

BOLETIN DE LA ACADEMIA DE EDUCACION

Número 7

Buenos Aires, Diciembre de 1989

ACADEMIA DE EDUCACION

Comisión Directiva:

AVELINO J. PORTO*Presidente***GILDA LAMARQUE DE ROMERO BREST***Vice-presidente***LUIS RICARDO SILVA***Secretario***ALFREDO VAN GELDEREN***Tesorero***ANTONIO SALONIA****HECTOR FELIX BRAVO****GREGORIO WEINBERG***Vocales*

Miembros de Número:

Prof. MARIA CELIA AGUDO DE CORSICO**Dr. JUAN CARLOS AGULLA****Mons. GUILLERMO BLANCO****Dr. HECTOR FELIX BRAVO****Ing. ALBERTO CONSTANTINI****Prof. ANA MARIA EICHELBAUM****DE BABINI****Prof. REGINA ELENA GIBAJA****Prof. JORGE CRISTIAN HANSEN****Dr. PLACIDO ALBERTO HORAS****Prof. GILDA LAMARQUE****DE ROMERO BREST****Prof. ELIDA LEIBOVICH DE GUEVENTER****Dr. MARIO JUSTO LOPEZ****Dr. FERNANDO MARTINEZ PAZ****Dr. ADELMO R. MONTENEGRO****Dr. OSCAR ONATIVIA****Dr. ANTONIO PIRES****Dr. AVELINO J. PORTO****Prof. ANTONIO SALONIA****Dr. LUIS ANTONIO SANTALO****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 Teodoro
García 2090 - 1°. Tel.: 775-4246/4237/4291/
4338 - 774-2133 y 773-4767 int. 260Secretario de Redacción:
Lic. Luis G. BÁLCARCE

CONTENIDOS

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- Horas, Hansen y Pires se integran a nuestra corporación 2
- Incorporación formal de la Prof. Gibaja y el Ing. Constantini 2
- El libro de la Academia estará en librerías a principios de 1989 9

IDEAS Y TRABAJOS

- "La educación argentina en el mundo",
por la Prof. Ana María Eichelbaum de Babini 3
- "Los niveles de intersección de la conducta humana",
por el Dr. Oscar Oñativia 7

RECORDACIONES

- Angel Hernaiz, su fallecimiento 14

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Servicio de la Universidad de La Plata para sus ingresantes en 1989 10

EDUCACION INTERNACIONAL

- El sistema educativo en Suecia 11

VIDA ACADEMICA

- Regresó Weinberg de México y España 6
- El homenaje de las academias a Luis Federico Leloir 6

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- "Juan Mantovani: un verdadero pensador y hombre de acción",
por la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest 13

(. . .) 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).

HORAS, HANSEN Y PIRES SE INTEGRAN A NUESTRA CORPORACION

En el último tramo de 1988 la Academia de Educación ha designado tres nuevos miembros. Se trata de figuras verdaderamente prestigiosas y meritorias en el ámbito de las ciencias y de la educación: ellos son **Plácido Alberto Horas**, **Jorge Cristian Hansen** y **Antonio Pires**, quienes se incorporarán formalmente en un acto público cuya fecha habrá de determinarse próximamente.

El Dr. **Plácido Alberto Horas** es profesor emérito y doctor honoris causa de la Universidad Nacional de San Luis, donde ha desempeñado, desde 1943 en la entonces Universidad de Cuyo, gran cantidad de cargos docentes y directivos. Ejerció las cátedras de Introducción a la Filosofía, Psicología del Niño y del Adolescente, Sociología, Psicología, Psicología Educacional, Orientación Vocacional, y Psicología Jurídica. Ha sido Director de la Escuela de Pedagogía y Psicología (1968-70), Vice-decano (1958-63) y Decano (1965-68) de la Facultad de Ciencias. Fundó y organizó el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas (1948-70) y el Centro de Criminología de San Luis (1970-76), entre otra innumerable cantidad de tareas como impulsor de las ciencias humanas y de la conducta en su provincia, en el país y en el extranjero. Su participación como conferenciante organizador, promotor, coordinador y presidente de jornadas, seminarios, congresos y publicaciones es un verdadero testimonio de una vida íntegramente volcada al trabajo y la producción intelectual. Es miembro fundador de la Asociación Americana de Sociología (ALAS); miembro de la Asociación Interamericana para la Eficiencia y Seguridad en el Trabajo (AIEST), de Madrid; miembro de la Sociedad Argentina de Psicología; miembro y vice-presidente (en 1964) de la Sociedad Interamericana de Psicología; miembro de la Sociedad de Filosofía (Mendoza); y miembro de la Association for psychiatric treatment of offenders, de Londres.

Es autor de libros como "Esteban Echeverría y la filosofía política de la generación de 1837"; "Freud y el desarrollo de las doctrinas psicoanalíticas"; "Jóvenes desviados y delinquentes"; y "Tareas y organización del gabinete psicopedagógico";

a lo que deben sumarse no menos de 50 artículos y ensayos de lo más diversos y otras tantas ponencias o comunicaciones ante reuniones científicas en los más variados lugares de la Argentina y en México, Uruguay, Panamá, Colombia, Perú y los EE.UU.

El Dr. Horas ha hecho viajes de estudios a España, Francia, y los EE.UU., donde visitó centros universitarios y grupos de estudios psicológicos.

En 1986 obtuvo el diploma al mérito de las 100 mejores figuras de la Historia de las Humanidades Argentinas otorgado por la Fundación Konex.

Incorporación formal de la Prof. Gibaja y el Ing. Constantini

En los dos últimos actos públicos realizados por la Academia de Educación —7 de noviembre y 5 de diciembre— se produjo la incorporación formal, como miembros de número, del Ing. **Alberto Constantini** y de la Prof. **Regina Elena Gibaja**. En el primer caso, el nuevo académico, que fue presentado por el Dr. **Adelmo Montenegro**, disertó sobre "*Bernardino Rivadavia, su contribución a la cultura y a la educación*". La Prof. Gibaja, quien por su parte recibió la presentación de la Prof. **Ana María Eichelbaum de Babin**, se refirió al tema "*Investigación de la Cultura de la Escuela*". Constantini ocupará el sitio que evoca a **Rivadavia** y Gibaja el que lleva el nombre de **Rosario Vera Peñaloza**.

Jorge Cristian Hansen, desde su egreso de la Escuela Normal de Tandil hasta el presente, se ha desempeñado en los más variados escalones de la actividad docente y de conducción, ha realizado investigaciones y ha publicado valiosos aportes para la reflexión y el estudio de la realidad educativa.

Fue docente de grado, director de Escuela Rural, Inspector distrital, zonal y general de Enseñanza en la Provincia de Buenos Aires.

También en Buenos Aires fue Director de Educación de la Provincia y Jefe de la Asesoría Ministerial de Desarrollo en la cartera correspondiente.

Fue contratado por la UNESCO para integrar un equipo de especialistas participantes en un proyecto principal de expansión y mejoramiento de la educación en América Latina; fue Jefe del Área de Formación y Perfeccionamiento de Maestros en el Instituto Latinoamericano creado con ese fin en Santiago de Chile con el patrocinio de UNESCO y la Universidad de Chile; y actuó como consultor del Proyecto Multinacional de Investigación Educativa (PROMIE-OEA). También ha oficiado como representante argentino ante la Conferencia Internacional de Ginebra para el tratamiento del tema "La Educación en el Medio Rural".

Hansen, que ha hecho viajes de estudios a España, Italia, Suiza, Alemania, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Francia y Brasil para estudiar los sistemas educacionales, es —asimismo— autor de varios trabajos monográficos y libros, entre los que podemos mencionar los siguientes: "Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo"; "Misión del maestro"; "Curso de supervisión educativa"; "Curso sobre el trabajo de la escuela en la comunidad"; "Curso sobre la dinámica grupal de la educación"; y "Cambio educativo y formación docente", entre otros.

En el Congreso Pedagógico Nacional, el nuevo académico fue distinguido como miembro de la Comisión Honoraria Asesora en la Provincia de Buenos Aires.

El doctor **Antonio Pires**, que presidió durante 12 años la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria, es actualmente su presidente de honor; y es también académico honorario de la Academia Nacional de Medicina de Buenos Aires. La Academia de Ciencias Veterinarias de Madrid lo cuenta, asimismo, entre sus miembros. La Universidad Mayor de San Marcos de Lima (Perú) y la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Chile lo han designado, respectivamente, miembro y catedrático honorario.

Estos reconocimientos son sólo algunos pocos de los recibidos por este notable

“LA EDUCACION ARGENTINA EN EL MUNDO”

Por la Prof. Ana María Eichelbaum de Babini

Se trata de la disertación realizada durante la formal incorporación académica el 2 de junio de 1986.

En educación, como en cualquier otro ámbito de problemas, difícil si no imposible separar los aspectos cuantitativos de los cualitativos. Es probable que se cometan tan gruesos errores de apreciación por desconocimiento de unos como de otros. No hay, por lo tanto, a mi juicio, ninguna incompatibilidad entre la cantidad y la calidad que obligue a nadie a tomar partido entre ellas. Sin embargo, en contra de la tradición argentina y también de la moda actual en ciencias sociales, me referiré a la educación argentina en términos predominantemente cuantitativos y trataré de ubicar a nuestro país a este respecto en el panorama internacional.

