

37-ARC-3



ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Departamento de Ciencias de la Educación

2

tercera época

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**ARCHIVOS DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION**

**Sumario del próximo
número**

EDITORIAL:

Los docentes y la economía nacional.

ARTICULOS:

Educación y desenvolvimiento, por Manuel B. LOURENÇO FILHO (Rio de Janeiro).

El problema pedagógico de la libertad, por Wilhelm FLITNER (Hamburgo).

¿Qué es enseñar?, por Roger COUSINET (Saint Cloud, Seine et Oise).

Máquinas para enseñar, por B. F. SKINNER (Universidad de Harvard).

La situación educativa en Argentina, por Américo GHIOLDI (La Plata).

La reforma de la enseñanza en Francia, por E. HATINGUAIS (Sèvres).

La importancia de la ejercitación física para la pedagogía, por Josef RECLA (Universidad de Graz).

CRONICA: Homenaje al Dr. Alfredo D. Calcagno.

BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA RECIENTE.

**REVISTA
DE REVISTAS.**

**INDICE DE
COLABORADORES.**

ARCHIVOS
DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION

2

(Tercera Epoca)

JULIO - DICIEMBRE 1961

ARCHIVOS
DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION

Organo del
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION

2
(Tercera Epoca)

Director
RICARDO NASSIF

Secretarios de Redacción
GUSTAVO F. J. CIRIGLIANO
Y
MARTHA A. CAMPAYO DE GALABURRI

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
REPUBLICA ARGENTINA

ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Tercera Epoca, n° 2

Julio - Diciembre 1961

SUMARIO

	<u>Pág.</u>
Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina, por <i>Ricardo Nassif</i> (La Plata)	5
Educación para la responsabilidad, por <i>Eduard Spranger</i> (Tubinga)	11
Juan Mantovani en la pedagogía argentina, por <i>Américo Ghioldi</i> (La Plata)	21
El concepto y los campos de adaptación, por <i>Víctor García Hoz</i> (Madrid)	30
Límites de la experimentación en pedagogía, por <i>Raymond Buysse</i> (Lovaina)	42
Los instintos en la teoría de la educación, por <i>Juan Cuatrecasas</i> (La Plata)	49
La dimensión filosófica en la investigación pedagógica empírica, por <i>Robert W. Burns</i> (Nueva York)	59
Filosofía y educación, por <i>Anísio Spínola Teixeira</i> (Río de Janeiro)	66
El problema de la autoridad, por <i>Robert Dottrens</i> (Ginebra)	82
Biopedagogía, por <i>Josef Spicler</i> (Karlsruhe)	92
<i>Crónica:</i>	
Recomendaciones de la "Primera Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación" (La Plata, setiembre de 1961)	97
<i>Bibliografía pedagógica reciente</i>	117
<i>Revista de Revistas</i>	127
<i>Indice de colaboradores</i>	137

CORRESPONDENCIA Y CANJE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PLAZA ITALIA 121, LA PLATA (República Argentina)

REVITALIZACION DE LOS ESTUDIOS PEDAGOGICOS EN ARGENTINA

(Por una pedagogía de síntesis)

Muchas veces se ha planteado la cuestión de la existencia de una pedagogía argentina. Pero no siempre la solución del problema ha respondido a un enfoque metodológico correcto, puesto que el interrogante está condicionado a la posición que se adopte frente a la posibilidad misma de las pedagogías nacionales.

Más aún, todo depende del sentido que se dé al término pedagogía. Si por él se entiende una teoría y una técnica científicas de la educación, es porque se le reconoce una universalidad que trasciende todas las fronteras geográficas o políticas. No obstante, como el punto de partida y el de llegada del proceso educativo es el hombre, el pensamiento que trabaje con ese proceso necesariamente ha de sustentarse en las realidades individuales y socio-culturales que, concretamente, definen a cada hombre y a cada grupo de hombres. Desde este ángulo puede, pues, decirse que, junto a principios y a técnicas universales, es factible e imprescindible desarrollar ideas, normas y organizaciones pedagógicas específicas para cada comunidad humana.

Lo expresado tiene validez como apreciación de índole teórica e ideal, pero no resuelve el problema concreto de la existencia o no existencia de una pedagogía argentina e, incluso, de una pedagogía latinoamericana. El tema es complejo y su tratamiento merecería una extensión de la cual no disponemos aquí. Sin embargo, vale la pena aunque más no sea esbozarlo con intención modesta de aportar elementos primarios para su estudio con miras no sólo a la interpretación y balance de la pedagogía actual argentina, sino como medio de trazar algunas posibles líneas de trabajo para nuestras futuras generaciones de pedagogos.

El supuesto de este aporte no puede ser otro, en primer lugar, que otorgar a la pedagogía el significado de un conjunto orgánico de ideales

y fines educativos, de conocimientos científicos y de técnicas decantadas a lo largo del intenso trabajo cotidiano de pedagogos y educadores. No se trata de la educación — que es un arte y una actividad concreta — sino de un pensamiento preciso, de un estudio positivo y de una científica regulación de la misma. Desde esta perspectiva resulta claro que todavía no tenemos una pedagogía argentina, sino tan sólo valiosos elementos dispersos para su constitución y, por supuesto, una problemática educacional propia.

En otra oportunidad hemos afirmado que es característica de los pueblos latinoamericanos una profunda vocación y una urgencia educadoras reflejada en la acción de sus prohombres a la vez grandes educadores de pueblos. Esa urgencia educativa, esa impostergable vocación magistral, han determinado que la pedagogía latinoamericana — y por cierto argentina — sea eminentemente "activa". Los pocos años andados en la historia no nos permiten la serenidad necesaria para armar una pedagogía teórica que es privilegio de pueblos con sedimentada cultura. La realidad en formación nos incita a actuar sin dilaciones, a buscar prontas salidas, y ello hace comprensible que, salvo contadísimas excepciones, los hombres comprometidos en el pensar pedagógico de América sean reformadores, virtuales o efectivos, profundamente conectados con su circunstancia.

El indicado es uno de los valores positivos de la pedagogía de nuestros países, sobre todo porque supone la convicción de que será universal en la medida en que se mantenga vigorosamente americana. Pero no hay que dejarse deslumbrar hasta el punto de creer que el "activismo" — no en sentido didáctico, sino como actitud — será la permanente y única salida para nuestros problemas sociales, culturales y específicamente pedagógicos. En ello reside la grandeza de nuestras construcciones educativas porque al sentirse adheridos a lo concreto, nuestros pedagogos han sido pensadores muy peculiares preocupados por superar la esquemática y fría pedagogía de gabinete. Pero no es menos verdadero que también allí está su debilidad, porque al no organizarse los esfuerzos en sistemas continuos y depurados por la paciente observación de éxitos y fracasos, esas construcciones sufren el constante vapuleo que reduce toda obra al pequeño fragmento de una buena intención. Esto explica que cuando logramos dar forma a una buena experiencia educativa parejamente se corra el riesgo de verla desaparecer con su realizador por

no haber sabido crearle los justificativos teóricos y científicos que puedan darle permanencia. Principio que si es válido para experiencias aisladas, lo es mucho más para el conjunto de la pedagogía y la educación argentinas y latinoamericanas.

En lo expuesto creemos haber dado la razón por la cual en nuestros países no ha cristalizado una pedagogía científica de líneas definidas y sí una que es política y actuante. Si por el modo peculiar de nuestra cultura en desarrollo, o de nuestro temperamento, no ha sedimentado una pedagogía de definidos rasgos científicos, no debe bastarnos la simple comprobación del hecho. El deber impostergable es bregar por instilar en la pedagogía política el espíritu objetivo de la ciencia. Sólo así nuestra pedagogía responderá a la política grande de los ideales de todo un pueblo y no a la pequeña de los grupos transitorios. Sólo así podrá salvarse, por su ajuste y equilibrio, algo que los latinoamericanos quisiéramos conservar para ascender por la historia: la tensión creadora y fecundante entre la pasión, la acción y el pensamiento.

Es evidente que, como todo pueblo, los argentinos tenemos una historia de la educación. Pero nos falta la visión crítica de esa historia, la conciencia depurada de lo que ella nos impone o nos entrega para su elaboración, la visión orgánica de los ideales que perseguimos y, consecuentemente, el conjunto de afinadas técnicas didácticas y de principios de organización que respondan a esos ideales.

Del análisis de la historia de nuestra educación surgen ideas y normas a raudales. En las generaciones de Mayo y del Treinta y Siete está la fuente inagotable; en Sarmiento una cima desgraciadamente no del todo escalada todavía; desde él hasta hoy una multiplicidad de teorías y de realizaciones no siempre orgánicas pero muchas veces fecundas.

En lo que va del siglo — concretamente en la segunda y en la tercera décadas — dos tendencias se disputaron el predominio en la orientación del trabajo pedagógico: el positivismo y el antipositivismo. El primero comenzó su declinación hacia 1920 — no sin antes dejar creada la primera Facultad pedagógica de América — y contó entre sus figuras más altas a Mercante, Senet, Ferreyra y muchos otros; el segundo inició su ascenso por ese año para alcanzar su mayor expresión teórica en Juan Mantovani aunque en las últimas etapas de su pensamiento se observa una revaloración del positivismo. Otros nombres destacados escapan un tanto al rígido encasillamiento dentro de esas corrientes. Tal el caso de

Saúl Tabora, con fuerte formación germana, o el de Alfredo D. Calcagno que, si bien trabaja con el método positivo, y procede del positivismo, no pertenece espiritualmente a él sirviendo de nexo en los últimos años entre dos generaciones de pedagogos. Tal el caso, también, de Juan E. Cassani preocupado, como Américo Ghioldi — aunque con orientaciones diferentes — por los problemas de la política y la organización educacionales; o el de José Rezzano que llevó a la cátedra universitaria los principios del movimiento de la “nueva educación” y el de Clotilde Guillén de Rezzano que realizó prácticamente esos principios y los difundió particularmente en el nivel de las Escuelas Normales.

En casi todos los casos, las figuras mencionadas que actuaron después del año treinta debieron librar una dura lucha solitaria para mantener viva la tradición y la severidad científica y filosófica de los estudios pedagógicos desde entonces injustamente desacreditados. A pesar de sus esfuerzos los veinte años anteriores a 1950 fueron predominantemente negativos desde el punto de vista de la promoción efectiva de investigadores y técnicos en el campo de la educación tanto como de educadores realmente preparados para una actividad científicamente fundada. En las Universidades la formación pedagógica no era suficiente, no respondía a las necesidades del país ni se ponía a tono con las nuevas corrientes de la pedagogía que se desarrollaban en los países más adelantados del mundo. Por su parte las disciplinas pedagógicas en las Escuelas Normales no pasaban de un nivel mediocre manteniéndose dentro de los viejos cánones.

Los pocos pedagogos formados en esos años — que son los que actúan en este momento — si bien dominaban las grandes teorías filosóficas sobre la educación, carecían de los instrumentos intelectuales y técnicos para ponerse en contacto con la realidad misma de la educación — escolar o extraescolar —, desentrañar sus secretos y ampliar sus posibilidades.

A pesar de todo la década del cincuenta deja ver un decidido intento de recobrar para los estudios pedagógicos la fuerza que tenían antes de 1930, y, sin que se abandone la visión filosófica, incorporar definitivamente el método científico y positivo a la dilucidación de sus cuestiones específicas. Por otra parte sacude al país, y particularmente a sus educadores, un fervor pedagógico que ayuda a la revaloración de la pedagogía como tal. El ambiente está dado, particularmente en las Uni-

versidades, quizás las únicas que en este momento pueden iniciar un movimiento de recuperación, pero los pedagogos hoy militantes viven un estado de espíritu muy especial. Se sienten — tal vez sea ése su destino — como miembros de una generación de transición: todavía no han resuelto sus problemas teóricos y prácticos de modo coherente, al mismo tiempo que comprenden que sólo en el encuentro de la reflexión filosófica y de la investigación científica positiva está el comienzo de una pedagogía verdaderamente fecunda. Esta pedagogía no puede ser otra que una pedagogía de síntesis — no de compromisos convencionales — entre las ideas y los hechos, entre lo científico y lo político, entre la especulación y la observación.

Como generación de transición tiene asignada la importante tarea de abrir el camino para que la generación de pedagogos que se forma elabore definitivamente una pedagogía sintética o comprensiva — en el más amplio sentido del término — por encima de la lucha entre escuelas cerradas y capaz de abarcar en un sistema abierto los múltiples aspectos que la educación brinda al análisis. Tomando los aspectos en su totalidad evitará las unilateralidades; superando las escuelas con visión crítica podrá incluso hacerles justicia y, atendiendo a nuestro pasado más inmediato, recoger lo que de perdurable dejó la brillante generación de positivistas — el retorno a lo concreto, a la investigación y a las experiencias directas — tanto como lo que definitivamente enseñó el antipositivismo — la integración de los hechos pedagógicos a una teoría amplia y coherente —.

Este afán de síntesis creadora se observa ya claramente en los planes de estudios que las distintas Universidades argentinas aplican para sus carreras de Ciencias de la Educación, los cuales, al mismo tiempo, traducen el reconocimiento, en los medios académicos, del derecho de la pedagogía a una vida propia. El eco auspicioso que los nuevos planteos han encontrado en nuestro medio, se recoge claramente en las conclusiones de la "Primera Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación" (La Plata, septiembre de 1961), que se reproducen en este número de nuestra Revista. De entre ellas merecen destacarse como senderos precisos para el futuro de los estudios pedagógicos argentinos, el de la investigación de los hechos pedagógicos, el de la incrementación de las experiencias educativas, el enfoque interdisciplinario de la temática pedagógica, el de la ampliación

del sentido tradicional de las carreras universitarias de Ciencias de la Educación que a sus objetivos docentes deben agregar la preparación para el trabajo de campo mediante la formación de expertos y de investigadores, el de la necesidad de acrecentar la preparación técnico-profesional de los educadores de todos los ciclos didácticos, el del trabajo conjunto de los pedagogos de todo el país en la dilucidación de los grandes problemas de la educación nacional, sobre la base de nuestra línea democrática y popular, que lejos de desdibujarse se afirma hoy con más fuerza que nunca.

Crear en los jóvenes que estudian pedagogía o en los que la están haciendo como auxiliares de las cátedras y de los institutos pedagógicos universitarios, la conciencia de la necesidad de recorrer esos caminos — muchos de los cuales son senderos que vuelven a retomarse — como condición imprescindible para una revitalización de los estudios educativos argentinos, es quizás la más importante de las misiones a asignar a los pedagogos formados. Conciencia que, en primer término, ha de llevar a un balance, a un severo análisis crítico de nuestra situación pedagógica y educacional que cimente un real aporte a la ciencia de la formación humana al servicio de nuestra concreta comunidad nacional. Misión, al fin y al cabo, universal del pedagogo que puede sintetizarse con las bellas palabras de Eduard Spranger: “El punto de reunión para todas las experiencias y movimientos en el dominio de la educación es el pedagogo; y hay que confiar en que no sea una criba, sino un espíritu formador y plasmador que pueda devolver lo recibido, elaborado, a la idea.”

RICARDO NASSIF

La Plata, diciembre de 1961.

EDUCACION PARA LA RESPONSABILIDAD

EDUARD SPRANGER (Tubinga)

“Educación para la responsabilidad”. Cada cual sabe claramente y por anticipado que este es un aspecto importante de la educación integral. Se hace más importante y difícil cuanto más intrincada sea la trama de obligaciones y consideraciones a las que cada uno debe ingresar con sus propios actos. Con respecto al valor del fin todos estamos de acuerdo. Pero ¿cómo se ha de resolver el problema para que de un niño juguetero, soñador, travieso, se forme un hombre con plena conciencia de la responsabilidad? No es fácil responder. No quiero ser tan maligno y comenzar mi discurso dirigiéndome al niño con estas palabras: “Tú sabes que queremos educarte para la libertad. En consecuencia comprenderás que te recargaremos con toda suerte de tareas, que tendrás que ajustarte a los variados sistemas de acción y que pasarás tu juventud dentro de un espacio restringido.” Seguramente el niño se extrañará mucho. Pero en contra de esas palabras atenta una realidad, la que corresponde a las más amables disposiciones del mundo: en los años de infancia nadie sabe bien qué sucede con él cuando se le educa. Se responde sólo con intuiciones y emociones primitivas, pero no se eleva una protesta cosmoconceptual. Y es así como cuando el hombre madura ya ha sucedido lo decisivo y medita sobre qué es lo que tiene realmente de su libertad. Ese momento es, entonces, muy “peligroso”.

Tanto más seriamente ha de proponerse el educador, desde un comienzo, el autoanálisis de su propia conciencia, de qué responsabilidad asume “él” con su persona para introducir en el mundo de las responsabilidades a un ser en desarrollo que él está formando. Tendrá que efectuar una rendición de cuentas respecto de sí mismo, de lo que realmente significa “responsabilidad”. Recién entonces se presenta el interrogante mucho más complejo: “¿a través de qué tipo de influencias puede educarse la disposición para la responsabilidad?”

I

“Tener responsabilidad” significa — como ya el origen del vocablo permite reconocer — que es preciso responder ante alguien por el propio obrar. En el fondo se tiene la impresión de un tribunal ante el cual hay que responsabilizarse. Todo hombre correcto evita con todas sus fuerzas los encuentros con el juez. Pero hay una clase de contravención en la que puede verse comprometido sin tener una conciencia delictiva: el descuido indolente. La culpa parece ínfima; la intención maligna está completamente ausente; sólo las consecuencias de esa acción son graves. Si la ley reprime tales actitudes con sanciones, es indispensable e imperioso del mismo modo, que el legislador proclame al juez: “cuida de ti mismo”; lo que deberá completarse así: “pues tú no sólo eres responsable por tu cuidadosa formación volitiva, sino también por las consecuencias del obrar, que debías haber previsto normalmente. Más aún, tú eres hasta responsable por lo que dejas de hacer y tienes que afrontar el resultado de esa negligencia”.

Todo esto pertenece al terreno del derecho. Pero ya hay responsabilidad en la acción puramente moral. Sólo hemos rozado el orden legal, pues queríamos llegar al imperativo: “cuida de ti mismo y de todo aquello en que puedas influir haciendo o no haciendo”. A quien no es capaz de esta automeditación debido a su edad o a su anormal constitución espiritual, no puede tampoco atribuírsele ninguna responsabilidad.

Pero ¿quién es entonces el que conduce hacia la responsabilidad cuando se trata de casos que no incumben al juez? Aparentemente es la comunidad moral que entonces establece exigencias y que emite juicios de valor. En el fondo del responsable — y en ausencia de tribunal — radica entonces una solidaridad moral con los semejantes. Todo miembro habilitado de una sociedad es responsable ante este tribunal invisible.

Esto es apenas una primera toma de posición frente a la pregunta: “¿ante quién se es responsable?”

Pero inmediatamente surge una segunda pregunta: “¿para qué se es responsable?” Pues, para todo el ámbito sobre el cual se extiende la propia actividad: objetos, plantas, animales, y ante todo, para el hombre. Ninguno de ellos debe sufrir daños por nuestra acción o por nuestra despreocupación. Los contenidos a los que se refiere nuestra responsabilidad son, entonces, inagotables. Pero siempre está presente el sujeto actuante o inactuante, en síntesis “nuestro yo mismo”. Nueva-

mente todo puede llevar sobre el imperativo: "cuida de ti mismo". Y de inmediato la responsabilidad hacia todo se transforma en una gran responsabilidad de nosotros mismos y ante nosotros mismos: "si tú te preocupas por el cuidado de ti mismo, queda ya incluida la leal preocupación por todo lo que pertenece a tu círculo de obligaciones".

"Educación para la responsabilidad" es, consecuentemente, sólo un aspecto importante de la educación para el "yo mismo". Ese yo mismo es más que yo. No se necesita a nadie para poder educar el yo. Se impone solo; crece como una frondosa hierba. Pero el "yo mismo" es el yo noble, el yo cultivado. Ya comienza con el despliegue del pensamiento, que alcanza más allá de las experiencias casuales y comprende una cohesión cósmica objetiva. Pero con ello evolucionan también los fines establecidos, los alcances de los efectos y las obligaciones de este sujeto. Sólo un "yo mismo" pensante, inteligente volitivo puede llegar a ser "portador de responsabilidades"¹.

Aquí nos sigue ayudando la sabiduría del lenguaje. Se dice que se "lleva" responsabilidad. La figura señala que en la estrechez del yo, del indigente ego, ha encontrado un poco de cabida aquello que es "más — que — yo", precisamente continente de especie espiritual y ética. Con ello el sujeto gana en dignidad. Una profunda expresión de Schiller dice: "el hombre crece con sus motivaciones superiores". Pero con ello también surgen relaciones, responsabilidades. Con tal figura podría proseguirse: la personalidad elevada al "yo mismo" es comparable con un pilar que contribuye al sostenimiento de un puente. Sobre ese mismo puente se mueven los diversos valores y obras de cultura que deben ser objeto de trato de la comunidad. El puente representa también la solidaridad del pensamiento y de la acción, sin los cuales se desintegraría individualísticamente. Pero los pilares deben permanecer incólumes. Uno solo de ellos que sea débil hará peligrar el conjunto. Sin metáforas: sobre la disposición hacia la responsabilidad y el responsable y leal cumplimiento del deber descansa el conjunto, la totalidad, el destino de los hombres partícipes y el nivel moral que ha alcanzado el grupo.

Pero ¿cómo puede la educación despertar la voluntad de ser pilar co-portante?

¹ Sobre el sentido del "yo mismo" y del "mismo superior" véase de Eduard Spranger: *El educador nato* (Versión castellana de J. E. Rothe con "Estudio preliminar" de Ricardo Nassif. Buenos Aires, Kapelus, 1960). (N. de la D.)

II

En primer lugar debe aclararse pedagógicamente si existe una "preejercitación" para la portación de responsabilidades, así sea en la vida cotidiana o en los deberes establecidos por medio de un plan. El ejercicio conduce al hábito y, en caso favorable, se asocia el pensamiento noble. Sin lugar a dudas la familia, en la que crecen al mismo tiempo varios hermanos, ofrece una buena "pre-escuela de la responsabilidad". Los mayores deben preocuparse por los menores. No siempre sucede esto "por amor"; muchas veces sólo "por obligación". Pero el cumplimiento de las responsabilidades no es realmente sólo cosa de inclinaciones sino sería obligación. El hijo único encuentra en la familia poca oportunidad para tales ejercicios previos.

El ingreso en la escuela significa la entrada en una sociedad considerablemente mayor. Reiteradamente se eleva la protesta que la escuela alemana sólo es un "co-aprender" pero no un pleno "co-vivir". Del maestro parte el rayo pedagógico para caer sobre cada alumno. Pero las influencias de los educandos entre sí no son aún aprovechadas suficientemente para la educación moral. La preeminencia de la instrucción respecto de la educación es imposible de ocultar. Esto no era grave mientras el hogar paterno era aún capaz y apto para la formación del carácter. La tradición de la simple escuela de aprendizaje es dura. Otra vez: en el aula se aprende conjuntamente, pero no se "vive" conjuntamente y menos aún "para" el conjunto. Tal vez en una escuela de un turno no pueda lograrse más. Los pequeños modelos que se construyen para desarrollar mediante ellos responsabilidades, son insuficientes. ¡Qué "carga" es ya la preocupación por tiza y borrador! La "escuela modelo" de Francfort implantó ya en 1910 la educación de los alumnos por su autogobierno. Pero donde no hay mucho para gobernar está cercano el peligro de que el modelo se torne juguete y que sólo resulte un motivo para hablar. El pleno carácter serio no cabe en el modelo reducido.

No es casualidad que los "hogares de educación en el campo" (*Landerziehungsheim*) hayan puesto sobre su escudo la especialmente imperiosa misión de la educación para la responsabilidad. Pueden estructurar una plena convivencia entre sus pupilos con criterios pedagógicos. Una rica compilación de ejemplos para ello se encuentran en los breves escritos que el fundador espiritual del "hogar de educación"

de Salem, Kurt Hahn, ha publicado recientemente. Expresamente ha dado a ese cuaderno el título de *Educación para la responsabilidad*. Los llamados "proyectos", esto es actividades previamente preparadas y maduradas, en las que tiene lugar una bien meditada división del trabajo, exigen que en su cumplimiento sea necesario contar con la seguridad de cada participante.

Kerschensteiner ya quería poner en acción tales factores educativos. Las excursiones fomentan igualmente el espíritu de comunidad. La instrucción gana con ello a la vez que se producen situaciones moralmente significativas, que dan muchos más frutos que los que jamás pudo dar la vieja "instrucción educadora" de los herbartianos. Fuera de la instrucción, en el tiempo libre, en el juego y en el deporte, las escuelas-hogares tienen muchas posibilidades de desarrollar esa "pre-escuela de la responsabilidad" que no puede ser exigida en establecimientos con sólo cinco o seis horas diarias de clase.

Pero todavía queremos detenernos brevemente en una reflexión psicológica. ¿Por qué motivo son impulsados los niños antes de su pubertad a aceptar prestamente pequeñas responsabilidades? Porque realizándolas, algo se eleva su sentido de la responsabilidad empleándolas en cualquier lugar del mundo serio. Se asciende así un peldaño desde el yo egoísta inferior hacia el "yo mismo" superior. Sobre esta transformación de la aspiración volitiva en disposición a cumplir deberes morales, basó toda su concepción ética Federico el Grande. Fue demasiado conocedor de los hombres como para descubrir por igual en los hombres medios el *ethos* sublime del deber. Pero especulaba con que el amor propio sería receptivo para todo reconocimiento del valor de la propia persona que estaría muy por encima del simple *amour de soi* (egoísta). Esta dinámica funciona aun hoy. Un perro de pura raza en toda su prestancia se siente orgulloso cuando se le permite llevar en su boca el portafolio de su amo. También los niños se sienten orgullosos cuando se les confían misiones de responsabilidad. De ese modo, se superan interiormente y aprenden ya a considerar también el imperativo "cuida de ti mismo", a la vez escalón para comprender ese otro mandamiento: "cuídate, tú mismo". Para el período previo a la pubertad toleraremos entonces una tal pre-escuela de la responsabilidad.

Sería hermoso si el desarrollo transcurriese entonces rectilíneamente, manando cada vez con más fuerza de esa fuente de auto-apreciación.

¿Pero cómo, si en la infancia están ausentes los impulsos que permitirían lograrlo?

En la mayoría de los casos predominan en el ánimo infantil la despreocupación, la entrega a la seducción momentánea, la irresponsable búsqueda de los placeres, faltando la comprensión de los lazos de convivencia, de los cuales surgen las responsabilidades. Y, de no faltar esa comprensión, falta la "fuerza" moral para actuar en armonía con esa comprensión y sostenerla prácticamente. Falta la "voluntad persistente". En esto radica el problema central de la educación para el obrar responsable. Pero ya se ha evidenciado como puramente psicológico: esta educación es casi idéntica con la educación para la "responsabilidad de sí mismo". Quién no se reconoce a sí mismo de manera que exija confianza de sí y por su propia dignidad no será tampoco objeto del respeto de los hombres, seres vivos y cosas a él confiados.

No se sobresalten cuando doy el consejo de aplicar oportunamente con los fracasados que no se pueden disciplinar a sí mismo, el estilo castrense: con el despreocupado deben ejercitarse igualmente las responsabilidades. En el grupo cerrado se tonifica la fuerza de los débiles y se los acostumbra a normas de honor que hacen sugestivo el desentonar con el grupo. A quien no le agrada esa comparación lo remito a la moral marina. En alta mar no puede esperarse que cada cual se acuerde de sus responsabilidades: de no mediar motivos superiores, entonces cada cual y por su propia voluntad tiene forzosamente que permanecer en sus funciones.

Es un error si se piensa que tales sujeciones están reñidas con el espíritu democrático. Por el contrario: la democracia es aquella forma de estado que más está comprometida en la formación de una voluntad de integralidad y comunidad. Debe estar precisamente latente en cada uno. Pues el estado democrático tiene que ser co-portado por "cada uno". No podrá sobrevivir aquel estado en el cual los ciudadanos no han desarrollado como virtud política la conciencia de la responsabilidad por el conjunto.

En el período puberal el joven está plétórico de indómitos impulsos hacia la libertad. He descripto al comienzo un "momento peligroso", en el que el adolescente se percata que su libertad es limitada por diversas sujeciones. A este despertar sólo debe atribuírsele un giro fructífero en el cual se comunican al rebelde intervenciones que le confieren la sensación que se le necesita y que se cuenta con él. De otro modo

se convierte en un evadido del ordenamiento social. El problema muy debatido de los adolescentes "semi-fuertes" (*Halbstarken*) es el problema de aquellos que en el fondo desean lo grande, pero no encuentran la oportunidad para evidenciar sus grandezas y a la vez satisfacer el impulso de su fantasía. Dinero no necesitan puesto que de él disponen hoy suficientemente. Pero quieren estimación la que los hace entrar, progresivamente, en responsabilidades. Con esto se toca una cuestión sociológica y pedagógica central.

III

Todavía falta mucho por decir sobre lo que implican los términos "responsabilidad" y "educación para la responsabilidad".

Apenas hemos comprobado que en el preciso momento en el que el ser joven ha madurado para comprender qué significa realmente responsabilidad, surgen en él también las fuerzas opuestas que lo estimulan a sacudir las cadenas de la responsabilidad. ¡La arcaica suerte humana: el reconocimiento de lo bueno ya lleva en sí la seducción hacia la maldad! O el adolescente ¿no ha comprendido aún qué es lo que se espera de él al alcanzar la mayoría de edad? Sin lugar a dudas: hay varias "etapas de la predisposición" para enrolarse en las obligaciones éticas.

En un primer momento se configuran los motivos de manera muy primitiva. Se asigna una determinada tarea y el adolescente es arrastrado hacia la responsabilidad cuando no cumple con su misión. De esta manera se origina un catálogo de pequeñas obligaciones por un lado y por el otro el constante control del cumplimiento de las mismas. Pero esto solo no basta para dar por alcanzada la manera ética de ser de la comunidad. En el mejor de los casos, de esas dependencias aisladas surge una disciplina generalizada. Desde allí aún hay que dar el paso decisivo hacia la libre aceptación de misiones que ningún funcionario encomienda y cuyo cumplimiento nadie supervisa. Así se alcanzará el "*ethos* de la libertad", que requiere tan largos y complejos preparativos. Llamo al primer escalón: "responsabilidad ante cometidos" (respectivamente "responsabilidad por cumplimientos"); al segundo escalón: "responsabilidad de iniciativas". En esto último ya no es determinante, como dice Schiller, "la misión impuesta", sino la libre voluntad de lo noble, que toma sobre sí la preocupación de incumbencias que afectan a la generalidad sin que para ello alguien lo obligue. Está dis-

puesto a la co-soportación de servicios que no le reportan beneficio alguno. Estos son los hombres de anchas espaldas en sentido axiológico. Se los podría llamar los "totalmente fuertes" (*Ganzstarken*) en recuerdo al polo opuesto: los "semi-fuertes" (*Halbstarken*), que se agrandan con travesuras.

En lo profundo de su corazón, cada cual desearía pertenecer en espíritu a esa distinción. En cada uno vive un impulso de figuración. Sólo a veces se equivoca el camino correcto hacia arriba. Es importante que el educador aplique la "palanca" en el punto donde el hombre forma sus conceptos determinantes del honor. Lamentablemente y en ese sentido, no poseemos en Alemania una tradición tan firme como la que existe, por ejemplo, en Inglaterra. Para el *gentleman* corresponde un sentido común que está dispuesto espontáneamente a las cuestiones del imperio, de la corona. Los conceptos de honor en Alemania tienen una historia diferente. Tienen su fuerza en otra dirección.

Tendiente a avivar el espíritu de la disposición hacia la responsabilidad durante los años decisivos, debería apreciarse una escala intermedia que se ofrece por sí misma. Corresponde al estilo de vida juvenil que desde antiguo hace que los jóvenes de 16 a 20 años se reúnan libremente en grupos. Su contenido abarca desde la simple alegría juvenil, que siempre está propensa a vencer la severidad, hasta los proyectos más serios y grandes, que superan a los mencionados "proyectos" de Kurt Hahn. De tanto en tanto surgen asociaciones juveniles cuyos integrantes se sienten de alguna manera portadores de un futuro mejor. Estos grupos se ven obligados a permanecer reducidos pues su fuerza no alcanza aún para grandes acciones culturales. El fin debe encontrarse encarnado en una personalidad conductora de captación visible para cualquiera. Aún no se estaría en condiciones de ligarse responsablemente frente a una potencia anónima. Muchas veces el estilo de antiguas cofradías se ha mantenido vivo en determinados círculos. El hombre despierta en nosotros, seguramente, tan indeseables recuerdos como la expresión "orden" originariamente de noble inspiración para las hermandades. Y no obstante, en repetidas oportunidades, los pioneros del futuro han tenido el carácter de órdenes. A las órdenes religiosas siguieron las órdenes caballerescas que ya dedicadas a grandes obras de la cultura universal, lo mismo que en el mundo secularizado de hoy permanece vivo, en las asociaciones juveniles, todavía algo del ideal caballeresco: servir por libre determinación a una cosa superior

para encontrar en ello la medida del honor personal; luchar y sacrificarse por ambos, lo cual es aún hoy seductor para la juventud. Las formas de organización se modifican pero el tipo social básico permanece.

Desde el término de la guerra se han hecho visibles otra vez algunas de esas formas de asociación, en las cuales se aprende lo que significa asumir responsabilidades voluntariamente. Por ahora se trata del renacimiento de antiguos grupos, en los que aún no sopla del todo el espíritu precisamente de nuestras aventuras, deberes y responsabilidades: corporaciones vecinales, *boy scouts*, Cruz Roja juvenil y otras. Nos alegramos por ellas, tanto como por las asociaciones juveniles confesionales o profesionales. Se ha hecho frecuente retrotraer toda la problemática de nuestros días a la vociferada sociedad industrial-técnica. Ella solamente no determina nuestra suerte ni los problemas vitales que a nosotros se nos presentan, tales como la unificación de Alemania, la idea de Europa, la ayuda a los países subdesarrollados. Lo realmente esencial no ha podido todavía ser sustraído del mundo de los "medios". En última instancia se trata de nuevas creaciones éticas y de creencias muy profundamente arraigadas las que, por sí, dan fuerza para ello.

A los problemas aún no plenamente resueltos en Alemania corresponde el desarrollo de la democracia. La democracia es la forma de estado en la cual deben encontrar lugar y derecho las diversas orientaciones, también las de especie universalista. Luchan entre sí, bregan por el equilibrio. Así se origina una doble responsabilidad: por un lado para el convencimiento del grupo hacia el cual se reconoce, por el otro por el todo más superlativo, que siempre debe ser "co-portado" y estructurado de nuevo. Allí no hay nada concluso, todo es aún misión. Pero el estado de un pueblo lleva finalmente la responsabilidad de la humanidad y de la conducción por un camino más elevado hacia una humanidad ética.

