelas episcopales de este nivel.

Distintos bachilleratos

La oferta de distintos tipos de Bachillerato se ha diferenciado muy considerablemente. Algunos cantones tienen todavía tipos especiales de Bachillerato, que dan acceso a la Universidad con ciertas restricciones, pero los estudios medios han de concluir siempre con un examen federal de Bachillerato que satisface todos los requisitos exigidos por la Confederación y que da acceso a cualquiera de las universidades del país. Los distintos tipos de Bachillerato federal pueden dividirse como sigue: tipo A, gimnasio de lenguas antiguas; tipo B, gimnasio con Latín y lenguas modernas; tipo C, gimnasio de Matemáticas y Ciencias Naturales; tipo D, gimnasio de lenguas modernas; tipo E, gimnasio de Economía. Todas estas variantes tienen como base común una buena enseñanza general.

Los escolares que desean ser maestros pueden estudiar en los Institutos denominados "Lehrerseminare" o "Underseminare". Cuando concluyen los estudios obligatorios en estos seminarios reciben un título de Bachillerato cantonal.

CUNA DE PEDAGOGOS CON INFLUENCIA MUNDIAL

Casi millón y medio de los aproximadamente seis millones y medio de habitantes con que cuenta hoy Suiza realizan estudios en algunos de los distintos niveles educativos. Si se suma a esto los niños que asisten a parvularios, quienes siguen cursos de formación de adultos y los maestros y profesores que ejercen su profesión, se llega a la conclusión de que más del 20 por 100 de los ciudadanos suizos están directamente relacionados con actividades educativas y puede hablarse con razón de un sistema de educación popular.

No hay que olvidar que, también, en Suiza, es una conquista reciente la educación generalizada para todas las capas de la población, aunque fueron notables los esfuerzos a favor de la instrucción del pueblo surgidos de la Reforma y de la Contrarreforma. El siglo XX ha sido testigo de una ampliación de la oferta educativa sin precedentes, en particular a partir del decenio de 1960, cuando, impulsado por la creciente prosperidad económica y por las urgentes necesidades de personal cualificado, se produjo un cambio radical de orientación del sis-

tema educativo hacia la igualdad de oportunidades.

Algo por lo que destaca Suiza de modo particular en el campo de la educación es por ser cuna de pensadores y pedagogos que han logrado prestigio imperecedero con sus ideas. Recordemos al ginebrino Jean-Jacques Rousseau, cuya novela *Emile* encierra todo un programa educativo y que supo preparar el terreno para una visión totalmente nueva del niño. Es preciso citar también a Johan Heinrich Pestalozzi, con sus numerosos escritos de vulgarización y su actividad educativa práctica, que supo evidenciar el valor educativo de la emotividad; a Jean-Baptiste Girard, que destacó la importancia del cultivo de la lengua materna como base principal de la pedagogía para el desarrollo individual, y también el antropósofo Rudolf Steiner, cuyos centros docentes se han difundido por todo el mundo con el nombre de Escuelas Waldorf.

No podemos olvidar al psicólogo, también ginebrino, Jean Piaget, que desarrolló principios de teoría del conocimiento totalmente nuevos para la teoría y la práctica pedagógicas.

El nuevo titular de la UNESCO y algunos conceptos vertidos en nuestro país

Federico Mayor Zaragoza es, a partir del 7 de noviembre, director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Sucede así al representante senegalés Amadou Mahtar M'Bow, quien se mantuvo 13 años al frente de la organización.

El científico español, de importantes antecedentes, fue huésped de la Argentina, invitado por la Universidad de Belgrano a participar en la Reunión de Rectores de Europa y América Latina que tuvo lugar en el mes de marzo.