Alfabetismo

El primer criterio de diferenciación educacional es el alfabetismo, que no sirve ya como criterio de diferenciación interna en las naciones que lo universalizaron y es insuficiente en países como el nuestro que están próximos a esa meta.

Nuestro problema consiste en preguntarnos en qué medida los sistemas educacionales, incluido el nuestro, que tanto crecieron en las últimas décadas, cumplieron con su más importante y al mismo tiempo mínimo objetivo de igualar a las naciones y a las personas en su condición de alfabetización. Como los adultos que no consiguieron alfabetizarse carecen de muchas cosas universalmente valoradas y tienen escasas oportunidades de conseguirlas en lo futuro, por grande que sea la importancia intrínseca de la subsistencia del analfabetismo, no nos interesa sólo en su significación más específica sino también como expresión de una realidad social nada simple y en muchos sentidos heterogénea.

En 1980, cuando se realizó el último Censo Nacional, en la Argentina la población alfabetizada era 94% de la población adulta, lo que significó un progreso muy pequeño respecto de la década anterior, como había ocurrido en las dos décadas precedentes. El proceso de alfabetización estaba o parecía prácticamente concluido hace cuarenta años. En el Censo Nacional de 1947 los analfabetos eran sólo 14% de los adultos y, entonces como ahora, con más frecuencia viejos, de zonas rurales, a menudo extranjeros y con más frecuencia mujeres; esta última característica es la que más cambió. En los Censos sucesivos de 1960 y 1970 representó, respectivamente, 8,6% y 7,4% y en el último, el de 1980, 6,1%.

Que el pequeño sector representado por la población analfabetizada haya venido disminuyendo en forma más o menos constante no puede asombrar a nadie, pero lo que resulta una de las tantas frustraciones nacionales es que todavía no hayamos logrado erradicar totalmente el analfabetismo. La lentitud del proceso tiene mu-

chas explicaciones, entre las cuales no debe olvidarse que los progresos que se refieren a toda la población adulta tienen un ritmo lento y que cuanto más próxima está la meta, más difícil y menos espectacular es el avance, ya que se trata de cifras pequeñas y de una población cada vez más marginal y difícil de alcanzar.

El alfabetismo en el mundo

Nos interesa especialmente comparar, en esta materia, la situación de la Argentina con la de otros países, lo que nos ayudará a comprendernos mejor. Los países industriales están prácticamente en el mismo nivel aproximado, con un porcentaje despreciable de analfabetos, probablemente entre 0 y 2%, y las leves diferencias informadas a este respecto son seguramente poco confiables. En esta categoría hay que incluir 18 países con economía de mercado, en los términos del Banco Mundial, y 5 países socialistas o sin economía de mercado. Inmediatamente a continuación de aquellos países hay un pequeño grupo de los que están cerca de la erradicación del analfabetismo. La Argentina, Cuba, Rumania, Uruguay, Bulgaria y Trinidad-Tobago se encuentran en esa situación, en distinto orden según la fuente consultada, con alrededor del 95% de su población de quince o más años alfabetizada.

Es interesante observar que la Argentina, con el 6% de analfabetos en 1980, ocupaba un rango similar en el mundo al de 1950, aproximadamente el rango 26. Este hecho refuerza la idea de que la lentitud del proceso en la Argentina no es anómala, ya que de otro modo muchos países habrían superado al nuestro en ese período, como ha ocurrido respecto de otros indicadores socioeconómicos.

Analfabetismo funcional

La gente que no usa la lectura y la escritura en el mundo es seguramente mucho más de lo que sugieren los datos de analfabetismo, particularmente en zonas rurales. Para buscar una mayor aproximación a la extensión real de la forma de vida alfabetizada en el mundo se apeló a veces al criterio convencional de estimar que sólo las personas que habían aprobado por lo menos cuatro grados del nivel elemental habían logrado alfabetizarse. Lamentablemente los datos del último Censo no permiten apreciar con certeza cuántos grados aprobaron los desertores de primaria. Sin entrar a considerar el problema detenidamente, los datos de los Censos Nacionales de

1960 y 1970 y las estadísticas educativas publicadas por el Ministerio de Educación permitirían concluir que en conjunto los analfabetos funcionales y las personas que no recibieron ninguna instrucción representarían como máximo el 20% de la población adulta y probablemente algo menos. En otros términos, los que no accedieron al sistema educacional sumados a los que aprobaron entre uno y tres grados de educación primaria serían menos de la quinta parte de los adultos.

Tasas de escolarización

Los indicadores de desarrollo educacional más usados son las tasas de matriculación en los tres niveles educacionales, rara vez ausentes de los compendios estadísticos de organismos internacionales y de otras fuentes de datos. Se busca saber, a través de las tasas de escolarización o matriculación, cuál es la extensión de cada nivel educacional: qué parte de los que deben o pueden estar estudiando, según se trate de educación obligatoria u optativa, están realmente en las escuelas en un año determinado. Hay variedad de tasas propuestas para superar las dificultades originadas en las diferencias de sistemas y prácticas escolares, tales como tasas brutas, netas, ajustadas, demográficas, que no entraremos a analizar. Lo que nos interesa señalar es que las más comunes no miden lo que se quiso medir con ellas.

Las tasas más ampliamente disponibles a la comparación internacional, que son las tasas brutas, con o sin ajustes, relacionan la totalidad de los inscriptos en un nivel educacional con la población de determinada edad. En la matrícula primaria, a menudo muy próxima a la saturación y con problemas de repetición en los primeros grados y de prolongación de los estudios más allá de la edad teóricamente requerida, produce el curioso fenómeno de que los porcentajes suman más de 100 en numerosos países y, lo más importante, los valores más altos dejan de corresponder a los países donde el nivel está completamente universalizado.

La extensión de la educación primaria en la Argentina

En 1960 la Argentina tenía una tasa de escolarización primaria de 98%, en 1978 una tasa de 100% y en 1982 de 119%. Los rangos que esas tasas le otorgaron en el mundo fueron, suprimiendo decimales, 32 en 1960, 15 en 1978 y el octavo en 1982, entre alrededor de 125 países. Aunque se ubicó siempre en el tercio superior, los rangos difieren apreciablemente entre 1960 y 1982 y la Argentina parece haber progresado en su posición relativa. Sin embargo es difícil aceptar este hecho, por grato que sea. Las tasas brutas más altas corresponden, por lo general, a sistemas en los cuales la repetición y la extraedad son frecuentes, aunque no hay razones para descartar la presencia de estos fenómenos en muchos de los casos restantes. En las comparaciones internacionales cuanto más recientes son los datos, menos útiles parecen ser las tasas brutas como indicadores del nivel de desarrollo de la educación formal.

El progreso de la Argentina podría haber sido más aparente que real si el aumento de la tasa de escolarización primaria hubiera encubierto una disminución de su eficiencia. Por lo que sabemos sobre retención ha habido un progreso, aunque lento, en materia de eficiencia y parece que el aumento de la tasa significó un avance real. Sin embargo su rango octavo en la comparación internacional es discutible y seguramente más alto que si se dispusiera de un mejor indicador de la universalización de la instrucción elemental, puesto que en todos o la mayor parte de los países industriales, la población

de edad escolar completa el primer nivel en un lapso aproximado al teóricamente requerido.

Extensión de la educación optativa

Las tasas brutas de los otros niveles de instrucción plantean problemas similares a las del nivel primario pero menos visibles. Cada vez más empiezan a observarse, sin embargo, matrículas extremadamente elevadas en el nivel medio y aun en el superior, en países que seguramente han extendido sus sistemas educacionales en años muy recientes y que probablemente tengan poca eficiencia interna.

En lo que se refiere a la enseñanza media, nuestro país tenía una tasa de 23% en 1960, que permitía ubicarlo aproximadamente en el rango 40, y en 1982 una tasa de 59% que lo colocaba aproximadamente en el rango 43.

De los tres niveles educacionales, en términos comparados, es el nivel medio el que está menos extendido en la actualidad. Distaba mucho todavía del grado de desarrollo que ha logrado este nivel de enseñanza en los países educacionalmente más avanzados, están muy próximos a su universalización, con tasas que superan el 80% del grupo de edad en la mayor parte de los países industriales y pasan del 90% en una docena de ellos. También superan a la Argentina por la tasa de matriculación en el nivel medio muchos países que tradicionalmente tenían una educación mucho menos desarrollada, con una población adulta poco educada y, por lo general, menor desarrollo social.

No obstante las limitaciones señaladas sobre su real significación, las tasas indican, por lo menos, que la matrícula media argentina está rezagada respecto de los otros dos niveles.