Comparados con tan grandes dimensiones, los grupos juveniles sólo pueden ser "pre-escuelas" de la responsabilidad. En ellos se ejercita el "co-portar" el contenido ético de una pequeña comunidad y ya se aprende también a ayudarla a lograr el reconocimiento del mundo circundante, manteniendo incólume el propio escudo y rindiendo valiosamente para la totalidad del pueblo desde una modesta situación.

Pero todo ello sigue siendo "pre-escalón" y "pre-escuela" para exigencias superiores y más serias que alguna vez vendrán. La "escuela de las grandes responsabilidades" se da entre los hombres maduros que han comprendido como misión ética la vida en la profesión, en el estado

y en las comunidades religiosas. En su holocausto deberá sacrificarse mucho de la vida privada. Cada cual debe valorarse como pilar en mar agitado. Esta escuela de la gran responsabilidad no concluye; mientras se agita y actúa sobre la tierra, se dominan destinos y se estructura lo nuevo. Mi escalonada construcción se dirige hacia una cúspide. Es entonces cuando, por fin, debe ser dicho ante quién se tienen esas responsabilidades. Aquellos que han llegado a la madurez son todos libres. ¿A quién le es permitido sujetarlos?

Esos deberes se tienen ante las comunidades humanas, a las cuales se pertenece y para las que se trabaja.

Aún más: se los tiene ante sí mismo, ante el propio "yo mismo superior" cuya ascendencia sobrenatural y sobretemporal se anuncia en la extraña voz de la conciencia.

Finalmente: esas responsabilidades se experimentan en obediente entrega ante el ser supremo en el cual todas nuestras libertades y nuestras sujeciones tienen su origen significativo. Con nuestras últimas y más profundas responsabilidades estamos inmediatamente ante Dios.

(Traducción de *Ernesto Rogg*)

JUAN MANTOVANI EN LA PEDAGOGIA ARGENTINA *

AMERICO GHIOLDI (*La Plata*)

Pocos meses nos separan de la muerte de Juan Mantovani, fallecido en la estación ferroviaria de Colonia, Alemania, y no sólo las crónicas de las publicaciones periodísticas destacan su personalidad de educador, publicista, conferencista y administrador de enseñanza pública, sino que revistas especializadas en estudios pedagógicos de América dieron juicios y estudios sobre sus ideas y obra educacional destacando el perfil de su figura docente y su proyección americana. Circulan en ámbitos universitarios de ambas Américas estudios interpretativos de la posición de Mantovani en el campo de la filosofía de la educación a la que se consagró con severidad intelectual, habiéndose ensayado ya la caracterización crítica de su ubicación doctrinaria y las evoluciones, crecimientos y matices de su pensamiento expuesto en numerosos libros y ensayos. El magisterio vivo de Mantovani cumplido en Universidades y centros de cultura de Argentina y América tanto como su doctrina, le señalan como un educador en el más riguroso y noble sentido del vocablo, pues reunía las formas y condiciones de la mente teórica y la actitud y el ritmo del maestro que frente a los jóvenes y en todas las circunstancias de la vida, no sólo en el ámbito escolar, naturalmente, asume actitudes de comprensión, simpatía, veracidad y amorosa expectativa ante el laboreo de la conciencia en busca de su afirmación en la verdad. El educador escucha, con ansiedad a veces, siempre con esperanza y optimismo, los

* El 5 de diciembre de este año 1961 falleció en Colonia, Alemania, el Profesor Juan Mantovani. La noticia nos sorprendió dolorosamente cuando estaba preparado el presente número de nuestra Revista. Pero sentimos como un deber postergar un tanto su publicación para incluir en la misma un homenaje al gran maestro desaparecido. Concretamos el homenaje por medio de este trabajo del profesor Américo Ghioldi, que con profundo conocimiento de la obra y la persona del más alto representante de la pedagogía teórica argentina, expresa el sentimiento que los colegas, amigos y discípulos del profesor Mantovani experimentan ante una pérdida que consideran irreparable. (*N. de la D.*)

murmurios de la conciencia en trance de formación y los acentos de las voces que en el *sub-alveo* ensayan la articulación de una decisión o de una precisión. Dictaba lecciones de pedagogía en la cátedra y también, por el magisterio viviente que ejerció en todas las instancias; enfrentaba con respeto, alentaba y guiaba con sabia prudencia las plasticidades y los gérmenes ínsitos en la conciencia de los seres que sin cesar, con prisa o sin ella, con pausa o agitadamente, “devienen” en la inacabable duración de los instantes de la vida.

Nació en San Justo, provincia de Santa Fe, el 14 de octubre de 1898, en ambiente rural y sus estudios, realizados primero en la Escuela Normal Rural de su ciudad natal, y proseguídos luego en la Escuela Normal Mariano Acosta de Buenos Aires, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata y libremente en cursos de Filosofía y Letras de Buenos Aires bajo la sugestión y guía de Alejandro Korn y José Ortega y Gasset, son de índole pedagógica, ampliados con estudios filosóficos a los que llega por impulsos de un modo de ver la educación que se expresa ya en su primera juventud. En el ejercicio de la docencia, primaria, secundaria y media, como maestro, profesor y rector, adquiere y desarrolla “el sentido del aula”, sin el cual la capacidad teórica del pedagogo corre riesgos de perder rumbo y equilibrio, diseñando perfectos aunque vagos nefelismos.

Conoce todos los grados de la enseñanza y recorre los escalones de la jerarquía docente, aunque de temprana edad su capacidad reconocida lo lleva a elevadas posiciones, abreviando así los términos de las estancias necesarias. Desenvuelve y revela aptitudes de administrador y político de la educación al frente de la inspección general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación (1932-38) y desde 1938 a 1941, al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe, se destacó por su defensa del magisterio, la promoción de jornadas culturales y enseñanzas artísticas. En las cátedras del Instituto Superior del Profesorado de Buenos Aires, de las Universidades de La Plata y Buenos Aires, La Habana, El Salvador, Costa Rica, Panamá, San Marcos de Lima, Santiago de Chile, Puerto Rico, Montevideo, Caracas, no sólo dicta lección e imparte enseñanza; tiene oportunidad de sentir y comprender la situación espiritual, educacional y social de América Latina que le permitirá ampliar los límites y temas de sus estudios como lo comprueban varios trabajos, entre ellos *La educación popular en América* y la comunicación al Simposio internacional organizado en

1961 por la Universidad de Viena sobre *Idea, forma y misión de las Universidades en los países Latino-americanos*.

Mantovani perteneció a la generación de los "normalistas" argentinos que bajo la tutela de Sarmiento comienza a formarse en el *climax* de 1870. La escuela normal cumple en la Argentina una extraordinaria función cultural e histórica pues promueve la educación elemental con fervor apostólico, intensifica afanes de cultura, asegura la asimilación nacional de los hijos de inmigrantes que en el hogar adoran los dioses nacionales de sus patrias de origen, excita la preocupación cívica en ciudades, pueblos y aldeas, da bases espirituales al ascenso de las capas más humildes de la sociedad, asegura condiciones intelectuales a la capilaridad social por la que las clases sociales notablemente movibles escapan a la estagnación de las clases, hecho que caracteriza la estructura social de pueblos que, como los europeos, no tienen la formación aluvional propia de estas regiones del mundo. El magisterio, los progresos del feminismo, la expansión de la cultura, el desarrollo de los órganos escritos y orales de la opinión pública son fenómenos paralelos que nacen con la formación de la democracia y pueden ser estudiados nítidamente en el reciente proceso histórico del país. El "normalismo" es una expresión de caracterología individual social, educativa e histórica que incluso suscitará en la novelística notas peyorativas. El "maestro normal" ha sido entre nosotros una forma de vida cultural. Pocos trabajaron como él en el intenso proceso de transformación subjetiva de nuestra población. La unidad nacional, puente tendido sobre las divisiones de porteños y provincianos, tiene bases de educación básica suministrados por la escuela primaria, los colegios secundarios y las Universidades. Córdoba y Buenos Aires prepararon las *élites* de abogados y médicos, que con las *élites* militares improvisadas en cuarteles y batallas de la Nación y de las facciones, tuvieron la dirección del poder, hasta que el desarrollo de la técnica y de la educación, el recambio social, las transformaciones del factor poblacional impulsieron la renovación, en cada generación, de las *élites* por proceso democrático.

La escuela popular realiza la renovación social concebida por Sarmiento; su escuela normal crea la especie humana, educativa y social de "los normalistas" con un estilo mental y de vida, confianza ciega en el poder de la educación y creencia iluminista de que los rayos de la razón dispararían el egoísmo, la incomprensión, los prejuicios y los resabios de la barbarie original, o al menos, primitiva.

En Paraná y Buenos Aires se dan inicialmente dos focos del normalismo, con pasión pedagógica y recorriendo senderos metodológicos. En Paraná el normalismo por la obra de Scalabrini y J. Alfredo Ferreyra tomará dirección filosófica según la escuela positivista comtiana, más mencionada que estudiada en profundidad. En Buenos Aires las primeras orientaciones del normalismo son dirigidas por la herencia de Pestalozzi y Herbart, en unos con predominancia de la totalidad pestalozziana, en otros con subrayados intelectualistas herbatianos. Por encima de las escuelas "el normalismo" se forma y caracteriza, dando figuras de relevancia que prueban históricamente la fecundidad metodológica y didáctica, inician con rigor la investigación científica en el campo pedagógico, incorporan la psicología en planes de estudios y en la enseñanza y finalmente, crean la capa primera más sólida y coherente del sistema escolar argentino. La fecundidad pedagógica se prestigia con esas figuras en la escuela primaria; tarde penetra en el secundario, y en los últimos tiempos es considerada una posibilidad en el plano universitario. No es desde mucho tiempo atrás que se habla de pedagogía universitaria.

Al recordar a sus maestros, Juan Mantovani expresó en fecha reciente el reconocimiento de los grandes maestros de la Universidad de La Plata centro destacado de estudios pedagógicos: J. Alfredo Ferreyra, Leopoldo Herrera, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Alfredo D. Calcagno, Alejandro Carbó, José Rezzano, Carlos Rodríguez Echart. Evocó también maestros de materias afines o complementarias como Alejandro Korn, Ricardo Rojas, Arturo Marasso. Entre los maestros de las generaciones anteriores Mantovani tenía reconocimiento por Pablo Pizzurno, educador de Buenos Aires de grandes merecimientos. En nota dirigida en setiembre de 1961 al Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Mantovani después de destacar que en La Plata se creó el primer y principal claustro universitario de estudios pedagógicos recuerda la obra del positivista Víctor Mercante: "El país sabe que Mercante, educador de notable influencia dentro de la dirección científico-positivista en boga durante la época de su actuación — las postrimerías del siglo XIX y las primeras décadas del actual — propugnó con fervor la renovación de la escuela sobre bases científicas. Con él comenzaron las investigaciones psicopedagógicas en San Juan, en Mercedes (Pcia. de Buenos Aires) y después en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata, la que gracias a su esfuerzo se convirtió en el centro de esas investigaciones cuyo espíritu se propagó por medio de

sus discípulos a distintos lugares de la República. Esta orientación científico-positivista se mantuvo enhiesta hasta la implantación de la Reforma de 1918 en la Universidad. Se transformó entonces de Ciencias de la Educación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y su primer Decano de la nueva etapa, Ricardo Levene — a quien expresamente deseo recordar — impulsó con la colaboración de profesores, graduados y alumnos la reforma de los estudios pedagógicos colocándolos, sin apartarlos de sus bases científicas, dentro de una orientación filosófica. Desde entonces marcha esta alianza y compenetración entre las Ciencias de la Educación y las Humanidades que tanto ha contribuido a enriquecer los estudios afines en el plano de la naturaleza como en el plano del espíritu”.

En el tránsito descrito en el párrafo citado más arriba está dibujada la ubicación de Mantovani en la historia pedagógica del país, pues es una manifestación de la vasta reacción antipositivista que madura hacia 1920, es decir, hacia el término de la primera guerra europea y la iniciación de una reacción cívica en el país producida por la implantación del sufragio libre y la formación de los gobiernos legítimamente representativos. Estalla por entonces la Revolución Rusa recibida con excitaciones y entusiasmo tal como si adviniera la segunda Revolución Francesa, que vivía en el lirismo oratorio heredado del siglo XIX y en la imaginación histórica de las generaciones que con el sufragio se ponían en marcha. El panorama del mundo unido a la crisis económica del 20 con el estallido de rebeldías populares y sangrientas represiones, constituye el fondo histórico de la reacción antipositivista. El utopismo racionalista, la decadencia de la fe en el progreso ineluctable, la crítica a la ciencia que había llegado a la bancarrota final según el grito ultramontano y la aparición de varias formas del intuicionismo y del neohegelismo con manifestaciones en el campo social (tal el sindicalismo soreliano), fluyen en el movimiento antipositivista, del cual el antipositivismo pedagógico es un aspecto sobresaliente y en el que Mantovani es la figura representativa.

Repítese entre nosotros una compleja y confusa situación espiritual semejante a la que describió Benedetto Croce al historiar la mente italiana tras la reacción antipositivista. Diez años de andar a gritos contra el positivismo no ocuparon a Alejandro Korn que hacia el 30 comenta la regresión metafísica y hace un balance valorativo de nuestro positivismo.

En el campo escolar como consecuencia del conocimiento de las escuelas nuevas de Europa y Estados Unidos y de los principios de la nueva educación con sus diversas aplicaciones y técnicas, surgió desordenada reacción antimetodológica que no acertó a concretarse en programas de efectiva superación. También en este campo se debilitó el sentido de las distinciones sin el cual sobrevienen confusión de las ideas y disminución del sentido crítico. La escuela normal fue entrando en decadencia, y el normalismo perdió personalidades y vigencia cultural.

En nombre de la filosofía se trató de arrinconar los estudios pedagógicos, disminuidos en la presentación de planes y programas de estudio, y surgieron una y otra vez voces anti-pedagógicas de variada validez pues, si en unos casos se consideró la pedagogía como una mera técnica de aplicaciones, en otros, de muy distante jerarquía intelectual, en tono que resultaba burlesco, se achacó a Sarmiento, a la escuela popular y al normalismo los males contemporáneos del país.

Los estudios pedagógicos pasaron años difíciles. En nombre del laboratorio o de la reacción metafísica se desjerarquizó el valor pedagógico. En los años difíciles Juan Mantovani mantuvo la bandera de la pedagogía salvando su causa del naufragio general de ideas e instituciones. No prestigió un plan didáctico determinado, pero alentó la reforma de la educación por la formación y renovación científico-filosófica del educador. Al final, menos severo que en los comienzos, impugnó, sí, la omnipotencia del método pero en función de una conciencia general pedagógica que sirviera de base y punto de partida de la didáctica.

En la historia de los estudios pedagógicos argentinos Mantovani es el representativo de la filosofía de la educación, de una filosofía de la educación que fue desenvolviéndose con el análisis educativo de los pensadores de la actualidad y la incorporación de los grandes temas sociales y políticos de la educación que estaban un tanto olvidados en sus primeras producciones. *La educación y sus tres problemas*, cuya primera edición data de 1943, es el libro más representativo, sistemático y vigoroso de su vasta producción. *Educación y plenitud humana*, de 1933, su primera obra, revela sesudas lecturas y la dirección general de sus preocupaciones, pero constituye una preparación provisoria de trabajos como *La educación y sus tres problemas*, en que se destaca sobresalientemente la personalidad erudita del filósofo de la educación.

La educación es un carácter de la existencia por lo que constituye uno de los principales problemas humanos. En *La educación y sus tres*

problemas repiensa el complejo educativo en sus aspectos teóricos y prácticos, tomando sus aspectos fundamentales: la idea del hombre (antropología filosófica) como problema previo de la educación; la idea del fin (teología educativa) como problema esencial de la educación; y la idea de los medios (metodología didáctica) como problema derivado de la educación.

Muchas influencias filosóficas se reconocen en la obra de Mantovani. "Muchas corrientes, muchas lecturas, muchos hombres influyeron sobre mí: Ortega y Gasset sobre todo. Las publicaciones de la *Revista de Occidente* que propagó en su tiempo, todo lo mejor que ofrecía la actividad cultural mundial." Los idealismos, la filosofía de la vida, la fenomenología, el historicismo son corrientes que estudia, comenta e interpreta desde el punto de vista de la educación. Pero para Mantovani la filosofía de la educación no es una filosofía dada; debe volcarse sobre los pensadores del tiempo actual y durable para fundar la pedagogía en postulados filosóficos. Buscará fundamentaciones en el estudio de filósofos que no se ocupan expresamente de educación, tal el caso de Alejandro Korn, a pesar de su epístola antipedagógica y de su afirmación acerca del carácter meramente técnico de la pedagogía. La pedagogía estudia la formación del hombre como vivir moral, como devenir, a fin de integrarlo en la sociedad y en la cultura. En la primera etapa Mantovani pone el acento en la pedagogía de la personalidad y de la libertad; luego amplía el esquema para incluir los fines de la integración social y cultural. Dewey aparece tarde en el pensar vivo de Mantovani.

Inclinado sobre los pensadores y sobre los acontecimientos, entonces, Mantovani da nuevo desarrollo a su propio pensar, según surge en *La crisis de la educación* (1957) donde busca el significado de los cambios de la cultura y de la sociedad, estudia el advenimiento de las nuevas situaciones para descubrir la proyección pedagógica de la crisis, y salvar por la educación la personalidad amenazada por las progresivas y aceleradas parcelaciones de la tecnología.

No hay reconstrucción sin reelaboración mental y pedagógica. Y es así como vimos a Mantovani, infatigable, en intentos constantes de reelaboración para avanzar con la idea integradora en los planos teórico y práctico de la pedagogía. Tal es la actitud de sus últimos años por lo que uno de los rasgos de su filosofar sobre educación (que en definitiva es la tendencia más sobresaliente de su filosofía de la educación) es la actitud abierta para seguir a una sociedad en cambios estructurales acelerados.

Como si dijéramos, menos dogmatizar con una filosofía de la educación, más liberalizar por un filosofar continuo sobre educación. Mantovani, testimonio de la crisis del 20 al 60, es una severa y vibrante conciencia pedagógica y filosófica aplicada a la reconstrucción educativa y humana en los avances sucesivos del pensamiento, de las situaciones cambiantes y de los hechos científicos y sociales nuevos. Con su actitud filosófica y capacidad para las distinciones reconstruye continuamente la unidad teórica de la pedagogía en un mundo dividido y en cambios tan continuos como sistemáticos. Preguntado recientemente si creía que su obra había logrado éxitos dijo, consecuente con sus propósitos y visión, que ya es un éxito contribuir a preparar las condiciones necesarias para que el tiempo y la maduración de las ideas haga posible la renovación de la escuela.

El elemento dominante en la obra de Mantovani es la filosofía de la educación, pero no se agotan en ella los intereses de su espíritu fecundo, y si bien discurre sobre temas de pedagogía teórica y práctica y de organización escolar, se proyectará más frecuentemente sobre los campos de la historia de la educación argentina y de nuestra política educacional. Entre los estudios para la historia de la educación nacional merecen citarse *Bachillerato y formación juvenil, Épocas y hombres de la educación argentina* y el escrito último sobre la educación en la evolución sesquicentenario del país. No pocos trabajos sobre política educacional pueden citarse, tal el *Proyecto de Reforma de la Enseñanza Media*, pero es necesario señalar su valiosa colaboración en *La Nación* como editorialista de temas educativos, porque en tales escritos de los años últimos, Mantovani, con espíritu de síntesis en equilibrio entre lo deseable y lo posible, vuelca sus ideas constructivas acerca de la organización de la enseñanza pública tan necesitada de reparaciones de los tejidos como de provisiones planificadas.

Planea en la obra de Mantovani nutrido espíritu humanista, liberal y laicista; no señala una ruptura con la tradición educativa sino una continuación, un anhelo de superación. Hombre de Mayo, Mantovani postula fundamentos para la educación democrática, y sarmientino de raza participará en las luchas y polémicas del lado del laicismo, nunca tan amenazado como en estos tiempos críticos y de socavamiento del liberalismo histórico. No tendrá compromisos con las tendencias nacionalistas que se manifiestan bajo forma totalitaria, sin que las lecturas de teóricos alemanes e italianos en los días de su formación, hayan podido torcer

sus convicciones democráticas ni debilitar la filosofía y religiosidad de la libertad que cual rica médula recorre toda su obra.

El último año dio a conocer trabajos sobre Sarmiento, figura señera de la intelectualidad pedagógica, y patrono laico de la educación de América, destacándose el escrito *La tarea de Sarmiento y su significación*, aparecido en la Revista *Universidades*. Para Mantovani como para Korn, Sarmiento es el representante más genial del positivismo argentino, mucho antes de haber leído a Renán y a Taine, sin que los libros de éstos hubieran podido agregar después algo fundamental a la posición ya hecha. Korn sostiene que Sarmiento y Alberdi profesaron un positivismo vernáculo sin haber leído a Comte, Littré y Spencer. Mantovani vuelve una y otra vez a lo largo de su vida, a las fuentes sarmientinas, cuyo positivismo aprecia en los valores durables y en las construcciones no superadas por ningún otro movimiento de ideas. Enfrentamos hoy problemas reconstructivos de la educación nacional con la intuición de que las corrientes post y antipositivistas no lograron todavía restituir la unidad y el vigor de la enseñanza pública. Mantovani tenía conciencia del problema y angustiosamente formulaba el planteamiento para seguir adelante, superando al mismo Sarmiento.

Mantovani es un gran teórico de la educación americana. En la Argentina su nombre marcará una etapa. Contra metodologismos estrechos, tecnologías avasallantes y parcialidades de psicologismos y sociologismos, los presentes errores, Mantovani sostuvo los derechos y las permanencias de la pedagogía. Esta es una de sus más valiosas contribuciones.

Fue un teórico de la educación y además un educador, con los rasgos caracterológicos de este tipo humano que si no tiene los éxitos instantáneos del hombre de acción ejerce más profunda y durable influencia sobre la sociedad. El educador es por sobre todas las cosas una actitud — actitud de educador — frente a los seres y a las cosas. La actitud del educador es un modo de esperar, muy semejante a la espera del agricultor después de la roturación y la siembra. La página última de *La educación y sus tres problemas* describe bellamente la actitud del educador, y sus palabras finales son como si haciendo hablar a la simiente, el germen, en plegaria pedagógica, expresara: “Represento un destino impreciso que debe ser alentado para cumplirse. Una voluntad indeterminada que debe seguir el cauce moral. No se me agobie toscamente, ni se me abandone”.

EL CONCEPTO Y LOS CAMPOS DE ADAPTACION

VICTOR GARCIA HOZ (*Madrid*)

Concepto

El concepto de adaptación y el mismo término con que viene expresándose han pasado desde el dominio corriente al campo científico.

El uso vulgar de la palabra pone ya de manifiesto que su significación es esencialmente relativa. Se adapta el zapato al pie o el guante a la mano; en estas expresiones corrientes nos encontramos dos términos en los cuales es preciso que se dé una cierta concordancia para poder hablar de adaptación entre ellos.

En el dominio científico la adaptación empezó por ser una idea biológica utilizada y puesta de relieve principalmente por el evolucionismo. En el concepto darwiniano de la vida la adaptación es condición necesaria para la pervivencia de los seres. Aquí la relación a que alude el concepto de adaptación se da entre el organismo y el medio en que vive. Cuando un organismo es capaz de adaptarse a las condiciones de su ambiente puede continuar viviendo y desarrollándose; si un organismo no es capaz de adaptarse, muere. En términos biológicos adaptación es vida, inadaptación es muerte.

El concepto de adaptación es aplicable no solamente a un organismo en cuanto a totalidad, sino que también se puede aplicar a la actividad de cualquiera de los órganos de un ser vivo. Así por ejemplo, la experiencia que todos tenemos, la necesidad de adaptación del ojo a las condiciones de luminosidad en que se encuentran los objetos que se miran.

El concepto biológico de adaptación es esencialmente dinámico y podría ser definido como "autorregulación de un organismo para responder de modo positivo a la situación ambiental en que se encuentra".

Al pasar al campo psicológico, la idea de adaptación no ha perdido el carácter dinámico que la misma palabra sugiere y con el cual se inter-

preta en el campo de la Biología; pero junto a él adquiere consistencia el concepto de adaptación como estado. Así se habla de tal persona adaptada o inadaptada, bien adaptada o mal adaptada, indicando con estos términos una situación permanente del sujeto.

Tanto se tome en su sentido dinámico, cuanto en su sentido estático o de permanencia, la adaptación sigue siendo un término relativo. En el campo psicológico la concordancia fundamental implícita en el concepto de adaptación ha sido señalada por Rogers probablemente con más claridad que por cualquier otro autor¹. Los términos a los que se alude en la adaptación son: en primer término el propio sujeto, y después algo exterior a él. Con claridad se percibe que un sujeto está adaptado o inadaptado en relación con el ambiente en que vive. En este caso se percibe con claridad tanto la diferencia entre el sujeto y el ambiente cuanto la exterioridad de este último. Pero tal exterioridad no ha de tomarse únicamente en el sentido preciso y material de una exterioridad local, sino que basta la existencia de una diversidad entre el sujeto que conoce y siente y el objeto estimulante de tales conocimientos o sentimientos. Por esto se puede hablar también de adaptación o inadaptación entre un sujeto y sus propias condiciones personales.

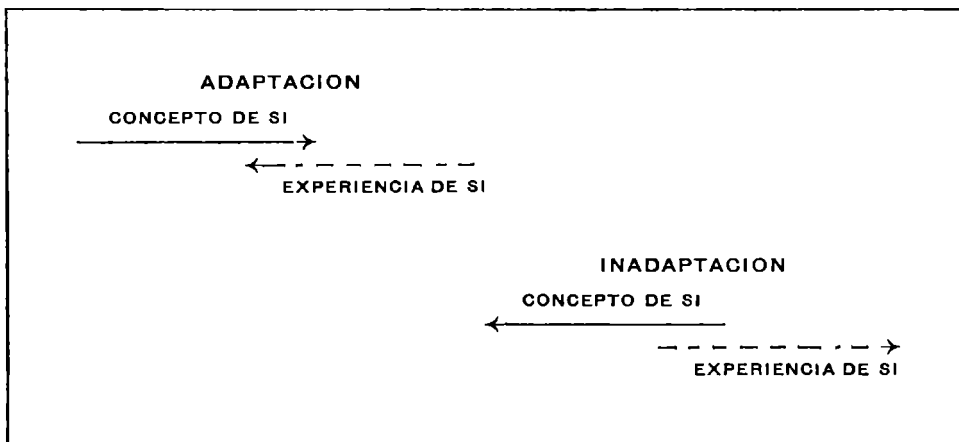
Sumariamente hablando los términos que se correlacionan en la adaptación personal son el concepto que un sujeto tiene de sí mismo y la experiencia de su desenvolvimiento vital. En otras palabras cuando una persona experimenta la concordancia entre su situación y actividad por un lado y los ideales, objetivos y esperanzas por otro, se puede decir que está adaptada. Cuando no se experimenta tal armonía, sino que por el contrario se siente una discordancia, inconsistencia o disociación entre la actividad y las aspiraciones, se habla de un estado de inadaptación.

Claro está que difícilmente podría darse en la realidad situaciones de absoluta adaptación o inadaptación puesto que de hecho es imposible encontrar una completa armonía entre el concepto de sí mismo y de las posibilidades que uno tiene por un lado y el de la realidad o realizaciones por otro; de aquí la necesidad de que hablemos de armonía relativa o de relativa discordancia para referirnos a las situaciones en que de hecho se halla el hombre. "El individuo está «adaptado» — escriben Shostrom y Brammer —, cuando su «concepto de sí» está en

¹ ROGERS, C. R. *Client-Centered Therapy*. Boston 1951. pp. 526-527

relativa armonía con su «experiencia de sí». La persona adaptada continuamente revisa su concepto de sí para mantenerle en relativa armonía con su experiencia. La persona inadaptada, por el contrario, es aquella cuyo concepto de sí mismo se halla en relativa desarmonía con su experiencia de sí. En otras palabras, se siente a sí mismo como obrando de ciertos modos que no concuerdan con los valores, conceptos e ideales que se ha forjado para sí mismo”².

En sentido absoluto podría definirse la adaptación como estado diciendo que es la armonía existente entre el concepto que uno tiene de sí mismo y de sus posibilidades por un lado y la experiencia de su situación y actividad por otro. En una definición operativa utilizable para la distinción entre adaptados e inadaptados tal vez baste consignar la existencia de una relativa armonía entre el concepto de sí mismo y la experiencia de su situación por parte de un sujeto. A esta definición operativa responde la representación gráfica que, adaptada de Rogers, puede considerarse suficientemente expresiva de la adaptación o inadaptación.



Utilizando el concepto de adaptación como estado, del que acaba de hacerse mención, se puede entender con cierta claridad, que sea la adaptación como proceso en el campo psicológico. Como en toda actividad

² SHOSTROM, E. L. and BRAMMER, L. M. *The Dynamics of the Counseling Process*, New York, 1952. pp. 10-11.

también en el proceso de adaptación el fin es uno de sus elementos específicos. Con la adaptación como actividad se intenta llegar a la adaptación como estado, de suerte que la actividad adaptadora podría considerarse como el intento de armonizar el concepto que uno tiene de sí mismo, sobre todo el concepto activo (posibilidades y limitaciones), con la realización de su vida. Y como la vida humana implica la actividad de las propias potencias y la utilización de los elementos exteriores pudiéramos considerar que la adaptación en el hombre, en tanto que proceso, sería la autorregulación del sujeto para responder de modo positivo a una situación y utilizar adecuadamente los elementos subjetivos y los del mundo circundante.

Bueno será tener en cuenta que el concepto psicológico de adaptación no prejuzga su significación ética. En el sentido biológico la adaptación tiene siempre un signo positivo ya que adaptarse es subsistir; en el orden puramente psíquico también pudiera decirse que toda adaptación tiene una significación positiva ya que, grosso modo, adaptarse es vivir sin dificultades. La cosa no es ya tan clara en el plano ético donde adaptarse a condiciones individuales o sociales éticamente negativas sería entrar en el campo del mal. El conformismo y en ocasiones la hipocresía pueden ser manifestaciones, éticamente recusables, de una adaptación psicológica³. En el plano ético la adaptación consistiría en la capacidad de obrar adecuadamente ya sea manteniendo y conformándose con las situaciones éticamente positivas, ya sea luchando por modificar las situaciones éticamente negativas. Valga esta aclaración acerca del problema ético de la adaptación en el cual no es ésta la ocasión de entrar.

Hablar de proceso de adaptación en un sujeto parece que es afirmar implícitamente de él que no está adaptado; y en sentido riguroso así es. Pero en términos relativos se habla de adaptación cuando el sentimiento de armonía prevalece sobre el de discordancia o inconsistencia.

El proceso de adaptación se realiza normalmente de un modo espontáneo utilizando nuestra experiencia para resolver las situaciones en que la vida nos va colocando. Se hace consciente cuando entre nuestra situación actual y el objetivo que queremos alcanzar se interpone un obstáculo cuya remoción aparece imposible o al menos problemática, con lo cual se introduce una perturbación en la personalidad del hombre. En

³ Cfr. LERSCH, Ph., *Aufbau der Person*, München, 1954, pp. 502-528.

la medida en que esta perturbación se siente como algo de cierta permanencia el sujeto se halla en un estado de inadaptación.

“El estudio psicológico del proceso de adaptación — escriben Shaffer y Shoben —⁴, puede ser descrito como una serie de etapas que empieza cuando se siente una necesidad y termina cuando esta necesidad se satisface. Una persona está llevando una determinada conducta; cuando su actividad se ve frustrada o bloqueada, hace varias tentativas exploratorias hasta que una de ellas supera el obstáculo y el sujeto continúa como antes. Por esta razón las etapas principales de un proceso de adaptación normal son: La existencia de un *motivo*, la intervención de algún *obstáculo* que impide su inmediata satisfacción, dando origen a *diferentes respuestas* y conduciendo eventualmente a una solución. Por desgracia, una persona no siempre resuelve su problema de adaptación, sino que llega a estar tan preocupada por evitar el obstáculo que nunca satisface la necesidad, origen del proceso.

Algunos de los ejemplos de adaptaciones humanas pueden ser examinados en términos de descripción del proceso entero.

Un estudiante de primer año necesita reconocimiento, aprobación y oportunidad, para ganar prestigio. Entonces encuentra dificultades por la novedad del ambiente. Las maneras a las que estaba acostumbrado para obtener la satisfacción están ausentes, y no “sabe todavía por dónde anda”. Intenta muchas respuestas explicatorias, incluyendo quizás el soñar despierto con su casa, el concentrarse en los estudios, o el mostrar desfachatez con la proverbial insolencia de los estudiantes de primero. Eventualmente, hace nuevos amigos, participa en nuevas actividades y llega a solucionar sus problemas.

Cuando los obstáculos se pueden considerar corrientes en la existencia humana bien porque sean fáciles de remover, bien porque aún siendo difíciles, se conocen los medios de salvarlos y se tiene la esperanza de llegar al objetivo, puede considerarse que el hombre se halla adaptado. Dicho de otro modo el estado de adaptación implica una cierta coincidencia, existente en la actualidad o alcanzable sin perturbación permanente del sujeto. Apurando un poco las cosas podríamos decir que para la adaptación es menester llegar al logro de los objetivos de nuestra existencia; mas este logro no ha de ser necesariamente real;

⁴ SHAFFER, L. F. and SHOBEN, E. J. Jr. *The Psychology of Adjustment*. Boston, 1956. pp. 8-9.

puede ser sustituido, sin que por eso haya de hablarse de inadaptación, por la posesión del objetivo en la intención, o lo que es lo mismo, por la esperanza confiada en la consecución del fin.

Las causas impulsoras del proceso de adaptación pueden considerarse las mismas de la actividad humana, lo cual vale tanto como afirmar que la motivación es la fuente del proceso y de las situaciones de adaptación o inadaptación ⁵.

Si consideramos que las necesidades, los estímulos, los impulsos y los deseos son las principales fuentes de motivación humana en ellas podemos encontrar la raíz del proceso de adaptación y las posibles causas de la inadaptación. Estrictamente hablando la necesidad puede considerarse como la falta de una substancia o una función que promueve el proceso vital; el estímulo es una energía que actúa sobre el organismo forzándole a una nueva actividad; el impulso es la tendencia actual no atribuible directamente a la estimulación o también una tendencia reactiva y constante respecto de algún intento específico; el deseo es la tendencia a la consecución o al apartamiento del algo conocido y en él se incluyen los tradicionales conceptos de apetito y aversión. Las fuentes de motivación aludidas determinan una tensión en el hombre; desde el punto de vista biológico el organismo tiende a la satisfacción de sus necesidades y deseos para que la tensión desaparezca y se restablezca la homeostasis ⁶ o equilibrio interior orgánico; en el orden psíquico la satisfacción de las necesidades o deseos, la respuesta activa a los estímulos y los impulsos hacen igualmente cesar la tensión y el hombre alcanza el estado de adaptación que, como tantas veces se ha dicho, también es armonía o equilibrio interior. La adaptación se manifiesta externamente por un rendimiento satisfactorio del trabajo y por una conducta cooperativa y estable.