En esa oportunidad el actual director de la UNESCO pronunció una conferencia titulada ¿UNIVERSIDAD TODAVÍA?, de la que extractamos algunos conceptos:

"He titulado esta intervención "¿Universidad todavía?". ¿Puede la universidad actual transformarse todavía en una institución eficiente? O es necesario crear otra universidad u otra institución que sustituya a la universidad ya abatida e incapaz de recomponerse. Pienso que se impone una reflexión de conjunto más que remendar algunas parcelas. Y esta reflexión no puede darse aisladamente o a escala nacional, sino conjuntamente, como es el caso de esta reunión de rectores europeos y de América Latina. Abiertos todos por igual a las sugerencias y opiniones de los otros. La inspiración que es necesaria para la mutación cualitativa que nuestra enseñanza así lo reclama. No la posee desgraciadamente Europa, que vendría solícita a ofrecerla a América Latina. Por otra parte, en ambos casos, tanto en antigüedad como en características y

eficiencia, la situación dista mucho de ser homogénea. No, la solución tenemos que intentar hallarla entre todos. En 1986, más de 2.000 científicos e ingenieros europeos del mayor nivel se trasladaron a los EEUU. Es obvio que, una Europa que consiente esta sangría de talentos, no puede venir a proporcionar remedios, sino a conjugar esfuerzos.

Porque, quizás, sin que nos apercebamos de ello, la solución radica en que Europa y América Latina anden sin preeminencias, sencillamente de la mano. Tenemos problemas comunes que no podemos resolver por separado. Pero juntos sí, es inútil la pretensión de hacer frente a presiones hegemónicas de grandes potencias económicas y científicas, desde la debilidad de soberanías dispersas e in comunicadas. Quiero anticipar que, como apretada síntesis de la reflexión desde los cuatro planos en que funde mi experiencia personal creo que la crisis de la universidad y su resurgimiento se centra en los siguientes hilos conductores: reconocimiento de la nueva realidad, impacto de la universidad en el contexto social en el que debe servir, prioridad nacional de la educación como premisa e intensa cooperación nacional e internacional.

Reconocer la realidad: nos hallamos en una gran transición, en el pórtico de una nueva sociedad, las instituciones actuales, los modelos económicos y los mecanismos y procedimientos utilizados hasta ahora, ya no sirven. Es imperativo o hallan nuevos remedios para nuevos problemas, nuestra percepción de la realidad no se corresponde con la que a pasos agigan-

tados ha originado el progreso científico y técnico en las últimas décadas.

Se han encontrado índices para juzgar la riqueza, pero no el bienestar. La riqueza de un país se ha valorado por la sintomatología externa, epidérmica, por índices que describen recursos y medios económicos en términos promedio a escala de estado, sin que nada tengan que ver con un disfrute real de los mismos por la gran mayoría de los ciudadanos. La riqueza genuina de un país debe expresarse en capacidad creadora, innovadora, en capacidad de respuesta personal y colectiva frente a los desafíos. Por ello, debemos tener grabado permanentemente en nuestra memoria, que la universidad no sólo debe contribuir al conocimiento de la naturaleza física y del hombre mismo, sino a cultivar su espíritu. Las humanidades deben resurgir con brío y equilibrar la técnica avasalladora.

Pero lo más peligroso de todo, es que en lugar de presentar a la juventud horizontes de superación y de participación, en lugar de ilusión y disconformidad, les pedimos que acepten los hechos como irremediables y nos hacemos cómplices de su desencanto, cuando nos ufamamos de haber conseguido mitigar la rebeldía, la discrepancia de las nuevas generaciones, nos damos cuenta de que, estas pausas, estos paréntesis, estas dilaciones, no modifican la realidad sino que aplazan tan sólo, el momento en que unidos, tendremos que reconocerla para poder configurarla de forma adecuada a la dignidad del hombre.

Las estrategias que permitirán recuperar el terreno perdi-

do, se basan en el largo plazo y en la tenacidad y deben ser resultado de acuerdos nacionales. Las cuestiones de Estado, de las cuales depende el propio sistema de libertades democráticas, no pueden dejarse en manos de la veledad de políticas, que con todo derecho buscan las acciones visibles para las próximas elecciones, sino de aquellas que tienen como objetivo las próximas generaciones. Se requiere una movilización general para elevar el grado de conocimiento y cualificación nacionales. Para fomentar y coordinar la investigación científica y técnica sin cortapisas burocráticas, con la convicción de que la educación y la ciencia son las vigas maestras que deben sustentar un futuro mejor.