En cuanto a la matrícula de nivel superior, la Argentina retiene, aunque con altibajos vinculados a los cambios políticos, su elevada posición, que es tradicional y, en menor medida, característica también de toda América latina. Esa matrícula representaba 29% de la población de 20 a 24 años en 1978 y por la tasa así obtenida nuestro país ocupaba entonces el rango séptimo en el mundo. Poco después, en 1982, con 25% de los estudiantes del tercer nivel en relación con la población del mismo grupo de edad, ocupaba una posición considerablemente inferior aunque no muy baja, el rango 22. Los datos de 1985 volvieron a asegurarnos una de las primeras posiciones. La matrícula de ese año representa, según una estimación propia, 36% de la población de 20 a 24 años. Aunque no hay datos comparables, si los demás países, como es probable, no han dado un salto semejante en los tres años que van de 1982 a 1985, la Argentina podría haber ocupado entonces el cuarto puesto u otro muy próximo.

La educación de los adultos

Nos hemos referido antes a la población adulta pero sólo para apreciar la magnitud del analfabetismo. Volvamos a ella para observar qué educación alcanzaron todos los habitantes del país.

Con independencia de que los adultos jóvenes hayan estado en 1980 en las escuelas o fuera de ellas, nos interesa ahora la educación alcanzada por todos los adultos, jóvenes o viejos, en la fecha del último Censo Nacional. En forma muy sintética podemos describir la educación de la población adulta agrupándola en tres amplias categorías, de aproximadamente el mismo volumen: una tercera parte de la población no había logrado completar el nivel primario; otro tercio había concluido la educación básica pero no había seguido estudiando y la tercera parte restante había iniciado por lo menos el nivel medio.

Del primer tercio que no completó la escuela primaria, que incluye también al pequeño porcentaje que no había accedido a la escuela, no sabemos cuántos grados había conseguido completar en promedio. Sin embargo, por datos de otras fuentes, puede conjeturarse que una parte importante del grupo lee y escribe. El tercio intermedio, de los que completaron la primaria, es el más homogéneo y no requiere comentarios. La tercera parte restante de la población tiene una educación heterogénea: casi la mitad no había completado el nivel medio; más del 10% del total lo había terminado sin seguir estudios posteriores; 4% había accedido al nivel superior sin completarlo y algo más del 3% lo había concluido.

Me referiré ahora, muy brevemente, a algunos aspectos de la distribución de la educación en nuestro país.

Distribución de la educación entre los sexos

La Argentina se caracteriza por un relativo igualitarismo en la educación que se imparte a hombres y mujeres, en una medida que quizá no es suficientemente conocida. El análisis de la educación lograda por la población adulta muestra que la tradicional superioridad masculina no ha sido nunca muy acentuada, salvo en épocas que apenas dejan rastros en la población actual, y está disminuyendo rápidamente. En la población joven las cosas han cambiado tanto que es la mujer, en cierto sentido, la privilegiada.

Según el Censo de 1980, en la población de 50 y más años no había logrado completar el nivel primario 51% de los hombres y 53% de las mujeres; había completado el nivel 30 y 33% respectivamente y, por último, había accedido o superado el nivel medio 19% de los hombres y 15% de las mujeres. A estas cifras se reducen, en una consideración sintética, las mayores diferencias educacionales entre sexos. En el grupo de edad intermedia (30 a 39 años) la educación fue muy similar. Entre los jóvenes, en cierto sentido, los privilegiados se invierten. Veamos por qué.

Entre los adultos de menos de 30 años (de 15 a 29) las mujeres aventajan a los hombres en la proporción que completó la escuela primaria (81 a 80%), en la que accedió a la enseñanza media (54% frente a 50%), en la que logró completar el nivel medio (21% frente a 16%) y, por último, también en la proporción que logró acceso al nivel superior (universidades y escuelas de nivel superior) fue 10,5% para las mujeres y 7,9% para los hombres. Son todas diferencias leves pero en la misma dirección y no cabe duda de que en los grandes números las mujeres han recibido más educación. Sin embargo, si observamos sólo la proporción que llegó a las universidades, hay una leve ventaja masculina: 6,9% de los hombres y 6,3% de las mujeres había accedido a este nivel.

En el mundo, un relativo igualitarismo en la educación de hombres y mujeres caracteriza a Europa y América del Norte y también a América Latina. La Argentina comparte con toda la región esta relativa equidad en la educación, que a veces es leve privilegio masculino y otra femenino. Hay que hacer la salvedad de que tiene validez general en el mundo la tipificación por sexo de las carreras, en los niveles en que el sistema educacional imparte diferente tipo de enseñanza.

Diferencias entre la educación rural y la urbana

Las diferencias por sexo nos introdujeron en el tema de la desigualdad educacional. Si bien nuestro país es relativamente igualitario con hombres y mujeres, lo es mucho menos con la población rural y urbana, con las diferentes regiones y jurisdicciones y seguramente con los diferentes estratos sociales.

En contraposición a la conclusión que se extrae de la comparación de la educación de hombres y mujeres, las diferencias rural-urbanas son siempre acentuadas y en la misma dirección. La población urbana tiene privilegios en todos los niveles educacionales, que se observan en todas las edades y en todas las jurisdicciones.

Ilustremos esas diferencias con algunas cifras. Pero antes digamos que hay que tener presente que la población rural es relativamente marginal en el país, puesto que alcanzaba en 1980 al 17% de la población, lo que explica que los datos globales del país estén muchos más próximos a los de la población urbana. Los adultos que habrían completado el nivel primario en esa fecha fueron 38% en zona rural y 70% en las ciudades. Esta diferencia, de por sí muy grande, es más aguda entre los viejos, los de 50 y más años, lo que implica que se atenúa en la población joven.

En América Latina las diferencias rural-urbanas son sumamente acentuadas y típicamente mayores que en nuestro país. Pero la Argentina participa de una característica general de la región que presenta diferencias mucho más agudas entre las zonas y las jurisdicciones que entre los sexos.

Diferencias educacionales entre jurisdicciones

Podemos ilustrar las diferencias educacionales entre jurisdicciones comparando la Capital Federal, que siempre representa por distintas razones la situación de mayor privilegio, con provincias que están en el otro extremo, como Chaco por la extensión del nivel básico o Formosa por la del nivel medio. Si comparamos la instrucción del total de la población adulta observamos, en porcentajes redondeados, que había completado el nivel primario 44% en el Chaco y casi exactamente el doble (87%) en la Capital Federal. Los que habían accedido al nivel medio, siempre entre los adultos, eran 21% en Formosa y dos veces y media esa cifra (53%) en la Capital Federal. Los que habían completado el nivel medio eran en la Capital Federal casi cuatro veces la proporción de Formosa: 35 y 9% respectivamente. Estas diferencias no son sólo consecuencia de la concentración de la oferta educacional o de los estímulos, sino también de las migraciones internas, que contribuyen tanto a acentuar las diferencias interregionales como así rural-urbanas.

Dejaremos de lado las diferencias educacionales entre estratos sociales porque es mucho más difícil tratar de modo sintético este tema, así como es también mucho más compleja la tarea de hacer comparaciones internacionales.

Conclusiones

Retomaremos, para destacarlas, algunas de las características que revela la extensión y distribución de la educación argentina:

- Muy elevada matrícula universitaria desde hace por lo menos cuarenta años, aunque con altibajos vinculados a los cambios políticos. Compartimos esta característica con la mayor parte de los países de la región.
- Menor desarrollo comparativo de la matrícula media. Hace dos décadas tanto el nivel medio como el superior estaban excesivamente desarrollados en América latina para su nivel de desarrollo socioeconómico.
- Son rasgos de nuestra educación tanto el relativo igualitarismo respecto de los sexos como la subsistencia de diferencias notables entre la población rural y la urbana. Ambos rasgos son también característicos de América Latina.
- Hasta hace poco tiempo la universidad era el único camino edu-

cacional para quienes concluyan la escuela secundaria. Recientemente la matrícula superior no universitaria ha crecido bastante en la Argentina aunque todavía está lejos de rivalizar con la universitaria.

— Fenómenos como la deserción y la repetición son muy acentuados en términos comparativos en nuestro país, como lo son sin duda en América Latina.

Así como la Argentina tiene una serie de rasgos comunes con otros países latinoamericanos, presenta también una serie de rasgos hoy muy generalizados en el mundo, probablemente en mayor medida de lo que se suele advertir.

La persistencia de la desigualdad entre estratos así como entre las ciudades y el ámbito rural; la gran expansión de la educación femenina y la persistencia de diferencias cualitativas que se manifiestan principalmente en la tipificación por sexo de las carreras; la prolongación de la escolaridad; el desplazamiento de la desigualdad a niveles más altos del sistema educacional y la devaluación de los diplomas, que empuja a conseguir cada vez más educación para roles ocupacionales que han cambiado poco, son fenómenos que en dife-

rente medida caracterizan hoy gran número de sistemas educacionales de todo el mundo.

El hecho de que los sistemas educacionales muestren muchas semejanzas dentro de amplias regiones y así mismo diferencias en las estructuras y prácticas educacionales que dificultan la comparabilidad, requiere un análisis comparativo detenido y riguroso si se quiere comprender las causas y consecuencias de los procesos educacionales. En esta oportunidad sólo hemos tratado de apreciar la magnitud de algunos fenómenos, a través de la comparación de los indicadores educacionales más accesibles.