Pero cuando los obstáculos, objetivos o subjetivos, impiden la respuesta congruente con la motivación de la actividad, entonces el sujeto adviene a un estado de inadaptación.

Si no pueden ser satisfechas las necesidades o los deseos y se siente que tal insatisfacción es invencible o problemática se origina la frustración. Cuando entre los deseos del propio sujeto hay oposición porque

⁵ Vid, un estudio sobre el concepto del factor motivacional en BROWN, J. S., *The Motivación of Behavior*. New York, 1961. pp. 28-57.

⁶ Vid, para el concepto de homeostasis en CANNON, W. B., *The Wisdom of the Body*. New York, 1939. pp. 35-38.

son contradictorios surge el conflicto. Dentro de la extraordinaria complejidad de la vida afectiva, la frustración y el conflicto suelen considerarse como las principales expresiones psicológicas de la obstaculización de nuestras tendencias. En muchas situaciones reales de la vida se hallan ambas implicadas y pueden originar a su vez situaciones negativas como la ansiedad y conductas anormales, ya desde el punto de vista social como las conductas agresivas o evasivas, ya desde el punto de vista individual como la llamada conducta nerviosa⁷. El rendimiento insatisfactorio del trabajo es asimismo una de las manifestaciones de la inadaptación.

Campos de adaptación

Teniendo en cuenta que la adaptación es armonía del propio sujeto con otro punto de referencia, los campos de adaptación vendrán determinados por las relaciones que el sujeto puede establecer con lo que en un sentido o en otro es exterior a él. Ya se entiende que los posibles campos de adaptación son tan complejos como la vida misma.

Dos zonas pueden considerarse claramente distinguibles en la vida humana: El mundo exterior al propio sujeto y aquel otro mundo que siendo interior, absolutamente hablando, puede sin embargo, considerarse de alguna manera objetivable y por consiguiente en situación de poder relacionarse con el propio sujeto.

Las cosas y personas que nos rodean constituyen nuestro mundo exterior. Nuestro organismo físico, nuestros pensamientos, nuestros sentimientos son interiores en tanto que pertenecientes a nuestro ser; pero de alguna manera podemos objetivarlos, reflexionar o volver sobre ellos con lo cual en cierto modo los exteriorizamos y se convierten en posibles puntos de referencia para la adaptación o inadaptación. Se puede hablar por tanto, de una zona objetiva y de otra zona subjetiva en la adaptación de una persona.

Si para dar un fundamento objetivo a nuestras reflexiones examinamos los campos de adaptación que se consideran en los instrumentos y técnicas exploratorias de la personalidad, encontramos que las dos zonas aludidas se hallan representadas en las técnicas de evaluación que gozan de mayor crédito.

⁷ Vid, una útil descripción de casos de inadaptación en ROCK, R. T., Cáp. XXI de *Psicología de la educación*. Ed. por SKINNER, CH. E., trad. esp. México, 1946. pp. 749 y ss.

Dentro de la zona subjetiva se puede mencionar la adaptación fisiológica estudiada por Bell⁸ y la emocional considerada por el autor citado y también por Cowan⁹, Adams¹⁰, y Heston¹¹ entre los más importantes.

La zona objetiva se halla tratada por mayor cantidad de autores. Comprendida en ella podemos hablar de la adaptación escolar estudiada por Bell, Borow¹² y Wrightstone¹³; la adaptación familiar considerada por Bell, Cowan, Baldwin¹⁴, Heston, Wrightstone y Mooney¹⁵, la adaptación profesional considerada por Bell y Wrightstone; la adaptación social mencionada por Bell, Heston, Wrightstone y Hor Hellersberg¹⁶. Heston habla de relaciones personales y Wrightstone en su cuestionario de adaptación vital considera también la adaptación con personas de otro sexo, campo que pudiera considerarse similar al de Heston; también Wrightstone concede singularidad propia a la adaptación religiosa y moral y a la adaptación cívica después de haber hablado de adaptación social; e, igualmente, intenta evaluar la orientación hacia determinados trabajos independientemente de la adaptación profesional; y, considera también con características propias la adaptación para el tiempo libre.

Fuera de los mencionados no sé que en las investigaciones experimentales se tenga presente de una manera diferenciada otros campos o zonas de adaptación; téngase en cuenta que la adaptación se suele evaluar, frecuentemente como un conjunto, ya sea en tests independientes, ya sea incluida en los instrumentos de medida o evaluación de la personalidad.

A la vista de este panorama pudiera considerarse que dentro de la zona subjetiva la adaptación fisiológica y emocional tiene un contenido preciso. Si se examinan los elementos incluidos dentro del código

⁸ BELL, H. M., *The Adjustment Inventory*. Stanford University Press.

⁹ COWAN E. A., *The Cowan Adolescent Adjustment Analyzer: An Instrument of Clinical Psychology*. Bureau of Educational Measurement, Kansas State Teachers College of Emporia.

¹⁰ ADAMS, C. R. and LEPLEY, W. M., *Personal Audit*. Science Research Associates, Inc.

¹¹ HESTON, J. C., *Heston Personal Adjustment Inventory*. World Book Co.

¹² BOROW, H., *The College Inventory of Academic Adjustment*. Stanford University Press.

¹³ WRIGHTSTONE, J. M., *The Life Adjustment Inventory*. Acorn Publishing Co.

¹⁴ BALDWIN, A. L., *Fels Parent Behavior Rating Scales*. Fels Institute, Yellow Springs, Ohio.

¹⁵ MOONEY, R. L., *Mooney Problem Check List: 1950 Revision*, Psychological Corporation.

¹⁶ HELLERSBERG, E. F., *Horn-Hellersberg Test*. The Author, 641 Whitney Ave., New Haven, Conn.

de adaptación fisiológica, por ejemplo en el cuestionario de Bell, tal vez se sintiera uno tentado a prescindir de ellas, porque se refieren a la constatación de hechos físicos que pueden, siguiendo la técnica del cuestionario, interpretarse como síntomas de inadaptación cuando en realidad no lo sean; tal por ejemplo el caso del que conteste que tuvo alguna vez escarlatina o difteria (pregunta 15 b del cuestionario). Pero en realidad la inadaptación fisiológica puede plantear, además de problemas médicos, problemas de tipo pedagógico, porque son susceptibles de interpretarse como síntomas de una inadaptación que alcanza también a los factores no fisiológicos de la persona humana. Los elementos fisiológicos de los cuestionarios de adaptación se refieren en gran parte a las quejas que de su salud hacen con mucha frecuencia los neuróticos; por otra parte, incorporar los elementos fisiológicos a los cuestionarios tiene interés especial porque mientras mucha gente sospecha y tal vez se cierra en torno de las preguntas sobre dificultades y síntomas mentales o emotivos se inquietan menos cuando se les pregunta acerca de su salud física. De aquí el que se considere importante desde el punto de vista psíquico y pedagógico la adaptación fisiológica.

No es menester justificar la importancia que la adaptación emocional tiene; baste considerar su influencia en los procesos de la actividad humana, alguno de los cuales, será más tarde aludido y el papel fundamental que en la existencia humana tiene el soportarse uno a sí mismo.

En la zona que he llamado exterior u objetiva se perfilan con claridad tres campos de adaptación que aparecen en casi todas las técnicas exploratorias que no se limitan a evaluar la adaptación en conjunto; son la adaptación familiar, la adaptación académica o escolar y la adaptación profesional. En verdad familia, escuela y profesión acotan tres tipos de relaciones e incluso de comunidades permanentes que tienen características propias y perfiles suficientemente acusados para que puedan distinguirse y ser considerados particularmente dentro de los posibles campos de adaptación del sujeto a su mundo exterior.

Queda una mención muy utilizada, que en la consideración de algunos autores tiene caracteres de totalidad indivisible mientras que en otros se considera como susceptible de analizar en diversas manifestaciones; me refiero a la adaptación social.

El mismo término social resulta excesivamente amplio para que tenga una clara utilidad en la investigación experimental de la vida y los problemas humanos; por otra parte su significación imprecisa viene

limitándose a aquellos campos de la vida humana que se especifican por las relaciones entre la persona y los demás, siempre que esta relación no haya sido previamente considerada bajo otra denominación; tal es lo que acontece en el estudio de la adaptación. Se habla, y acabo de recoger este lenguaje hace unos instantes, de adaptación escolar, familiar y profesional sin que esto sea obstáculo para que a continuación se mencione la adaptación social. ¿Es que las relaciones escolares, familiares o profesionales no son relaciones sociales? Evidentemente sí; lo que acontece es que se reserva el término social, como dije antes, para aquellas relaciones de la persona con los demás que no han sido mencionadas explícitamente.

Teniendo en cuenta las anteriores precisiones surge la necesidad de considerar la adaptación social como un campo de relaciones entre la persona y los otros en tanto que desborda los límites familiares, escolares o profesionales. Claro está que este campo de adaptación es susceptible de ser desglosado en campos particulares en la medida en que la sociedad permitiera un análisis de los elementos que trascienden a la familia, la escuela y la profesión. ¿Tiene sentido entonces que después de la adaptación social se hable, por ejemplo, de adaptación en las relaciones personales o se hable de adaptación cívica? Sospecho que puede darse una contestación afirmativa siempre que estos nuevos campos de adaptación, en definitiva sociales, no enmascaren o compliquen demasiado el panorama de la adaptación total; no puede olvidarse que los distintos campos de adaptación e inadaptación tienen una estrecha relación entre sí y cobran todo su sentido cuando se consideran como manifestaciones de una situación personal.

A la vista de las anteriores consideraciones podemos concluir que en la adaptación o inadaptación de un sujeto se pueden distinguir dos zonas, una predominantemente subjetiva o interior y otra esencialmente objetiva o exterior.

En la zona subjetiva o interior se incluyen el campo de adaptación fisiológica y el de adaptación emocional.

En la zona objetiva o exterior se incluyen los campos de adaptación familiar, de adaptación escolar, de adaptación profesional y de adaptación social.

Los tres campos de adaptación, familiar, escolar y profesional tienen perfiles definidos, si bien conviene hacerse cargo de que en cierto modo la profesión y la escuela son elementos intercambiables. La escue-

la es un campo de adaptación imprescindible de considerar en la época juvenil, mientras que la profesión es un campo al que llega con posterioridad el hombre y en él se halla el adulto o aquel joven que abandonó ya las instituciones escolares.

El campo de la adaptación social abarca todas las situaciones que, no estando incluidas en la familia, escuela y profesión, se refieren a las relaciones de un hombre con los demás. En la medida en que interese algún aspecto particular dentro del amplio campo social, no hay inconveniente en dar singularidad a algunas relaciones sociales, tal por ejemplo, las relaciones estrictamente cívicas o las que surgen de las amistades personales.

En el siguiente cuadro sinóptico quedan registrados los principales campos de adaptación:

Zona subjetiva	{	Adaptación fisiológica
		„ emocional
Zona objetiva	{	Adaptación familiar
		„ profesional
		„ escolar
		„ social (. . .) *

Incidentalmente, al hablar de la inadaptación fisiológica se mencionó su interferencia con otros campos de inadaptación.

Otro tanto acontece en buena medida, con la inadaptación escolar. A veces pone de relieve una falta de estabilidad emocional, un estancamiento en el desarrollo afectivo que produce un desequilibrio y por ello, una falta de aptitud para acomodarse, para adaptarse a las diferentes situaciones de la vida en general. Esta inestabilidad emocional tiene un origen anterior a la escuela y nace, con la mayor frecuencia, en el ambiente familiar, básico, en el desarrollo afectivo del niño.

La inadaptación en la escuela, en buena parte, es una consecuencia de un conflicto familiar, factor emocional importantísimo que perturba profundamente al muchacho, haciéndole víctima de un juego de fuerzas contradictorias internas, que, o bien le resta energías para

* Dentro de la zona objetiva, la flecha que une a la adaptación escolar y profesional indica un carácter intercambiable; el paréntesis que sigue a la adaptación social indica la posibilidad de que dentro de éste se consideren algunos aspectos particulares.

el rendimiento escolar, o bien le induce a una actitud negativa consciente o inconsciente, respecto de los estudios, bien como defensa contra las presiones del ambiente familiar, bien como represalia contra él.

Aun puede añadirse, que cuando el chico, a causa de un conflicto familiar, está en oposición al padre o a la madre, como representantes de la autoridad de la casa, las figuras paterna y materna se trasladan a cualquier adulto que, por su actitud pueda encarnarlas. Todo esto sin mencionar al muchacho holgazán capaz de encontrar ocasiones para crearse conflictos escolares.

En cuanto a la adaptación profesional y social, puede afirmarse que en gran parte se hallan prefigurados por la adaptación escolar y familiar.

Valgan estas observaciones para situar en su verdadero significado a todos y a cada uno de los campos de inadaptación; éstos podrán separarse con el pensamiento y aún destacarse particularmente en la exploración experimental. Pero la acción de unos y otros factores sólo se comprende de un modo radical cuando se consideran justamente como factores, como partes de un todo o elementos de una actividad más compleja que cobra su sentido en la medida en que se descubre y aprehende su origen en la unidad de la persona y de la vida humana.

LIMITES DE LA EXPERIMENTACION EN PEDAGOGIA

RAYMOND BUYSE (*Louvain*)

1. — *A propósito de la "ciencia" de la educación*

Desde hace veinte años existe la preocupación por saber si "la pedagogía era una ciencia *menor*". ¿No se podría ya oportunamente preguntar hoy si ella es una *ciencia* . . . simplemente?

El problema está a la orden del día puesto que la *élite* de los especialistas americanos rechazando, para un trabajo de conjunto sobre las investigaciones de los últimos cincuenta años, el título de "ciencia de la educación", declaraba un deber preferir el de "movimiento científico de la educación" como mucho más representativo del esfuerzo emprendido para resumir los diversos métodos de estudio y los principales resultados obtenidos por el examen objetivo de los problemas pedagógicos.

Aún limitando con ello las posibilidades de la investigación todavía sería forzoso — en la hora presente — reconocer que los pioneros de ese movimiento "científico" han sido demasiado optimistas en tanto han creído posible resolver la mayoría de las cuestiones relativas a la enseñanza o al aprendizaje escolar por el *único* medio del método experimental.

Esto nos lleva a observar que la distinción, no de ordinario muy clara, entre los dos calificativos "*experimental*" y "*científica*" se unen fácilmente desde hace cincuenta años al término "*pedagogía*". Ahora bien, las características específicas que separan ambas denominaciones son, por otra parte, de una importancia que no permite suponer su empleo frecuente como sinónimos que no implican más que un simple matiz.

El acuerdo parece hoy cercano a realizarse y la mayoría se niega a abandonar el punto de vista filosófico — tan desacreditado hace una veintena de años — de la observación y de la experimentación. Se vuel-

ve, en suma, a la concepción de Claude Bernard que sostenía que nada justificaba la exclusión del *razonamiento* en el empleo de las técnicas experimentales sino muy por el contrario.

Así concebida — es decir restablecidos sus justos límites — la investigación en pedagogía no es en el fondo más que un *afinamiento* del buen *sentido* y la experimentación en materia de educación vuelve a ser en cierta manera un *arte* tanto como el objeto de sus investigaciones: la educación misma. Se trata, en suma, de una actitud de espíritu, de una metodología de la búsqueda que limita sus investigaciones a las cuestiones susceptibles de medirse o, por lo menos, de evaluarse cuantitativamente. Esta concepción, ampliada, a la vez que precisada, no implica ninguna teoría *a priori*, defendiéndose por ejemplo de ser una pedagogía activista. Es simplemente la parte científica del dominio pedagógico, es decir la psicotécnica escolar. Por ese motivo establecemos la conclusión que la iniciación del investigador debe ser extensa, variada y sólida, su cultura general y su formación filosófica deben estar bien proporcionadas en relación a su saber científico y a su habilidad experimental.

2. — *Insuficiencias de las investigaciones pedagógicas*

Restringiendo nuestro examen a los trabajos que pretenden levantarse sólo sobre la *experimentación* en sentido estricto, podemos formular las siguientes observaciones críticas:

a) Consistiendo el método experimental *esencialmente* en *medir* la influencia de *un* factor, no sufriendo todas las otras variables cambio alguno, se lo puede reducir al procedimiento llamado de la *variable única*.

Ahora bien, cada uno sabe que es *prácticamente* imposible aplicar con *precisión* ese procedimiento para resolver los problemas de las ciencias biológicas y sociales (Carrel, Lecomte du Noüy) y que, por consiguiente su empleo en psicología o en pedagogía será siempre *insuficiente* en algún aspecto.

Admitiendo así un parcelamiento — que va hasta la dispersión — de las cuestiones tan numerosas que plantea un problema tan complejo y delicado como el de la *educación* intelectual, salta a la vista que la más pequeña, la más modesta de estas cuestiones siempre queda llena de dificultades insospechadas.

Los problemas — sobre todo didácticos — son comúnmente *mal planteados*: afirmaciones falsas o parciales, situaciones artificiales, procedimientos ficticios.

En el lenguaje pedagógico abundan términos *vagos* y fórmulas *equivocas*: el factor experimental es *impreciso*.

Los procedimientos utilizados son *ambiguos* o *discutibles*.

El plan de investigación se *concibe mal* o es *incompleto*.

El control de los factores perturbantes es *insuficiente* o *deficiente*.

Los instrumentos de medida (tests, etc.), son *imprecisos*, *inconstantes*, *sin valor de prueba* (errores de medida), *mal elegidos* o *mal adaptados* (errores de validez).

El contingente humano (sujetos estudiados) es mal elegido (o mal seleccionado), demasiado restringido y nada representativo del conjunto de la población (*errores de muestreo*).

Los resultados, aunque cuantitativos, son inadecuados y muy limitados.

El empleo de los procedimientos estadísticos es con mucha frecuencia *injustificado* (por olvido o desprecio de los *supuestos* que les sirven de fundamentos).

La interpretación de los datos es *fantasista* (ignorancia de las causas de errores, dialéctica disfrazada, generalizaciones azarosas).

Las conclusiones sobrepasan las indicaciones de los datos y las sugerencias que de ellos se derivan son *tendenciosas*.

Es entonces cuando se comprende que Whipple al término de una larga práctica de la bibliografía especializada en esa pretendida investigación pedagógica, haya podido concluir con humor: “después de haber estudiado todos estos trabajos a menudo uno está tentado de decir: “¡sea! suponiendo que todo esto esté probado . . . a qué lleva, con qué rima y sobre todo, ¿qué hacer con ellos?”.

b) El carácter de los problemas estudiados es igualmente muy discutible. Demasiadas investigaciones se han emprendido para derribar algunas teorías, hipótesis o métodos. Freeman ha hecho observar con justicia que aun admitiendo que esos trabajos hayan demostrado la posición insostenible del método controlado, no hay en ellos, en suma, más que una contribución *negativa*. Y cada uno sabe que la elaboración de una ciencia exige sobre todo, aportes *positivos*.

c) Despilfarro de tiempo y de esfuerzo en la búsqueda de una multitud de detalles fútiles por temor a atacar las cuestiones fundamentales de la educación.

Influencia de las “modas del momento”, capricho de algunas “pandillas de escuela”, snobismo de lo “nuevo” a todo precio con consecuencias como: la ausencia casi total de un control serio, de una verificación sistemática e imparcial; el abuso del espíritu de clan, la extinción de la crítica legal y advertida, los procedimientos de *réclame*.

Falta grave del sentido de colaboración, de espíritu de colaboración. El trabajo de investigación pedagógica carente de una línea de conducta, de un plan general, se dispersa en un polvillo de “*pequeñas experiencias*” sin ningún vínculo. El resultado... es un conjunto de datos heteróclitos y de conclusiones incoherentes, frutos secos de “una observación preconcebida y de la desconsiderada aceptación de hipótesis falaces” (Courtis).

d) Falsa concepción de lo que es un trabajo de *investigación* científica, creencia ingenua en el valor de la estadística —necesaria sin duda alguna— pero a menudo puramente *mecánica* en sus procedimientos e insuficiente por sí misma para asegurar un carácter científico a una investigación.

Las “presuposiciones” que están siempre en la base de la técnica o del empleo justificado de una fórmula, son de ordinario olvidadas... en la práctica corriente.

En los hechos se aplica sin demasiada discriminación —un poco mecánicamente— tal o cual fórmula sin tener en cuenta si las condiciones verdaderamente requeridas para su uso en una determinada circunstancia están realmente realizadas: número de los casos, carácter de su distribución, uniformidad de la distribución de los datos. No se utilizan bastante los tests estadísticos y actualmente se observa la tendencia a abusar de técnicas demasiado complicadas tales como análisis factorial que se aplica a problemas mal planteados o datos insuficientes.

Cuando los resultados obtenidos deben *interpretarse* uno se afana en una dialéctica autollamada “estadística” se invocan fórmulas de corrección, de atenuación, se supone “lo que los resultados *verdaderos* deberían ser...”, se utiliza o se ergotiza sobre las probabilidades de la certeza.

En definitiva se procede — rodeándose de una nube de complicaciones cuyo carácter matemático disgusta a los espíritus “finos” en el sentido pascaliano — a una investigación de equilibrio *inestable*. Se trabaja “*como si*” todo fuese para lo mejor . . . en el mejor de los casos.

Holzinger señala con razón que ha habido mucho abuso en el empleo de las fórmulas estadísticas con motivo de la ignorancia de las presuposiciones que están bajo sus derivaciones “matemáticas” y, a propósito del cálculo de las correlaciones, escribe que “una buena parte de ese trabajo probablemente no tenga ningún valor porque no se ha tenido el cuidado de emplear los ejemplos adecuados y de tener en cuenta algunas variables importantes . . .” El examen atento y sanamente crítico de *muy* numerosos estudios de pedagogía *llamada* cuantitativa lleva, sin embargo, a *dudar* de su valor científico y uno se siente tentado de compartir la opinión de Rugg quien, ya en 1922 escribía que “la mayoría de las investigaciones pedagógicas no son de ningún modo *investigaciones*”.

Furfey y Daly, reseñando doscientos sesenta y ocho artículos de pedagogía cuantitativa comprueban que en sesenta y tres de ellos se ha hecho uso del coeficiente *r*. Este coeficiente al ser calculado en mil trescientas cincuenta y cuatro veces presenta un valor mediano muy débil (+ 44) y, en consecuencia, es poco significativo. En siete artículos encontraron la prueba de que la condición de *linealidad* existía, pero en los otros cincuenta y seis ninguna indicación se daba al respecto . . . salvo la impresión de que se había hecho un uso abusivo de *r*.

Después de un estudio crítico de ciento veintiocho trabajos de didáctica experimental relativos a la *aritmética* y agrupados bajo cuarenta y ocho problemas, Monroe y Engelhart, concluyen que para treinta de esas cuestiones la prueba fallaba en cuanto al valor de los resultados y en cuanto al buen fundamento de su generalización; para otras tres el valor de prueba es dudoso y sólo los nueve últimos son terminantes.

e) Falta de formación pedagógica científica en muchos partidarios del movimiento . . . y en algunos *neófitos*.

Confusión entre investigación y trabajo de tesis, prueba universitaria por cierto muy útil para el estudiante, pero que no constituye necesariamente una contribución efectiva a la elaboración de la ciencia (diferencia de objetivos; medios y tiempo limitados).

Pero descubrir el mal es vano si no se trata de repararlo.

3. — *Mejoramientos propuestos*

- a. — Establecer una terminología exacta, precisa y uniforme del lenguaje psicológico y del vocabulario pedagógico (Lalande, Claparède Ioteyko, Jonckheere, Good, Monroe).
- b. — Identificar y definir claramente los problemas fundamentales y los objetivos esenciales de la pedagogía.
- c. — Precisar las técnicas experimentales susceptibles de servir los diversos fines de la investigación pedagógica. Progresos recientes han sido realizados por Lindquist, Barr, Davis y Johnson, Good y Seates.
- d. — Considerar la estadística como un *medio* y no como un *fin*. No utilizarla más que teniendo en cuenta lo que hay de *teórico* en algunas de sus técnicas y observando escrupulosamente las condiciones de su empleo en un caso dado. Interpretar los resultados *al nivel* y no *por encima* de los hechos. Tomar en consideración todas las causas de *error*.
- e. — Aumentar la precisión de los instrumentos de medida (tests): *validez*, constancia, objetividad, selectividad.
- f. — Estudiar sistemáticamente y a fondo los problemas *importantes* en lugar de dispersar los esfuerzos y de derrochar el tiempo en demostrar la *evidencia* o en la solución de cuestiones "*esencialmente fútiles*" (Whippler).
- g. — Extender las investigaciones en el *espacio* y en el *tiempo* para que los resultados puedan ser simultáneamente *prácticos* (*generalización legítima*) y *significativos* (verdaderamente *adquiridos*).
- h. — Realizar una unión más íntima y una comprensión mayor entre los tres aspectos de la Pedagogía: *Filosofía* (problemas de los fines), *Ciencia* (método de investigaciones) y *Arte* (realizaciones prácticas: adaptación a los casos concretos).

4. — *Algunos problemas a estudiar en psicopedagogía*

- a. — Identificación y especificación de las aptitudes o funciones pedagógicas que se ponen en juego en el aprendizaje escolar: aptitudes

matemáticas, lingüísticas, etc.; espíritu de observación; permanencia de un rendimiento; transferencia de métodos; elaboración de los cursos de estudio . . .

- b. — Determinación de las *causas*, entendidas a la manera de Claude Bernard, como las *condiciones inmediatas* del efecto.
- c. — Análisis de la relación entre una “condición” y sus “factores”: el efecto del entrenamiento sobre las diferencias individuales; el efecto del tiempo sobre la maduración de la inteligencia, sobre el momento propicio para iniciar el aprendizaje.
- d. — Investigación de las condiciones *óptimas* del rendimiento escolar.
- e. — Determinación de los factores que tienen un valor de *pronóstico*.
- f. — Determinación de los fracasos individuales (diagnóstico escolar) y elaboración de un tratamiento adecuado (prevención y corrección).

5. — *Conclusión*

Los errores del pasado quedan detrás. El valor de estos errores — que con frecuencia implican una parte de verdad — es que los mismos han sido lealmente reconocidos.

En el presente estamos en una “planicie” de nuestro aprendizaje científico . . . Poseemos algunos instrumentos, groseros por cierto, pero susceptibles de perfeccionamiento y habiendo dominado las habilidades de orden inferior es preciso ahora pasar a la “meseta” superior . . . El *método* elegido es el único bueno; es difícil . . . pero el camino queda abierto.

(Traducción de R. N.)

LOS INSTINTOS EN LA TEORIA DE LA EDUCACION

JUAN CUATRECASAS (*La Plata*)

Las concepciones pedagógicas clásicas se complacían en oponer el instinto a la inteligencia, de acuerdo a las doctrinas psicológicas de la era prefreudiana. Tal oposición identificaba a la actividad instintiva con la brutalidad animal y suponía que la educación humana debía basarse en una especie, de metafísica intelectual con prescindencia de los instintos. Actualmente las teorías pedagógicas giran alrededor de la teoría de los instintos y tienden a alcanzar lo que se ha dado en llamar "equilibrio instintivo". Concepto que, por otra parte, es difícil de definir y que puede considerarse de manera diferente según la noción que se tenga de la vida instintiva.

Ya William James (en 1890) sostenía que no hay un antagonismo material entre el instinto y la razón sino que, por el contrario, el hombre posee todos los impulsos de los animales y "por añadidura, muchos más". Y planteaba el problema pedagógico admitiendo la realidad de inferencias de la razón para manejar la liberación de impulsos antagónicos. Así; decía, "aunque el animal más rico en razón puede también ser el animal más rico en impulsos instintivos, no parecerá nunca tan autómata como el animal provisto *exclusivamente* de instintos". Para James, el instinto es la facultad de actuar para producir determinados efectos finales sin haberlos previsto y sin previa educación. Y los asimilaba fisiológicamente a las acciones de tipo reflejo. De ahí que consideraba la inhibición de los instintos por los hábitos, y que dio a la "ley del hábito" una importancia fundamental para la educación.

Los fenómenos de hábitos en los animales se deben a la *plasticidad* de sus materiales orgánicos y en especial de las funciones nerviosas. La plasticidad del organismo es muy superior durante el desarrollo. Esta facultad infantil tan importante en pedagogía fue bien comprendida

empíricamente por H. Spencer, por Carpenter y por W. James. El hábito, según James, simplifica los movimientos de un acto determinado, disminuyendo la fatiga y haciéndolos más perfectos. En toda educación, hay que hacer de nuestro sistema nervioso un aliado en vez de que sea nuestro enemigo. "Por eso — añade — debemos hacer automáticos y habituales, en lo posible, las acciones útiles que podamos". Así, los jóvenes con la reiteración cotidiana de muchos actos, se convierten en un "manejo de hábitos". Con ellos, estamos cristalizando nuestro destino. Este concepto lo concretaba W. James con unas palabras lapidarias: "El estudio fisiológico de las condiciones mentales es, pues, el más poderoso aliado de la ética amonestadora. El infierno que se ha de padecer eternamente, del cual nos hablan los teólogos, no es peor que el infierno que nos creamos nosotros mismos en este mundo, moldeando habitualmente nuestros caracteres de mala manera".

La pedagogía contemporánea se nutre de las adquisiciones antropológicas. Es una noción derivada de los conocimientos evolutivos sobre la neotenia la trascendencia pedagógica de la plasticidad nerviosa embrionaria. También es fundamental recordar que toda vida individual del ser humano contiene la recapitulación ancestral de las influencias instintivas, tanto en el campo somático como en el psicológico. Puede felizmente afirmar Claude Kohler que la psicología del instinto se confunde con la del inconsciente. O como dice Jung, que "la psique posee su propia historia genética, que tan claras huellas ostenta aún de sus distintas fases". Por esto hoy se ha reforzado pedagógicamente la noción del pensamiento arcaico, reproducido en la mentalidad infantil a través de las generaciones.

No es pues aceptada hoy la idea de una educación planeada al margen de las raíces biológicas de la personalidad. No es posible la prescindencia de las impulsiones afectivas o instintivas, las cuales poseen, al lado de su ciega orientación animal, una finalidad creadora y vivificadora, a veces noble y heroica. La conciencia humana no podría subsistir sin el poder aglutinante y propulsor de los instintos alojados en el inconsciente, de la "energía instintiva" de der Trieb. Como elegantemente lo expresa N. Pende, "el alma mental y sentimental de la psiquis humana es como una llama escondida de barbarie que, en pleno zenit de la vida psíquica de los hombres, arde perennemente bajo la capa de la civilización". De ello nos darán razón algunos ejemplos de las creaciones de grandes músicos y poetas: Goethe, Beethoven, Tartini, etc.

O bien de algunos hombres de ciencia, como Kekulé con su teoría química del anillo bencénico y Erlich con su teoría de las cadenas laterales, elaboradas durante el sueño o en un estado de semivigilia; tales hechos permiten decir a Kapp (citado por Pende) que "la creación consciente de la técnica, aunque aparentemente muy grande, no es sino un reflejo de la profundidad del inconsciente." Y esta imbricación es tan estrecha en el campo intelectual como en el de la conducta.

Las teorías de los "malos instintos" que exigían al hombre una educación contra su "naturaleza" intrínsecamente perversa, deben ser ya definitivamente desechadas. No es raro todavía hallar pensadores, y profesionales de la inteligencia que creen en la inexorable maldad e inmutabilidad de la naturaleza humana y se adscriben a las pedagogías abstractas y ascéticas que pretenden una perfección inhumana del hombre. La biología nos enseña que existe una capacidad progresiva de superación para el hombre, y que la *perfectibilidad* no debe confundirse con la perfección. La lenta progresión ética del niño y del hombre no debe confundirse con una absoluta perfección anímica. Este estado de beatitud, que constituía el modelo de ciertas pedagogías abstractas, no lo admiten ni los mismos teólogos (que a veces las postulaban) porque consideran como inevitable el tropiezo pecaminoso. Pero tampoco lo admiten los pragmáticos como W. James, que advierten que un mundo habitado por entes perfectos dejaría de ser un mundo humano.

Aún dentro del campo biológico o psico-fisiológico se han opuesto las dos tendencias que dan predominancia al *medio* o a la *naturaleza*; o sea, al ambiente y a la herencia. Los behavioristas, con Watson a la cabeza, se acercan a la concepción pragmática de James, creyendo que el medio educacional puede hacer del niño lo que se quiera. Se considera al niño como un *protoplasma informe*, comparable a un metal en fusión. Y así como en el hierro fundido pueden plasmarse las figuras más variadas, así la educación permitiría *esculturar* al hombre como se quiera. Mas, por muy importante que sean las influencias ambientales y por muy comprobadas las experiencias educacionales que parten del manejo fisiológico de la reflexología, de la ley del hábito o de las aplicaciones fisiopatológicas a la pedagogía, la realidad demuestra que no puede operarse *contra-natura*; es decir, que no puede prescindirse de la vida espontáneamente *formativa* del niño. El desarrollo embrionario se hace según ciertas leyes, que Arnold Gesell ha estudiado y defendido con brillante decisión. La concepción de la *morfología dinámica* tiene

fundamentalmente en cuenta el criterio de maduración, de evolución ontogénica planeada como un camino actualizante, que hace del embrión un ordenado campo magnético poseedor de una unidad individualizante. Y es teniendo en cuenta estos hechos que toda la educación del niño debe ser enfocada.

El sistema nervioso del hombre se desarrolla según un plan preconcebido (en el cual la ontogenia y la filogenia se imbrican estrechamente) que se atribuye a los componentes constitucionales o genotípicos, a su vez ligados a la constitución físico-química; pero la evolución temporal es muy importante, y tanto Gesell como M. Minkowski y A. Thomas lo han puesto bien de manifiesto, coincidiendo con la doctrina de la organogénesis desarrollada por Monakow y Mourage hace años y que nosotros hemos adoptado para la revalorización pedagógica de los instintos en un libro publicado en 1937. Recientemente vuelven a ser de actualidad estos conceptos, coincidentes con las modernas corrientes que informan el estudio de los instintos.