La voz de la comunidad académica, de los científicos e intelectuales, no puede permanecer silenciosa ante tantas disparidades y desequilibrios, ante la degradación de la biosfera, ante el narcotráfico impune, ante el hambre, ante la manipulación desde el poder, ante la opresión.

No se trata, por lo tanto, de una proyección lineal del pasado sino de enfoques nuevos, de estrategias adecuadas al presente cambiante y al futuro, y es aquí, en este nuevo análisis del presente y en avizorar el devenir donde la universidad puede y debe jugar un papel realmente angular. En síntesis, cambiar la realidad presupone conocerla, pero no basta, es necesario además, creer que nuestra contribución personal e institucional para lograr cambiarla no es irrelevante. Dicho de otro modo, con mayor o con menor protagonismo el cambio nos concierne y nos implica a todos. Ni las naciones pueden volcar toda la responsabilidad en los hombros de las superpotencias ni las instituciones civiles en los hombros de la administración, ni los ciudadanos en los de los gobernantes.

En los momentos, en que los círculos viciosos deben romperse mediante mutaciones sustantivas, ninguna colaboración puede despreciarse y ningún ta-

lento sobra. La universidad hoy, ¿tiene sentido analizar cuál es la situación de la universidad hoy? ¿Lo que puede hacer en la práctica? De que manera puede dilucidarse lo que debe

conservarse, lo que debe mejorarse o sencillamente suprimirse. En la Vuelta de Martín Fierro, escribió José Hernández "mas siempre sirven las sombras para distinguir la luz". . .

es desde las deficiencias de nuestras universidades y el reconocimiento de sus facetas permanentemente positivas, que todo ello conforma la realidad, desde donde podremos

establecer con la mayor objetividad posible cuales son las claves que permitan convertir la universidad hoy en la universidad que anhelamos para el futuro."

VIDA ACADÉMICA

Distinciones para el Prof. Weimberg

El académico Gregorio Weinberg, vicepresidente del Directorio del CONICET, fue condecorado con la Orden de Caballero de Artes y Letras de la República Francesa, una de las distinciones más importantes que concede el gobierno francés a las personalidades que a nivel mundial han gravitado en el campo de la cultura.

Poco después, el Prof. Weinberg fue designado miembro del Comité Latinoamericano de Cultura de la Organización de Estados Americanos, sitio al que acceden sólo las figuras de mayor trascendencia

en la actividad intelectual del continente.

Con anterioridad, la VII Asamblea General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), reunida en La Paz, Bolivia, durante los días 31 de agosto y 1º de setiembre, eligió al Prof. Weinberg miembro del Consejo Superior de la Institución (integrado por representantes de cinco gobiernos y cuatro académicos "de reconocido prestigio en América Latina") cuya Secretaría General está en San José de Costa Rica.

Distinción al Dr. Héctor F. Bravo

El Dr. Héctor Félix Bravo, miembro de nuestra corporación, ha sido distinguido con el **Primer Premio Nacional de Ciencias de la Educación (Producción 1981-1984)**. En un acto realizado en el Palacio Esrazuriz, Museo de Arte Decorati-

vo, el 10 de noviembre el Dr. Bravo recibió su galardón que consiste en un diploma, una suma de dinero y una pensión vitalicia, por su obra "El Estado y la Enseñanza privada", editada en julio de 1984 por la Editorial de Belgrano.

¿CUAL ES LA MAYOR PREOCUPACION SOBRE EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD?

La pregunta, a ser respondida en pocas líneas, del modo más concreto, es una encuesta que hemos comenzado a realizar entre diversos académicos. En esta oportunidad responden cuatro de ellos.