No estamos entre los países más avanzados del mundo ni mucho menos entre los más atrasados en materia educacional. Esta situación intermedia es en gran parte consecuencia de que los cambios educacionales son lentos y es muy difícil que se produzcan retrocesos importantes en la extensión de la educación. Todavía somos deudores de los pioneros de la educación argentina, pero conviene advertir a tiempo que si seguimos creciendo más despacio que otros países, va a costarnos mucho esfuerzo y tiempo recuperar la posición perdida.

VIDA ACADEMICA

El homenaje de las academias a Luis Federico Leloir

Las academias rindieron un homenaje al doctor Luis Federico Leloir, premio Nobel de Química 1970, al cumplirse el primer aniversario de su fallecimiento.

La sesión pública extraordinaria se celebró en la Academia Nacional de Medicina y estuvo presidida por el titular de la mencionada corporación, Horacio Rodríguez Castells, quien exaltó que "durante casi tres décadas, Leloir brindó en esta casa su saber, su consejo y su prestigio".

Rodríguez Castells hizo entrega, durante el acto, a la señora Amelia Zuberbühler de Leloir del primer ejemplar de la medalla "que ha sido acuñada por esta academia en homenaje a nuestro sabio".

El acto contó con la pre-

sencia de todos los presidentes de las academias con sede en Buenos Aires y Córdoba, representantes de las universidades de Belgrano, Católica Argentina y del Salvador.

Junto a Rodríguez Castells, estuvieron los presidentes de honor de las academias de Medicina, Marcial Quiroga, y de Agronomía, Antonio Pires, y luego de su discurso de apertura, el vicepresidente de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Osvaldo Fustinoni, disertó sobre la vida del homenajeado, conferencia titulada "Luis Federico Leloir, grandeza y humildad de la investigación".

"El doctor Leloir se incorporó como miembro de número en 1959 y en su discurso de recepción, Bernardo Houssay

dijo de él, que se trataba de 'una de las figuras científicas más brillantes y sólidas que ha producido la América latina y un hombre ejemplar que merece nuestra admiración y nuestro afecto', expresó Rodríguez Castells.

"Su vida académica fue —continuó—, como toda su vida, ejemplo de esa sencillez y de esa humildad, tan propias de los seres superiores.

"Leloir honró a esta academia con su presencia y obra, y también lo hizo con las academias de ciencias de Buenos Aires, de Ciencias de Córdoba, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y de Letras; pero hoy son las catorce academias nacionales, las que en forma unánime rinden este homenaje de las ciencias, las artes y las letras

del país a quien fuera tan digno exponente de su cultura", concluyó.

Osvaldo Fustinoni no dejó escapar detalles sobre la vida de Leloir, tras un bosquejo de su ascendencia navarra, relató el camino científico que lo llevó a recibir, en 1970, el premio Nobel de Química.

Recordó sus prácticas médicas en el hospital municipal José María Ramos Mejía (1928, donde junto con sus compañeros —quienes lo denominaban familiarmente "Lucho"— crearon "una sociedad en parte científica y en parte social".

Asimismo, destacó su labor como ayudante de investigaciones del Instituto de Fisiología de la Facultad de Ciencias Médicas de Buenos Aires, entre 1937 y 1943".

Regresó Weinberg de México y España

El Dr. Gregorio Weinberg acaba de regresar de México y España donde participó en reuniones académicas de particular relevancia. En México, concurrió como invitado al simposio sobre "Sentido y proyección de quinientos años de historia

en América Latina", realizado por la Universidad Autónoma y el gobierno del país. También allí, con el patrocinio de la Embajada Argentina, disertó en la Universidad Pedagógica sobre "Proyección de las ideas de D.

F. Sarmiento". Posteriormente por oficios del Ministerio de Educación y Ciencia de España asistió a la conferencia internacional sobre "Educación e ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza" inscripta

en los actos conmemorativos del bicentenario de la muerte de Carlos III y donde presentó un trabajo sobre "Ilustración y enseñanza superior en Hispanoamérica, durante la segunda mitad del siglo XVIII".

“LOS NIVELES DE INTERSECCION DE LA CONDUCTA HUMANA”

Por el Dr. Oscar Oñativia

El texto que se transcribe es una síntesis del trabajo expuesto por el autor al incorporarse a la Academia de Educación el 7 de mayo de 1985.

Quisiéramos destacar en este trabajo la necesidad de una teoría exhaustiva, coherente y sistemática de los aspectos intrínsecos de la naturaleza humana que se caracteriza no sólo por definidas etapas en su desarrollo biopsicológico sino, sobre todo, por la novedad generacional de este desarrollo que va más allá de una mera reiteración de situaciones de aprendizaje para la socialización del educando.

Son pocas las teorías y los enfoques provenientes de las ciencias psicosociales que la pedagogía actual pueda hacer uso en este aspecto de los cambios que los niños y sobre todo los adolescentes se ven, de uno u otro modo, implicados con relación a sus graduados y progresivos aprendizajes en las instituciones educativas. Hoy en día los cambios de una generación a otra no sólo son más frecuentes sino más profundos.

Lo que hemos aprendido ayer, en un pasado relativamente cercano, ya no nos sirve para enfrentar los requerimientos de una sociedad con aceleradas transformaciones no sólo tecnológicas sino, sobre todo, en el orden de la comunicación, de los aprendizajes sociales y de la capacidad creativa para resolver nuevos interrogantes que el entorno del trabajo, de la supervivencia en la biosfera y la solidaridad humana tanto nacional como internacional, nos están planteando a diario.

Una teoría apropiada

Nosotros hemos insistido en que una teoría apropiada a los problemas actuales de la educación, tanto en los aspectos formativos como informativos de una sociedad de acelerados cambios, debe ser necesariamente interdisciplinaria y referida principalmente al contexto histórico que involucra no sólo al sujeto de la educación sino a las formas de la conducta humana que trascienden a los comportamientos puramente monádicos hasta los niveles de integración

colectiva en los grupos humanos y los sistemas de interacción social y simbólica de las instituciones privadas y públicas. Este enfoque interdisciplinario se impone para superar el problema metodológico del reduccionismo en las ciencias del hombre, al extremo de que ya nos hemos olvidado de plantear el objeto de la educación en la plenitud de la existencia y de su desarrollo no sólo biológico y psicológico sino, sobre todo, en el orden de las relaciones interpersonales, la estructura del sentido y valores (en sus modalidades tanto ónticas como deónticas) y en el plano de los sistemas simbólicos que forman la trama polifacética de la cultura y su desenvolvimiento cotidiano de orden legal, religioso, económico y artístico, especialmente. El reduccionismo científico al que estamos acostumbrados cuando planteamos los problemas del aprendizaje, por ejemplo, recae en planteos excesivamente limitados y sincrónicos, sean estos conductistas, en términos de estímulo-respuesta, sean estructuralistas y enfáticamente intelectualistas; sean funcionalistas, recayendo en modelos extremadamente individualistas, para centrarse en el “yo y el ello internalizado”, olvidando, en consecuencia, la psicología del tú, del alter y del contexto situacional de los cambios generacionales, o bien, extralimitándose en términos de un constructo objetivo de “clase social”, de un sujeto colectivo, o, en función de una epistemología racionalista del conocimiento, originando un *sujeto epistémico*, construido a partir de una concepción limitada a la interpretación del entorno físico y los esquemas de interpretación lógico-matemáticos de la realidad.

Lo que nosotros reclamamos aquí como fundamento de una teoría general y comprensiva para las denominadas ciencias de la Educación, es un modelo de integración que abarque sin fragmentaciones y limitaciones metodológicas al sujeto pleno de la educación, o sea, a la conducta humana polifacética sin los reduccionismos de las interpretaciones mecanicistas, o bien, la extralimitación hacia un idealismo y/o materialismo dialéctico.

Nosotros hemos insistido que las posibilidades ya andadas en el terreno de la interdisciplinaria de las ciencias humanas, es aquella que se basa en la apropiada redefinición del constructo de

conducta, probablemente la que mejor satisfaga los requerimientos tanto teóricos como prácticos de una pedagogía general y aplicada.