Se considera a Sigmundo Freud como el creador de la teoría de los instintos. Pero mucho antes de la invención del psicoanálisis diversas doctrinas sobre los instintos se debatían en busca de una explicación aceptable, lo que ha proporcionado la doctrina psico-analítica es una explicación de las pulsiones psicológicas de acuerdo al instinto. La naturaleza del instinto continúa siendo una incógnita; y son las modernas investigaciones de la psicología animal (Lorenz, Tinbergen, etc.) las que actualmente aportan nuevos horizontes al mecanismo de la actividad instintiva. No hay duda de que para la psicología humana la teoría de Freud aporta una visión de las proyecciones instintivas sobre la conciencia. Los procesos psíquicos derivarían de la conjunción de fuerzas afectivas, que residen en el inconsciente, y que pertenecen a la *vida instintiva*.

Quizas el principal mérito de Freud sea el haber soslayado la preocupación por la definición y la naturaleza de los instintos, que tantas discusiones había traído. Los *instintos* son fuerzas de origen orgánico y "se caracterizan por una gran energía somática" (Farau y Schaffer). Este concepto energético es el que priva dentro de todas las modernas concepciones del instinto, cualquiera que sea la denominación que se le adjudique. Toman al instinto como una realidad dinámica sin discriminar su naturaleza. Pero es evidente que tiene un origen orgánico, ligado a la evolución de los seres, y principalmente a la finalidad reproductora de las especies.

Para Freud la *libido* o energía sexual es la que impulsa la vida psíquica y desarrolla su actividad tensional desde la etapa embrionaria. El niño es un quiste de libido a alta tensión, juguete de las pulsiones libidinosas. Poco a poco la *represión* desplaza la energía sexual hacia otras direcciones y de ello derivan los procesos de sublimación y de neurosis. Para el pedagogo el problema es mucho más complicado; y ciertamente una teoría de la educación no podría basarse en el rígido esquema freudiano, como lo prueba el hecho de que sus propios discípulos desarrollaron otros puntos de vista más dilatados, como los de Adler y de Jung. Pero hay un fenómeno real de indiscutible importancia pedagógica en la teoría freudiana: la evolución de las pulsiones instintivas en el niño (fases oral, anal y genital) y el desarrollo de los mismos de acuerdo al crecimiento somático, de tal manera que la noción de *latencia* afectiva se superpone a la de los "potenciales de crecimiento" del sistema nervioso dentro de la continuidad jerárquica de la morfogenia individualizante, tal como la concibe Gesell, por ejemplo, o también Monakow y Mourage.

El período de latencia de la libido descrito por Freud comprende la etapa de represión que va desde los 5 años hasta la pubertad. Es discutible si esta latencia es fisiológica; y el propio Freud llegó a dudar de ello al considerar que en el hombre primitivo la represión no se hacía evidente en este período. La represión sería principalmente evidente después de la pubertad cuando interviene la formación cultural del individuo. Clara Thompson ha formulado recientes y severas críticas a este aspecto de la teoría instintiva de Freud, considerando que no puede generalizarse la experiencia que corresponde a las culturas de ciertos grupos humanos dominados por religiones antisexualistas.

A pesar de tales reservas, conviene considerar de gran interés pedagógico el esquema que descubre en el hombre dos períodos tensionales de desarrollo sexual: el primero infantil, casi fetal, dominado por el llamado "principio del placer", y el segundo neuro-endocrino, orgánico o puberal, que aboca a la plenitud consciente de la sexualidad y muy susceptible a las interferencias educacionales. Entre ambos períodos se cierne el período de latencia durante el cual las tensiones libidinosas se hallan ocultas en el inconsciente y del cual puede decirse que depende la orientación que en el futuro pueda tener la personalidad, sin disminuir la trascendental importancia del primer período crítico en el cual se labran las bases de la estructuración del carácter.

El psico-análisis sirvió para delimitar estos períodos neuro-formativos que se consideraron como exclusividad del *Homo sapiens*. Probablemente la explicación del fenómeno escape a las teorías psicoanalíticas, aunque Jung con su interpretación de la génesis de los arquetipos y del simbolismo haya aportado una nueva prueba de la originalidad de la vida instintiva humana desde los tipos más primitivos. Pero también pueden sumarse los hechos aducidos por los evolucionistas que demuestran el proceso de heterocronía en la neotenia desarrollada como etapa zoológicamente prehumana. Por lo tanto, continúa siendo aceptable la tesis de que el período de latencia que separa dos etapas del desarrollo sexual es un proceso genuinamente humano, fisiológico y característico de la especie.

También es un hecho reconocido que por muy importante que sea la influencia de los factores externos (mesológicos) y orgánicos actualizantes del desarrollo, ninguna nueva aptitud puede darse forzada sobre el niño si no entra dentro del esquema fisiológico de su ontogenia. A ello conducen las conclusiones de Gesell, de Thomas, de Mac Graw y tantos otros, así como las de los pertenecientes a la escuela llamada de psicología genética. El instinto no debemos considerarlo como simple fuente de placer, sino que representa un esfuerzo o pulsión direccional que mediante la utilización de los sentidos conduce al dominio del individuo sobre el medio; al aprendizaje de la marcha y de la prehensión, por ejemplo. Así puede hablar Monakow de instinto *formativo* y J. Hendrick de instinto de dominio ("*maîtrise*").

De ahí que son todavía válidos los puntos de vista de Monakow y Mourge que reúnen los datos morfogenéticos a los funcionales en el proceso de la emigración de la función hacia las áreas centrales de proyección y de asociación. Las manifestaciones de los instintos elementales son variables en cada estadio progresivo de la neuro-evolución, dando origen al mundo de los sentimientos primero y después al de las emociones. Y los procesos de auto-regulación funcional del sistema nervioso deben ser integrados en un "equilibrio de los diversos valores instintivos" que Monakow denomina *sineidesis* o conciencia biológica, la cual puede ser desintegrada patológicamente por un desequilibrio tensional, por el dominio de las *pasiones*, hasta la criminalidad.

Siguiendo a Hering que consideraba al instinto como la "memoria hereditaria de la especie", Monakow llama *Horné* a los instintos elementales (etimológicamente *impulsión*) como fuerzas genéticas que

desde el embrión se exteriorizan y siguen en el neo-nato, en el niño, púber y adulto. Como un *haz de instintos* indiferenciados en el embrión, el proceso evolutivo los va diferenciando en sus manifestaciones, como *momentos del tiempo ontogénico*. También introduce Monakow la noción de órganos primitivos y órganos diferenciados de la vida instintiva (*Hormeteres y Neo-hormeteres*) que explican la evolución de sus manifestaciones desde un grado de automatismo hacia un grado de contingencia; y desde un estadio primario inconsciente hacia su eclosión a la esfera de la conciencia.

En la ordenación genética de los instintos dada por Monakow, se halla primero en el embrión y recién nacido el *instinto formativo* (que comprende todo el haz instintivo de Jung) que se transforma después en el *instinto de conservación* que preserva la vida del niño, del joven y se hace sucesivamente preconsciente y consciente en el adulto, transformándose en la senectud en el *instinto cósmico* o religioso, que tiende a la inmortalidad. Pero además, en las etapas puberal y juvenil, se asiste a un desplegamiento de las direcciones instintivas dando lugar a dos líneas diferenciales: la del instinto sexual por un lado y del instinto social por otro.

El instinto sexual se desarrolla con tendencia hacia la reunión con el *Hormé* del sexo opuesto para constituir un nuevo individuo. Y el instinto social comienza por la aglutinación afectiva de los miembros de la familia (fase familiar) siguiendo después por la afección hacia el grupo geográfico (fase nacional) y extendiéndose hacia los demás seres humanos (humanidad). El mérito del esquema monakowiano reside en haber establecido la relación evolutiva de estos tres tipos de instinto social considerándolas en tres fases superpuestas, con distinto desarrollo según los casos individuales.

En sus formas primitivas, el instinto social se confunde con el instinto de conservación, según Monakow, refiriéndolos al niño, cuyas relaciones con las personas que le rodean se establecen de acuerdo a la sensación de utilidad y de simpatía inconsciente que despiertan. (*Klisis y ecklisis*). Posteriormente, la adquisición del lenguaje articulado permite favorecer la discriminación social y hacerla consciente. Por eso la educación en el seno de la familia significa la tentativa de asegurar a cada instinto su desarrollo adecuado y armónico, en relación con el sistema ético aceptado por la sociedad. Y lo importante es que este sistema ético no esté en demasiada contradicción con la biología instintiva.

De este aspecto nos hemos ocupado hace años señalando el papel de las interferencias abstractas en el proceso de diferenciación instintiva. Si la moral que se quiere imponer es demasiado abstracta, la deformación de la personalidad y el camino a la neurosis será frecuente. Si el sistema ético tiene en consideración la valoración de los instintos, entonces se facilitará su desarrollo y su equilibrio, buscando la sublimación y la racionalización progresiva de los mismos.

El papel de los instintos sobre la personalidad puede establecer hipertrofias de una dirección o de una fase instintiva respecto de las demás, creando diferencias notables que pueden determinar separaciones absolutas (*eckklisis*) o repulsiones entre distintas personas o tipos de personalidad. Partiendo del esquema instintivo de Monakow, nosotros hemos propuesto una clasificación de las individualidades según el grado de evolución y de integración de los instintos. En general se pueden distinguir dos grandes tipos: con escasa diferenciación instintiva y con fuerte evolución afectiva. Entre los primeros cabe considerar los tipos egoístas, los irregulares, los infantiles.

El desarrollo biológico de los instintos depende de diversos factores intrínsecos y extrínsecos. El concepto de "energía instintiva" explica el hecho de que una mayor polarización del instinto en una dirección disminuye el desarrollo colateral de los demás instintos. Así el apóstol social puede concentrar su energética vital en el ámbito social y disminuir sus pulsiones sexuales y hasta egoísticas. La "fijación de la libido", según Freud, corresponde a un proceso derivativo de esta índole. La educación puede influir en este sentido orientando la actividad instintiva hacia un determinado sentido. Pero evidentemente influyen decisivamente los factores individuales por la fuerza intrínseca de la pulsión instintiva.

Los factores extrínsecos pueden ser orgánicos, especialmente endocrinos; ambientales, derivados del medio y de los acontecimientos que lo caracterizan; y también psíquicos en su aspecto más puro; es decir, de influencias abstractas inducidas por el medio cultural que pueden ejercerse ya sea estimulando una determinada dirección instintiva, ya sea inhibiéndola.

De ahí que la personalidad afectiva del niño puede evolucionar hacia una integración equilibrada o bien hacia una deformación o desviación instintiva; pudiendo también sufrir un retardo de desarrollo o bien una *involución* por efecto de influencias psico-somáticas direc-

tas o bien acentuadas por la educación. Si la mala orientación pedagógica impide el desarrollo evolutivo de la vida instintiva el individuo corre el peligro de sufrir una desviación del tipo normal.

Es una realidad indiscutible que la satisfacción instintiva naturalmente concebida, en todas sus formas, es incompatible con la vida social; con cualquier estructura social humana. Podriase decir que es incluso incompatible con la normalidad fisiológica humana, y especialmente con la integración de la personalidad, es decir, la construcción de la individualidad psíquica. Los mecanismos de represión y de sublimación intervienen en la formación del psiquismo humano. La educación debe tener en cuenta básicamente estos hechos para contribuir con eficacia a la elaboración de la conciencia moral. Lo que no puede hacer el educador es negar la evidencia de las fuerzas instintivas y basar la pedagogía en su total desconocimiento o bien en su sistemática condenación. Cualquiera que sea la técnica pedagógica o la doctrina educativa que se adopte habrá que tomar básicamente como una realidad psicobiológica las fuerzas de la vida instintiva.

En cuanto al segundo grupo podemos dividirlo en dos subgrupos: con equilibrio (tipo normal) y con desequilibrio. En este último caso la hipertrofia de un instinto puede determinar la aparente o real atrofia de los demás y dar origen a personalidades deformadas. Así la hipertrofia del instinto sexual (o erótico) dará origen al erotómano, al libertino y a la variada psicopatología sexual. La hipertrofia del instinto de conservación al tipo "conservador" y (avaro, etcétera) y del instinto cósmico al místico. También por otro lado el predominio hipertrofico del instinto socio-familiar origina los tipos de aristócrata (plutocracia) mientras el desarrollo superlativo de la fase social en las etapas más evolucionadas puede producir los tipos de "héroes nacionales" y de "apóstoles de la humanidad".

Referencias bibliográficas:

JOHN DEWEY: *El hombre y sus problemas*. Paidós, Buenos Aires, 1952.

CLAUDE KOHLER: *Les problèmes neuro-psychiatriques de l'enfant*. Presses Univ. de France, Paris, 1952.

WILLIAM JAMES: *Principios de Psicología*. (Trad. castellana) Buenos Aires, 1945.

RICARDO NASSIF: *Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario*. («Universidad», Santa Fe, abril-junio 1959.)

ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

- N. PENDE: *La ciencia moderna de la persona humana*. Ed. Alfa, Buenos Aires, 1949.
- C. KOUPERNIK: *Développement psycho-moteur du premier âge*. Presses Univ. de France, Paris, 1954.
- A. GESELL: *L'Embryologie du comportement*. Presses Univ. de France, Paris, 1953.
- MONAKOW y MOURGE: *Introduction biologique à l'étude de la Neurologie et de la Psychopathologie*. Alcan, Paris, 1928.
- JUAN CUATRECASAS: *Psicobiología general de los instintos*. Ed. A. López, Buenos Aires, 1938.
- JUAN CUATRECASAS: *El proceso de Neotenia en pedagogía*. (En "Humanidades", Revista de la Facultad de Humanidades, La Plata, N^o 1 - 1961.)
- CLARA THOMPSON: *La psychanalyse: son évolution et développements*. Gallimard, Paris, 1956.

LA DIMENSION FILOSOFICA EN LA INVESTIGACION PEDAGOGICA EMPIRICA

HOBERT W. BURNS (*Syracuse University N. Y.*)

El objetivo de este artículo es trabajar sobre un tópico simple: *existe* una dimensión filosófica en toda investigación empírica, y los filósofos de la educación tienen en realidad, algo que brindar a los empíricos de la educación. Más específicamente, este trabajo intentará centrar la atención sobre un aspecto limitado de la investigación educativa: la tradicional búsqueda de los "criterios de éxito" en la educación.

Decir que éste es sólo un aspecto limitado es un tanto desorientador, pues, en otro sentido, es el más amplio de todos los problemas educacionales, tanto para los filósofos como para los investigadores¹. El hecho de que tengamos departamentos, escuelas y facultades de educación, que tengamos programas de estudios con el alcance y desarrollo fijados, que preparemos y formemos educadores, permite presuponer que, de hecho, sabemos en qué consiste la enseñanza, la administración, la educación correctas.

Presuponer de otra manera o proclamar, como lo hacen muchos educadores, que el proceso educativo es un arte no mensurable e inasible, es admitir que mientras tal vez podemos reconocer una correcta enseñanza y una buena administración, no es posible, sin embargo, establecer ninguna conexión causal entre la teoría y la práctica educativas. Es admitir que no sabemos cómo preparar maestros y administradores, porque simplemente no sabemos qué es la buena enseñanza o la buena administración. En síntesis, no podemos medir porque no tenemos una unidad de medida; no podemos evaluar porque no tenemos un "criterio de éxito".

¹ Los términos "empírico" e "investigador" se usan en el mismo sentido. En el texto se contra-ponen bajo cierto aspecto, al filósofo o teórico de la educación (*N. del T.*)

Estos problemas no son nuevos, ni lo son la mayoría de las soluciones que se les proponen. Y es necesario que quede en claro que este trabajo no pretende resolver estos problemas. Lo que es nuevo sin embargo, en la búsqueda de criterios de éxito en la educación es la creciente utilización que de la *técnica de la observación crítica* (CIT) ², hacen los empiristas de la educación ³.

Esta técnica está siendo utilizada como un fundamental instrumento metodológico por un número cada vez mayor de investigadores educacionales. Testimonio de ello es la cantidad de recientes tesis doctorales en universidades de todo el país, o los importantes estudios llevados a cabo bajo los auspicios del CPEA (Programa Cooperativo en la Administración Escolar), que se apoyó fuertemente en la validez de esta técnica ⁴. Con este fenómeno en particular tiene que ver este artículo.

Dicha técnica ha sido objeto de una revisión, en otra oportunidad ⁵, de tal manera que no parece necesario explicarla aquí largamente. Con todo, parece oportuna una breve declaración en la medida en que como a continuación se expone, tiene relación con el creciente empleo de dicha técnica por parte de psicólogos de la educación, sociólogos de la educación, administradores escolares, y educadores especializados en orientación y en salud.

Según John C. Flanagan, su propulsor, la CIT en sí misma consiste en "un conjunto de procedimientos destinados a recoger observaciones directas de la conducta humana de modo tal de facilitar su posible utilidad con el objeto de resolver problemas prácticos y de

² La expresión *Critical Incident Technique* ha sido traducida por "técnica de la observación crítica" pero, dada la dificultad de su exacta traducción, en el texto se utilizarán únicamente las iniciales: CIT. (N. del T.)

³ Flanagan, John C.: "The Critical Incident Technique", *Psychological Bulletin*, 51: 327-358.

⁴ Como ejemplo de lo dicho véase:

— Medsker, Leland L.: *The Job of the Elementary Principal as viewed by Teachers*. Tesis doctoral inédita. Stanford University, 1954.

— Robins, Gerald B. *Critical Requirements for the Principalships: A Study Of Observed Behaviors of Principals in Georgia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Georgia, 1954.

— Robson, Howard N.: *Success and Failure of Small-school Superintendents*; Laramie, Wyoming: Curriculum and Research Center, College of Education, Universidad de Wyoming, 1956.

— Smith, Jo Anne: *A Study of the Critical Requirements for Instructors of General Psychology Courses*, Universidad de Pittsburg, Bulletin 48: 279-284.

⁵ Burns, Hobert W. "Success Criteria and the CI Technique", *Phi Delta Kappan*, 38: 73-75. (N. del T.)

desarrollar principios psicológicos amplios. La CIT delinea o esboza los procedimientos para recoger episodios observados que tienen especial significación y que satisfacen criterios sistemáticamente definidos” (3:327).

El corazón de la CIT radica en que exige aislar determinadas conductas que son “críticas” en el sentido de que constituyen requisitos necesarios para el logro exitoso de cualquier tarea dada. Flanagan lo resume así: “La CIT más que coleccionar opiniones, corazonadas y apreciaciones, obtiene un registro de conductas específicas de aquellos que están en la mejor posición para hacer las observaciones y evaluaciones necesarias” (3:355).

La pregunta capital, en lo que atañe al tema de este artículo, resulta entonces: ¿Qué puede lograr la CIT en la búsqueda de “criterios de éxito” en la educación?

Ciertamente puede revelar (informar de) las percepciones de los observadores que estén empleando esta técnica. Para afirmar esto sólo se necesita aceptar que el informe de lo percibido es honesto y preciso, y que se trata de una afirmación defendible. Pensar de otra manera, creer que el informe de la percepción de un sujeto es errónea es hacer una afirmación no comprobable al par que poco caritativa. Así la CIT puede ser de utilidad en los estudios que intenten determinar (informar de) percepciones y si en la búsqueda de criterios de éxito un investigador debiera identificar percepciones del éxito en la administración o en la enseñanza, podría con provecho emplear la CIT. Apoyándonos en esta propiedad de la técnica se sigue que si hay suficiente grado de intersubjetividad (a saber, acuerdo en el percibir) dentro de un grupo de observadores, entonces puede también postularse que la técnica revela la conducta objetiva exhibida por él o los sujetos que están siendo observados. Luego, una segunda propiedad de la CIT es que puede revelar la existencia (o no existencia) de fenómenos de conducta.

La conducta que es percibida mediante el uso de la CIT tiene solamente una única y tosca cualidad: la existencia. Cualquier otra cualidad, cualquier objetivo que se agregue a la conducta exterior es, en realidad, una propiedad de nuestras *concepciones* y no de nuestras *percepciones*. Estas cualidades “de más” — esto es, las cualidades sobre y por encima de la existencia —, no son una parte existencial de la conducta y por tanto no podrían ser una parte de nuestras percepciones de la conducta. Son, en cambio, algo con lo cual nosotros mismos contribuimos.

Siendo ése el caso, calificar o describir la conducta de cualquier otra manera que no sea la de afirmar su existencia es hacer un juicio de valor de esta conducta. Esta asignación de valor presupone necesariamente que los criterios de valor ya existen en nuestras concepciones; *así cuando decimos que una determinada conducta es "exitosa" o "no exitosa", no estamos tanto describiendo esa conducta cuanto comparándola con algunos criterios de éxito que ya poseemos y luego produciendo un informe de que la conducta bajo observación cumple las exigencias de tales criterios.* Esto evidentemente es el proceso de evaluación.

De todo esto se sigue (y aunque ésta sea una conclusión un tanto elemental, parece que muchos investigadores en educación no son conscientes de ella) que la CIT no puede ser usada para *descubrir* la enseñanza, la administración, el lanzamiento de bombas, el entrenamiento de pilotos o el jugar al ajedrez "exitosos". Con todo, puede *describir* la enseñanza, la administración, el lanzamiento de bombas, el enseñar a pilotear y el jugar al ajedrez, pero como técnica no puede evaluar, y de hecho no lo hace.

Es, en suma, un instrumento empírico valioso pero como todo instrumento empírico no revela ni descubre valores que supuestamente existan en el cosmos o en la conducta individual o colectiva, porque los valores no se descubren sino que se crean.

Si este análisis es válido, entonces los proyectos de investigación que emplee la CIT para descubrir criterios de éxito en la educación son engañosos y carentes de compatibilidad. Esta es una conclusión más bien dura pero justa porque los criterios de éxito deben existir en nuestros conceptos antes de que podamos percibir ejemplos concretos de conducta exitosa.

En consecuencia, para *establecer* criterios de éxito en la educación no se requiere el uso de la CIT. Su establecimiento es primordialmente un problema filosófico que requiere el uso de instrumentos filosóficos tales como el análisis lógico, con los cuales recién pueden crearse los principios que aspiren a ser considerados como criterios de éxito.

Una vez que hayamos concluído la tarea filosófica y llegado a un acuerdo con respecto a qué constituye el éxito — y si los criterios han sido definidos sobre la conducta — entonces y sólo entonces, puede el investigador volver a las técnicas empíricas en busca de verificación.

Si los filósofos de la educación permiten a los investigadores de la educación continuar en la creencia feliz de que la CIT — o cualquier

otra técnica empírica — podrá en y por sí misma permitir la identificación de los criterios de éxito, y signar a estos criterios con la nota de respetabilidad científica, entonces los filósofos de la educación son culpables de dejar que los investigadores acepten como meras verdades expresiones de deseos.

“Muy bien”, puede decir alguno; “el análisis es convincente y tenemos que admitir que métodos tales como la CIT no pueden satisfacer fructíferamente la búsqueda de los criterios de éxito en educación. Admitamos también que ésta es una dimensión donde el análisis filosófico hace una contribución a la investigación empírica. ¿Pero, es ésta una instancia de individualización o de especificación? ¿Se trata de un caso particular o es algo general? ¿Cuál es la conclusión general? ¿Cuál es, por así decirlo, la moraleja del episodio de los criterios de éxito y la CIT?”

La moraleja es, por así decirlo, que el éxito de cualquier técnica científica en un campo no garantiza ni puede garantizar su éxito en otro campo. Muchos investigadores de la educación impresionados con el envidiable éxito de los métodos utilizados en las ciencias físicas, han llevado con demasiada frecuencia estas técnicas, acelerada pero no críticamente, al campo de la educación . . . para encontrarse luego sólo con fracaso y desilusión.

Los filósofos de la educación pueden, con respecto a esto, hacer una significativa contribución a los investigadores de la educación al insistir en que, antes de la iniciación de la investigación, sea exhaustivamente examinada la índole del problema, sea completamente analizada la naturaleza de los instrumentos de búsqueda y, además suministrar las herramientas filosóficas con las que se harán tales indagaciones. Los filósofos deben señalar a los investigadores esta tautología de que la aceptación y uso de un instrumento es la aceptación de todos los supuestos anteriores, explícitos o implícitos, que justifican la existencia y uso de tal instrumento, pues el investigador que acepta usar algún instrumento de búsqueda, también por ello mismo acepta como válidos los supuestos en que se apoya.

Demasiado a menudo el investigador en educación quiere echar mano a una técnica científica que ha tenido notorio éxito en otro campo y aplicarla a un problema de su propio campo. Pero lo primero que hay que hacer al iniciar una investigación, es no partir con ningún método

dado; más bien, según ha señalado Dewey ⁶, la investigación debe empezar precisamente con lo que el indagador tiene al comienzo: la situación indeterminada. Aquí es donde toda investigación debe comenzar, pues es esta situación y sus características, *tal como son reveladas por el análisis filosófico*, las que deben guiar a los investigadores hacia los hechos pertinentes y las hipótesis apropiadas y de ahí a los correspondientes métodos de prueba y de verificación.

Para ilustrar mejor, retornemos rápidamente al ejemplo de la CIT y a la cuestión de los criterios de éxito. El problema de qué constituye el éxito en el enseñar o en la administración es, evidentemente, un problema normativo, y parece obvio que una técnica científica apropiada para responder a una pregunta relacionada con *qué debe ser*, tiene de algún modo que ser diferente de una técnica que responde a una pregunta relacionada con lo que de hecho *es* algo.

Pero esta distinción en sí misma puede suscitar desacuerdo por cuanto está de moda afirmar que los problemas de *hecho* y los problemas de *valor* son por completo idénticos — diferentes sólo en el contenido — y que por tanto deben ser resueltos por un único y mismo método.

Por el contrario la teoría según la cual el método define o determina el carácter científico del problema es erróneo porque la investigación no parte de un método. Comienza con una situación problemática. Es el problema, en cuanto es analizado en una determinada situación, el que indica el método y no el método el que determina el problema.

No se está sugiriendo con esto que los problemas de hecho y los de valor se distinguen en que los primeros pueden ser resueltos con métodos científicos, en tanto que los segundos no. La diferencia radica en que los problemas de valor deben ser reducidos a problemas de hecho si se pretende afirmar que determinados enunciados normativos son cognoscibles y verdaderos, pues decir que una proposición es verdadera es dar respuesta a una pregunta de hecho. Ambos deben resolverse por técnicas científicas pero en cada caso la técnica no será la misma.

Por esto, es que muchos de nuestros investigadores han fracasado al resolver aquellos problemas educativos, que son de naturaleza nor-

⁶ Dewey, John, *Lógica, Teoría de la investigación*, Traducción española, México, Fondo de Cultura Económica, 1959. (N. del T.)

mativa: han fallado porque muchos de ellos poseen un deficiente e incompleto concepto del método de investigación, o por lo menos así nos lo han hecho creer aquellos estudios en áreas normativas tales como los relativos a la búsqueda de criterios de éxito.

La clave del problema radica en la iniciación de la investigación, en el análisis de la situación problemática.

Alguien quizás quiera preguntar: ¿“Pero, por qué es esto así, si es que es así”? La respuesta no es difícil de dar. Demasiados investigadores en educación dan por sentado aparentemente que la ciencia es el método de hacer, de actuar, de experimentar. Con el deseo de obedecer la ley de la economía han eliminado de su análisis la filosofía o sea el método de la reflexión. Han divorciado filosofía y ciencia.

Dicho de otro modo, muchos investigadores en educación tienen aparentemente una concepción *a priori* del método científico y teniendo esta concepción *a priori* suponen que saben cómo tratar los problemas pedagógicos de manera científica sin necesidad de permitirse recurrir a un análisis filosófico de los problemas.

Pero hasta tanto se reconozca que la ciencia — y esto habrá de incluir ciertos sectores de la investigación pedagógica — comienza con los problemas que inician la investigación y no con un método preconcebido, los investigadores en educación no serán capaces de distinguir entre los diferentes tipos básicos de problemas con los que tienen que tratar en este campo; y al no reconocer la diferencia en los tipos de problemas e investigaciones no se hará sentir la necesidad de métodos diferentes. Consiguientemente los problemas pedagógicos normativos no van a ser resueltos, a menos que y hasta que los filósofos de la educación hagan jugar sus técnicas de análisis sobre el campo empírico.

Hacer menos que eso es confirmar las sospechas de muchos investigadores de que los filósofos de la educación no tienen nada que ofrecer con relación a la conducción de la investigación empírica en la educación, y por consiguiente que la Filosofía de la Educación no tiene nada que ofrecer a la práctica educativa.

(Traducción de Gustavo F. J. Cirigliano)

FILOSOFIA Y EDUCACION

ANISIO SPINOLA TEIXEIRA (*Río de Janeiro*)

Las relaciones entre filosofía y educación son tan intrínsecas que John Dewey pudo afirmar que las filosofías son, en esencia, teorías generales de la educación. Está claro que se refería a la filosofía como filosofía de la vida. Siendo la educación el proceso por el cual los jóvenes adquieren o forman "las actitudes y disposiciones fundamentales, no sólo intelectuales sino también emocionales, para con la naturaleza y el hombre", es evidente que la educación constituye el campo de aplicación de las filosofías, y, como tal, también de su elaboración y revisión. Mucho antes, en efecto, de que las filosofías llegasen a ser expresamente formuladas en sistemas, ya la educación, como proceso de perpetuación de la cultura no era nada más que el medio de transmitir la visión del mundo y del hombre, que la respectiva sociedad honrase y cultivase.

Y, como para confirmarlo, no deja, por esto mismo, de ser significativo el hecho de que la primera gran formulación filosófica, en Occidente, se iniciara con los más evidentes propósitos educativos. Los primeros filósofos son también los primeros maestros, que procuran reformular los valores de la sociedad y, en realidad, reformar la educación corriente.

Eran, pues, filósofos y reformadores. Los estudios filosóficos formales nacén, así, como estudios de educación. Los sofistas fueron los "primeros educadores profesionales" de la civilización occidental.

El rasgo distintivo de esa civilización, en la frase de André Siegfried, consistió desde entonces en el "hábito de tratar los problemas a la luz de la razón, liberada de lo mágico, de lo supersticioso y de lo irracional".

De ahí en adelante, la mentalidad occidental no se apartó más de esa tradición, buscando subordinar la propia religión a la razón y, en realidad, toda la vida humana a un esquema coherente de ideas, com-

prendiendo teorías del hombre, del conocimiento, de la sociedad y del mundo. Como tales teorías están todas ellas fundadas en la teoría del conocimiento, ésta se hace la teoría-clave, no sólo para iluminar y esclarecer a los demás, sino, sobre todo, para dirigir las consecuencias de la filosofía, como un todo, sobre el proceso educativo.

Ya mencionamos que, antes de cualquier formulación explícita de la filosofía, la humanidad había elaborado las culturas en que vivía inmersa y que le daban los instrumentos para la acción y para la fantasía, para el trabajo y para el consumo, para el placer y para el sufrimiento. Tales culturas contenían en estado de suspensión, digamos así, las teorías que llegarían después a ser formuladas expresamente.

Basadas en costumbres y rutinas inmemoriales, las culturas, cuando la historia nos dio conocimiento de ellas, ya sólo podían cambiar por accidente o por presiones externas, por choques y conflictos, desprovista la práctica de los actos humanos de cualquier elemento intencional y aún de cualquier plasticidad para cambio o progreso percibidos y ordenados.

Todo lleva a creer que no siempre fue así y que hubo períodos en que la humanidad practicó y aprendió por la experiencia, con poder creador considerable. La domesticación de los animales, la producción de animales híbridos, la construcción de herramientas e instrumentos, la organización social y religiosa, con toda la complejidad de ritos e instituciones, demuestran que el hombre usó ampliamente la inteligencia y la usó con eficacia y correctamente.

Con el apogeo de las "civilizaciones" es que vamos a encontrar a los hombres sumergidos en un período de triunfo y de paralización; más consagrados al ocio y a la suntuosidad que a la creación, endurecidos y cristalizados en los intrincados contextos de costumbres, ritos y rutinas.

Los sofistas y Platón no eran, así, los reveladores de la vida griega, sino sus reformadores. Al atacar las costumbres y las prácticas corrientes, tan rígidas y muertas que parecían derivar de la adaptación ciega del hombre a sus rudos apetitos y necesidades, habían creado virtualmente la sociedad dinámica que se fundaría en el cambio y en el cultivo del cambio.

Disponiendo de una lengua excepcionalmente avanzada para ese tiempo, contaban los griegos no solamente con este instrumento verbal de alta perfección sino también con una disposición especial para crear,

por dibujos, simbolizaciones intelectuales para la especulación en los campos de la geometría y de la matemática. Si a esto agregamos la peculiaridad helénica de no estar su civilización, tanto como otras civilizaciones contemporáneas, amparada en el poder sacerdotal, detentor habitual y celoso del saber tradicional, tendremos algunos elementos para aclarar el cambio de dirección en la aventura humana, a la que Renán vino a llamar "milagro griego".

Capacidad especulativa, derivada del desenvolvimiento de la lengua y de la simbolización geométrica, aliada al secularismo de la civilización griega, dio a ese momento histórico oportunidad para la formulación del pensamiento filosófico de la humanidad en condiciones jamás imaginadas hasta entonces. Tan definitivas se revelaron ciertas formulaciones, que A. N. Whitehead pudo afirmar que "la más segura caracterización general de la tradición filosófica de occidente consistiría en una serie de notas" — notas de pie de página, dice él — "al pensamiento de Platón".

No se puede, pues, analizar la filosofía de la educación de nuestra época sin que antes nos detengamos en esos remotos orígenes de la civilización.

La construcción filosófica entonces erigida por el hombre es un prodigio de buen sentido y de capacidad especulativa, dentro de las limitaciones de conocimiento de aquel tiempo. La experiencia, antes creadora, se había tornado rutina o accidente y, vacía de contenido plástico, ya no ofrecía condiciones para el progreso continuo u ordenado. La razón, por el contrario, recién descubierta, estaba en pleno esplendor de creación especulativa, extasiando a la imaginación griega con la maravilla de las proporciones, del ritmo, de la simetría, de la armonía, de lo completo, de lo acabado, de lo ordenado, de lo perfecto.

No hay manera de admirar que haya llegado Platón a la concepción de un mundo supra-sensible, más real que el mundo de las cosas desordenadas y pasajeras, y del que este último sería sólo la sombra fugaz e ilusoria. La alegoría de la caverna consagró, bajo forma literaria, esa concepción de un mundo de ideas, real, eterno e inmutable, al que el hombre podía llegar por la educación de la mente y del espíritu.

El descubrimiento del conocimiento racional, como algo en que se pudiese apoyar el hombre, constituyó una adquisición tan segura que de ahí en adelante las filosofías fluctuaron y oscilaron, pero difícilmente

se pudieron liberar y, aún hoy incompletamente, de los marcos con que las limitó el genio de Platón.