DR. PUCCIARELLI

"Las dificultades que hoy afligen a las universidades del país, y que arrastran consecuencias negativas que se proyectan sobre todo el cuerpo social, convergen sobre un problema central: la idea misma de Universidad se ha desdibujado y ha perdido su connotación correcta a la vez que se ha olvidado que su función ha de cumplirse en una sociedad de masas donde impera, como primero y principal, el valor utilitario", sostiene el Dr. Eugenio Pucciarelli, miembro de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.

"Sería ingenuo suponer que se puede

atacar el mal a la vez en todas las universidades del país, cuyo número se ha multiplicado sin atender a los recursos mínimos que aseguren su funcionamiento correcto."

"La iniciativa de reforma, hoy más necesaria que nunca, ha de venir del nivel más alto, y no podrá confiarse en su realización mientras no se tenga ideas claras y voluntad firme de transformación. El problema no es sólo intelectual, sino moral. No faltan en el país hombres preparados para acometer con éxito, en un plazo de veinte años, la reforma por la que hoy se clama. Pero esos hombres están, al menos por ahora, fuera de la función pública y carecen de poder de decisión."

DR. SANTALO

"Mi principal preocupación es el continuo deterioro de los edificios, laboratorios, bibliotecas y cuadros docentes. Es cierto que las circunstancias económicas son malas para todas las actividades en el país, pero en la educación universitaria los escasos recursos disponibles deberían dedicarse prioritariamente a equipar los laboratorios que han demostrado ser eficientes, mantener al día las bibliotecas y medios informáticos y evitar el alejamiento de la Universidad de los mejores docentes e investigadores."

"Una segunda preocupación es la de buscar los medios para decidir cuáles son

las profesiones y las investigaciones que el país necesita, para dirigir a los alumnos hacia ellos, evitando carreras superpobladas y especialidades desconocidas.”

Tales fueron los conceptos del Dr. Luis A. Santaló, miembro de la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, así también como de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.

DR. CASTAGNINO

El Dr. Raúl H. Castagnino, de la Academia Nacional de Letras, sostiene que saber cual será el destino de la universidad “es, sin dudas, la preocupación básica de quienes tienen en sus manos la suerte de la institución madre de la educación superior en el país.”

“Aquí y en cualquier parte. Ahora y en todos los tiempos. No hay nación con tradición universitaria donde no se haya repetido críticamente la pregunta a distintos

niveles: al estudiantil, al profesional, al gubernamental, al del contribuyente que sostiene la educación superior con el pago de los impuestos.”

El Dr. Castagnino recuerda los términos de un debate que, en 1968, experimentó en el ámbito de los EE.UU. con interlocutores eminentes como Jacques Barzum, James A. Perkins, Harold A. Perkins, Harold Hover y Clark Kerr y concluye señalando que: “La preocupación básica y unánime debiera ser fijar claros objetivos para la universidad del futuro.”

DR. PIRES

“Si una universidad es pobre tiene poco que ofrecer, su presente será —pues— conflictivo y su futuro se le escapará”, comienza diciendo el presidente honorario de la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria, Dr. Antonio Pires.

“Las universidades que en su momen-

to, no se dieron, una política de población que contemplara los fenómenos de masa —masificación y vulgarización— viven un estado de presión que ha determinado perturbaciones graves y serias en lo pedagógico, social, político, financiero, administrativo y disciplinario y arrastran un presente de retraso. Salir de la mediocridad de ese presente con visión de futuro y de grandeza es la gran preocupación.”

“Para conquistar el futuro ansiado, es un hecho fundamental que el gobierno pondere cuidadosamente el monto de recursos asignados a la educación. El país y las universidades van de la mano, si ricos, hacia la verdad y la vida; si pobres, hacia los abismos de la desesperanza y de la mentira.”

“Para que las decisiones sean efectivas, es fundamental planificar sin degradar la enseñanza, sin desjerarquizar los valores culturales y morales sin los cuales las universidades educarían con otros fines y de otra manera y serían organismos desubicados, sin resonancia social.”