Lineamientos de una redefinición

Aquí nos vamos a circunscribir a trazar los lineamientos de esta redefinición del objeto de la educación. Para ello formularemos los siguientes enunciados:

1.- El comportamiento humano se caracteriza fundamentalmente porque recibe y elabora "insumos" de sentido, por intermedio de complejos códigos semióticos analógicos, verbales, lógico-matemáticos, computacionales, simbólicos y expresivo-artísticos, que provienen, especialmente, de dos fuentes principales de información y procesamientos de dichos "insumos" de sentido: los que se originan según la legalidad interna de los procesos primarios del pensamiento (sistema primario) y aquellos otros que sufren, en cambio, una elaboración lógico-racional en estrecha relación con la realidad tanto física como social y requieren de una más fina y apropiada recepción y transformación por el aprendizaje extensivamente consciente y reflexivo, tanto asistemático como sistemático (sistema secundario). Si los otros sistemas materiales del organismo, desde la digestión, la circulación hasta el mantenimiento del tono y equilibrio, en su adaptación al medio ambiente, responden a una legalidad biológica de conservación y evolución de la vida, el sistema del comportamiento y su praxis en un contexto social histórico, se inscribe, en cambio, en un proceso transbiológico de generar y transformar "insumos" de sentido, para lo cual elabora diferentes sistemas de códigos que, en términos generales, podemos llamar códigos semióticos, siendo la semiótica la ciencia universal que debe estudiar la producción de redes de significación que van desde los medios de comunicación analógica (kinestésico-gráfico-imaginario) hasta los códigos altamente sofisticados del lenguaje y metalenguajes, basados en la lógica, la matemáticas y la informática computabilizada. Desde este punto de vista, la *conducta humana* es portadora de sentido y la ciencia general e interdisciplinaria que estudia este doble proceso de producir, recibir y transformar signos y sus mensajes es la semiótica en sentido amplio. El sentido procesado o interpretado por los códigos semióticos son las significaciones y sus múltiples relaciones insertadas en los comportamientos humanos. De ahí que la significación y su interpretación, el *semanálisis*, constituya el procedimiento científico para revelar no sólo la piel, la expresión superficial y directa del mensaje, sino también —y esto es lo más importante— el trabajo interno del sentido con relación a su código implícito y al contexto social-histórico en que se produce. El pensamiento humano, en sentido amplio, que es verbo y acción al mismo tiempo, realiza este trabajo que le es inherente a su función, no sólo con relación al organismo humano y su sujeto psicológico, sino también a otras estructuras de *corpus* y procesamiento de "insumos" de sentido, como son los procesos de elaboración originados en los grupos humanos y, por último, en tercera instancia, las formas más complejas de significación, dadas en el *corpus* institucionalizado de la sociedad y la cultura, transformándose a través del devenir histórico.

Es decir, la reconceptualización que proponemos aquí de la conducta humana, en términos de una ciencia base interdisciplinaria y sostén necesario para la educación y su praxis, abarca al comportamiento (literalmente "transportar con otro") no sólo como conducta individual sino en la densidad de la conducta explicitada en tres instancias y tres procesos de trabajo y elaboración de sentidos:

1.- La conducta de la *persona* en el que el pensamiento se asume por

intersección de las dos fuentes fundamentales de legalidad de los procesos primarios y secundarios, originando los códigos básicos de habitación, ajuste y socialización del comportamiento, de interacción interpersonal y realización de valores, teniendo como núcleo de su actuación la adecuación a las normas deontológicas, las cuales conjugan tres niveles de pautamiento ético interrelacionados:

a) El que originalmente expresa los impulsos de los procesos primarios de sentido; b) el que heterónomamente recibe las normas de la sociedad y las asimila; c) el que, por último, autorrealiza su propia síntesis ética en la medida de su proyecto existencial y sus circunstancias situacionales e históricas.

2.- La segunda faceta de la conducta se estructura por un nuevo proceso de intersección SP y SS (sistema primario y secundario del pensamiento), conformando el comportamiento de los *grupos humanos*, en base a un nuevo *corpus* en el que interaccionan los códigos interpersonales y configuran el sistema de las relaciones de *comunalidad* de sentidos, tareas y funciones (roles) conforme al régimen deontológico que le es inherente.

La conducta del grupo determina la psicogénesis matricial de los miembros y sus comportamientos, sobre todo en los grupos primarios que tienen un carácter formativo y se vinculan con las etapas del desarrollo humano, en especial la familia y los grupos institucionalizados de orden educativo. La conducta personal y la conducta grupal interaccionan y producen efectos de retroalimentación mutua, participativa o conflictiva, de liderazgo, cooperación, solidaridad o de obstrucción, aislamiento y segregaciones subgrupales.

3.- Pero las modalidades o facetas de la conducta humana no terminan acá. Ni la conducta individual ni la del grupo son en sí mismas autónomas, autosuficientes. Existe todavía un tercer nivel de intersección de los procesos primarios y secundarios del pensamiento que se realiza en un nuevo *corpus* de codificación originando sistemas simbólicos, la mayoría de ellos institucionalizados y expresados en un contexto cultural e histórico. En función de esta institucionalización social, las redes de sentido que se forman en este tercer plano de intersección de la conducta humana, se diversifican y se especializan en productos e instituciones culturales que expresan la mayor o menor intervención de las fuentes de sentido primarios y secundarios del pensamiento; por ejemplo, con mayor predominancia del sistema secundario, resulta la producción y nucleamiento de la actividad semiótica racional y lógica, en especial con relación al orden del conocimiento (ciencia y tecnología), con relación a la normatividad deontológica de la sociedad (jurisprudencia y reglamentación institucional de los grupos y sociedades particulares) y, para citar otro ejemplo, la regulación social y económica de la producción y distribución de bienes y el intercambio de valores de cambio de este sistema semiótico que determina muchas de las conductas de adquisición, acumulación y poder de las personas, de instituciones particulares, estatales y superestados internacionales. Por supuesto que en este campo conductual del tercer nivel de intersección, que involucra a las personas individuales y a los grupos institucionalizados, la simetría de los procesos que intersectan —primarios y secundarios— es mucho más inestable y se producen interferencias conflictivas del sistema primario, muchas veces en sus formas más irracionales, además de explicar, por otra parte, las defensas subyacentes que se manifiestan por vía de las ideologías y sus semiosis implícitas, no sólo en el campo económico y político sino también, en forma mucho más larvada, en los campos aparentemente más racionales como son los de la ciencia, la justicia, los derechos humanos y la comunicación de información social.

Un enfoque integrador

Como puede observarse, esta reconceptualización de la conducta humana para dar bases científicas a la educación, la teoría central del aprendizaje y las prácticas pedagógicas del docente, no circunscriptas solamente a las cuestiones metodológicas y didácticas de la enseñanza, deben adoptar un enfoque interdisciplinario integrador, para lo cual hemos propuesto una teoría extensiva del comportamiento humano, a partir de un análisis semiótico del sentido que la conducta asume y procesa por intermedio de la intersección de dos fuentes fundamentales de información:

1) La que genéticamente conforma un sistema de legalidad que ha dado en llamarse pensamiento primario desde Freud, Jung y la moderna teoría neuropsicológica de especificidad funcional de los hemisferios cerebrales, según la cual el hemisferio no dominante conformaría procesamientos de la información de carácter más primario e innatos de tipo analógico, holístico; y

2) La que por vía fundamental del aprendizaje y los procesos racionales del pensamiento, con codificación especialmente verbal, lógica y matemática y sus metalenguajes, constituyen el sistema secundario de procesar y elaborar sobre todo la información de la realidad externa, tanto física como social.

Evitar los reduccionismos

Para evitar los reduccionismos científicos que han parcelado y distorsionado la naturaleza y estructura del pensamiento humano, por lo general hipertrofiando las llamadas funciones intelectuales o cognoscitivas, nosotros hemos insistido en esta doble fuente de acceso a la información con sus respectivos códigos que el *hombre total*, sin la dicotomía intelectual-afectiva y su privación volitiva-deontológica, provocada por el reduccionismo metodológico, necesita recuperar para el tratamiento apropiado de la naturaleza humana, sus formas de conductas y sus contextos de transformación

generacional y cultural a través de sus diferentes y variados contextos históricos.

Igualmente hemos sostenido la necesidad de tener en cuenta que si el procesamiento que efectúa la conducta humana de los "insumos" de información —genética y adquirida— no se da nunca aislado sino por interacción de esas dos fuentes intervivientes corresponderá analizar, con todo rigor ese proceso de *intersección* como nosotros lo llamamos y determinar, desde las perspectivas de cada una de las facetas de la conducta que hemos descripto, cómo ocurre el aprendizaje y cuál es su balance en la praxis para configurar los códigos de tratamiento e interpretación de la realidad, en cuanto experiencia personal y desarrollo del conocimiento, en cuanto interacción social y comportamiento de los grupos y, por último, en cuanto apropiación de los sistemas simbólicos que forman los modelos institucionales en el contexto socio-cultural que corresponde explicitar a la educación, sin cortapisas y distorsiones, hipertrofiadas metodológicas y, por otro lado, por la transmisión de ideologías subyacentes e inconscientemente internalizadas en el educando.

Tres facetas de la conducta

La educación, siempre y necesariamente, tiene que enfrentarse con el *Hombre Total* en situaciones no sólo inmediatas y estáticas (a través de cortes sincrónicos); sino en función de los procesos de cambios con relación a la evolución histórica de las nuevas generaciones y las transformaciones y conflictos que ocurren en la sociedad, para lo cual la pedagogía necesita de una ciencia fundante, básica y comprometida, que explique y provea al pensamiento humano del sentido y de la formación y evolución de los códigos semióticos que se constituyen a los fines de la comunicación humana y para la interpretación objetiva de la realidad, encarando una visión globalizadora del hombre y su sociedad, desde la perspectiva trifacetada de la conducta humana; desde la persona, como sujeto de la educación; desde el grupo humano como modelo de intersección y transformación de los procesos del pensamiento y, por último, desde los recursos y procedimientos del aprendizaje, para apropiarse, analizar y usufructuar de los sistemas simbólicos que forman la cultura histórica de la humanidad.

NOTICIAS DE LA CORPORACION

El libro de la Academia estará en librerías a principios de 1989

"*Ideas y propuestas para la educación argentina*" será el título del libro de la Academia de Educación con aportes de los distintos miembros de la Corporación que, editado por la Editorial de Belgrano y distribuido por EUDEBA estará en las librerías de todo el país en los primeros meses de 1989. Se estudia, asimismo, la edición inmediata de otra obra de similares características.