Dos órdenes de conocimiento eran posibles, el empírico, fundado en la experiencia y el error y, por consiguiente, incapaz de producir la certeza, y el racional, fundado en la especulación matemática y filosófica, en las leyes de la armonía y de la simetría, construcción intelectual del espíritu en su intuición reveladora de lo real, de lo perenne y de lo inmutable.

Dar a este segundo conocimiento, que se elaboraría en la contemplación y en el ocio, la nobleza y la dignidad de la única realidad que importaba, era como una conclusión lógica, tanto más consecuente cuanto que la sociedad griega, aristocrática y basada en la desigualdad entre hombres libres y esclavos, vería en esa conclusión una justificación de su propio régimen social.

Estaban ahí los elementos para las teorías del hombre y de la sociedad que Platón desarrolla en la *República*, proponiendo la organización de un Estado que, más que ningún otro, se fundaría en la educación y en el entrenamiento de los individuos para atender a las diferentes funciones sociales que le fuesen reservadas por los respectivos órdenes de su naturaleza humana.

Filosofía y educación se hacen campos correlativos de estudio y de práctica, y en ningún otro período de la historia se registra afirmación más decisiva, primero, en cuanto a la función de la educación en la formación y distribución de los individuos por la sociedad y, en segundo lugar, en cuanto al reconocimiento de que sociedad ordenada y feliz será aquella en la que el individuo esté haciendo aquello a que lo destinó su naturaleza.

¿Cómo se distribuirían los hombres? La observación del sentido común mostraba que ellos se escalonaban en grados diversos de capacidad mental, algunos, liberándose apenas de los apetitos y necesidades del cuerpo; otros, alcanzando el coraje y la generosidad, y otros; ascendiendo, finalmente, a la contemplación intelectual y al goce de las ideas y de las formas del espíritu.

Con tales elementos no sería difícil la fórmula especulativa por la cual se ordenase el complejo del mundo y del hombre. El presupuesto fundamental ahí estaba: todo lo que existe se divide en Formas y Apariencias, las primeras reales, eternas, y sólo ellas susceptibles de conocimiento; y las últimas, pasajeras, mudables, en proceso de ser mas no

llegando a ser, susceptibles solamente de producir opiniones y creencias, sin valor de saber, es decir, de saber racional.

El conocimiento de las Formas es una intuición mediata del intelecto bajo la provocación de los sentidos, y el fin del hombre es la contemplación de esas Formas. Compuesto de alma y cuerpo, sustancias diversas y, en cierto modo, independientes, el hombre, por el alma, que no es propiamente Forma, pero está emparentada con las Formas y aprisionada en el cuerpo, vive aspirando al mundo de las Formas que es su verdadero mundo. Como el cuerpo pertenece al mundo de las apariencias le corresponde subordinarse al alma y ser atendido solamente en sus apetitos "necesarios", y en grado mínimo. El hombre alcanza su destino en la medida en que se libera de las ilusiones y apariencias y se encuentra con el mundo de las realidades o de las formas, que llega a conocer por la actividad intelectual y a amar por su armonía y belleza.

La naturaleza y la sociedad resultan de esos presupuestos, distribuyéndose los hombres en la medida en que se liberan del cuerpo y ascienden en la capacidad de contemplación de la verdad, del bien y de lo bello, es decir, del conocimiento, que produce la virtud como una consecuencia. A los filósofos, que serían, por excelencia, tales hombres, competiría la función de gobierno, descendiendo, después, la jerarquía a los capaces de generosidad y coraje (defensores), hasta los artesanos y productores, dominados por los apetitos y sentidos. La sociedad es, así, rigurosamente aristocrática y se funda en la desigualdad en que los hombres se distribuyen por esos tres grados de la escala humana.

Tenemos en esa filosofía, ahí toscamente esbozada, una teoría del universo, una teoría del hombre y una teoría de la sociedad, que viene gobernando la vida humana y la educación en Occidente casi hasta nuestros días.

La absorbe, después de largos siglos de confusión, el cristianismo, que le agrega las teorías de la creación y del pecado original. Se comprende la fascinación de los primeros filósofos de la iglesia por el pensamiento platónico. Parecía una anticipación al pensamiento eclesiástico en elaboración y una fundamentación teórica para los presupuestos orientales de la religión naciente.

Por la teoría platónica, la naturaleza no llegaba a ser digna de estudio y los hombres estaban todos distribuidos en tres clases, solamente, de individuos, conforme alcanzasen los dos únicos niveles de desenvolvimiento más allá del nivel de los simples apetitos del cuerpo. A los de

este último grupo correspondía el trabajo, para atender a las necesidades de la materia; a los que, sobrepasando los apetitos, alcanzasen el coraje y la generosidad, competía la defensa de la sociedad; y, finalmente, a los que se elevasen al estadio de la razón y de la visión universal, el poder y el gobierno.

La educación sería el proceso por el cual los individuos revelarían sus potencialidades y se distribuirían por las diferentes clases, formulando, de este modo, el filósofo griego la más perfecta teoría de las funciones del proceso educativo.

No le fue, no obstante, intelectualmente posible prever ni la unicidad de cada individuo, ni la extrema variedad de sus potencialidades, lo que lo llevó a un concepto aristocrático de la sociedad y, en rigor, después de realizado, a una forma limitada y estática para esa misma sociedad.

La idea de la creación del mundo y del pecado original, traídas por los cristianos y oriundas de la tradición judaica, vendrían, por un lado, a tornar la "naturaleza" respetable, por haber sido creada por Dios, y, por otro, a dar nueva explicación a los elementos constitutivos del hombre, ya ahora carne y espíritu, los cuales, lejos de ser susceptibles de control por el desenvolvimiento del espíritu, se encontrarían en lucha permanente, no siendo la victoria del espíritu sobre la carne el privilegio de algunos, sino la lucha de todos los hombres, desde el más humilde hasta el más bien dotado.

No se alteran las grandes estructuras del mundo, del hombre, de la naturaleza y de la sociedad, pero surgen dos nuevas líneas de desenvolvimiento. La primera es el fermento democrático, resultante de la igualdad sustancial de todos los hombres; la segunda es la del estudio de la "naturaleza" como algo en que se esconderían las formas, pues ya no era la naturaleza la extravagancia de un demiurgo, sino la creación de Dios.

El dualismo de forma y materia, así tomado a los griegos en la formulación aristotélica, vendría, más tarde, a sufrir la reformulación tomista y reconciliarse con la doctrina judaico-cristiana, dando origen al desenvolvimiento moderno y a las filosofías de Bacon, Descartes, Locke, Kant, Fichte y Hegel, todas originadas y, en el fondo, destinadas solamente a complementar a Platón, en vista de la evolución de la sociedad y de los conocimientos humanos.

Todavía en la Edad Media, los primeros estudiosos de la "naturaleza" se llaman platónicos, pues buscan, además de las apariencias y del sentido común, el secreto de las formas, de las que la naturaleza sería la copia o imitación.

Por otro lado, los hombres pasaron a ser juzgados por el esfuerzo con que luchaban por la victoria del espíritu sobre la carne, y el mérito humano, en oposición al criterio griego, a medirse por la sinceridad en la lucha y no por las victorias alcanzadas.

Son dos elementos casi nuevos, la *voluntad* del hombre en la lucha entre el bien y el mal y el juzgamiento del hombre por las *intenciones*. El griego virtuoso y sabio era un triunfador de hecho. Se había desarrollado hasta alcanzar el saber y la virtud.

El cristiano virtuoso era un luchador, siempre vencido y siempre en lucha, siendo juzgado no por los resultados, sino por las intenciones y por la intensidad de la voluntad de lucha.

Por esto mismo, la fórmula platónica era intelectualista y aristocrática y la fórmula cristiana "voluntarista" y (potencialmente) democrática, en la expresión de W. H. Walsh, resumiéndose en estos puntos las diferencias más sustanciales, originarias en la esencia de la distinción entre la concepción griega de alma y cuerpo y la cristiana de espíritu y carne. Recordemos que para Santo Tomás, cuerpo y espíritu constituirían una cierta unidad, lo que dificulta el concepto de inmortalidad, y lleva a los cristianos al dogma de la resurrección de los cuerpos, proeza de raciocinio que, de cierto modo, santifica al cuerpo en la lucha del espíritu sobre la carne y suaviza los rigores del ascetismo helénico.

Es con estos nuevos elementos que elabora Bacon la primera revolución, con la reformulación de la teoría del conocimiento racional. Legitimado el estudio de la naturaleza, y dignificado el cuerpo humano, por un lado bajo la inspiración platónica, de que la naturaleza escondía las formas de lo real, y por otro, bajo la inspiración cristiana de que la naturaleza era obra de Dios, el nuevo filósofo lanza las bases de la experimentación como proceso del conocimiento y crea el nuevo conocimiento racional, el de las leyes de la naturaleza reveladas, no por la simple especulación intelectual, fundada en la observación del sentido común, sino por la especulación intelectual, fundada en los nuevos procesos de experimentación.

La formulación medieval de la filosofía platónica, manteniendo el mismo criterio de lo racional que recibiera de los griegos, "anticipaba la

naturaleza”, prestándole características arbitrarias y fundadas en opiniones humanas, que importaba sustituir por el descubrimiento de sus verdaderas leyes. Para tales descubrimientos se había inventado el método experimental, que no era más que el método inmemorial de observar y manipular las cosas, a fin de ver lo que se podía hacer con ellas; al fin de cuentas, el método del trabajo humano.

El encuentro entre el trabajo y el conocimiento, desde que, diecinueve siglos antes se diera el encuentro entre la razón y el conocimiento, constituyó la segunda gran revolución de la inteligencia humana.

Platón había sustituido lo mágico, lo supersticioso, lo “empírico”, en el sentido de lo accidental, la costumbre, la rutina, por la reflexión especulativa racional, pero tal reflexión revelaría una verdad estática y puramente lógica. Rompiendo con la naturaleza y con los procesos empíricos de trabajo, que no juzgaba siquiera dignos de estudio, había hallado la solución para sociedades aristocráticas y reducidas, capaces de vivir de literatura y de ocio.

Solamente Bacon abre las puertas para las sociedades numerosas y ricas, en perpetuo desenvolvimiento, al traer el conocimiento racional hacia el campo de lo práctico, con lo que inaugura una nueva era de creación y originalidad permanentes para la especie humana. Las sociedades destinadas a cambiar y ahora dedicadas al culto del cambio resurgieron finalmente bajo el cielo.

El volver a la observación, que las concepciones platónicas, en cierto modo habían tornado posible interrumpir, vuelve a ligar al espíritu científico con los períodos anteriores a la época de Platón y Aristóteles, restaurando la cosmología anteriormente descubierta y creando, con el método experimental, una nueva física y una nueva ciencia de la naturaleza.

Las estructuras del pensamiento lógico y filosófico son las mismas de Platón, pero se abre un nuevo campo de estudios y se rehacen, por la experimentación, los métodos de observación, antes los del sentido común y, ahora, los de la investigación y del descubrimiento.

Son estas las estructuras de pensamiento que retoma Descartes, en el siglo XVII, para reformular lo que se vino a llamar filosofía moderna. Su posición, entretanto, es todavía la de un platonismo cristiano.

Conserva el dualismo de *res cogitans* y *res extensa*, en sustitución del de formas y apariencias; recrea el concepto platónico del conocimiento por la “intuición intelectual”; recomienda la observación antes con el

ojo de la mente que con los ojos de los sentidos; y anticipa los conceptos de Leibnitz de *cognitio intuitiva* como base de la *cognitio symbolica*, o descriptiva. Agrega, con todo, para mostrar el origen cristiano de su posición, la idea del alma dotada de las facultades de comprender y de querer, ésta más extensa que aquélla, dando origen a la primacía de la voluntad, que va a encontrar en Kant su expresión más decisiva.

En efecto, Descartes consolida la libertad para el estudio de la ciencia física, separando las esferas de influencia entre lo mecánico y lo espiritual. Deja éste para los teólogos y moralistas y el mundo físico para los científicos, reconciliando en cierto modo, los esfuerzos de unos y otros.

Es Kant, sin embargo, quien intenta la última conciliación con su dualismo, todavía platónico, entre noumeno y fenómeno. Todo conocimiento es conocimiento de fenómenos o de apariencias. Lo categórico absoluto sólo es posible en el campo de la razón práctica. El conocimiento se sustituyó por la fe. "Pura fe práctica" es, al final, el motor de la acción humana. El hombre progresa en ese campo, no por el conocimiento sino por la voluntad y por la experiencia ancestral de la vida humana. La primacía de lo práctico sobre lo teórico hace de él, ya lo dijo alguien, el filósofo del protestantismo, y muestra sus raíces cristianas. La estructura dualista de su pensamiento es platónica, pero las consecuencias son "voluntaristas" y cristianas.

Toda esa tradición filosófica se refleja en la educación, con su organización intelectualística y su prevención contra lo técnico. Sea el sistema inglés, sea el francés, sea el alemán, son organizaciones educativas fundadas en la teoría del conocimiento por la intuición intelectual, en la teoría moral de la ejercitación de la voluntad, en la nobleza de los estudios literarios y en la prevención contra lo práctico y lo técnico. Bacon quedará, todavía por mucho tiempo, como simple profeta de la ciencia.

Hasta en los tipos de escuelas se encuentra la jerarquía platónica, con la mayor dignidad asegurada a las formas contemplativas del saber, después, en segundo orden, a las del conocimiento científico experimental y, por último, a las de la enseñanza práctica o técnica, como último escalón del orden educacional.

Casi hasta el fin del siglo XIX se puede considerar pacífica esa clasificación, siendo las instituciones educativas más famosas, instituciones en la que Platón fácilmente se reconocería, con algunas rápidas aclara-

ciones sobre modificaciones de detalles en sus concepciones. Los propios empiristas, a despecho de aparentes divergencias, no repudiaban los presupuestos básicos de Descartes, y de este modo también se ligaban a Platón.

Sólo recientemente esa tradición entró en real ataque, con el repudio al cristianismo y al Kantismo, pero no se puede decir que los nuevos filósofos ya estén influyendo decisivamente en las instituciones educativas.

Estas vienen de origen demasiado remoto para transformarse rápidamente, y los profesores, en su abrumadora mayoría, reflejan la posición filosófica tradicional y no la que comienza a esbozarse ante la nueva ciencia de las culturas y ante los nuevos descubrimientos de la filosofía científica.

La filosofía más reciente rechaza el concepto cartesiano de alma y su concepto del conocimiento. Alma pasa a ser un nombre para designar ciertas formas del comportamiento humano, susceptibles de explicación natural y el conocimiento, es mucho más el descubrimiento de "cómo" son las cosas que de "qué" son ellas.

La búsqueda de la certeza que movió a Descartes continúa moviendo a los filósofos, pero éstos se muestran mucho más modestos y comienzan a contentarse con la garantía provisoria de la prueba experimental en constante proceso de renovación. En el aspecto lógico, el progreso ha sido sensible, considerándose diversas formas de lógica, fundadas en convenciones diversas, válidas según los casos a que se aplican. La ciencia toda se viene haciendo convencional, en su parte matemática, y experimental, en la parte física, con reflejos poderosos sobre las filosofías.

En cuanto se generalicen los nuevos conceptos sobre la naturaleza del hombre, la naturaleza del conocimiento y la naturaleza del comportamiento social y moral del hombre, la educación reflejará los nuevos conceptos, que, después, se verán institucionalizados en las escuelas.

En efecto, el método desarrollado por la investigación científica — originado en el retorno a la experiencia y recomendado inicialmente por Bacon, después de siglos de pensamiento puramente especulativo y racional — constituyó algo tan característico y amplio que vino a reflejarse sobre la filosofía, produciendo primero los "empiristas", después, en contraste con éstos, los "racionalistas", y al final los "pragmatistas", "instrumentalistas" o "experimentalistas", que buscan reconciliar las posiciones de los dos primeros mediante una reconstrucción fundamental de

los conceptos de experiencia y de razón, a la luz de ese nuevo método científico.

La reformulación de esos conceptos se hizo en vista de la alteración real sufrida por la naturaleza del acto de experiencia y de las modificaciones introducidas en la psicología por el progreso de la ciencia biológica.

El cambio del carácter de la experiencia puede ser condensado en la diferencia entre los términos "empírico" y "experimental". La experiencia, en el concepto tradicional, consistía en el proceso de tentativa y error, pudiendo solamente producir el saber por accidente, saber que se consustanciaba con hábitos y procedimientos ciegos, los cuales, a su vez, se cristalizaban en costumbres y rutinas rígidas y duras. De ahí que la experiencia fuera un instrumento de esclavización al pasado y no de renovación y progreso. La experiencia, como la concibió Bacon, sería la *Experimentación*, el producirse voluntariamente la experiencia para conseguirse el resultado nuevo y el nuevo conocimiento.

La psicología de los siglos diecisiete y dieciocho retardó, si no impidió, que se extrajese de ese nuevo concepto de la experiencia una teoría experimental del conocimiento. El atomismo asociacionista de los "empiristas" tuvo, por cierto, su eficacia en el descorazonamiento de las racionalizaciones especulativas, pero no proveyó los elementos para una teoría satisfactoria del saber, dando así lugar al surgimiento de los "racionalistas", que buscaron completar el vacío producido por la psicología inadecuada de los sensacionalistas, con los conceptos y categorías "a priori" de Kant y de los post-kantianos.

Ya en el siglo XIX, fue el tratamiento, antes biológico que psicológico, del fenómeno de la experiencia humana lo que permitió que se desarrollara el concepto de experiencia, como *interacción* del organismo vivo con el medio, y que se elaborase una teoría psicológica adecuada para la explicación del comportamiento humano frente a la experiencia y al conocimiento.

Según esa teoría, el proceso de vida es una secuencia de acciones y reacciones, coordinadas por el organismo para su ajuste y reajuste al medio. Los sentidos y las sensaciones no son medios o caminos del conocimiento, sino estímulos, provocaciones y sugerencias de acción, mediante los cuales el organismo actúa y reacciona, ajustándose a las condiciones o modificando las condiciones para ese reajuste.

Conocimiento o saber es un resultado, un derivado de esa actividad, cuando es conducida inteligentemente. La mente no es algo pasivo

donde se imprime el conocimiento, ni la razón una facultad superior y aislada que elabore las categorías, los conceptos. Estos conceptos o categorías resultan de la concepción de las conexiones y coordinaciones de los elementos constitutivos de los procesos de experiencia y constituyen *normas* de acción o *patrones* de juzgamiento.

La integración de esos nuevos conceptos en la filosofía vino a permitir su reformulación, con la elaboración de una teoría general del conocimiento fundada en el método del conocimiento científico, una teoría de la sociedad adaptada a los nuevos medios de trabajo industrial creados por la ciencia y una nueva teoría política de la democracia, que esa misma ciencia posibilitó finalmente.

En nuestro continente, de manera más notable, contribuyeron a esa reconstrucción los pensadores William James, Ch. S. Peirce y John Dewey.

La designación más corriente de esa filosofía como "pragmatismo" y la identificación del pragmatismo con la frase *saber es lo que es útil* contribuyeron a las incomprensiones, deformaciones y críticas más lamentables. John Dewey, a quien cupo la formulación más tardía y más completa de ese método de filosofía (más que sistema filosófico), mucho se esforzó por alejar las confusiones y desinteligencias, y su contribución fue ciertamente de las mayores, si no la mayor, a la empresa de integrar los estudios filosóficos de nuestra época en el campo de los estudios de naturaleza científica, esto es, fundados en la observación y en la experiencia, en la hipótesis, en la verificación y en la revisión constante de sus conclusiones.

Cupo a Dewey la formulación del método, el método de la "inteligencia", como él prefiere llamarlo, para caracterizar su revisión del concepto de razón y experiencia, mas lo que será la filosofía de nuestro tiempo todavía dependerá del trabajo de innumerables personas que, dedicándose a la filosofía, realicen, en esa esfera, lo que los científicos realizaron y vienen realizando en el campo de la ciencia.

La generalización del nuevo método del conocimiento humano al campo de la política, de la moral y de la organización social, en general, será la gran tarea de las próximas décadas. John Dewey marcó los rumbos y trazó las líneas para esa marcha de la inteligencia experimental por esos nuevos campos, marcha que nos ha de dar un nuevo orden, más humano que todo lo que hasta hoy habíamos conocido.

Ningún gran filósofo moderno fue más explícito que Dewey en la necesidad de esa transformación educacional, impuesta por la filosofía fundada en la nueva ciencia del mundo físico y en la nueva ciencia de lo humano y de lo social.

Llegó a formular toda una filosofía de la educación, destinada a conciliar los viejos dualismos y a dirigir el proceso educativo con espíritu de continuidad, en un permanente movimiento de revisión y reconstrucción, en busca de la unidad básica de la personalidad en desenvolvimiento.

Dewey, el centenario de cuyo nacimiento se celebra en este año de 1959, continúa siendo un simple precursor, no revelándose su influencia en el sistema educacional de los Estados Unidos, donde nació y vivió, ni mucho menos en otros países, sino en aspectos superficiales y secundarios.

No hay mayor error de lo que supo lo seguido y, todavía menos, dominante en el sistema escolar norteamericano. Sin duda, fue profundísima la influencia de la vida americana, del carácter práctico de su civilización, sobre el pensamiento de John Dewey. Este pensamiento, no obstante, en su parte original más fecunda, en su esfuerzo de conciliación de las contradicciones y conflictos de la vida moderna, todavía no logró implantarse hasta amenazado de verse allí y en la parte opuesta del mundo, sumergido por un reflejo de las viejas doctrinas dualistas, de origen platónico, hoy en franca popularidad en el este y en el oeste.

Antes que la influencia de Dewey se pueda establecer con cualquier extensión y profundidad, corresponde resolver el problema que se podría considerar o del materialismo o naturalismo cultural, esto es, si la conducta humana será susceptible de estudio científico. Para Dewey, esto será esencial a fin de restablecer la eficacia de la formación moral por la escuela.

En cierto modo, Dewey, en este punto, vuelve a una concepción que no se distancia de Platón, no en el aspecto dualista de su doctrina, sino en el aspecto en que une el conocimiento y la virtud.

El comportamiento moral para Dewey es aquel que lleva al individuo a crecer, y crecer es realizarse más ampliamente en sus potencialidades. Y como tales potencialidades solamente se desenvuelven en sociedad, el individuo crece tanto más cuanto todos los miembros de la sociedad crecieren, no pudiendo su comportamiento perjudicar a los demás porque con esto su crecimiento se perjudica.

Con este criterio naturalístico de moral, se abre la posibilidad de su estudio científico, y con él el de la generalización de los procesos de conducir la educación de manera objetiva o científica.

Disienten los filósofos ingleses actuales en cuanto a esa posibilidad, reabriendo la vieja cuestión y, en cierto modo, insinuando el dualismo kantiano de razón pura y razón práctica.

Pero la corrección se hará prevalecer en el concepto integrado de lo social, como la más amplia categoría de lo real, en que el individuo encuentra sus formas de desenvolvimiento. Por esto mismo, más que el examen de aspectos más recientes de los desdoblamientos filosóficos y de sus repercusiones inevitables sobre la educación, cabe analizar más detenidamente el fenómeno de la democracia como forma de lo social, el cual comenzó a medrar, después de las ruinas de las civilizaciones antiguas, con la filosofía cristiano-medieval, llegando finalmente, en la época moderna, a implantarse definitivamente e imponer la más amplia reconstrucción educacional.

Ya afirmamos que los filósofos cristianos, con la identificación del cuerpo y del alma en una sola unidad y la teoría de la virtud como resultado de la lucha voluntaria del hombre contra la carne y por el espíritu, habían creado la posibilidad de la democracia, dando a cada hombre el valor de la medida en que lograrse triunfar moralmente.

El cristianismo constituyóse, así, en una teoría potencialmente democrática. En su pureza doctrinaria, permitiría la democracia. El ejemplo de las órdenes religiosas es bien elocuente.

En la realidad, entre tanto, no produjo la democracia y se ajustó a las más contradictorias condiciones sociales, hasta que el renacimiento y la reforma protestantes vinieran, aparentemente, a renovar las esperanzas de establecer la democracia.

Con los hechos nuevos del "libre examen" religioso y la revolución científica baconiana, la democracia, efectivamente, se haría posible, por un lado por la revolución industrial, que Bacon profetizara y que de hecho vino a confirmarse, y por otro, por la libertad religiosa.

Las fuerzas de la tradición fueron, no obstante, más fuertes, reduciéndose la libertad religiosa a controversias basadas en las viejas formas de argumentación de la Edad Media, exactamente del tipo de la actividad intelectual que Bacon condenaba, y conservándose la experimentación científica extremadamente reducida y limitada, aprovechados sus resul-

tados por los que estaban en condiciones económicas de explotarlos en su provecho.

Aunque estuviese superada la teoría del conocimiento que justificaría la preeminencia del conocimiento de la naturaleza puramente intelectual o literaria, el hecho de no ser la cultura europea nativa sino, en su parte más significativa, heredada de las civilizaciones antiguas, concurría para que la educación, bajo el pretexto de humanismo, se hiciese sobre todo por medio de las letras griegas y latinas, incluyéndose entre ellas, cuando mucho, la matemática y la filosofía natural. Será imposible exagerar el vigor de la resistencia de las tradiciones escolásticas, de la Edad Media en el sistema escolar de la época moderna y aún contemporánea, sobre todo en la enseñanza secundaria y superior.

La cultura llamada "académica", esto es, de letras, domina todavía en la segunda mitad del siglo XIX en las universidades inglesas, y solamente en Alemania y en Francia ya tiene entonces cierta influencia más pequeña la enseñanza de las ciencias y de la tecnología científica.

A la manera de Platón, pululan los dualismos, siendo uno de los más influyentes el de espíritu y materia, considerada la ciencia como estudio de la materia, y continuando la mente como algo puramente subjetivo, confiado su estudio a las especulaciones filosóficas.

Hasta el siglo XIX, en efecto, la ciencia de lo no mecánico, y la propia biología, todavía aguarda a Darwin para revolucionarlas con el *Origen de las especies*.

A despecho, pues, del nuevo método del conocimiento científico y a despecho de la riqueza creciente producida por la revolución científica a partir de fines del siglo XVIII, continúa dominando la civilización llamada moderna, una filosofía de tipo platónico, cuyo dualismo fundamental se ve multiplicado en los dualismos de actividad y conocimiento, actividad y mente, autoridad y libertad, cuerpo y espíritu, cultura y eficiencia, disciplina e interés, hacer y saber, hombre y naturaleza, intelectual y práctico, etc., que continúan impidiendo la constitución de la sociedad democrática, definida como sociedad que permita el máximo de participación de los individuos entre sí y entre los diferentes grupos sociales en que se subdivide la sociedad compleja, diversificada y múltiples en que se viene transformando la asociación humana.

No cabe en los límites de este artículo extendernos sobre las deformaciones originadas por todos aquellos dualismos, por la naturaleza puramente mecánica del progreso material y por el grado en que se vio frus-

trado el individualismo, más económico que humano, de los siglos dieciocho y diecinueve.

De cualquier modo, no obstante, todo el gran problema contemporáneo continúa siendo el de la organización de la sociedad democrática, con una filosofía adecuada, en vista de los nuevos conocimientos científicos, de las nuevas teorías del conocimiento, de la naturaleza, del hombre y de la propia sociedad democrática.

Esa filosofía, que irá a determinar la educación adecuada a la nueva sociedad democrática en proceso de formación, ya se halla esbozada en la gran obra de John Dewey, que la trazó teniendo en cuenta, más especialmente, la sociedad americana, la cual, por un conjunto de circunstancias, constituye la sociedad que, históricamente, más se vio bajo la influencia directa del espíritu oriundo de los movimientos pre-democráticos de los siglos XVI y XVII y más liberada de las influencias del feudalismo y de la Edad Media.

Como las filosofías, en sus formulaciones teóricas, ocurren siempre "a posteriori", más bien como explicaciones o justificaciones de las culturas existentes, o predicaciones para su reforma, revisión y reconstrucción, no se consigue su implantación sino después de grandes esfuerzos y lucha.

La educación institucionalizada en escuelas resiste, de todos modos, la acción de las nuevas ideas y nuevas teorías, y sólo lentamente se irá transformando, hasta llegar a constituir una verdadera aplicación de la nueva filosofía democrática de la sociedad moderna.

En Brasil, donde se desenvuelve, en nuevas condiciones, la misma civilización occidental que estuvimos analizando, la educación, de modo general, refleja los modelos en que se originó presentando sólo recientemente las primeras señales de desenvolvimiento autónomo.

En líneas generales, la filosofía de la educación dominante es la misma que nos llega de Europa y que allí comienza ahora a modificarse bajo el impacto de las nuevas condiciones científicas y sociales y de las formulaciones más recientes de la filosofía general contemporánea.

También aquí, en la medida en que nos hagamos auténticamente nacionales y tomemos plena conciencia de nuestra experiencia, iremos elaborando la mentalidad brasileña y con ella nuestra filosofía y nuestra educación.

(Traducción de *Julia F. Alias de Aguirre*)

EL PROBLEMA DE LA AUTORIDAD

ROBERT DOTRENS (*Ginebra*)

Hablar de autoridad en la escuela no tiene ningún sentido si se hace abstracción del fin último que se trata de alcanzar, pues, la concepción que se acepta o que se impone de los fines de la educación determina o debería determinar la naturaleza de las relaciones existentes entre el maestro y sus alumnos y la de los medios que utiliza el primero para conseguir los objetivos que le han sido asignados.

La escuela está encargada de dos misiones: enseñar y educar.

Enseñar, instruir, esto es, transmitir conocimientos y hacer adquirir las destrezas, las técnicas que están en la base de toda cultura y de toda actividad, es dotar a los niños de los instrumentos intelectuales que le serán imprescindibles para hacer frente a las necesidades de la vida.

Educar, esto es hacer adquirir hábitos y respetar consignas, es decir, integrar progresivamente el ser joven en la sociedad adulta, darle poco a poco el sentido de sus deberes y de su responsabilidad para consigo mismo y para con los otros, en una palabra: contribuir a la formación de su personalidad.

Esta personalidad se integrará en una colectividad donde la libertad de cada uno está garantizada por las leyes y limitada por la de los otros; donde la vida social no podrá ser armónica si todos no subordinan sus intereses particulares al interés general para un comportamiento adecuado.

En nuestras democracias llamadas liberales, esta educación aspira a formar ciudadanos libres en Estados que se consideran libres. Nuestros lemas nacionales lo proclaman y nuestras lecciones de educación cívica se esfuerzan por convencer a los alumnos:

Libertad, Igualdad, Fraternidad.

Uno para todos, todos para uno.

Aquí no hay oposición, no hay controversia, pero sí motivo para artículos no equívocos de leyes o de reglamentos, para directivas pedagógicas bien pensadas.

¿Por qué es necesario que tantos educadores de cualquier grado convencidos del valor del ideal proclamado y sinceros por añadidura, no estén nunca advertidos sobre el valor del adagio: "Quién ve el fin ve los medios"?

Al observar la realidad escolar es necesario constatar, que si la escuela instruye ella no educa o más bien ella actúa como si la enseñanza en sí fuera educativa puesto que todo el tiempo que los niños pasan en clase está dedicada a hacerles adquirir conocimientos. Sin ninguna duda, si se quiere educar sin instruir, no se puede instruir sin educar; el maestro dentro de su actividad didáctica, no podrá, pues, perseguir otros fines que los asignados a la educación.

Aprender y obedecer son todavía los deberes esenciales de los alumnos, como enseñar y disciplinar los de sus maestros. No hay necesidad de ir a buscar en otra parte la fuente de los males de los cuales uno se queja en materia de educación. Es por eso que el problema de la autoridad en la hora actual, sobre el plano familiar, escolar, social, político, y aun internacional, tiene una importancia tan grave: *de la solución que le será dada en la familia, en la escuela, en los países y en el mundo depende el porvenir inmediato de los individuos y de las colectividades.*

Nosotros lo abordaremos nada más que dentro del campo escolar.

Hasta aquí, excepto muy raras excepciones ese problema ha sido considerado en función de la oposición tradicional: autoridad-obediencia; el maestro dirige, el alumno ejecuta y como el primero dispone de un variado arsenal de medios de coacción, se trata más de la disciplina que de la educación.

Sobre el plano intelectual, el maestro asegura la dirección total de la actividad escolar, dominada por la lección magistral. Ella es dada, seguramente, a los alumnos sobre la base del esfuerzo de captar la atención por el interés de lo expuesto, pero también por la actitud que se les impone y que se cree favorable para la concentración espiritual y de la atención: inmovilidad durante horas, brazos cruzados o manos en la espalda, según la costumbre en uso. Lo que se les exige es escuchar,

no molestar, no hablar sin haber sido invitados a hacerlo, es decir estar preparados a responder a las preguntas que puedan plantearseles.

Todo el trabajo escolar está organizado en función de la creencia de que el niño no sabe nada y que sólo la escuela es capaz de hacerle adquirir lo que tiene necesidad de conocer.

Todos sabemos lo que es necesario pensar de un sistema semejante: el niño y el adolescente no aprenden bien nada más que lo que comprenden y ellos no comprenden si no actúan, si no participan en la elaboración de su saber.

Es el principio fundamental de los métodos modernos. Desde hace largo tiempo han demostrado su valor y su necesidad tanto en la enseñanza de los más pequeños como en la Universidad: seminarios, laboratorios, clínicas.

Ahora bien, el niño no puede ser activo si no dispone de una cierta libertad de naturaleza bien diferente de aquella que habitualmente se conoce en las escuelas: resolver solo un problema, redactar solo un texto, dibujar solo un objeto, etcétera.

Tal concepción de la enseñanza es defendible en razón de lo que sabemos hoy de la evolución mental y afectiva del niño, de la naturaleza de sus necesidades y de sus intereses.

Más graves son las consecuencias sobre el plano de comportamiento ya que éste resulta de la educación que se ha recibido. Es preciso ser sordo y ciego para no ver la realidad.

Las transformaciones que el mundo ha sufrido como consecuencia de la evolución científica y técnica, sus repercusiones en la vida de todos los días como en las relaciones humanas, así como aquellas que son la resultante de las dos guerras mundiales, han tenido por resultado sacar a niños y adolescentes de ambientes cerrados, conformistas y coercitivos, que fueron los de sus padres y de sus abuelos cuyas posibilidades de conocer, de informarse, de juzgar, estaban demasiado limitadas.