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

ECHEVERRÍA, ABANDERADO DE LA LIBERTAD

Por el Prof. Antonio Salonia

Al haber sido recibido como académico, el autor recordó la personalidad de Esteban Echeverría y ocupa —desde entonces— el sitial con su nombre.

Cuando se asumen prototipos del pasado, paradigmas políticos y culturales: si se los elige es porque expresan una particular inclinación hacia lo que representan o simbolizan, o porque se verifica cierta vecindad con lo que pensaron y con lo que hicieron. En otros casos, la adhesión resulta determinada por razones menores profundas y permanentes: el atractivo y el impacto de episodios destacados, de actos heroicos o de gestos magnánimos. . . En cualquier situación, ya sea por la ejemplaridad del personaje completo o semejante concitan la simpatía, operan como incentivos para la propia conducta y empujan en el sentido de los itinerarios que uno mismo debe transitar.

Cuando en su momento asumimos a Echeverría, en la primera incursión de la Escuela Normal, o después en el claustro universitario, y en tantas otras ocasiones propicias que se dieron por los trajines de la militancia, no pudimos verlo en toda su dimensión, en el conjunto orgánico e integrado de su personalidad, de su pensamien-

to y de su trayectoria. O vimos en él la figura innovadora y admirada del selecto mundo literario, o el numen vigoroso y entusiasta de un nuevo ideario político, o el luchador aguerrido que enfrentó al despotismo con decisión y coraje. O porque el autor de *La Cautiva* y *El Matadero* absorbió en nuestra visión al teórico de las ideas revolucionarias y de la restauración de la doctrina de Mayo, o porque el Dogma Socialista y la influencia de la generación del 37 prevalecieron sobre el poeta y el escritor, el caso fue que Echeverría terminó fragmentándose en nosotros y no ganamos en consideración precisa y justa de sus valores globales, ni advertimos que más allá de anécdotas frívolas atribuidas a su primera juventud o de cualquier desorden intelectual y atosigamiento en su etapa francesa de estudio y formación, está el personaje cabal e íntegro que desplegó talento y capacidad realizadora, generosamente, en su vida corta e intensa, y lo hizo con voluntad insobornable, con grandeza moral y con modestia, al margen de alharacas y desplantes.

En verdad, debieron pasar muchos años, y ganar nosotros en asentamiento y madurez, sobre todo a través de relecturas que intentaron escudriñar más hondo, sin prejuicios y con más rigor comprensivo, para que fuera posible construirnos un Echeverría completo y coherente, nítido y sólido en el perfil de su cultura, valioso en su producción literaria y fundamental en el plano de las ideas y de la concreta acción política. En todas las facetas lo queremos ver, sin embargo, siempre juvenil, romántico, enfervorizado, honesto e idealista. Lo pensamos hasta su muerte, ocurrida en 1851, erguido, levantando banderas revolucionarias y nacionales (las del ideario de Mayo) y al frente de las legiones. No lo podemos asumir de otro modo: ni viejo ni vencido; por el contrario, siempre iluminado por la esperanza y contagiándola, desplegando ilusiones y convocando para la acción redentora.

No fue pedagogo ni didacta

Porque vivimos esta imagen de Echeverría patriota, pionero en la literatura hispanoamericana al introducir el romanticismo, iniciador del realismo y el género narrativo a través de *El Matadero*, abanderado de la libertad y el sistema democrático, nos resulta honrosísimo que nuestro sital lleve su nombre ilustre. Pero también porque en su abierto espectro de intereses y responsabilidades incluyó la cuestión educativa, y dentro de ella, la formación moral y cívica. Además, la única función pública que ejerció tuvo que ver precisamente con la educación.

Por cierto que no fue pedagogo, ni didacta; tampoco quiso serlo. Fue lo suficientemente lúcido y comprensivo como para advertir que los ideales políticos alentados y los fines democráticos inspiradores requerían la complementación de la acción pedagógica. Echeverría integró el elenco de los próceres que atribuyeron misión redentora a la escuela.