(viene de pág. 2)

estudioso de las Ciencias Veterinarias, que por otra parte ha volcado gran parte de su pasión científica por la educación agropecuaria superior.

El ha sido profesor titular, consulto y emérito, vice-decano y decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires y vice-rector de esa misma casa de estudios. Desde 1939 a 1967, se desempeñó en la Cátedra de Patología Quirúrgica y, desde 1930 a 1970, en la de Clínica de Grandes Animales. En la Universidad Nacional de La Plata, entre 1935 y 1947, también ejerció la cátedra.

Pires ha integrado comisiones de ase-

soramiento en el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (I.I.C.A.), en la Organización de Estados Americanos (OEA), en la Ford and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) y en la Organización Mundial de la Salud (OMS). Ha organizado, presidido y participado en diversos congresos y reuniones científicas y educativas en el país y en Chile, Brasil, Uruguay, Paraguay, Venezuela, México, Costa Rica, EE.UU. y España.

Ha publicado más de 150 trabajos y casi un tercio de ellos tratan la problemática educativa en general y la educación agropecuaria en particular.

SERVICIO DE LA UNIVERSIDAD DE LA PLATA PARA SUS INGRESANTES EN 1989

Bajo el título de "Reflexiones sobre el oficio de estudiar" la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desarrolla actualmente un proyecto de apoyo a sus ingresantes de 1989.

El objetivo central del proyecto es contribuir al estímulo de la autonomía, es decir de la responsabilidad del estudiante en sus labores de aprendizaje.

A partir de diciembre de 1983, con el advenimiento de la democracia, la UNLP como las restantes universidades nacionales, estableció el ingreso irrestricto.

Aunque el acceso directo a la universidad de los jóvenes que han completado sus estudios secundarios, es una medida orientada por altos valores sociales, el ingreso irrestricto plantea problemas que la educación argentina debe resolver con urgencia.

Así lo entiende la UNLP, al afirmar, en el proyecto de referencia que: "El carácter masivo y la gran diversidad de grupos de alumnos, torna escaso el número de docentes, insuficientes los espacios e ínfima la cantidad de los materiales de trabajo. En esas condiciones la calidad de la educación se resiente".

De igual modo, el texto que citamos expresa: "con todas sus deficiencias, el ingreso irrestricto es un esfuerzo enorme que realiza la nación, con el aporte de la sociedad en su conjunto para cumplir con el ideal sarmientino de educar al soberano. Este esfuerzo debe ser correspondido por cada uno de los estudiantes, quienes tienen el deber moral y la responsabilidad cívica y social de asumir con seriedad y eficacia sus estudios. Porque el saber que ellos adquieran gracias a la oportunidad que su país les brinda, no tiene tan sólo un valor personal sino que debe revertir en el bien común".

El proyecto, que rápidamente obtuvo el respaldo de las autoridades de la Universi-

dad y de los Consejos Académicos de las unidades que la componen, se originó en el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Sobre idea y textos de la Profesora Marta Moraschi el proyecto es co-dirigido por la Directora del IIE Profesora María Celia Agudo de Córscico, miembro de número de esta Academia de Educación. El Centro de Producción Multimedial Educativo (CPME) se encargó de la edición contando entre otros recursos con un grupo de diseñadores de la Facultad de Bellas Artes y estando la distribución de los materiales impresos a cargo de la Secretaría de Extensión Cultural de la UNLP.

El Servicio ofrecido consiste, básicamente, en actividades autoevaluativas de carácter anónimo que realizan los estudiantes en sus respectivas facultades, inmediatamente después de inscribirse y en una Serie de Módulos titulada "Reflexiones sobre el Oficio de Estudiar".

Las actividades autoevaluativas que se realizan en las facultades, están orientadas por los equipos de investigadores del IIE y personal docente de las respectivas casas de estudio. Se subraya el carácter "anónimo" de estas actividades como contribución al estímulo de la autonomía del estudiante. Estas tareas autoevaluativas implican la realización de un ejercicio de razonamiento verbal y otro de razonamiento matemático, que cada uno de los estudiantes corrige de acuerdo con las claves que le son suministradas en las sesiones colectivas. Sólo el propio estudiante conoce los resultados de su actuación y es instado a registrarlos con miras a encarar tareas de perfeccionamiento en dichos campos, si su nivel de desempeño no resultare satisfactorio.

En cuanto a la Serie de Módulos sus objetivos fundamentales son los siguientes:

- a) Promover la reflexión del estudiante sobre el oficio de estudiar.
- b) Promover en los estudiantes la necesidad de encarar sus estudios en forma independiente.
- c) Promover actitudes favorables hacia la confrontación de sus opiniones con las de sus pares y profesores para que se vaya iniciando en la autoevaluación personal y social de sus aprendizajes.

El Módulo 0, de carácter introductorio incluye además de las orientaciones generales, actividades de autoevaluación, complementarias de las que se realizan en las facultades. Seguidamente se detalla la Serie de Módulos:

1. "La Resolución de Problemas para el Desarrollo de un Sistema Personal".
2. "Cómo controlar su tiempo y lugar de estudio".
3. "Qué es un libro".
4. "Comprensión de un texto escrito".
5. "Uso del texto leído".
6. "Comprensión de gráficos, diagramas, cuadros y tablas".
7. "Recuerdo de lo leído".
8. "Cómo escuchar y aprender de la clase presencial".

La sola mención de estos títulos ilustra la intención básica del proyecto que como ya se señalara procura, a partir de una toma de conciencia por parte de cada uno de los alumnos respecto de su estado de preparación inicial, contribuir al desarrollo de competencias académicas básicas y al aprendizaje autodirigido, sin perder de vista el valor social de dicho aprendizaje.

EL SISTEMA EDUCATIVO EN SUECIA

Una publicación del Instituto Sueco incluye este informe que reproducimos y que ilustra sobre la realidad educativa en ese país

A partir de los primeros años de la década del 50, el sistema educativo sueco ha experimentado profundas reformas a todos los niveles, creando oportunidades de formación para los jóvenes una vez concluido el período de enseñanza obligatoria y, al mismo tiempo, ampliando considerablemente las posibilidades educativas de los adultos. Entre los objetivos principales de este sistema educativo ampliado están el aumento de la igualdad en el campo de la enseñanza y la vinculación más estrecha de ésta a la sociedad en su totalidad, a la vez que trata de facilitar la educación recurrente y garantizar, con medidas selectivas, una mejor ayuda económica a los estudiantes adultos de escasa formación previa.

Salvo contadísimas excepciones, la educación general básica (EGB), el bachillerato y la enseñanza secundaria para adultos son de administración municipal. La enseñanza es gratuita; además, los libros de texto y los almuerzos escolares lo son también en la escuela primaria y casi siempre en la secundaria y en la educación para adultos. El año lectivo se extiende desde fines de agosto hasta mediados de junio. El número de escuelas privadas es muy limitado.

La mayoría de los centros de estudios superiores son administrados por el Estado; pero, especialmente en el campo de la salud, hay programas de formación que caen bajo la responsabilidad municipal y provincial.

En los presupuestos del Estado, el sistema de enseñanza, que recibe alrededor del 11% de los gastos totales es, después del sistema de seguros sociales, la mayor partida de gastos. En los presupuestos de las administraciones locales, el sistema escolar es siempre la mayor partida de gastos, recibiendo entre un 20 y un 25% de esos presupuestos, aparte de las subvenciones estatales.

Educación preescolar

Los centros preescolares forman parte de los programas oficiales de educación y cuidado infantil, y de ellos se encargan

los municipios. Las guarderías están abiertas a los niños de 6 meses a 6 años cuyos padres trabajen o estudien, a los párvulos que necesiten atención y estímulos especiales durante su desarrollo. Los jardines infantiles de horario parcial tienen la obligación de recibir, durante tres horas diarias, a todos los niños mayores de 6 años, y a veces acogen a otros aún menores. Los municipios también se encargan de los hogares-guarderías (niños al cuidado de amas de casa autorizadas que los reciben en sus hogares durante el día) y de los centros de recreación para los niños que cursan los primeros años de EGB.

Educación general básica

En Suecia es obligatoria la educación general básica de nueve años, para alumnos de 7—16 años. Las clases no están estructuradas según el grado de habilidad o conocimientos de los alumnos.

Durante los primeros seis años de EGB las asignaturas son comunes a todos los alumnos, y un solo profesor se hace cargo de la mayoría de ellas. A partir del séptimo año (ciclo superior) hay profesores especializados en las distintas materias. El inglés forma parte del programa de estudios del curso 3 ó 4 al 9, inclusive. En los últimos tres años (7—9) casi todas las asignaturas son obligatorias, pero se consagran, además, tres o cuatro horas semanales a materias facultativas. Los alumnos pueden elegir entre otro idioma extranjero —francés, alemán o el idioma hogareño (para los alumnos hijos de inmigrantes)— o cualquier otra materia que la misma escuela decida ofrecerles. La técnica y la instrucción en economía doméstica, y —en el ciclo superior— también la puericultura, son asignaturas obligatorias tanto para los muchachos como para las muchachas. Por otra parte, todos los alumnos han de recibir en el curso de la EGB un total de seis a diez semanas de orientación práctica sobre la vida laboral. Los planes de enseñanza y los métodos de trabajo de la EGB son revisados de for-

ma continua. La última de esas revisiones fue realizada por decisión parlamentaria adoptada en 1979. El Parlamento ha tomado asimismo la decisión de que se ofrezca a los alumnos la posibilidad de realizar actividades no incluidas en los horarios antes, durante y después de la jornada escolar.