Hubo un tiempo en el cual los adultos han podido imponer normas, violencias y obtener obediencia, hasta el punto de que pudieran aparecer a los niños como seres superiores y perfectos. Eran obedecidos por respeto y temor, no por afecto o adhesión. Este tiempo ha concluido pues un hecho universal caracteriza nuestra época. El mismo supera en mucho el cuadro escolar al cual está en tren de romper: el movimiento general de emancipación que impulsa a todos los seres humanos

a liberarse de las restricciones y limitaciones que le son impuestas; la reacción contra la tutela familiar y la autoridad del maestro son sus aspectos educativos. Pero se comprueban los efectos sociales en la actitud de los sindicatos obreros luchando contra la patronal (como los educadores declaran la huelga para plantear sus reivindicaciones contra el Estado-patrón); los países colonizados se sublevan contra los países colonizadores; las razas de color se levantan contra la raza blanca. Con estas comprobaciones podría llegarse hasta el esfuerzo científico actual, que libera al hombre de la atracción terrestre como si se sintiera prisionero sobre el globo que habita. La escuela nada puede contra la emancipación precoz de los niños que resulta de la evolución de las condiciones de la vida y de los medios de información y de juicio de los cuales disponen: periódicos, revistas ilustradas, afiches, radio, cine, televisión, propaganda bajo todas sus formas¹.

Todo ello es el resultado en primer término de la desaparición de una creencia en el adulto perfecto, respetable, al que conviene obedecer. Luego, es el producto de una aceleración en la maduración de las funciones psíquicas que no ha sido acompañada de un crecimiento biológico paralelo, de donde surge el desequilibrio de la personalidad en vías de formación: esto es evidente en todo lo que tiene relación con el comportamiento de los niños en la familia, en la escuela y fuera de ella, lo que explica el trabajo cada vez mayor que tienen los padres y los maestros para hacerse obedecer y hacer respetar las consignas que imponen para bien de los niños.

Los padres desamparados no saben ya cómo actuar, dejan libertad total a sus hijos y los abandonan a la anarquía de sus caprichos y de sus instintos, a la impotencia que éstos tienen para reaccionar normalmente frente a las situaciones y acontecimientos, incapaces de juzgar sanamente sobre el alcance de sus palabras, de sus actitudes, de sus actos.

Otros, queriendo ignorar los cambios sobrevenidos, se esfuerzan por mantener una autoridad que no soporta ninguna desobediencia, ninguna desviación de las reglas establecidas. ¡Cuántas educaciones de esta especie de cepo terminan trágicamente en dramas, rebeliones, rupturas!

¹ No creemos de ningún modo que se trate de un fenómeno reciente. Lo inquietante es la gravedad y generalidad que ha alcanzado. El filósofo H. F. Amiel escribía en 1865: "Nuestra juventud se hace cada vez más difícil y parece adoptar por divisa: «nuestro enemigo es nuestro Maestro». El niño quiere los privilegios del joven y el joven pretende conservar los del chiquillo".

Los maestros, por su parte, se agotan por obtener atención y silencio, ese silencio que los maestros de mi generación (¡antes de 1914!) mantenían con una simple mirada a la menor veleidad de agitación.

Los educadores deberían tener la sabiduría de meditar sobre lo que pasa bajo sus ojos en el dominio social y político, a fin de tomar conciencia de la alternativa ante la cual están colocados los individuos y los pueblos: la libertad o la esclavitud, la democracia o la dictadura.

Que aquellos que opten por el respeto de la dignidad humana y los derechos de la persona quieran considerar entonces la urgencia de una educación moral y cívica que, desde la escuela, entrenaría a los alumnos en la práctica de la libertad en el reconocimiento de sus deberes individuales y sociales.

¿No es extraño, por lo demás que en las democracias de tipo occidental toda la educación, desde la infancia a la edad adulta, sea concebida en función de la autoridad del maestro, dura o tutelar, poco importa, y de la sumisión de los alumnos pequeños y grandes?

¿Es obedeciendo siempre, todos los días, que uno se hace capaz de usar sanamente las libertades que la ley concede al llegar a la mayoría de edad?

La más bella definición de la educación se lee en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre que las Naciones Unidas han adoptado solemnemente en diciembre de 1948: "La educación debe tender a la plena expansión de la personalidad humana y a la significación del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales."

Hacer otra cosa, ya no es educación, es adiestramiento.

La escuela moderna debe tomar conciencia de esta tarea nueva que le impone la evolución de los acontecimientos, de las ideas y de las costumbres, y reconsiderar la noción de autoridad y el uso que de ella debe hacerse.

El vocablo "autoridad" deriva del latín: *auctor*, *augescere*, "auctor": aquel que es el autor, el creador, el tutor, el que aconseja y el que tiene autoridad para hacerlo. Tener autoridad es también aumentar; engrandecer; es poseer una superioridad que permite obrar sobre los demás, en educación, seguir el desarrollo del ser. En su sentido general, la autoridad es un poder que se posee y por medio de la cual se obra sobre otro.

La autoridad tiene dos orígenes:

Ella puede ser una cualidad innata, un signo distintivo de la personalidad o un prestigio adquirido, por los méritos, la ciencia, la actividad; aquéllos, cualquiera sea la función o la situación, aquellos que poseen esta autoridad se imponen y son respetados por sus conciudadanos: Einstein, el Dr. Schweizer, por ejemplo.

La otra fuente de la autoridad es la función. Esta autoridad es, pues, exterior al individuo. Ella da a quien la tiene derecho sobre aquellos que le son subordinados. El uso que hace su poseedor depende de las obligaciones a las cuales él mismo está sometido, pero sobre todo de sus cualidades propias del sentido que él tiene de su deber, del respeto que demuestra hacia los demás.

Puede ejecutarla dando órdenes, usando de coacciones o, por el contrario buscando la adhesión, la colaboración, obrando por su ejemplo, dando consejos. Gracias al prestigio que habrá sabido adquirir, ellos serán seguidos como si fueran órdenes.

La vida militar ofrece el ejemplo de estos dos tipos de autoridad: aquella del jefe que se desprecia y la del jefe "por quien se haría matar".

El ejercicio de la autoridad no puede ser normal si aquél a quien ella le ha sido dada no tiene el sentido de sus responsabilidades y las capacidades necesarias para asumirlas. Nada más desastroso, desde todo punto de vista, que un jefe que no tiene autoridad o que la usa mal: los maestros que no llegan a hacerse respetar, como los maestros crueles, son tristes ejemplos de ello.

Es necesario distinguir netamente entre autoridad y coacción. Un maestro dictador, excesivamente severo, no tiene más que una autoridad de superficie; actúa únicamente por el temor que le inspira y obtiene, de esa manera, la peor disciplina, aquella que lleva a la simulación y a la rebeldía y que concluye cuando él vuelve la espalda y que no tiene ningún valor educativo. En este caso se trata de una coacción fundada sobre la fuerza física o el poder de mando, y de ningún modo de autoridad en el sentido en el cual empleamos ese término, aquel que resulta del prestigio, de las capacidades y que suscita el respeto mutuo del jefe con respecto a sus subordinados, de éstos hacia aquel que posee el poder de mando o de dirección.

La autoridad asignada a la función, ya que es exterior al individuo, puede adquirirse. Hay educadores que la han recibido como don y pueden decir sinceramente "no hago jamás disciplina". Ellos son raros. Los

otros a costa de un esfuerzo de reflexión, de meditación, de voluntad y el empleo de una "técnica" apropiada puedan disponer de ella a su vez.

No es cuestión de tener prestancia, ni fuerza física. ¡He conocido maestros de muy pequeña talla, obteniendo respeto y sin medios coercitivos de mocetones de 13 a 15 años!

Ella depende mucho más de la salud, del temperamento, del carácter y también de los modales: vestimenta, modo de andar, gestos y actitudes, sobre todo del ejemplo, de la facilidad de contacto, de la capacidad para suscitar simpatía.

Ella es principalmente función del valor profesional y de las cualidades inherentes al oficio: precisión y puntualidad, conocimiento exacto de la tarea a cumplir, organización y preparación minuciosa de su trabajo, orden y método, enseñanza viva, bien adaptada a los alumnos, conocimientos profundos de los niños y de su medio familiar y social, etcétera.

Ella depende sobre todo de cualidades personales de orden físico y moral: autodominio, humor, uniforme sentido de la responsabilidad, perseverancia en el esfuerzo, deseo de perfeccionamiento, espíritu de servicio, amor a los niños. Es posible a cada uno adquirir esta autoridad-prestigio que permite dirigir una clase sin recurrir a la sanción, de mantener un trato agradable con sus alumnos sin apartarse de la actitud conveniente —¡el maestro no es un camarada!— y asegurar en excelentes condiciones, la buena marcha del grado y del trabajo de los alumnos.

Un "test" diferencia esta autoridad de la precedente: que presente o ausente el maestro, la aptitud y aplicación de los alumnos al trabajo son idénticos. Sabemos lo que sucede por otra parte cuando el maestro deja su grado.

Los que no llegan a adquirir esa autoridad-prestigio son ineptos para la función docente: deberían cambiar de oficio.

A la autoridad-coacción y a la autoridad-prestigio corresponden dos tipos de disciplina. En el sentido escolar de la palabra, la disciplina es el conjunto de reglas tácitas o de reglamentos escritos destinados a asegurar el desarrollo normal de las actividades en la escuela.

La disciplina de la autoridad-coacción, la cual no es necesariamente sinónimo de rudeza o de brutalidad reposa sobre esta convicción: el niño debe hacer lo que quiere el adulto, porque éste está en mejores condiciones de saber lo que está bien, lo que es moral y provechoso para

él, a fuerza de obedecer, él aprenderá los hábitos que lo mantendrán en la vía del deber; él sabrá conducirse bien. En una época donde el problema de los irregulares y de los difíciles, ha alcanzado el grado de agudeza que se conoce, es necesario estar dotado de un optimismo inquebrantable o afectado de una ceguera completa para continuar sosteniéndola.

La disciplina que requiere la autoridad-prestigio es la que resulta de tomar en consideración la significación original de la palabra que acerca "disciplina" a "discípulo": ejerciendo el maestro una influencia educativa tal, que los alumnos se conviertan en sus discípulos, que se esfuercen por parecersele. Esta disciplina no tiene por fin la obediencia, sino el aprendizaje de la libertad.

En la medida en que el niño, el grupo de niños, son capaces de ella se les deja una cierta libertad de acción: el educador deja una parte de responsabilidad a cada uno y disminuye prudentemente las restricciones exteriores, no solamente en la ejecución de los ejercicios escolares, sino en la elaboración del trabajo, para pasar insensiblemente del "haz lo que yo quiero" al "haz lo que tu debes, y eres capaz de hacer". Por este medio los hábitos constituirán la armadura de la vida moral. "Cada hábito adquirido es una libertad conquistada", ha escrito Ferrière, y cada liberación lleva a una mejor adaptación.

Tal disciplina es por consiguiente una cosa muy distinta de lo que se cree comúnmente: es una acción delicada que exige del maestro un gran tacto y un gran talento, una gran paciencia y una comprensión de las reacciones de sus alumnos y del ambiente, un juicio seguro; un gran dominio de sí mismo, así como condiciones y métodos del trabajo apropiado.

¡Sería necesario hablar aquí de las escuelas-cuarteles!

Ella es patrimonio de educadores capaces, conscientes del hecho de que su responsabilidad va mucho más allá de sus obligaciones legales o reglamentarias.

Se tiene tendencia, cuando se habla de una disciplina fundada sobre la libertad, de creer en la anarquía y en el mundo al revés: los alumnos que mandan y el maestro que los sigue.

Es conveniente, por eso, precisar el significado de la palabra.

La libertad puede ser sinónimo de independencia total, de licencia: ser libre, es tener el derecho de hacer lo que se quiera.

Esta libertad absoluta no existe ni siquiera para aquel que pudiera vivir como anacoreta: obstáculos numerosos e insuperables, de orden natural, personal o social, imponen a toda criatura humana, en tanto ella vive, limitaciones de todo género.

En oposición a esta concepción, la del determinismo afirma que la libertad es un mito y que ella no existe. El educador no haría nada más que negarse si aceptase pesimismo tal.

En general, se opone la libertad a la autoridad, al derecho, a la ley, a las múltiples limitaciones que la vida colectiva trae con ella: ser libre, es poder hacer lo que está permitido.

En una acepción más elevada interviene el concepto de ley moral: la libertad es la posibilidad que tiene el individuo de ir más allá de la estricta observación de la ley; ser libre, es tomar conciencia de poder hacer lo que es debido; la noción del deber se ajusta a la de la satisfacción permitida.

Cuando hablamos, en educación, de formar personalidades libres, es evidente que nos apoyamos en la noción más alta de la libertad; deseamos que por nuestra acción nuestros alumnos se hagan capaces de reconocer su deber y de cumplirlo, pues lo que importa, no es tanto la libertad como el uso que de ella se hace. Se trata menos de libertad que de liberación, salvando al individuo de los obstáculos que están en su interior.

Nosotros podemos ahora concluir: ¡Educar, es liberar, no avasallar o dominar! La libertad moral no es un don de la naturaleza, ni el resultado de un encauzamiento y de una formación contraria, sino una conquista de la experiencia dentro de las condiciones determinadas por la evolución de los estados, del crecimiento y de la naturaleza del ambiente.

El ser humano no puede alcanzar la autonomía por la sola obediencia. No es por un régimen pedagógico de coerción que se prepara para un uso normal de la libertad.

La libertad no es, pues, solamente una condición necesaria del desarrollo; ella es además un medio admirable de asegurarlo. Ella es una preparación para el autodomínio de sí, para la toma de conciencia del deber moral y social.

La autoridad del maestro en la escuela, como la de los padres en la familia no pueden ser un poder discrecional de dominación. Ella es una cosa muy distinta: el concurso esclarecido y eficaz que el hermano mayor aporta al menor, comprometiéndose por su ejemplo. El le abre

el camino, enseñándole a superar los obstáculos y a evitar los peligros a fin de que sea capaz de marchar solo en adelante.

Así el primero guía la ascensión de aquél a quien tiene la misión de conducir hacia la cima. Sabe que su suerte está ligada a él, que él es responsable del éxito o del fracaso. Sabe también —y ésta es la grandeza del oficio para el cual vive— que de su valor, de su experiencia, de sus cuidados, de su audacia y de su prudencia, de todo a la vez, concluído el curso, ellos y él contemplarán los horizontes lejanos y tomarán las fuerzas necesarias para proseguir la ruta.

(Traducción de *Norma E. Gayol* y *Muría E. Archile*)

BIOPEDAGOGIA

JOSE SPIELER (*Karlsruhe*)

Frente a la crisis del deporte se hace todo lo posible para poner en evidencia ante extensas masas sociales, su valor e importancia en forma objetiva y convincente por medio de números y estadística. En el Congreso del *Deutschen Sportbundes* de Hamburgo el profesor Lersch presentó en sutiles formulaciones las *Chances y peligros del deporte*. En las mismas confirma a los dirigentes deportivos el acierto y el carácter ineludible de sus preocupaciones ante los riesgos de la civilización moderna. El deporte es un cultivo consciente del cuerpo que lleva al despliegue de sus habilidades; permite el reconocimiento de la superioridad del espíritu sobre el cuerpo, con lo que ya sería portador de una importancia educativa y comunica al hombre la conciencia de la unidad del cuerpo y del espíritu. Junto a esa función biológica y pedagógica, tendría desde antiguo un gran valor social por su fuerza de unión y de comunicación y la sensación incrementada de vitalidad que proporciona, traería al hombre alegría de vivir. El principio del *fairnes* deportivo representaría además la expresión del mejor sentimiento social, precisamente el de respeto ante la actuación del prójimo.

En la era tecnológica, el deporte facilitaría al hombre una fuerza atenuante ante la amenaza de la degradación de sí mismo frente al aparato técnico. Tendría a la vez una gran misión terapéutica en la lucha contra las enfermedades contemporáneas que serían atribuibles a la reducción de las oportunidades de movimiento.

En el XII Congreso Internacional de Medicina Deportiva, realizado en Moscú, se trató también la cuestión del llamado corazón de atleta, describiéndolo no como un estado patológico sino como un proceso de adaptación a las exigencias de una actividad. Mucho se ha discutido sobre las enfermedades de la civilización, sobre el vacío inhumano del trabajo moderno, sobre el problema de si el deporte es medicina o veneno, sobre casos precisos de desalentadoras realizaciones médicas, con niños y jóve-

nes de diversas ciudades y otras cosas parecidas. No obstante, es de tener en cuenta que entre la ponencias presentadas al Congreso hay formulaciones propias de médicos tales como: "Dejar al hombre que siga su propio desenvolvimiento" o el tratamiento de un *hobby* que provoque el desarrollo. Aquí se expresa en forma notablemente precisa y clara la referencia pedagógica.

La discusión de todas estas cuestiones es hermosa, útil y correcta. Pero no obstante permanece en la periferia.

¿Cómo pudo llegarse a la situación actual? Bajo la influencia de una filosofía y una psicología atomística se disolvió al hombre —como en las ciencias naturales— en una cantidad de pequeños hechos aislados que ya no guardan la relación orgánica propia de un ser integral. Por eso tantos especialistas opinan en torno del deporte.

Por su parte unilaterales tendencias materialistas y espiritualistas abrieron una brecha entre cuerpo y alma imposibilitando de esta manera una correcta ordenación de lo corporal en la totalidad del ser humano. Consiguientemente se desplazó la educación, el cuidado, la cultura corporal y toda la educación física en general en su relación desde el centro hacia la periferia.

Frente al síntoma no puede haber ayuda de tratamiento alguno ni posibilidad de enmiendas parciales en ningún sentido y esto explica que las "Recomendaciones para el desarrollo de la educación física en las escuelas" presentada a los Ministerios de Educación de las Provincias por las asociaciones dirigentes y por la presidencia del *Deutschen Sportbund* del 28 de abril de 1955, no pudiesen lograr un éxito contundente.

En nuestra situación sólo puede ayudar el retorno al centro esencial del hombre íntegro, de la parte escindida, de donde resulta que el primer problema es ver correctamente la relación entre cuerpo y alma.

Ambos forman una íntima unidad. Quien considera al alma como habitante solitario del cuerpo no puede educar. Ni siquiera penetra en el alma. Sólo escucha su voz a través de muros como si hablase contra las frías paredes de una cárcel. Solo un alma que resuena a través de todo el cuerpo esparciendo vida —*tota anima in toto corpore*—, sólo un cuerpo cuya unidad con la psique no es cortada por las cuchillas más afiladas, sólo esa unidad puede ser un objeto sincero de educación. Sea que se quiera tratar severamente la psique, o bien gozarla con delicadeza, siempre el camino pasa a través del cuerpo.

Consecuentemente quien diga cultura del alma, esto es, educación, debe también decir educación física. Y ello no sólo por motivos terapéuticos ni como respuesta a las necesidades de una época tecnológica sino simplemente por obligación moral, religiosa. Esto tiene valor en forma muy especial para todo cristiano.

De este modo, entendemos por educación física el conjunto de disposiciones educativas que son apropiadas para ayudar y formar al cuerpo sano, robusto, hábil y hermoso en su desarrollo, y ordenarlo correctamente en la integridad del ser humano de acuerdo a la medida de ese ser. Para aquel que piensa que la persona humana surge de la confluencia sustancial de alma y cuerpo, el cuerpo es la consecuencia de la animación de la materia, componente integrador y medio para el desenvolvimiento de esa persona (Hollenbach). Tenemos pues que devolver a la educación física su posición fundamental, central y capaz de provocar desenvolvimientos en bien de la educación del hombre.

Los valores biológicos y vitales juegan en toda axiología —cualquiera sea su característica— un papel fundamental. Ordenémoslos de acuerdo a la siguiente escala:

- 1) Valores biológicos y vitales (vitales e higiénicos).
- 2) Valores económicos y administrativos (utilitarios).
- 3) Valores social-políticos (sociales).
- 4) Valores teórico-científicos (verdad).
- 5) Valores estéticos (belleza).
- 6) Valores éticos (bienes morales).
- 7) Valores religiosos (santidad).

Seis de estos reinos de valores —sobre su denominación y jerarquía no discutiremos aquí— desde hace tiempo han desarrollado, para su subjetivización en el hombre o para su realización, una propia disciplina científica, una propia pedagogía:

- 1) ¿? ??
- 2) Pedagogía administrativa o económica.
- 3) Pedagogía social.

- 4) Pedagogía científica o didáctica.
- 5) Pedagogía artística.
- 6) Pedagogía moral.
- 7) Pedagogía religiosa.

Debe llamar la atención, aunque sólo sea considerando las necesidades de una sistemática el que precisamente falte una correspondiente disciplina científica para el campo de los valores biológicos y vitales que a nuestro juicio es fundamental para todos los demás.

Evidentemente respondiendo a esa sensible necesidad el profesor Diem ha introducido el concepto de "ciencia del deporte" (*Sportwissenschaft*). Si queremos que el concepto "deporte" contenga todo aquello que pertenece a la "educación física", surgen entonces muchas dudas, pues al hablar de "ciencia del deporte" se pretende que esa ciencia investigue cómo se practica el deporte en todo tiempo y lugar. Si, en cambio, se propone la expresión "Pedagogía del deporte" se observará claramente cuánta es la preocupación por lo educativo. Pero el deporte es sólo uno de los múltiples medios en la ciencia de la educación tales como ejercitación, adaptación, juego, precaución, resistencia, etc. De ahí que me parezca más acertado para incluir todo el contenido de la educación física, el concepto de "Pedagogía corporal" o mejor aún el de "Biopedagogía".

Como disciplina científica requiere la aclaración previa de algunas cuestiones tales como: fin general, fines particulares según los sectores y en los distintos momentos del desarrollo y niveles de edad, el estudio del niño y el joven desde el punto de vista físico, psíquico y social, los problemas de la formación de los educadores físicos, las formas y procedimientos metódicos y, finalmente, los criterios de organización. Además parece necesario el conocimiento de la educación física en su panorama histórico tanto como en el comparado.

Especial interés merecen entonces las ciencias básicas (disciplinas médicas, psicología, psicología social, sociología) para asegurar a la actividad educativa-física los presupuestos correctos de orden biológico, psicológico y sociológico y poder así alcanzar adecuadamente el nivel óptimo de rendimiento. Pero todas éstas son cuestiones de naturaleza científica que se elaboran no para una confrontación entre distintos puntos de vista especializados sino para lograr una conciliación benéfica entre todos los criterios participantes. Con ellos también podrían

aclararse problemas específicos de nuestra ciencia, de las ciencias auxiliares, como por ejemplo, la estadística.

Señalemos aunque sólo sea algunas consecuencias prácticas de nuestra concepción:

1) Quien considere a la educación física como fundamento y realización de un determinado campo axiológico y la practique en relación orgánica con la esencia del hombre total, tendrá graves dificultades para poder sustraerse —por lo menos en la escuela primaria— al clamor por el maestro deportista y especialista. De esta manera se produce precisamente el desplazamiento desde el centro hacia la periferia.

2) Lo mismo sucede cuando la clase de educación física se corre a las primeras horas de la mañana o de la tarde o al probable sábado libre.

3) Deben conectarse orgánicamente las instalaciones deportivas y de ejercitación física con el centro de cada establecimiento educativo y formativo. Sólo así podrán cumplirse, de acuerdo a las leyes de un sano ritmo vital, el pasaje del descanso al movimiento, de la tensión a la distensión, de la contracción a la relajación, de la inspiración a la espiración.

4) Todo maestro que no puede realizar, por lo menos en las escuelas primarias, educación física con los niños, no cumple con un principio esencial de la labor educativa.

5) Finalmente la elaboración científica de la Biopedagogía clama por un papel en la investigación y en la enseñanza de las universidades, escuelas superiores y especialmente de las escuelas superiores de Pedagogía.

Sólo así llegaríamos, en el sentido de una auténtica y esencial reforma escolar, a acercarnos nuevamente al sentido etimológico primitivo de la palabra "escuela": Del griego *scholae*, del latín *schola*. La palabra dice originariamente de la plenitud de las musas, percibida como el libre juego de las fuerzas corporales y espirituales independizadas de las penurias vitales en interés del despliegue personal. El cuerpo es complemento integrador a la vez que medio para el desenvolvimiento de la persona. La Biopedagogía se convierte así en Pedagogía de la personalidad.

(Traducción de Ernesto Rogg)

C R O N I C A

I^o REUNION DE DEPARTAMENTOS E INSTITUTOS UNIVERSITARIOS NACIONALES DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Convocada y organizada por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, se realizó en esta Ciudad durante los días 25, 26 y 27 de setiembre de 1961, la *I^o Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación*. Asistieron a la misma representantes de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, de Córdoba, de Cuyo, de La Plata, del Litoral, del Nordeste y de Tucumán. Las deliberaciones fueron presididas por el jefe del Departamento organizador, profesor Ricardo Nassif, con la colaboración del representante del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán, profesor Ricardo V. A. Moreno que actuó como Secretario, y de la representante del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas de la Universidad de Cuyo, profesora señora Otilia C. Berasain de Montoya que tuvo a su cargo la Secretaría de Actas.

Se reproduce a continuación el texto de las dieciséis recomendaciones aprobadas en el transcurso de las sesiones:

1. — SENTIDO Y OBJETIVOS DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

CONSIDERANDO:

Que es de urgente necesidad atender a la formación eficiente de profesores e investigadores en el campo de las disciplinas pedagógicas con nivel universitario;

Que esa formación debe partir de una clara conciencia del sentido, los medios y los objetivos de las carreras universitarias de Ciencias de la Educación,

SE RECOMIENDA:

1) Posibilitar la formación de profesores e investigadores en pedagogía con claro sentido de las exigencias y valores inherentes a su función profesional y a sus posibilidades futuras en los ámbitos de la especialidad, tanto como de su ubicación en el mundo de la cultura.

2) Atender para que se cumplan esas exigencias profesionales y culturales:

- a) Estructuración de planes de estudio y de programas acordes con los objetivos señalados.
- b) Reconocimiento de que la función formativa de los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Facultades Universitarias no se agote con el desarrollo y cumplimiento de los programas de instrucción.
- c) Uso de las disciplinas de formación profesional en su dimensión cultural.

3) Que deben ser objetivos profesionales básicos los siguientes:

- a) La preparación de profesionales para conducir y asesorar los organismos rectores de la educación en los distintos niveles de la enseñanza.
- b) La preparación de profesionales para la investigación de base y de campo en los dominios de la educación.
- c) La preparación de docentes para la enseñanza media y superior.

4) Que dentro de los planes de Ciencias de la Educación se contemple la posibilidad de organizar carreras menores para formar el personal auxiliar que requiere el trabajo pedagógico en sus aspectos técnico y científico.

5) Que, como complemento necesario de su acción las Universidades, y en especial las Facultades humanísticas, por intermedio de sus Departamentos y/o Institutos de Ciencias de la Educación organicen cursos de postgraduados en aquellas ramas pedagógicas que demanden una alta especialización.

2. — SOBRE CAMPOS DE TRABAJO DE LOS EGRESADOS DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

CONSIDERANDO:

Que los distintos campos de la acción e investigación educativas en todos sus niveles deben ser atendidos por especialistas en ciencias pedagógicas;

Que el más alto nivel de especialización se alcanza en las Universidades Nacionales;

Que, además del ejercicio de la docencia, el egresado de Ciencias de la Educación, está preparado para los trabajos de investigación y de asesoramiento técnico,

SE RECOMIENDA:

Peticionar ante los poderes públicos, por intermedio de las Universidades Nacionales, la consideración del más alto nivel de preparación de los especialistas en Ciencias de la Educación, egresados de las Universidades Nacionales mediante:

- a) El otorgamiento de puntajes especiales.
- b) La realización de funciones de asesoramiento, planeamiento y gobierno de la educación.
- c) El apoyo para la realización de carreras docentes, adquisición de becas, cursos de perfeccionamiento en el orden nacional e internacional y trabajos de investigación.

3. — NECESIDAD DE RESTRINGIR LAS CREACIONES DE CARRERAS UNIVERSITARIAS Y/O SUPERIORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

CONSIDERANDO:

Que a la falta de personal altamente especializado para cubrir la totalidad de las cátedras de las carreras en Ciencias de la Educación y para la investigación, se une la escasez de recursos económicos cuya superación se impone como uno de los medios fundamentales para asegurar una labor de jerarquía, eficiente y constructiva en el campo pedagógico;

Que ante las circunstancias señaladas, la creación incontrolada y no fundada en posibilidades reales de nuevas carreras de Ciencias de la Educación o de otras afines, en el nivel universitario superior, producirá inevitablemente una peligrosa disminución de la seriedad de esos estudios;

Que ante la necesidad de concentrar todos los esfuerzos para asegurar el desarrollo y la consolidación de las actuales carreras universitarias de Ciencias de la Educación, como base para ir llenando los cuadros de especialistas que el país reclama cada vez con mayor urgencia,

SE RECOMIENDA:

1) Hacer llegar a las autoridades nacionales y provinciales la opinión unánime de los especialistas universitarios en pedagogía sobre la conveniencia de no disponer ni estimular la creación de nuevas carreras de Ciencias de la Educación o afines, en el plano universitario y superior, mientras no se disponga de los recursos suficientes y del personal altamente especializado en el nivel requerido por carreras de este tipo.

2) Solicitar a dichas autoridades todo el apoyo necesario para el desarrollo y consolidación de las carreras pedagógicas ya existentes en las Universidades Nacionales.

3) Dar amplia difusión a esta Recomendación, solicitando a las Facultades que tienen carreras de Ciencias de la Educación que se pronuncien públicamente apoyándola, y solicitar a las Universidades que la hagan suya ante los organismos e instancias que corresponda.

4. — VINCULACION DE LAS CATEDRAS PEDAGOGICAS CON LA REALIDAD EDUCATIVA

CONSIDERANDO:

Que en la formación que imparten las carreras universitarias de Ciencias de la Educación debe tenerse en cuenta, en forma muy especial, la relación práctica y directa con la realidad educacional argentina,

SE RECOMIENDA:

1) Incrementar en todas aquellas cátedras donde fuere posible, la vinculación directa con el medio escolar primario y secundario, por medio de la realización de trabajos de campo, investigaciones, etcétera.

2) Procurar la coordinación de la actividad de diferentes cátedras cuando la realización de los trabajos o investigaciones se refieran a aspectos que les son comunes, fomentando el trabajo por equipos.

3) Encargar a los Departamentos de Ciencias de la Educación que arbitren los medios para que las actividades señaladas en los incisos 1) y 2) puedan cumplirse en los establecimientos educacionales primarios y secundarios dependientes de las respectivas universidades y, cuando fuera necesario, en aquellos que dependen de otros organismos nacionales o provinciales.

5. — SOBRE LA BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA ARGENTINA

CONSIDERANDO:

Que la bibliografía pedagógica ha alcanzado en nuestro país, en muchos aspectos, una madurez equivalente a la lograda por la bibliografía de procedencia extranjera,

SE RECOMIENDA:

Sugerir a los profesores de las cátedras pedagógicas universitarias la intensificación en el manejo del material bibliográfico argentino que a juicio de los mismos tenga valor similar al extranjero.

6. — EPISTEMOLOGIA PEDAGOGICA E INVESTIGACIONES
INTERDISCIPLINARIAS

CONSIDERANDO:

Que el desarrollo creciente de las disciplinas que se ocupan de la teoría y la práctica educacionales tiende a alcanzar formas científicas definitivas;

Que se observa un considerable aumento de las disciplinas auxiliares de la pedagogía;

Que es imprescindible lograr para pedagogos y educadores una seria fundamentación epistemológica de su campo de trabajo y, consecuentemente, estudiar el vastísimo ámbito de la educación mediante enfoques interdisciplinarios,

SE RECOMIENDA:

1) La realización en las cátedras universitarias de Ciencias de la Educación de los análisis epistemológicos que contribuyan a la fundamentación que dentro de ellas sean posibles, de acuerdo al desarrollo alcanzado por el trabajo científico y con miras a realizar enfoques interdisciplinarios de la educación.

7. — SOBRE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA EN LA UNIVERSIDAD

CONSIDERANDO:

Que es necesario incrementar la investigación pedagógica en el ámbito de cada Universidad, así como los trabajos de carácter interuniversitario,

SE RECOMIENDA:

1) Que las universidades nacionales apoyen un amplio plan de investigaciones en el campo de la educación, estableciendo acuerdos sobre los temas de alta investigación en que trabajará cada Instituto o Departamento de Pedagogía.

2) Que, en lo posible, se tomen como temas de investigación aquellos que permitirán a las universidades nacionales desempeñar el papel que legítimamente les compete como orientadoras de una política educacional nacional.

3) Que, a los efectos de coordinación de tareas y difusión posterior para amplio conocimiento de lo realizado, se conecte con el Centro Permanente de Información sobre Estudios Pedagógicos, cuya creación se aconseja en otra de las recomendaciones de esta Reunión, el que podrá colaborar eficazmente con los objetivos precedentemente enunciados.

4) Que las Universidades contribuyan con un fondo especial a la promoción y realización de estas investigaciones y soliciten a los poderes públicos y a los organismos específicos un efectivo apoyo económico.

8. — SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA EN EL ORDEN NACIONAL

CONSIDERANDO:

Que los estudios pedagógicos tienen para el país una importancia fundamental, en la medida en que sirven de apoyo a un constante progreso de la educación;

Que ese progreso constituye un factor de reconocido peso en el desarrollo nacional;

Que, a pesar de ese reconocimiento que es unánime, los estudios pedagógicos no tienen todavía el apoyo que merecen y que debe ser por lo menos equivalente al de otras investigaciones científicas y técnicas,

SE RECOMIENDA:

1) Requerir el aporte de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas para disipar posibles incomprensiones propendiendo a un vigoroso y jerarquizado impulso para las investigaciones pedagógicas en sus distintos aspectos y niveles.

2) Bregar por el incremento de los medios a disposición de los Institutos especializados en Ciencias de la Educación, para el cumplimiento de sus fines propios.

3) Solicitar el aumento de los recursos destinados a becas y misiones especiales en el orden del análisis y la planificación educativas, apoyándose preferentemente en las tareas de equipo sobre los problemas pedagógicos americanos.

9. — INTERCAMBIO DE PROFESORES

CONSIDERANDO:

Que la carencia de profesores especializados en determinadas ramas de la carrera de Ciencias de la Educación obliga en el momento presente a establecer un régimen de excepción en cuanto al intercambio de profesores;

Que resulta conveniente por esta razón distinguir entre un régimen normal y un régimen de excepción, ya que el problema requiere soluciones de fondo y de carácter permanente,

SE RECOMIENDA:

1) Facilitar el intercambio de profesores entre las distintas Universidades para solucionar las urgentes necesidades de personal docente capacitado en las carreras de Ciencias de la Educación.

2) Promover en forma permanente:

a) Un régimen de intercambio de profesores a largo plazo.

b) Un régimen de intercambio de profesores para el dictado de cursillos breves e intensivos, para la participación en mesas redondas, coloquios, seminarios, etcétera.

c) Un régimen de rotación de cátedras entre los profesores de las distintas facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades nacionales.

3) Facilitar el otorgamiento de becas para egresados de manera que contraigan compromisos formales al término de sus estudios que los obligue a permanecer un lapso determinado al servicio de la Universidad que le otorgó la beca.