En este sentido, cabe señalar que resulta ejemplarizador y reconfortante que la mayor parte de los grandes argentinos de otras épocas vivieron siempre una legítima y auténtica preocupación por la educación y por su progreso. Desde Moreno, Belgrano, San Martín y Rivadavia, hasta Alberdi, Sarmiento y Echeverría, una pléyade de figuras claves del proceso político nacional, particularmente en lo que incumbe al período de Mayo y al de la organización institucional, en el siglo pasado, y a las primeras décadas del actual, asumió con fervor y esperanza las ideas y el propósito de impulsar la acción educativa —sobre todo en los niveles básicos), convencido de que la consolidación del sistema político y las perspectivas de futuro estaban inexorablemente atadas a la existencia y la expansión de los servicios pedagógicos. Los constructores de la nacionalidad creyeron en la educación y a pesar de las limitaciones y los avatares que debieron soportar, obstinadamente apostaron a ella. Lo que no siempre se repitió después y hasta la actualidad, como que la Argentina contemporánea debió padecer desencantos e infortunios en el campo educativo, la persecución ideológica, el reaccionarismo científico y el apogón cultural. Aquellos próceres tuvieron mejores ojos para ver el país, más sabiduría y conmovedora magnanimidad.

El manual de enseñanza moral

Después de su segunda experiencia europea, Echeverría vivió en el país 10 años intensos, de nutrida producción literaria, de pionerismo ideológico y de lucha política. Enfrentado sin concesiones al régimen gobernante no quiso, inicialmente, emigrar. Pero a medida que creció su prestigio y acentuó su oposición, particularmente después de adherir al levantamiento de Dolores y Chascomús y expresar su pública simpatía por la expedición de Lavalle se vio obligado a cruzar el río. Primero puso pie en Colonia y más tarde, en 1841, en Montevideo. Allí murió, diez años después.

Fue en Uruguay donde elaboró su trabajo destinado a la escuela y los niños. Lo concluyó en 1845 y al año siguiente lo imprimió en la imprenta de la Caridad. Se trata del *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del Estado Oriental*.

Ofreció su obra al gobierno uruguayo: 900 ejemplares al precio de costo de su edición. Consideró el autor que su manual era "único en su clase en el país" y que debía distribuirse gratis a los niños pobres para "facilitarles el aprendizaje de su doctrina". Se nombraron dos comisiones para estudiar la propuesta; no tuvo suerte con la primera, y la segunda no llegó a expedirse. Finalmente, el libro no se adoptó como texto escolar. Sin embargo, las mismas autoridades que marginaron su Manual, nombraron a Echeverría miembro del Instituto de Instrucción Pública y en esas funciones se desempeñó hasta poco antes de su muerte. El Instituto cumplió la alta misión de encauzar el régimen educativo uruguayo y preparó el advenimiento definitivo de la Universidad de Montevideo.

El *Manual de Enseñanza Moral* de Echeverría promueve una moral apoyada en la fe religiosa y en los deberes cívicos. La moral —afirma— fuera de la religión no tiene fuerza obligatoria, ni autoridad ni sanción. Los deberes cívicos están referidos a la Patria, a la Revolución de Mayo y a la democracia.

"Ojos nostálgicos de emigrados"

Se trata de un alegado lúcido y enfervorizado a favor de la nueva Nación que había nacido en 1810 y de sus principios políticos. Como dice Ernesto J. Maeder, Echeverría brinda a través de su libro "una interpretación coherente de la Revolución de Mayo y de los compromisos que ella había traído para la sociedad rioplatense". En última instancia, configuró "una magna lección sobre la realidad cívica de la Patria que el poeta contemplaba dolorido, con los ojos nostálgicos del emigrado y la pasión ardiente del patriota."

Desde el sital que hoy ocupamos trataremos de hacer lo necesario para merecerlo. Justamente la vida de Echeverría nos señala el rumbo: predicar, educar y trabajar para que en el futuro del país no existan más "ojos nostálgicos de emigrados" y, por el contrario, todos los argentinos juntos, desde nuestra geografía nacional, podamos construir el más digno destino común.