Las calificaciones a nivel de educación general básica se han limitado considerablemente. Desde el año lectivo de 1982/83, solamente se dan calificaciones a finales de cada semestre de los cursos 8 y 9. Esas calificaciones siguen una escala de cinco grados en la que el 5 constituye la calificación máxima. No hay exámenes finales.

Bachillerato unitario

Una vez concluida la EGB, más del 90% de los jóvenes de 16 años pasan al bachillerato. Tienen la posibilidad de elegir entre 25 líneas de estudio como académica. Las distintas líneas de estudio duran dos, tres o cuatro años, y gran parte de ellas están orientadas a la formación profesional. Al completar una línea de estudios del bachillerato unitario, y siempre que en ella estén incluidos el sueco y el inglés, el estudiante queda capacitado para ingresar en algún centro de estudios superiores. El bachillerato comprende además un gran número de cursos especiales, de distinta duración, con criterio de formación profesional.

Se otorgan calificaciones al término de cada semestre, pero al igual que en la EGB, tampoco en el bachillerato hay exámenes finales.

Al bachillerato han quedado ligadas las actividades dirigidas por los municipios, destinadas a proporcionar una formación y/o un trabajo a los jóvenes de 16 a 18 años, que no participan en la enseñanza normal de bachillerato ni tienen un trabajo fijo; son administradas por los centros de enseñanza secundaria.

Todo estudiante mayor de 16 años que curse el bachillerato, recibe un subsidio gubernamental durante el año lectivo.

Educación de adultos

Suecia tiene una larga tradición en la educación de adultos. Ya a mediados del siglo pasado iniciaron sus actividades las primeras escuelas populares de formación de adultos. Actualmente hay más de cien escuelas de este tipo (en general con régimen de internado) que reciben subsidios estatales. Las escuelas pertenecen a las Diputaciones provinciales respectivas, "movimientos populares" y otras organizaciones. Su objetivo es proveer una educación general para adultos. Cada escuela elabora su propio programa de estudios.

Diez organizaciones educativas nacionales ofrecen círculos de estudio subvencionados por el Estado. Estas asociaciones están ligadas al movimiento sindical, a los partidos políticos y a las congregaciones religiosas. Alrededor de dos millones de adultos participan anualmente en los círculos de estudio, que versan sobre una amplia gama de materias.

La educación de adultos estatal y municipal corresponde a los programas de estudio del ciclo superior de EGB y del bachillerato. Este sistema de educación de adultos cuenta actualmente con tantos estudiantes como los de bachillerato.

La enseñanza patrocinada por la Dirección Nacional de Trabajo, con la cooperación de las autoridades escolares y de las distintas partes del mercado laboral, ofrece formación profesional a los desocupados y a quienes corran el riesgo de perder su trabajo.

Estimular a la gente

Uno de los objetivos generales de la planificación de la enseñanza de adultos es estimular a la gente con formación escolar inadecuada a cursar estudios. Para despertar el interés de estos adultos, se llevan a cabo campañas de información en los lugares de trabajo y en las zonas de residencia. Uno de los grupos importantes a los que se encauzan estos esfuerzos es el de los inmigrantes adultos, a quienes se les ofrecen cursos gratuitos de sueco, financiados por el Estado. Los empresarios están legalmente obligados a otorgarles el permiso de ausentarse durante 240 horas manteniendo su remuneración, con el fin de que asistan a los cursos.

En Suecia todos los asalariados tienen derecho a excedencia temporal del trabajo con el fin de cursar estudios y, en ese caso, pueden solicitar un subsidio especial de educación de adultos. Los alumnos que

siguen cursos de capacitación de las organizaciones del mercado laboral reciben dietas.

Educación superior e investigación

En 1977, la educación superior se sometió a una reforma radical, incluyendo la creación de un sistema unitario que reúne todos los tipos de enseñanza superior, la descentralización de las instancias decisorias, la ampliación del cupo en virtud de nuevos reglamentos de admisión, una mejor distribución geográfica de la enseñanza, posibilidades mayores de alternar los estudios con el trabajo remunerado, y nuevas medidas para reforzar los nexos entre la educación superior y la investigación. Una parte importante de la reforma universitaria se refiere a los vínculos entre el ámbito universitario y otros sectores de la sociedad. En los consejos académicos de los centros de educación superior hay representantes de los intereses públicos y de las organizaciones del mercado laboral. En total, hay en el país más de 30 centros de enseñanza superior estatales.

Gran parte de la formación superior básica está organizada en unas cien líneas de estudio general, que a su vez están agrupadas en cinco campos de enseñanza. Además de estas líneas de estudio, que constituyen programas completos cuya duración oscila entre uno y cinco años y medio, hay cursos de asignaturas individuales diseñados para satisfacer las necesidades de perfeccionamiento o de capacitación profesional avanzada. De especial interés son los cursos de formación profesional en ciclos breves, destinados principalmente a los trabajadores cualificados de la industria mecánica y otras.

Liberalización de las normas de admisión

Elemento esencial de la reforma de la educación superior es la liberalización de las normas de admisión. Para ingresar a la universidad basta cumplir las siguientes condiciones: bien haber seguido una línea de bachillerato de dos años de duración, por lo menos, en la que hayan entrado estudios de sueco e inglés, o ser mayor de 25 años, haber desempeñado un trabajo remunerado durante cuatro o más y tener conocidos años de bachillerato. Con la creación de cursos de asignaturas individuales, que

mientos de inglés y sueco equivalentes a generalmente se imparten en horario vespertino y a un ritmo más lento, han mejorado las posibilidades de estudiar y trabajar al mismo tiempo. Esto explica que la edad media de los solicitantes aceptados haya aumentado notablemente. Un poco más de la mitad de los matriculados son mujeres.

Desde 1979 la admisión a la enseñanza superior está sujeta a numerus clausus. Las plazas disponibles se reparten proporcionalmente entre las diversas categorías de solicitantes.

La educación superior es gratuita. Sin embargo, la afiliación al sindicato de estudiantes es obligatoria, lo mismo que el pago de una módica suma semestral. El Gobierno otorga a todos los alumnos que lo requieran una ayuda económica para llevar a cabo sus estudios. Esta se compone de préstamo y de un subsidio de menor importancia.

Para estudiantes de doctorado hay un número limitado de becas. Estos deben cursar cuatro años de estudios que incluyen la redacción de una tesis que deben defender en oposición pública.

Las universidades y algunas otras instituciones de enseñanza superior son los principales centros de investigación financiados por el Estado. Es sobre todo por medio de consejos de investigación por donde se canalizan becas estatales para proyectos de ese tipo. En cierta medida, y especialmente en el campo de la medicina, la investigación también es patrocinada por fundaciones privadas. Asimismo existen, aunque en número limitado, institutos de investigación estatales independientes de las universidades. Los centros de educación superior administrados por el Estado, además, llevan a cabo labores de investigación y desarrollo bajo contrato con el sector privado.

La responsabilidad de la investigación y desarrollo industrial recae sobre las propias empresas, mientras que el Estado generalmente se encarga de la investigación básica y de la formación científica. Sin embargo, el Estado apoya la innovación industrial en forma activa y por diferentes cauces, por ejemplo, a través de la Dirección Nacional de Desarrollo Técnico. En ciertos sectores industriales, el desarrollo técnico es promovido por "institutos conjuntos de investigación", financiados por el erario público y las empresas.

JUAN MANTOVANI: UN VERDADERO PENSADOR Y HOMBRE DE ACCION

Por la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest

Al haber sido recibida como académica, la autora recordó la personalidad de Mantovani y ocupa —desde entonces— el sitial con su nombre

Voy a ocupar en esta Academia de Educación el sillón, que en memoria de Juan Mantovani ha sido designado con su nombre. Fui su discípula, su amiga, y su colega; y desde cada una de las dimensiones de esos vínculos me honra y enorgullece este privilegio.

En el año 1956, Mantovani me invitó a compartir con él las responsabilidades de la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

El acento empírico de mi enfoque de la educación y el correlativo empleo de herramientas conceptuales y metodológicas propias de las Ciencias Sociales que marca esa perspectiva difería bastante del suyo que abordaba la cuestión desde una óptica acentuadamente filosófica. Mantovani permitió ese doble enfoque de la materia no sólo por reconocimiento de la legitimidad de tal concurrencia conceptual ya que según sus propias palabras "El saber pedagógico está integrado por datos reales y fines ideales". Su postura respondió también a los dictados de la más levantada ética académica en un punto respecto a las ideas y a la persona de sus colegas. Y en tal dirección avanzó mucho más allá: con su generosidad absolutamente inusual me estimuló, me desafió sin darme tregua para que prosiguiera el desarrollo de mi pensamiento y mis teorías, ofreciéndome además toda suerte de ocasiones para exponer mis ideas y desarrollar mis propuestas en los más diversos foros. Y a ello se agregó la oportunidad de trabajar junto a él y de colaborar en la responsabilidad de conducir la carrera, el Departamento y el Instituto de Ciencias de la Educación, tarea que la Facultad me confió después de su muerte. Mi carrera profesional lleva, por eso, su impronta y deseo ahora y aquí rendirle otra vez el homenaje de mi reconocimiento y gratitud.