4) Establecer un régimen que permita evitar el éxodo de los profesores universitarios mediante adecuadas remuneraciones y condiciones de trabajo.

10. — CENTRO DE INFORMACION E INTERCAMBIO SOBRE ESTUDIOS PEDAGOGICOS

CONSIDERANDO:

Que resulta una necesidad cada vez más evidente, poseer una información actualizada sobre la organización de los estudios, planes de las carreras en Ciencias de la Educación, materias que los integran, orientación de los programas, indicaciones bibliográficas, planes de trabajos, especializaciones dentro de la carrera, etcétera;

Que si poseer esta información en el orden nacional reviste gran interés, mucho más lo reviste el concentrar y sistematizar tal información en el plano internacional;

Que ello permitirá actualizar los planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Educación en base a los aportes de estos datos, es decir, en base a estudios de educación comparada;

Que contribuirá asimismo al conocimiento de las nuevas disciplinas que se incorporan a los planes de estudio en virtud de la jerarquía científica que han alcanzado, comprobar la orientación moderna con que son dictadas las diversas asignaturas, etcétera;

Que además resulta conveniente establecer un Centro coordinador de los planes de investigación de los distintos Institutos de Ciencias de la Educación,

SE RECOMIENDA:

- 1) Crear un Centro Universitario de Información e Intercambio sobre Estudios Pedagógicos.
- 2) Establecer que dicho centro debe tener a su cargo las siguientes actividades:
 - a) Concentrar y sistematizar toda la información posible, nacional y extranjera, sobre la formación de los especialistas en Ciencias de la Educación.
 - b) Hacer conocer a los distintos Departamentos de Ciencias de la Educación, esta información en forma permanente y sistemática.
 - c) Mantener una información actualizada sobre los diversos problemas específicos de las carreras universitarias de Ciencias de la Educación (títulos, años de estudio, planes y programas, formas y métodos de enseñanza, esferas para el ejercicio profesional, etcétera).
 - d) Informar a los aspirantes a la carrera en Ciencias de la Educación sobre la organización de los estudios en los diversos institutos, escuelas o facultades, y a los alumnos de la carrera sobre posibles especializaciones.
 - e) Divulgar entre los estudiantes secundarios las posibilidades que brinda la carrera en Ciencias de la Educación, su campo de acción futuro, etcétera.
 - f) Llevar un fichero sobre institutos universitarios y no universitarios de nivel superior, dedicados a la formación de especialistas en pedagogía.
 - g) Publicar un boletín periódico que satisfaga las necesidades de información de los Departamentos de Pedagogía.

- b) Difundir cursos grabados e impresos.
- i) Preparar fichas bibliográficas, debidamente graduadas y seriadas.
- j) Preparar "Guías de actividades" que propongan "problemas y discusiones".

3) Encomendar al Departamento de Ciencias de la Educación la preparación de un Anteproyecto de Organización y de Presupuesto del Centro.

4) Constituir una comisión integrada por los profesores Juan Mantovani, Gilda L. de Romero Brest, Adelmo Montenegro y Ricardo Nassif para que estudien el Anteproyecto y ejecuten los pasos iniciales para la Constitución del Centro.

11. — FORMACION PEDAGOGICA PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

CONSIDERANDO:

Que la función docente es una tarea de primordial jerarquía en el ámbito universitario;

Que la Universidad en función docente constituye una estructura pedagógica que hace de ella el más alto organismo educativo de la sociedad;

Que no sólo se trata de constituir una metodología para la enseñanza universitaria, cuya realización ofrece grandes dificultades por el alto grado de especialización de los estudios universitarios, sino fundamentalmente procurar una conciencia pedagógica de los ideales universitarios con un conocimiento de los intereses y estructura personal de los alumnos, así como de su proceso de formación de los intereses de promoción, medios de evaluación del aprendizaje, etcétera;

Que una vía para contribuir a formar esta conciencia y procurar los conocimientos necesarios para darle funcionalidad, es sustituir la concepción tradicional de la "carrera docente" entendida como mero ejercicio y práctica docente especializada, por una idea de la misma que la convierta en un verdadero proceso de "formación docente" que involucre la función práctica y la comprensión teórica, es decir, el máximo cultivo de la disposición y la capacidad educadoras de los profesores universitarios;

Que en el cumplimiento de ese propósito corresponde un papel fundamental a los Departamentos de Ciencias de la Educación y a los Departamentos de Pedagogía Universitaria de las Universidades.

SE RECOMIENDA:

1) Sugerir a las distintas Facultades que estudien la posibilidad de organizar las carreras docentes de modo que incluyan algún tipo de formación pedagógica.

2) Contemplar la posibilidad que las Facultades organicen centros o equipos que trabajen en los problemas pedagógicos específicos de cada Facultad y a los cuales los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Pedagogía Universitaria prestarán toda la colaboración necesaria.

3) Promover por medio de los Departamentos e Institutos de Ciencias de la Educación la intensificación de la investigación en el área de la pedagogía universitaria.

4) Organizar a través de los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Pedagogía Universitaria, cursos y cursillos de pedagogía universitaria, especialmente dedicados al personal docente auxiliar de las cátedras.

12. — LA PEDAGOGIA EN LA FORMACION CULTURAL DEL UNIVERSITARIO

CONSIDERANDO:

Que la formación cultural general del universitario constituye una necesidad de impostergable satisfacción;

Que generalmente esta integración cultural se realiza por medio de cursos y actividades que tienden a poner al universitario especializado en una determinada rama del saber, en contacto con disciplinas filosóficas, históricas, sociológicas, económicas, políticas o con las corrientes literarias y estéticas;

Que en esos cursos no se ha incluido hasta ahora el conocimiento de los problemas educativos generales de la época y de la sociedad;

Que las disciplinas pedagógicas pueden ya ser miradas como serios instrumentos de formación cultural, no sólo por el nivel científico que

han alcanzado, sino por la naturaleza y trascendencia socio-individual de su objeto que es la educación;

Que la educación aparece como un hecho histórico de interés cultural, equivalente al de las ideas filosóficas, a las escuelas estéticas, a las cuestiones económicas, jurídicas y políticas,

SE RECOMIENDA:

Sugerir a las Universidades que al organizar las actividades de formación cultural general para los universitarios, incluyan cursos introductorios al conocimiento de los problemas de la educación contemporánea.

13. — LA FORMACION PEDAGOGICA EN LOS PROFESORADOS
DE ENSEÑANZA MEDIA

CONSIDERANDO:

Que en razón de la actividad docente que el profesor de enseñanza media está destinado a cumplir; de la posibilidad de que un docente no especializado en Ciencias de la Educación ejerza cargos directivos en Escuelas Medias y de la exigencia ineludible de una reforma de este nivel de la enseñanza, que en última instancia, debe ser obra de los profesores mismos, surge la evidente necesidad de encarar su formación pedagógica en un alto nivel de seriedad y profundidad;

Que el estudio de la situación actual de los planes y programas de los diversos profesorados especializados en las Universidades Nacionales revela la presencia de obstáculos que impiden una adecuada formación pedagógica para el cumplimiento de los fines antes enunciados, tales como:

- a) Una insistencia casi exclusiva en la formación académica especializada en detrimento de una suficiente formación pedagógica.
- b) El carácter predominantemente teórico y general de los estudios pedagógicos, que para los alumnos no inscriptos en la carrera de Ciencias de la Educación hace a aquéllos carentes de sentido funcional y por tanto de interés.

- c) La falta de una adecuada diferenciación de enfoques e intensidad en determinadas materias que suelen presentarse como comunes al profesorado especializado en Ciencias de la Educación y a los otros profesorado.

Que para hacer posible una adecuada reforma de la enseñanza media se hace necesario, promover la formación o actualización pedagógica de los profesores en ejercicio sean o no diplomados,

SE RECOMIENDA:

1) Solicitar a las Universidades que en los planes de promoción de profesores para la enseñanza media en distintas especialidades reconozcan la importancia de la formación profesional-docente y que ese reconocimiento se traduzca en un mejor equilibrio entre el tiempo destinado a la formación académica especializada y el dedicado a la formación pedagógica.

2) Adaptar los programas, por medio de los Departamentos Universitarios de Ciencias de la Educación a los reales intereses de los futuros profesores y a las necesidades de la nueva escuela media. En este sentido se recomienda:

A) Incluir para los profesorado no especializados en Pedagogía las materias pedagógicas con un enfoque diferenciado según los siguientes criterios:

- a) Iniciación pedagógica con una orientación esencialmente motivadora, partiendo de los objetivos que el alumno se ha propuesto como propios al inscribirse en una carrera de profesorado.
- b) La educación media como centro de interés de todas las materias pedagógicas para estos profesorado.
- c) La vinculación constante de la teoría y la realidad y de la teoría y la práctica.

B) Dar en tres etapas esa formación diferenciada, a saber:

- a) De introducción, planteando los objetivos de la carrera escogida, los objetivos de la educación media y la función del profesor de enseñanza media, relacionando en cada caso estos problemas con los conceptos correspondientes de la Pedagogía General.

- b) De conocimiento de la realidad psíquica y social en que va a actuar el docente de enseñanza media. En este sentido se aconseja un programa mínimo de cursos integrados, uno de Psicología de la Educación Media, que incluya Psicología del Adolescente, de las Diferencias Individuales, del Aprendizaje del Grupo Escolar y los aspectos biológicos que caracterizan a la adolescencia y otro de Sociología y Política de la Educación que tome en cuenta problemas tales como las incidencias de las condiciones sociales contemporáneas en el panorama de la escuela media actual, el movimiento de extensión de la obligatoriedad escolar y la situación del profesor de enseñanza media.
 - c) De formación técnica-pedagógica. Debe atenderse aquí a una formación teórica y práctica, general y especial. Se aconseja que se incorporen en esta etapa formativa principios y aspectos de fundamental importancia en la didáctica contemporánea, tales como: superación de la estructura tradicional que separa en direcciones independientes las Metodologías especiales, buscando su integración bajo una orientación común y a través de las conexiones naturales; empleo de técnicas modernas de enseñanza y de evaluación del aprendizaje, etcétera. También se aconseja que los profesores a quienes se encarguen estas materias posean una experiencia fructífera en el campo de la enseñanza media y que mantengan el contacto directo con la misma.
- 3) Que se establezca un intercambio permanente de informaciones para el mejor cumplimiento de estas recomendaciones y para fijar una línea de progreso continuado que podría concretarse, como un medio entre otros, a través de encuestas periódicas sobre los aspectos fundamentales destacados en las recomendaciones precedentes y que cada Universidad tome especialmente en consideración las experiencias positivas realizadas en las demás.
- 4) Que se tome conciencia de la necesidad de atender al perfeccionamiento docente del profesorado diplomado en ejercicio, a la habilitación pedagógica del docente no diplomado que tiene a su cargo materias de formación general y a la formación pedagógica del que, en las escuelas medias especializadas, enseña materias de formación profesional.

14. — FORMACION DEL PROFESORADO DEL CICLO BASICO SECUNDARIO

CONSIDERANDO:

Que la formación de profesores de enseñanza media debe responder a las reales exigencias de esa profesión, en el sentido de atender a las necesidades de ese nivel de la enseñanza;

Que dentro de la enseñanza media tiende a destacarse su primer ciclo generalmente llamado ciclo básico con objetivos y características propias tales como:

- a) Necesidad de concentrar por razones pedagógicas en un número menor que el habitual el número de profesores que debe atender, en cada clase o división a las diferentes materias del plan de estudios.
- b) Tendencia de la didáctica contemporánea a modificar los planes de estudio de este ciclo, en el sentido de la integración de los contenidos, bajo formas tales como cursos fusionados y programas de experiencias.

Que la extensión de la enseñanza media —por lo menos en el nivel del ciclo básico— a todas las esferas socio-económicas y a los diferentes ambientes geográficos, hace surgir la necesidad de profesores que en gran número puedan concentrar su actividad en escuelas medias alejadas de los grandes centros urbanos;

Que existen experiencias nacionales y extranjeras que han enfocado la formación de un profesorado especialmente destinado a este ciclo,

SE RECOMIENDA:

Solicitar a las Universidades se replanteen el problema de la mayor o menor amplitud de especialización académica para el docente de la escuela media, y atiendan a la necesidad de enfocar la formación de un profesorado especialmente destinado al primer ciclo de ese nivel, en base a sus necesidades pedagógicas.

15. — FORMACION DEL MAGISTERIO

CONSIDERANDO:

Que el análisis de los planes actuales de formación del magisterio ha revelado serias deficiencias en cuanto a la formación o información de las maestras;

Que tal situación compromete decididamente la estructura integral de la educación elemental argentina y se proyecta, por lógico reflejo, sobre la comunidad en que actúa;

Que el superávit de maestros titulados en el país, sin grado a su cargo, determina por propia gravitación, la necesidad de un serio análisis sobre la futura reestructuración del ciclo del magisterio;

Que por tal motivo y teniendo en cuenta las experiencias ya realizadas en ese aspecto, que tienden a formar una conciencia coincidente de aceptación de las nuevas estructuras a que debe ajustarse la Escuela Normal,

SE RECOMIENDA:

- 1) Extender la duración de los estudios del magisterio.
- 2) Consiguientemente, revisar los planes de estudio a fin de superar las dificultades analizadas, teniendo en cuenta:
 - a) La inclusión de disciplinas fundamentales para la formación profesional de los maestros, en atención a un mejor conocimiento del niño y del medio social y a la capacitación para la investigación psicopedagógica y social.
 - b) La actualización de los contenidos de las disciplinas que figuran en el actual plan de estudios, incorporando temas tales como psicología del aprendizaje y de los grupos escolares, planeamiento educacional, etcétera.
 - c) La atención especial concedida a otros temas: técnicas adecuadas para la solución de los problemas didácticos de la escuela rural, de evaluación del aprendizaje, de trabajo por equipo, etcétera.
 - d) La reestructuración del sistema de observación, crítica y práctica de la enseñanza y la ampliación del tiempo dedicado a estas

actividades. Las mismas deberán comprender la totalidad de las tareas a que deben ajustarse los maestros en ejercicio.

- e) La coordinación entre las asignaturas del plan de estudio, tanto generales como profesionales, y de éstas con los programas vigentes en las escuelas primarias.

3) Emplear los métodos de dirección del aprendizaje que favorezca el desenvolvimiento del juicio crítico y de las capacidades de investigación y de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

4) Reconocer que los aspectos precedentemente citados, a pesar de su evidente importancia, no bastan por sí mismos para crear las condiciones óptimas que conduzcan a una auténtica formación del maestro; es necesario también que el ambiente que se viva en la escuela sea factor determinante en la formación de su actitud humana y de las características de su personalidad que hacen a la esencia de su profesión.

5) Aplicar criterios adecuados de selección para el ingreso a la carrera del magisterio, evitando que se realice a una edad de manifiesta inmadurez para una decisión vocacional.

6) Reconocer que las Universidades Nacionales, con plena conciencia de su función orientadora, tienen que cumplir con una doble misión, a saber:

- a) Iniciar y continuar la experimentación en este campo, a través de escuelas de magisterio de su dependencia, efectuando las investigaciones tendientes a evaluar los resultados obtenidos y que se obtuvieren.
- b) Atender el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, incluyendo el uso de técnicas que posibiliten la atención de los mismos en sus lugares de labor.

7) Aconsejar a las autoridades nacionales y provinciales para que procuren adoptar las medidas necesarias para posibilitar:

- a) La extensión de la carrera del magisterio.
- b) La especialización del mismo para atender a los distintos tipos de función y escuelas, de acuerdo a las exigencias actuales de la escuela primaria.

- c) La retribución económica acorde con la importancia social de la profesión y en relación con la elevación gradual del nivel en que se realice la formación del maestro.

16. — CREACION DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE PEDAGOGIA

CONSIDERANDO:

Que el incremento de los estudios pedagógicos constituye una necesidad fundamental en nuestro país;

Que es absolutamente imprescindible una organización que nucleee a los pedagogos argentinos en un organismo de carácter científico, sobre la base de una línea programática mínima para incrementar la tradición pedagógica nacional de una educación para todos sin discriminación religiosa, política, económica o social;

Que es necesario que tal organización cumpla con la tarea específica del intercambio de ideas y experiencias educativas en el ámbito nacional e internacional, la documentación y difusión de información bibliográfica de los autores argentinos, el contacto con instituciones similares de otros países, la realización de estudios e investigaciones sobre problemas educativos del país, con el fin de elaborar una pedagogía auténticamente argentina y promover la creación de un órgano de difusión científica que exprese el sentir de los pedagogos argentinos y divulgue sus aportaciones en el ámbito de la pedagogía,

SE RECOMIENDA:

- 1) Crear la Sociedad Argentina de Pedagogía (S.A.P.).
- 2) Designar una Comisión encargada de elaborar los estatutos correspondientes que se integrará previa consulta a los Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación.
- 3) La mencionada Comisión, que deberá expedirse a la mayor brevedad posible, definirá una línea programática mínima en base a los fines expuestos en los considerandos enunciados y promoverá una reunión de pedagogos argentinos para la consideración de los estatutos y la creación de la Sociedad Argentina de Pedagogía.

- 4) Recomendar a la Comisión que tenga específicamente en cuenta al elaborar los estatutos:
- a) Que la definición de la línea programática mínima debe estar claramente expuesta en una declaración de principios inspirada en el ideario sarmientino y en el espíritu de la ley 1420.
 - b) Que contenga una cláusula en donde se destaque que esa línea programática mínima no podrá ser modificada bajo pena de disolución de la Sociedad.
 - c) Que para ser miembro de la Sociedad, se considerará exclusivamente la capacidad científica e intelectual de los pedagogos argentinos, sin discriminaciones religiosas, políticas, económicas o sociales.

BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA RECIENTE

37 A (42) EDUCACIÓN COMPARADA (REINO UNIDO).

La Scuola in Inghilterra. A cura de A. C. F. BEALES e di Luigi VOLPICELLI. Roma, Armando Armando Editori, 1959 (Colección "I Problemi della Pedagogia" dirigida por Luigi Volpicelli, Vol. 41). 1 vol. de 221 p.

Esta obra recoge los trabajos publicados en un número especial de la Revista "I Problemi della Pedagogia", dirigida por Volpicelli y dedicado a la escuela y a la pedagogía inglesas. Contiene trabajos sobre "Introducción al sistema escolar inglés" (Beales); "La organización de la educación pública en Inglaterra" (Lowndes); "La *Grammar School* en los últimos cincuenta años" (Whitfield); "Tradición y Comprehensive School" (Judges); "Las escuelas inglesas independientes" (Henderson); "Desarrollos recientes en la preparación de los docentes en Inglaterra y en Gales" (Baron); "La educación religiosa en la educación general" (Hilliard); "La instrucción técnica en Inglaterra y en Gales" (Armytage); "La educación de los adultos en Inglaterra y en Gales" (King); "Financiación de las escuelas estatales en Inglaterra" (Burston); y, "El examen para el certificado general de educación" (Petch). El libro se distingue un tanto del publicado en la misma colección sobre *La Scuola negli Stati Uniti*, y se acerca a la forma del titulado *La Scuola nell'U.R.S.S.* Mejor dicho reúne las ventajas de ambos: a la vez que expone sistemáticamente las grandes líneas de la organización educativa inglesa, contiene un análisis crítico de sus problemas fundamentales. (R. N.)

37 A (47) EDUCACIÓN COMPARADA (U.R.S.S.).

La Scuola nell'U.R.S.S. e la legge Kruscev. A cura di Luigi VOLPICELLI. Roma. Armando Armando Editori, 1959 (Colección "I Problemi della Pedagogia", dirigida por Luigi Volpicelli, Vol. 39) 1 vol. de 246 p.

Este volumen reúne los artículos principales aparecidos en la Revista "I Problemi della Pedagogia", que dirige Volpicelli, y que fueran escritos por pedagogos soviéticos especialmente para esa publicación. En el libro los trabajos se distribuyen en dos partes: la primera está dedicada a "La didáctica soviética"; la segunda a "Experiencias politécnicas". En una tercera parte se incluye el texto de la "ley Kruscev" sobre "el fortalecimiento de los vínculos de la escuela con la vida y sobre el posterior desarrollo de la instrucción pública en la U.R.S.S." También se puede leer un interesante "prefacio" firmado por Volpicelli que sirve como una perfecta introducción a la obra. Aparte del significado que tiene un panorama de la educación soviética presentado por soviéticos, el libro conserva un buen equilibrio y se caracteriza por la prudente exposición de los

problemas y realizaciones pedagógicas del lejano país. Consideramos que su lectura será imprescindible para quienes quieran acercarse realmente al espíritu de la educación soviética. (R.N.)

37 A (5) EDUCACIÓN COMPARADA (ASIA).

UNESCO. *Las necesidades de Asia en materia de educación primaria*. Serie "Estudios y documentos de educación". París. Unesco, 1961. 64 p.

Es de innegable importancia para la educación mundial el hecho de su extraordinario desarrollo en los últimos diez años en Africa Sudoriental. No obstante, en esta región más que en otras, hay graves y trascendentes problemas para resolver en esta materia.

En este documento que comentamos se transcriben las resoluciones aprobadas por la Conferencia Regional de las Comisiones Nacionales de la Unesco en Asia, sobre la educación en esa zona, todas ellas, en una u otra forma tienden a impulsar la instrucción primaria.

Se ha realizado un plan de trabajo para proporcionar educación primaria universal, gratuita y obligatoria en un plazo máximo de veinte años (1960-1980), "que suele ser el plazo óptimo aceptado para el planeamiento a largo plazo del desarrollo económico y social". En esta planificación se ha previsto la necesidad de edificios escolares primarios y para el magisterio, equipos, personal docente, etc., en base a una estimación de los niños que deben educarse. Como ocurre en todos los países subdesarrollados el obstáculo mayor es de índole económica.

Completa el contenido del documento una serie de recomendaciones relativas al programa regional e internacional de educación primaria en los países asiáticos, figurando entre ellas: formación de administradores de enseñanza, de profesores de Escuelas Normales, producción de libros de textos, material de lectura para maestros y alumnos. Para la ejecución de tal plan, Unesco considera fundamental que en él se interesen los Estados mismos y por ello ha subrayado la necesidad de que no sólo sea Unesco sino cada uno de los Estados quienes inicien o cooperen efectivamente en esa campaña basada en principio en los presupuestos de cada país. Es decir que tal campaña se ha emprendido desde cada país y desde el exterior a través del organismo internacional. Contiene un anexo estadístico. (M. C. de G.)

37 A (73) EDUCACIÓN COMPARADA (ESTADOS UNIDOS).

La Scuola negli Stati Uniti. A cura de G. Z. F. BEREDAY e di L. VOLPICELLI. Roma. Armando Armando Editori, 1959 (Colección "I Problemi della Pedagogia" dirigida por Luigi Volpicelli, Vol. 40). 1 vol. de 170 p.

Este libro contiene ensayos críticos escritos por norteamericanos especialmente para los lectores italianos. No obstante pueden ser leídos con provecho en cualquier país, y una muestra de ello es que también aparecieron en inglés editados por Harper & Brothers. El índice registra los siguientes trabajos: "Fundamentos de la educación americana" (Butts); "La teoría filosófica de la educación americana" (Kandel); "El porvenir de la escuela pública americana" (Cremin); "Clase social y sistema escolar" (Havighurst);

"La religión en la escuela pública americana" (Phenix); "El *curriculum* y la polémica sobre la escuela pública" (Quillen); "El control federal de la escuela" (Mort); "La escuela como centro comunitario" (Wayland); "Transformaciones y continuidad en la educación americana" (Stanley); y, "Finalidad del *College* americano" (Fretwell). Se trata de una obra importante que da una visión clara y apretada, no tanto del sistema educativo como de los problemas que en su seno se plantean. (R.N.)

371.02 EDUCACIÓN FAMILIAR.

BUXBAUM, Edith. **Comprenda a su hijo. Una guía para los padres.** Traducción Santiago Dubcovsky. Buenos Aires, Ed. Hormé, 1959. 247 p.

Pensamos que, a pesar de su aclaración en el título: *Una guía para los padres*, es ésta una obra de interés no sólo para ellos, sino también para los maestros, continuadores de la obra iniciada por los padres en el hogar y para toda persona que de una u otra forma esté vinculada a la vida de los niños.

Su contenido es no sólo informativo, sino también orientador, expuestos los asuntos en forma clara y simple. Una sección está destinada al tratamiento del desarrollo físico y cuidado del niño, incluyendo el control muscular y el desarrollo sexual; respecto a esto último, la autora se refiere en primer término a la destrucción del mito de que los niños no tienen sentimientos sexuales. Para demostrar la tesis contraria nos remite a la simple observación de los hechos e ilustra con ejemplos clásicos y concretos. Hasta aquí, el niño en relación con su madre o con la persona encargada de su cuidado, pero a medida que crece en la "órbita de su vida se introduce más y más gente", es un miembro más del grupo familiar, en el que se destaca el papel del padre en segundo término después de la madre, en los casos en que sea ésta la encargada de sus cuidados. A él se van agregando los abuelos, tíos, etc. Todos ellos son para el niño una posibilidad más que le brindarán su amor, siendo en algunas oportunidades, obstáculos para su crianza, generalmente debido a un cariño "mal entendido". Aparece después el niño integrado al grupo escolar, en primer término en el Jardín de Infantes. Finaliza el libro con el niño ya integrado al grupo cultural, determinando la autora que es la educación el proceso mediante el cual se adaptan los niños a cierta cultura. (M. C. de G.)

371.24 EL TRABAJO ESCOLAR Y SU ORGANIZACIÓN — 371.30 LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN INTELECTUAL: PRINCIPIOS DIDÁCTICOS.

DOTTRENS, Robert. **La clase en acción.** Centro Regional de la Unesco, La Habana, 1960. 73 p.

Inspirada esta obra por el fin último de la educación escolar, de acuerdo con los principios adoptados por las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por los cuales "la educación tendrá por objeto el desarrollo pleno de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales", su contenido, como bien lo indica el título es eminentemente práctico. En función de ese fin y de ese ideal, el autor aborda el estudio de las condiciones y técnicas cuya observación y empleo darán al maestro los medios más seguros

para *conocer, actuar y servir*. Bajo estos epígrafes, justamente Dottrens ha reunido todo aquello que el educador en su triple función de instructor, educador y cooperador, debe tener en cuenta en su práctica profesional diaria. Conocer los problemas humanos a través del conocimiento de sí mismo, del alumno y del medio familiar y social y las relaciones con el medio escolar y las autoridades pertinentes. Conocer los documentos oficiales, los medios de enseñanza y las herramientas útiles para el taller de la clase.

Actuar, teniendo en cuenta los intereses y el pleno desarrollo de la personalidad humana. Esto es, poner en acción todas las facultades del maestro para que la educación sea un acto de liberación, contribuyendo a la formación de una verdadera conciencia social. Actuar pensando en la libertad del alumno, en los resultados de las sanciones disciplinarias, en la organización de la clase, en el empleo del tiempo y del trabajo diario y semanal, en la preparación de las lecciones y en la observación metódica del trabajo escolar.

Servir, al fin, construyendo su propio código moral y profesional y sintiendo profundamente el llamado de su vocación. Servir para evitar ser uno más en la lista de los fracasados, y con la fuerza y el honor de un apostolado. Servir cultivando y actualizando su espíritu de acuerdo a las modernas corrientes de la actividad intelectual, científica y técnica. Servir, como lo indica su autor, para establecer contactos con la comunidad y con otros maestros mediante grupos de estudio para posibilitar el canje de documentación, de experiencias, de ideas. Servir, por último, cooperando para proyectar en la clase otra clase en acción. (N. M.)

371.24 EL TRABAJO ESCOLAR Y SU ORGANIZACIÓN — 371.30 LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN INTELLECTUAL: PRINCIPIOS DIDÁCTICOS.

HERNANDEZ RUIZ, Santiago. *La clase*. México, Ed. Fernández, 1960. 125 p.

Evidentemente el autor en esta obra cumple el propósito de dar una idea clara de lo que él concibe como clase nueva, como organización viva opuesta a toda arbitrariedad o tiranía docente. La clase como bien lo expresa Hernández Ruiz, actuando según su propio ser, que vibra y reacciona a impulsos de su propio espíritu. Pretende, también, que no se haga distinción formal entre la clase como comunidad de trabajo y la clase como comunidad de vida. "Trabajo escolar" y "Vida escolar" no son separables en la realidad; esta afirmación es atribuible no sólo al alumno, sino también al maestro que deberá ser para su alumno su "conviviente", su compañero, a la par que inspirador y director del trabajo. El maestro y el alumno deberán vivir la vida de la clase, no sólo trabajar en ella. Para sintetizar, diremos, que en este libro de inmediato valor práctico, su autor describe los aspectos particulares de la relación social en el seno de la clase, destacándose en otros capítulos la importancia de la clase como ambiente moral y como organización y estableciendo diferencias entre la clase compleja y la escuela unitaria. Es importante destacar que si bien Hernández Ruiz, comparte la idea de que nunca una escuela se repite en otra y, asimismo una clase en otra, se dan no obstante, ciertos principios pedagógicos y recursos técnicos comunes a las más diversas circunstancias escolares. Creemos que esto bastará para justificar la importancia de este ensayo pedagógico. (M. C. de G.)

371.29 TIPOS PARTICULARES DE ESCUELAS.

HERNANDEZ RUIZ, Santiago. **La Escuela Unitaria Completa**. Centro Regional de la Unesco. La Habana, 1960. 160 p.

El autor de tan difundidas obras como la *Ciencia de la Educación y Psicopedagogía del Interés*, entre otras, nos presenta, en esta monografía publicada por Unesco, el tema de la Escuela Unitaria. Separadamente de su contenido, tiene la misma, el valor de que su autor ha condensado en ella una valiosa experiencia personal; para aseverar lo dicho, sirvan las propias palabras con que se inicia la obra: "El 11 de abril de 1925, el autor de las presentes líneas tomaba posesión de una escuela unitaria (Paniza - Zaragoza, España) con una inscripción de más de 90 niños." En uno de sus títulos primeros "Necesidad es ley", se propone demostrar la sustantividad y el valor pedagógico de la escuela unitaria, que resume como sigue: "La escuela unitaria es una especie docente tan legítima como la graduada". "Ambas especies escolares tienen el mismo valor. Son diferentes, no mejores ni peores la una que la otra". "La preferencia a favor de la una o de la otra por parte de una comunidad cualquiera, urbana o rural no necesita ser justificada, dada una actuación normal de ambas; por lo tanto, es impropio toda interpretación peyorativa de la conservación de determinadas escuelas unitarias en determinados lugares". Más adelante se plantean y se dan soluciones concretas respecto a problemas de organización, tales como: inscripción, asistencia, número de alumnos, mobiliario, material, planes, programas, promoción, etc. En cuanto a la preparación de maestros, partiendo del hecho de que la educación debe ser la misma en un país, "y si fuese posible en el mundo", Hernández Ruiz afirma que la preparación del maestro debe ser en "principio la misma, e iguales sus derechos profesionales fundamentales..." "Que todo maestro de enseñanza primaria deberá ser capacitado con igual eficacia en escuelas rurales y urbanas: al efecto deberán figurar en los planes de enseñanza normal los estudios y prácticas indispensables para orientar a los campesinos en el mejoramiento de sus cultivos y a las gentes urbanas en la elección de trabajo." Por otra parte, las Inspecciones en las escuelas rurales tienen un rol muy importante, de ahí que el autor no haya querido eludir sus aspectos, analizando en primer término la naturaleza del problema, el espíritu de la Inspección y el problema de la preparación y selección del personal destinado a ocupar tales cargos. (M. C. de G.)

371.9 ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN DE CATEGORÍAS PARTICULARES DE NIÑOS.

HECK, Arch O. **La educación de los niños excepcionales**. Traducción de Nelly S. Fortuny. Buenos Aires, Ed. Nova, 1960. 563 p.

El autor aborda el problema de los niños excepcionales considerando que es necesaria la existencia de una seria preocupación por la readaptación de los niños socialmente desviados o físicamente disminuidos. EE. UU. nos da un ejemplo de decisión y eficacia en el programa de readaptación de niños infra y superdotados. La obra comienza haciendo una incursión en el campo de la educación diferenciada, estudia la educación de los niños irregulares sociales comúnmente mal definidos "vagabundos o delincuentes", problema que recién comienza a interesar a principios del siglo xx. Importancia de las

medidas preventivas una de ellas (escuelas-hogar, granjas, granja industrial), con programas educativos, no penales, partiendo del principio que el niño y el adolescente son "víctimas no culpables". El programa preventivo se basa en la búsqueda de causas, entre ellas figuran: inestabilidad emocional, bajo nivel intelectual y ambiente desfavorable. Sigue luego con el problema de la educación y tratamiento del niño lisiado: ciegos, amblíopes, sordos, hipoacústicos, defectos del habla (defecto de ritmo, articulación, fonación y defectos de simbolización). La tercera parte titulada Educación de los niños excepcionales mentales, se refiere a la educación de los niños de cociente intelectual bajo con sus respectivos problemas; educación de los niños superdotados, educación de los niños con dotes especiales superiores. Finaliza considerando los problemas de administración que crea la educación diferenciada, insistiendo acerca de la importancia de las medidas de carácter preventivo. Los servicios sociales deben ser materialmente expandidos, son necesarios para que el pueblo sea fuerte, saludable y feliz. (N. V.)

372.4 ENSEÑANZA PRIMARIA: LECTURA — 372.5 ENSEÑANZA PRIMARIA: ESCRITURA
— 375 DIDÁCTICA ESPECIAL.

COSSETTINI, Olga. *El lenguaje y la lectura en primer grado*. Buenos Aires, Eudeba, 1961. 46 p.

La naturaleza del lenguaje asociada íntimamente a la lectura en un mecanismo de alto valor educativo, como lo es el enfrentar al niño con el mundo de sus propias experiencias y vivencias, constituye la esencia de este cuaderno de la "Escuela en el Tiempo" publicado por Editorial Universitaria de Buenos Aires. La estructura del trabajo es una síntesis de los ensayos realizados en la escuela experimental *Dr. Gabriel Carrasco* de la ciudad de Rosario con la colaboración destacada, lo expresa la autora, de las maestras Elsia Giaccaglia, Emma Comellas, Nidia García y especialmente Dora Bautista, que formaron el equipo y cuyo trabajo aquí refleja.

A través de sus páginas se sigue a la maestra en un íntimo contacto con sus alumnos en un clima de libertad llamativo y que se proyecta fuera de los acostumbrados formalismos escolares.