Mantovani conquistó con sobrada holgura el derecho a figurar entre los grandes de la educación argentina. Fue centralmente un pensador. Su extensa obra escrita constituye testimonio de la incansable labor teórica cumplida a lo largo de más de 30 años. Desde 1933, fecha de publicación de su primer libro "Educación y Plenitud Humana", entregó regularmente los productos de su continuo repensar la educación que conformaron sus libros principales "Bachillerato y formación juvenil", en 1940; "La educación y sus tres problemas", en 1943; "Ciencia y conciencia de la Educación", en 1947; "Educación y vida", en 1955; "Epoocas y hombres de la educación argentina", en 1950; "Adolescencia-Formación y Cultura", en 1950; "La crisis de la educación", en 1957; "La educación popular en América", en 1958; y "Filósofos y Educadores", publicado en 1962 después de su muerte. El corpus de su obra se completó con otros escritos: artículos, ensayos, discursos.

La médula de su pensamiento se perfila y complementa en tres de sus libros: "Educación y Plenitud humana", "La educación

y sus tres problemas" y "Educación y Vida", obras que recogen cada 10 años, aproximadamente, los resultados de una reflexión que avanza a lo largo del tiempo en profundidad y amplitud, coherencia y rigor crítico.

Mantovani fue centralmente un pensador, dije, y en efecto su quehacer todo se organiza ininterrumpidamente a partir de una cuestión primera: la educación es un problema que requiere permanente reflexión. Y su reflexión muestra preferencia por las cuestiones previas y fundantes del saber y del quehacer pedagógico: la filosofía de la educación. En ese encuadre, con toda claridad expone su concepción en "La educación y sus tres problemas". El problema primero es —sostiene— previo y radica en la idea del hombre, que busca respuesta en la antropología filosófica. El segundo problema es de índole esencial: la idea de fin, que se esclarece con enfoques teleológicos. Y el tercer problema, relativo a los medios, es problema derivado que se resuelve por una interpretación fundamental de sentido derivado de una idea antropológica y orientado por su mira en un claro perfil de fines.

"Pero la pedagogía no es filosofía" dice en la misma obra. "Esta es sólo un preámbulo obligado para alcanzar la inteligibilidad del proceso educativo en relación con un concepto de la realidad humana".

La filosofía de la educación y la ciencia de la educación se enlazan de modo indisoluble. Los hechos de la educación ocurren y transcurren en una concreta realidad social, forman parte de la vida y de la historia real. La reflexión sistemática sobre estos hechos configura la otra cara del saber pedagógico y es de inexcusable cumplimiento para la acción. Este es tema y preocupación que aparece en sus obras, pero sobre todo postura que informa su quehacer.

Por que Mantovani además de pensador fue hombre de acción y político que transformó ideas en actos concretos: en la función pública como Ministro de Instrucción Pública de Santa Fe, Inspector general de enseñanza secundaria, normal y especial de la Nación. También en la función docente que cumplió como profesor en el Instituto del Profesorado Secundario en la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, en la Esc. Normal de Profesoras de Lenguas Vivas, como director de la Escuela Superior de Bellas Artes de la Universidad de La Plata, y Rector del Colegio Nacional de Adrogue y en el nivel universitario donde se desempeñó como profesor en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata y en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. En esta última casa de estudios ocupó los cargos de profesor, Vice-decano y Director del Departamento de Ciencias de la Educación.

Y fue precisamente durante el cumplimiento de esta última función cuando su concepción sobre el enlace de la filosofía y la

ciencia de la educación tornó posible realizar un giro importante en la orientación de la carrera hasta entonces denominada Pedagogía y que pasó a designarse Ciencias de la Educación. Y en esa tarea también trabajamos juntos. La mudanza se produjo a partir de un cambio en el plan de estudios que reforzó la conceptualización de la educación desde la óptica y con las herramientas teórico-metodológicas de las ciencias sociales, acompañando así el cambio que en similar sentido ocurrió en la Facultad de Filosofía y Letras, principalmente con la creación de las carreras de Sociología y Psicología.

Además de la señaladas facetas de su personalidad, Mantovani mostró dos dimensiones más de principal significación. Fue un maestro de talla impar y un ciudadano de genuina estirpe democrática y republicana. Esta última expresión de su persona tuvo clara incidencia en su pensamiento pedagógico y aparece muchas veces a lo largo de su obra, especialmente en sus reflexiones sobre la conciencia pedagógica. La toma de conciencia sociopolítica resuena con vigor de compromiso a lo largo del libro "La Educación Popular en América" publicado en 1958. Pero aquí quiero citar, por su actualidad, la exhortación al cumplimiento a los deberes de conciencia que Mantovani hace a los docentes al comenzar el período lectivo de 1945 y que publicó en el diario "La Nación" el 25 de marzo de ese año, —hace cuarenta años— y recogido luego en su libro Ciencia y Conciencia de la Educación.

Dijo en esa ocasión: "Deber de conciencia pedagógica, sobre todo en nuestro tiempo y en nuestro medio es enaltecer la liber-

tad republicana. Por la educación, cada hombre o mujer debe alcanzar la aptitud de ser libre, es decir la capacidad de emprender esfuerzos responsables... Debe entrar en la conciencia pedagógica la idea de que la educación no queda limitada a la obra de la escuela, ni es simplemente un intercambio privado entre maestro y discípulo. El hombre inmaduro forma plena y concretamente si participa en el proceso de desenvolvimiento del país, de sus instituciones, tradiciones e ideales históricos, la reinante concepción de la vida y los caracteres materiales y espirituales de la época. Una educación austera no puede dejar a los jóvenes sin la conciencia de la situación en que se encuentran para que puedan resolverse del modo más digno... No existe hoy un dilema. Sólo hay un camino. Educación social para la libertad es el lema de los educadores de la democracia..."

El premio Andrés Bello me fue conferido porque se consideró mérito digno de reconocimiento la dedicación a la reflexión sistemática sobre la educación; fui discípula, y estrecha colaboradora después, de un pensador que caracterizó la educación como problema y planteó como deber de conciencia hacer de ese problema objeto de permanente escrutinio intelectual; y pertenezco ahora a esta corporación que incluye entre sus objetivos "constituirse en un ámbito propicio para pensar y repensar la educación del país, todas sus manifestaciones y formas, con el más obstinado rigor, la mayor objetividad y un inquebrantable espíritu de compromiso y responsabilidad nacional".

RECORDACIONES

ANGEL HERNAIZ

- Su fallecimiento -

El deceso del Prof. Hernaiz produjo una honda congoja entre quienes fueron sus allegados y colegas en el ámbito de la educación.

Docente de larga y fecunda trayectoria, funcionario de alta jerarquía en instituciones nacionales e internacionales, asesor educacional de importantes agencias gubernativas y privadas, autor de numerosos trabajos y de libros publicados a lo largo de varias décadas, dió testimonios sobrados como para ser nombrado miembro de la Academia de Educación, circunstancia que hubiera sido concretada de no mediar su fallecimiento. Hernaiz —estamos en condiciones de informarlo— disponía ya del necesario consenso de sus pares para sumarse

a los miembros de número de la corporación.

En 1964, el CONICET, a propuesta de Bernardo Houssay, designa a Angel Hernaiz como director del Programa de Educación Científica. Después de graduarse en La Plata y de haberse dedicado a la docencia de la Química, él había llegado a ser inspector jefe del CONICET y había adquirido una experiencia para la necesaria comunicación en el Ministerio de Educación. Luego de valiosas realizaciones, en 1967, se lo nombra director organizador del Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC), desde donde, hasta 1972, junto a un equipo de 22 profesionales y 19 administrativos, produce uno de los cambios más trascen-

dentes en lo relativo a currículos de ciencias en general, biología, física y matemática, formación de profesores, organización de clubes de ciencias, preparación de materiales didácticos, publicaciones y otras necesidades que el país aún no había incorporado orgánicamente al sistema educativo.

Su labor, impregnada de una verdadera mística, dió sus frutos en nuestro medio y se proyectó en otros países. Su estilo cauto y reflexivo y una gran capacidad intelectual y de trabajo hicieron de él un verdadero ejemplo para quienes tienen la misión de pensar y repensar la educación nacional.

BOLETIN DE LA
ACADEMIA DE EDUCACION

Para enviar informaciones que puedan resultar de interés para esta publicación, a: *Secretaría de Redacción*, Boletín de la Academia de Educación, Teodoro García 2090, 1° piso, (C.P. 1426) Capital Federal.

La dirección de la *Academia de Educación* es José Hernández 1820, (C.P. 1426) Capital Federal. T.E.: 784-4010 y 785-5294.