Teóricamente, no tiene mucho de nuevo: Decroly, Comenio y el mismo Rousseau, como los clásicos de la educación nueva, centraron los objetivos de sus reformas educativas más que en la "representación de las cosas, en las cosas mismas", en un ambiente íntimamente ligado a los intereses del niño, nutriéndose con su propia actividad y creando, bajo la tierna actitud del maestro. Pero desde el punto de vista práctico, el texto tiene un sabor a realización misional, donde no sólo campea el espíritu del maestro, sino la evaluación científica: lectura y lenguaje íntimamente asociados y vinculados a los hechos de la vida diaria de los niños. Además, la preocupación constante para que el alumno perciba en la lectura las imágenes visuales de las palabras y adquiera la aptitud motora para escribirlas. Estas experiencias, dignas de ser tenidas en cuenta en este difícil arte de enseñar nuestro idioma, van: desde la organización de los grupos escolares, documentación del maestro, horario y programas y material del alumno, hasta los resúmenes del Diario de cada maestra elaborado durante el año lectivo. (N. M.)

372.4 ENSEÑANZA PRIMARIA: LECTURA — 374 EDUCACIÓN DE ADULTOS.

RICHARDS, Charles Granston. **Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer.** Estudios e informes técnicos compilados por . . . Ed. Unesco, Haarlem (Países Bajos), 1959. 311 p.

El estudio técnico, la compilación y los informes sobre los aspectos de la producción de material de lectura para adultos, preparados por el Sr. Charles Richards, constituye el cuerpo de esta obra publicada por Unesco, a raíz de la reunión de especialistas de la Unión Birmana, Ceilán, India y Pakistán, realizada en Murree (Pakistán Occidental).

El material detallado constituye una obra de vastos alcances para solucionar el problema del lector novicio, es decir, de aquel que recién ha aprendido a leer, y para los encargados de la administración escolar en el orden de la publicación y distribución de textos de lectura.

Como bien se indica en el prefacio, esta obra es quizá la más completa que existe sobre este tema, aunque no trate todos los problemas que en particular afectan al iniciado en el difícil arte de la lectura. (N. M.)

373 ENSEÑANZA SECUNDARIA.

BOSSING, Nelson L. **Principios de la educación secundaria.** Traducción de A. E. Franco. Revisión técnica de H. Solari. Buenos Aires, Eudeba, 1960. 1 vol. de 530 p.

En este libro, el autor —profesor en la Universidad de Minnesota— entrega un panorama muy completo de los fundamentos y recursos de una educación de la adolescencia adaptado a las exigencias de esta época de profundas y aceleradas transformaciones socio-económicas y culturales. El trabajo se inicia con un análisis de las críticas que distintos sectores de la vida norteamericana dirigen a la escuela secundaria, para culminar con el desarrollo de las cuestiones didácticas que plantea la integración del programa y del *curriculum*, pasando por un estudio histórico de la educación secundaria norteamericana (que incluye la comparación con la europea), y de la tarea actual de la educación en el país del norte. La obra tiene un valor instrumental pues está dirigida a los estudiantes que actuarán en el ámbito de la segunda enseñanza (R. N.)

375 DIDÁCTICA ESPECIAL — 373 ENSEÑANZA SECUNDARIA.

CERNUSCHI, Félix. **Cómo debe orientarse la enseñanza de la ciencia.** Buenos Aires, Eudeba, 1961. 55 p.

La enseñanza de la ciencia en la escuela secundaria constituye el móvil de esta publicación de Cernuschi, en los Cuadernos de la Escuela y el Tiempo, serie Secundaria, de Editorial Universitaria de Buenos Aires.

El autor puntualiza con abundantes citas bibliográficas el valor de la enseñanza de la ciencia y con ello la postura de educador-educando, para proyectar y adquirir

una verdadera cultura científica mediante una clara comprensión del método científico y su posterior aplicación en problemas concretos.

El análisis crítico de la planificación programática de la actual enseñanza media en lo que concierne a la ciencia, le lleva a enumerar una serie de postulados para construir o sostener una teoría coherente acerca de las posibles soluciones. Esta reforma que emerge de sus conclusiones, compromete, como bien lo anota Cernuschi, al factor humano en lo que respecta a la misión y formación del personal docente, auxiliado por medios materiales adecuados y por una conveniente organización de la enseñanza en las distintas asignaturas científicas. Al respecto, ofrece un nuevo esquema o estructura de la enseñanza de las ciencias exactas en el Segundo Ciclo y las características del plan que sugiere, junto a consideraciones complementarias sobre el uso y valor de los textos, de los laboratorios y otros materiales de enseñanza.

Una breve reseña sobre qué lugar debe ocupar la ciencia en la formación de ideales de superación en la nueva generación de estudiantes y sobre la verdadera función de la universidad en este aspecto, cierra este texto prolijamente presentado. (N. M.)

375 DIDÁCTICA ESPECIAL.

LEIF, J. y RUSTIN, G. *Didáctica de la historia y de la geografía*. Traducción de Juan J. Thomas. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1961. 142 p.

No hay duda que la enseñanza de la historia y de la geografía merece especial atención de los docentes, por cuanto la relación íntima que surge de su contacto tiempo-espacio, constituye lo que podríamos llamar el cuerpo y la memoria viva de la humanidad. Así lo han entendido Leif y Rustin, cuya obra pretende sistematizar lógica y afectivamente los distintos planteos que deben establecerse para determinar primero, el carácter y el objetivo propios de estas asignaturas, para luego adecuar el método y la orientación que las mismas deben guardar en los distintos ciclos de enseñanza. Si bien la expresión y el sentido localista que surge del texto, nos obligan a realizar un esfuerzo de adaptación para vincularlo a nuestras estructuras históricas y geográficas y a su posterior desarrollo en la escuela elemental, los lineamientos científicos y técnicos determinados son comunes y, por lo tanto, familiares. Desde este punto de vista, el sentido dramático y afectivo de la historia, como el objetivo y concreto de la geografía, sin límites ni fronteras, son tenidos muy en cuenta para construir el puente de acceso de la mentalidad infantil a los grandes capítulos de la vida del hombre y de la evolución de la Tierra.

A la claridad del lenguaje, la obra une una bibliografía pedagógica referente al tema que, si bien obedece a estudios e investigaciones sobre hechos fundamentales de la historia de Francia, no dejan de tener valor en nuestro medio, por el ordenamiento práctico establecido.

Por otra parte, el profesor o el maestro encontrarán, como síntesis efectiva, ejemplos detallados para preparar sus lecciones de estas dos materias, resolviendo o encarando los problemas y armonizando las relaciones de orden didáctico que las vinculan. (N. M.)

377.2 EDUCACIÓN MORAL.

PIAGET, Jean; PETERSEN, Peter; WODEHOUSE, Helen; SANTULLANO, Luis. **La Nueva Educación Moral**. Traducción de María Luisa Navarro de Luzuriaga. Buenos Aires, Editorial Losada, 1960. 109 p.

Un artículo de Jean Piaget encabeza este volumen, su título es "Procedimientos de la Educación Moral", partiendo de su bien conocida posición de que las normas morales deben enseñarse "viviéndolas" en la escuela. El maestro ha de servirse de los *finés*, de las *técnicas* y de las *condiciones* morales a desarrollar del mismo niño. Es precisamente, sobre este triple terreno que Piaget elabora el tema propuesto.

Petersen trata otro asunto conexo y de capital importancia en esta obra que escuetamente comentamos, y es el de "La disciplina y Autonomía en la Educación Moral", estableciendo la intervención que en la vida moral de los niños le corresponde al maestro.

El tercer y último capítulo de este breve libro fue escrito por Helen Wodehouse, profesora de la Universidad de Bristol; su trabajo versa sobre "Libertad y disciplina en la Educación Moral" y en él se refiere a la coacción y adhesión del niño a la disciplina indicando su importancia negativa y positiva.

Interesantes datos ilustrativos completan la obra a manera de apéndice y son los reglamentos de dos organizaciones de autonomía escolar puestos en práctica en escuelas suizas y extraídas de la obra de Luis Santullano, *La autonomía y la libertad en la educación*. (M. C. de G.)

379.75 POLÍTICA ESCOLAR DESDE EL PUNTO DE VISTA RELIGIOSO Y CONFESIONAL.

La Chiesa e l'educazione. Documenti fondamentali. Testi a cura di Giovanni CASALOTTI. Roma, Armando Armando Editori, 1959 (Colección "I Problemi della Pedagogía", dirigida por Luigi Volpicelli, Vol. 38). 1 vol. de 198 p.

Este libro reúne los textos fundamentales (encíclicas, documentos y alocuciones) que sirven de base a la doctrina pedagógica de la Iglesia católica. Comienza con la encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI, reproduciendo después algunos documentos firmados por León XIII y Pío XII. Cuenta además con un "apéndice" sobre *Educación y derecho* con fragmentos del Código de Derecho Canónico, de la Carta de las Naciones Unidas, de la Convención Europea, de la Constitución Italiana y del Concordato entre Italia y la Santa Sede. El compilador, ante la imposibilidad de reproducir la totalidad de los documentos pedagógicos de la Iglesia, ha buscado posibilitar a los estudiosos el acceso a los problemas esenciales que plantea la educación contemporánea vistos por el catolicismo (la familia, el Estado, el espíritu técnico y la despersonalización del hombre, etc.). La obra tiene una estricta objetividad dado su carácter de antología conforme a un interesante criterio de selección y de jerarquización. (R. N.)

REVISTA DE REVISTAS

Anales

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
Departamento técnico. Sección publicaciones y canje.
Soriano 1045. Montevideo (Uruguay).
Jefe de publicaciones y canje: Justo E. Viñoles.
Epoca II - Tomo XXIII - Nros. 7 al 12 - Julio a diciembre 1960.

Sumario

Manuel de CARLOS: *Enseñanza laica*. Ana Amalia CLULOW, Libia PAZOS ABELLENDA: *Exposición Nacional de plástica infantil "El niño uruguayo y su paisaje"*. Angel PESCARINI: *El material didáctico como subsidio orgánico para la enseñanza de las matemáticas*. R. DIEZ HOCHLEITNER: *Utilización de la Educación comparada en el planeamiento integral de la educación*. Gastón MIALARET: *Percepción y educación*. J. D. MAC LAULEY: *Empleo del método de grupo*. Isabel DIAZ ARNAL: *El factor humano en la educación de los deficientes síquicos*. Romain ROLLAND: *Juan Jacobo Rousseau. Semblanza*. Bautista ETCHEVERRY BOGGIO: *Instituciones de atención de menores y de reeducación de jóvenes y adultos, en México, Estados Unidos de Norte América y Puerto Rico*. Luis Alberto DOMINGUEZ: *Enseñanza de la ortografía*. Homero VARSI: *Apuntes para una historia de la escuela pública de Flores*. Marisa BAY de ESCOBAR: *Temas de educación*. María Elvira MAZZOLINI de PEÑALVA: *La obra social del jardín de infantes*. Gladys MATTOS de PAMPILLON: *El formicarium o vivero de hormigas*. Bautista ETCHEVERRY BOGGIO: *Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la lectura en primer año*. Zulema LOPEZ de IRIGARAY: *Las costas del Departamento de Montevideo*. Amelia AZZARINI de PIOTTI y C. LANZIANO: *La luz*. Luis GUIDOTTI: *Prácticas sencillas en relación con el Sol que pueden realizarse en la escuela*. José María BERGEIRO: *El conocimiento de la humedad atmosférica y sus múltiples aplicaciones prácticas*. Roger GAL: *Métodos activos y medios audiovisuales*. Lila Blanca YANEZ de SILVEIRA: *El niño ciego y la educación*. Luis A. PAIVA: *Erosión*. Rafael Alberto PALOMEQUE, Evaristo G. CIGANDA, Marisa BAY de ESCOBAR: *La vida de las abejas*. Dramatización. Elida GONZALEZ DELMONG: *El burrito soñador*. Cuento. Otilia FONTANALS: *Cuéntame, caracolito*. Poema. León BARBE GIORELLO: *Canción de la niña de las dunas*. Poema. Carlos IRIGARAY, Alcira LOPEZ IBARBOURU: *Mercedez, novia del Hum. Minué montenero. Música y coreografía*. Luis CLUSEAU MORTET, Fernán SILVA VALDES: *Rancho solo*. Canción. *Servicio de Información Bibliográfica de la Biblioteca y Museo Pedagógicos*.

Boletín del Instituto Interamericano del niño - Ex Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia.

Director: Dr. Víctor Escardo y Anaya.
8 de octubre 2882. Montevideo (Uruguay).
Tomo XXXV - N° 1 - Marzo de 1961 - 136.

Sumario

Notas editoriales: Dr. Dardo Regules: su fallecimiento. UNICEF cumple su XIV aniversario. Memoria del XI Congreso Panamericano del niño. Profesor Dr. Julio A. Bauzá ha cumplido ochenta años. Homenaje al Dr. Fernando Abente Haedo. Rafael SAJON: *La legislación sobre el niño abandonado.* Germán CASTILLO: *Los accidentes de la infancia en Managua.* Calendario de congresos, conferencias, reuniones y seminarios. *Libros y revistas.* La delincuencia juvenil en los Estados Unidos. Nelly VERBEKE: *Una terapéutica psicológica* Ley N° 14.550. Crea los juzgados de letras menores y modifica las leyes que señala. Rep. de Chile. *Informaciones:* Curso sobre causas y prevención de la morbilidad y mortalidad perinatales.

Notas gráficas

Bulletin du développement communautaire.

Community Development Clearing House.
University of London Institute of Education.
Malet Street, W.C.I.
Edward Clunies-Ross, jefe de redacción.
Volumen I; marzo 1961; N° 4.

Table des matières

Editorial: *La Vie de famille.* Margaret L. HOCKIN: *Education et famille.* Charles MADGE: *Opinions d'un sociologue sur l'éducation sociale.* John K. WILSON: *Le projet d'équipe d'Iban.* Miles LEE: *Le théâtre et le développement communautaire.* Bárbara KYLE et Douglas J. FOSKETT: *Nouveau système de classification pour le développement communautaire.* Peter du SAUTOY: *Plans de prestige dans le développement communautaire.* Robert A. B. LEAPER: *Formation mise au point.*
Liste des visites reçues a Clearing House.

Bulletin du Bureau International d'Education

Palais Wilson, Genève.
35 année, 2me. trimestre 1961, N° 139.

Sumario

I. *Bulletin de nouvelles. Le mouvement éducatif. Activité pédagogique internationale. Lu, Il y avingt-cinq ans, Dans le Bulletin du Bureau International d'Education.*
II *Bulletin bibliographique.*

Ciencia interamericana

Boletín bimestral publicado por la División de Fomento Científico.
Unión Panamericana.
Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.
Washington, D.C.

Vol. 2, N° 1, enero-febrero 1961.

Sumario

S. S. STEINBERG: *La enseñanza de la ingeniería aeronáutica en Brasil*. Israel MENA GONZALEZ: *Los radioisótopos en la medicina*. Actividades científicas. Publicaciones. Reuniones.

Ciencia interamericana

Boletín bimestral publicado por la División de Fomento Científico.
Unión Panamericana.
Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.
Washington, D.C.

Vol. 2, N° 2, marzo-abril 1961.

Sumario

Watson DAVIS: *La ciencia y la juventud*. Nueva misión a América Latina. La Universidad industrial de Santander. Actividades científicas. Publicaciones. Reuniones.

El Monitor de la Educación Común. Órgano oficial del Consejo Nacional de Educación.

Correspondencia e informes: Pizzurno 935, Buenos Aires.
Año LXXI, N° 936.
Marzo 1961.

Contenido

Calendario escolar. Plan de estudios y Programa de Educación. Discurso de la Presidenta del Consejo Nacional de Educación en el acto de apertura del Curso Escolar de 1961. Marta Margarita STORNI de OROZCO: *Antecedentes históricos y caracteres de la ley 1.420*. Rita NIEVAS: *Breve historia de la protección al niño argentino*. Actividades físicas. Curso de Folklore Argentino. Síntesis de la labor realizada por el Consejo Nacional de Educación a partir de 1921 hasta 1960. Julio Américo VIDAL: *Enseñanza de la lectura por el método natural*. Resoluciones importantes del Consejo Nacional de Educación.

Es, educador sanitario

Publicación de la Dirección de Educación Sanitaria y Social.
Avenida Paseo Colón 255.
Buenos Aires. República Argentina.
Dr. Alfonso Núñez Malnero, director.
Marzo 1961, N° 2.

Sumario

Editorial. Hombres cumbres: Carlos Chagas - Salvador Mazza. Campaña sanitaria tipo.

I Problemi della Pedagogia

Via Corsini 12, Roma.
Luigi Volpicelli, director.
Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma.
Anno VII, marzo-aprile 1961, N° 2.

Sommario

Giovanni Maria BERTIN: *Il lavoro e l'integrazione dell'esperienza infantile nel mondo adulto*. Angela Maria JACOBELLI ISOLDI: *L'ideale di una fede comune in J. Dewey*. Meridiani. Nadjen SAKAROV: *L'istruzione pubblica in Bulgaria*. Ricorrense. Cesare GRAZIANI: *Luigi Credaro e la politica scolastica dell'età giolittiana*. Ricerche. Roberto ZAVALLONI: *Osservazione ed esperienze sull'apprendimento motorio*. Amleto BASSI: *Le difficoltà nell'inizio della scuola media*. Note. Giacomo CIVES: *L'educatore nel rinnovamento della scuola europea*. Liliana MARCONI: *Pubbliche relazioni nella società e nella scuola di oggi*. Antonio MORELLI: *La scuola e la scienza*. Bruna FAZIO ALLMAYER: *Opinione e veritas filosofia e scienza o della tolleranza*. Schedario. G. ALOI: *Scuole*. G. GIACALONE: *L'umanesimo letterario*. W. MILLS: *La Elite al potere*. F. M. BONGIOVANNI: *El rapporto umano nella scuola*. M. SANCIPRIANO: *Uomo e Natura nell'estetismo morale del Rinascimento*. N. PADELLARO: *Temi e motivi di pedagogia*. G. SOLARI: *Studi rosmimiani*. L. SCIASCIA: *Le parrocchie di Regalpetra*. M. GIACOBBE: *Diario di una maestra*. L. BOBBILO: *La Filosofia Antica*. A. BARONI: *Problemi di pedagogia sociale*. A. CHIGI: *La natura e l'uomo*. F. DIAZ: *Storicismo e storicità*. M. RIVERSO: *L'esperienza estetica e la vita del fanciullo*. R. SGROI: *Inquietudine del nostro tempo*. A. MASOLO: *Prime ricerche di Hegel*. P. M. A. PAVESI e G. MOSCONI: *L'ipnosi nella medicina moderna*. A. BECCARI: *Lasalle e la fondazione della socialdemocrazia*. B. THIS: *La Psychoanalyse*. C. A. VIANO: *John Locke; dal razionalismo all'illuminismo*. *Spoglio di libri*.

I Problemi della Pedagogia

Via Corsini 12, Roma.
Luigi Volpicelli, director.
Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma.
Anno VII, maggio-giugno 1961, N° 3.

Sommario

Ricardo NASSIF: *L' "Educazione nuova" e il nostro tempo*. Juan TUSQUETS: *La pedagogia della vocazione di Eugenio d'Ors*. Meridiani. Gerhard STORZ: *Nuovi orientamenti della scuola e della cultura tedesca*. G. Attilio PIOVANO: *Ancora e sem-*

pre del latino. Filmología. Evelina TARRONI: La donna come protagonista e spettatrice del cinema. L. Lionello GHIRARDINI: Il cinema visto dal liceo. Francesco de ALOYSIO: Il problema della comprensione e l'attualismo del primo De Ruggiero. Storia della scuola. Idea PICO: L'educazione dell' adulto in Italia; sguardo storico sulle realizzazioni e sui problemi. Recensiones.

La Educación

División de Educación - Departamento de Asuntos Culturales.
Unión Panamericana.
Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.
Director: Luis Reissig - Washington D.C.

18 - abril-junio 1960, Año V.

Índice

Prefacio. George F. DONOVAN: *Historia de la Educación superior en los Estados Unidos.* Robin S. HARRIS: *La educación superior en el Canadá.* Gonzalo AGUIRRE BELTRAN: *Estructura y función de la universidad latinoamericana.* Jorge BASADRE: *Un caso en la crisis universitaria hispanoamericana: la universidad de San Marcos.* Norman BURNS: *Organización y administración de las universidades en los Estados Unidos de América.* Robert J. HAVIGHURST: *Comparación de la educación superior latinoamericana con la norteamericana.* Anisio S. TEIXEIRA: *Paralelo entre la educación superior de los Estados Unidos de América y el Brasil.* Howard LEE NONSTRAND: *Las universidades de Estados Unidos: Su agenda y el problema fundamental de síntesis.* Gonzalo AGUIRRE BELTRAN: *Seminario sobre la educación universitaria en América Latina.* Bibliografía sobre universidades. La educación en América.

Libros y revistas.

La obra. - Revista de educación

Independencia 3124. Buenos Aires - Argentina.
José Mas: director.

Año XLI, N° 585, Tomo XLI, N° 8.

Sumario

Redacción: *Justo y legal. El alfabeto no es todo. Concursos para ascensos: Consideraciones sobre las materias que integran el plan de estudios. Viñetas escolares: Formar maestros. De nuestra realidad escolar: Sencillamente lamentable y penoso. Prioridades Non Possumus. Algo más que el estómago. En el buen camino. Al correr de la máquina. Hablan los maestros. Simpatía, gracia, etc. Siguen las burlas del Estatuto. Maravillosa profesión, la nuestra. La escuela en acción: El trabajo por grupos o equipos. Belisario FERNANDEZ: Argentinismos. Sugestiones para el trabajo diario, desde jardín de infantes hasta 6° grado.*

Panorama. - La enseñanza en todo el mundo

Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza.
Editor: Samuel Levenson.
1227 Sixteenth Street, N. W. Washington 6 D. C., U.S.A.
Volumen 3, N 1, 1961.

Indice

Réjane SARAZANAS: *Primeras lecciones de moral. ¿Debemos seguir enseñando moral?*
A. GODIER: *Nuevos aspectos de la educación moral.* Pierre GRASSET: *Gobierno autónomo en la escuela.* Rex V. NAYLOR: *Ayudando al tartamudo.* D. H. CRAWFORD: *Hacia una mejor enseñanza de las ciencias.* J. G. WARRINGTON: *Un remedio para problemas juveniles.* Carl-Henrick WITTRÖCK: *Comprensión Internacional. Tres puntos de vista sobre la conducta de estudiantes de la India.* Pumlá E. KISO-SONKOLE: *La mujer africana en la vida pública.* Juan GOMEZ MILLAS: *Formación de hombres de ciencia y de ingenieros en América Latina.* *Crítica Literaria.*

Panorama. - La enseñanza en todo el mundo

Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza.
Editor: Samuel Levenson.
1227 Sixteenth Street, N. W. Washington 6 D. C., U.S.A.
Volumen 3, N° 2, 1961.

Indice

Albert RAVE: *La fotografía en las escuelas.* Duaine C. LANG: *Valores pedagógicos de la televisión educativa.* Franz SEITZ: *La máquina de enseñar.* P. K. KPETO: *Educación Visual en una Escuela de Formación de Maestros en Ghana.* Paul S. WELTY: *Ayudas gratuitas para la enseñanza.* Henry R. CASSIRER: *La televisión en la escuela. Cultura popular y responsabilidad personal. Las ayudas audiovisuales en países en vías de desarrollo: principios fundamentales. Televisión rural en el Japón.* Leonard F. GIBBSON: *Arquitectura escolar.* Hermann OBLINGER: *Proyecto de reorganización del sistema escolar en Alemania. Normas y ética de los especialistas en lectura. Leyes de tenencia de maestros en los Estados Unidos. Medios de información pública.*

Proyecto principal de la educación

Centro Regional de la Unesco en el Hemisferio Occidental.
Calle 5ª 306, Vedado, La Habana.
Boletín trimestral, Vol. II, N° 7, julio-setiembre 1960.

Sumario

Editorial: *El seminario de Escuelas Normales asociadas al proyecto principal. Antecedentes sobre las Escuelas Normales Asociadas. Crónicas del seminario.* Discurso del Dr. Oscar Vera en el acto de apertura del seminario. *Informe final del seminario.* Santiago HERNANDEZ RUIZ: *Breve reseña histórica de la formación de los maestros de educación primaria.* Angel OLIVEROS: *Lo permanente y lo nuevo*

en la formación de maestros. La formación acelerada de maestros; características y experiencias del plan nacional inglés de la posguerra. Adolfo MAILLO: Los centros de orientación didáctica y el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio. Bibliografía sobre formación de maestros. Actualidad educativa. Publicaciones.

Revista analítica de educación

Centro de intercambios del Departamento de Educación. Unesco.
Diciembre de 1960, Volumen XII, N° 10.

Sumario

El Instituto de Educación de Hamburgo. Prefacio. Saul B. ROBINSON (Director del Instituto de Educación, Unesco). La labor del Instituto de Educación (Unesco). Reuniones organizadas por el Instituto de Educación (Unesco) hasta agosto de 1960. Publicaciones del Instituto.

Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos

Instituto Nacional de Estudos Pedagogicos, Ministerio de Educação e Cultura.
16, rua da Imprensa, 10° andar, Rio de Janeiro.
Anisio Spínola Teixeira, director.
Vol. XXXIV, outubro-dezembro 1960, N° 80.

Sumario

Editorial: Jayme ABREU: Atualidade de John Dewey. Fernando de AZEVEDO: Um problema e duas épocas. Florestan FERNANDES: O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciencia. Carlos CORREA MASCARO: Custeio da educação e as reformas programadas. Newton SUCUPIRA: John Dewey: uma filosofia da experiencia. A ciencia e o desenvolvimento. Declaração de Rebovot. Organização do Ministerio de Educação do Estado de S. Paulo. Notas para a historia da Educação. Informação do país. Informação do estrangeiro. Livros. Revistas. Jornais. Atos oficiais.

Revista colombiana de educación

Ministerio de Educación Nacional. Instituto colombiano de investigación Pedagógica.
Calle 20 N° 8 - 18 - Oficina 810 - Bogotá, D.E.
Director: Dr. Federico Arbeláez - Lema.
Volumen II, N° 7, octubre-diciembre.

Sumario

Gonzalo VARGAS RUBIANO: *El frente nacional como empresa de cultura*

Estudios

Federico ARBELAEZ LEMA: *La orientación profesional.* Joseph Louis LEBRET: *La Educación, condición de la grandeza de un pueblo.* UNESCO: *El tránsito de la educación primaria a la secundaria.* Victor GARCIA HOZ: *Concepto y perspectivas pedagógicas de las aptitudes.* Roger GAL: *La segunda enseñanza en el mundo moderno.*

Información

Luis FLOREZ: *Concepto de Castellano. La Educación en Venezuela. Colombia reorganiza su Ministerio de Educación. Fondo de Construcciones Escolares. El 10 % para educación.* Campo E. MARQUEZ P.: *La realidad educativa en América Latina. Informe sobre el desarrollo del Proyecto Principal de la UNESCO. Nuestro problema educativo. Noticias breves.*

Documentos

Decreto número 2.656 de 1959, por el cual se reglamenta la distribución de textos y útiles escolares. Ley 20 de 1960, por la cual se reforman los artículos 5º de la Ley 43 de 1945 y 7º de la Ley 64 de 1947. Acuerdo de cooperación entre el Consejo de la Organización de los Estados Americanos y el Instituto Caro y Cuervo. Bibliografía.

Revista de la Universidad Nacional de La Plata

Director: Noel H. Sbarra.
Plaza Rocha 137. La Plata. Correspondencia y canje.
Mayo-agosto 1960, Segundo cuatrimestre, 11.

Sumario

Editorial: *En el 150 aniversario de la Revolución de Mayo.* Carlos HERAS: *El pueblo de la Revolución de Mayo.* Ricardo PICCIRILLI: *Notas sobre la bibliografía de la Revolución de Mayo.* Jorge ROMERO BREST: *Reflexiones sobre la crítica de arte.* Angel D. MARQUEZ: *Tendencias actuales del pensamiento pedagógico en Francia.* Ruben CORSICO: *La actividad psiquiátrica de Alejandro Korn.* Ricardo MALLANDI: *Límites y aportes del relativismo axiológico de Alejandro Korn.* Juan MANTOVANI: *Alejandro Korn. Bases para una filosofía de la educación.* Roberto V. TEZON: *Recursos mineros de la República Argentina.* Alfredo STERN: *Los proyectos históricos y los valores.*

Testimonios

Aurelio HERNANDEZ: *Impresiones de un viaje al Japón.* Matilde GUIDO LAVALLE: *Una extraña arquitectura.* Ricardo RODRIGUEZ MOLAS: *Cartas de un estudiante de Córdoba en 1808.* Andrés RINGUELET: *Rivadavia labrador.* Francisco ROMERO: *En el centenario del nacimiento de Alejandro Korn.*

Revista de libros.

Ricerche didattiche

Movimiento Circoli della Didattica.
Via Giacinto Carini, 28. Roma.
Prof. Gesualdo Nosengo, direttore.
Anno XI, N° 2 (62 della serie), marzo-aprile 1961.

Sommario

Gerard LUTTE: *Profilo psicologico dell' adolescente*. Roberto ZAVALLONI: *La psicologia del preadolescente. La personalità dei preadolescenti dagli 11 al 14 anni*. Maria Luisa BRASILE: *La capacità di espressione del preadolescente. La scuola media unificata*.

Rivista di Legislazione Scolastica Comparata

Ministero della Pubblica Istruzione e Ufficio di Legislazione Scolastica Comparata, Roma.
Redattore capo: Vittorio La Morgia.

Anno XIX, N° 1, gennaio-febbraio 1961.

Sommario

Leo MAGNINO: *Problemi e tendenze della scolarità obbligatoria nei diversi paesi*. Alfonso de PROSPERO: *Panorama dell'educazione in Jugoslavia*.

Legislazione:

Norme per l'ammissione agli istituti di studi superiori dell'URSS per l'anno 1959 (trad. di Marina PIPERNO). *Notiziario. Rassegna della stampa estera* (a cura di Marziola PIGNATARI).

Recensioni.

Anno XIX, N° 2, marzo-aprile 1961.

Sommario

Vittorio La MORGIA: *La documentazione pedagogica attraverso l'attività del Gruppo di lavoro del Consiglio d'Europa. Conclusioni del Convegno su "la formazione culturale ed umana negli istituti secondari d'istruzione tecnica e professionale" dei Paesi membri del Consiglio d'Europa (Accordo parziale)*.

Legislazione:

Riforma del "baccalauréat" dell'istruzione secondaria (trad. di Maria Adelaide TENTORI). *Notiziario. Rassegna della stampa estera* (a cura di Edoardo Ciubelli).

Recensioni.

Anno XIX, N° 3, maggio-giugno 1961.

Franco BONACINA: *La promozione di un civismo europeo attraverso l'educazione e la scuola*. Tina TOMASI: *Insegnamento e mutuo apprezzamento dei valori culturali tra Oriente e Occidente*.

Legislazione:

Norme sugli esami del grado elementare e superiore del baccellierato in Spagna (trad. di Elena RAJA). *Notiziario. Rassegna della stampa estera* (a cura di Edoardo Ciubelli e Marziola Pignatari). *Recensioni.*

INDICE DE COLABORADORES

BURNS, HOBERT W. — Filósofo y pedagogo norteamericano. Actualmente profesor de filosofía y sociología de la educación en la Syracuse University, N. Y., en donde es además Jefe del Departamento de la Cultural Foundations of Education. Obtuvo su título doctoral en Standford University, California, y ha sido Profesor en la Universidad de Rutgers, New Jersey. En 1959 actuó durante un año como Fulbright Profesor en la Universidad de Chile para un proyecto de la Unesco. Durante ese mismo año en ocasión de la celebración del Centenario de John Dewey dictó conferencias en las Universidades de Buenos Aires y de San Marcos de Perú.

Además de numerosos ensayos y artículos en revistas de la especialidad ha publicado: *The Critical Incidental Technique as a Method of Science* (1957), *The Great Debate: Our Schools in Crisis* (1959) y *Essays in Philosophy of Education* (1961).

BUYSE, RAYMOND. — Pedagogo belga. Nació en 1889. Profesor de la Universidad de Lovaina y antiguo colaborador de Decroly. Dedicado a la pedagogía y a la psicología experimentales, ha estudiado con preferencia asuntos referentes a educación de niños anormales y a la didáctica. Su nombre es de los más representativos dentro de la actual pedagogía científica. Sus obras de mayor difusión son: *L'experimentation en pédagogie*, *La pratique des tests mentaux* y *Eléments de pédagogie quantitative*.

CUATRECASAS, JUAN. — Médico y pedagogo español. Inició su labor como neurólogo en el año 1924 en La Salpêtrière. Ha ejercido cátedras de fisiopatología y clínica en diferentes Universidades españolas y sudamericanas. En nuestro país inició su labor docente y de investigación en 1938 en el Instituto de Psiquiatría de la Universidad del Litoral, donde también inició sus publicaciones sobre diversos aspectos del lenguaje. Estuvo a cargo de la cátedra de Antropología e Higiene Escolar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata donde actualmente es profesor de Antropología.

Una de sus obras más difundidas en nuestro medio es *Psicobiología del Lenguaje*. Ha colaborado, además, con múltiples artículos en revistas especializadas.

DOTRENS, ROBERT. — Pedagogo suizo, nacido en 1893. Se ha desempeñado como maestro, inspector escolar y profesor de pedagogía en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Es discípulo de grandes maestros como Claparède y Bovet y cofundador de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. Se ha dedicado especialmente a la problemática de la educación nueva, destacándose por sus trabajos sobre psicología infantil y pedagogía experimental. Entre sus obras más

importantes se cuentan: *L'éducation nouvelle en Autriche, L'enseignement de l'écriture, nouvelle méthodes, Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle, Le progrès à l'école, L'écriture script, petite méthode, ¿Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale? Education et démocratie, Pédagogie expérimentale et enseignement de la langue maternelle, L'enseignement individualisé, L'apprentissage de la lecture par la méthode globale, La formation universitaire du corps enseignant primaire, Les études pédagogiques à Genève, Notre enseignement secondaire. Constatations, Suggestions, Education nouvelle et éducation chrétienne, Cahiers de Foi et Vérité, Cette écriture script.*

GARCÍA HOZ, VÍCTOR. — Pedagogo español, nacido en Burgos en el año 1911. Licenciado en Filosofía y Letras y Doctor en Pedagogía con premio extraordinario. Entre los cargos más destacados que ha desempeñado indicamos el de director del Instituto de Pedagogía y de su órgano *Revista Española de Pedagogía*, vocal del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y director de la *Revista Bordón*. Entre sus obras figuran: *Pedagogía de la lucha ascética, Formulario y tablas aplicadas a estadísticas aplicadas a la Pedagogía, Selección Pedagógica, sobre el maestro y la Educación, Normas elementales de pedagogía empírica, Un problema de enseñanza social en la escuela primaria, Valor pedagógico de los fundadores españoles.*

GHIOLDI, AMERICO. — Nació en Buenos Aires en 1899. Cursó estudios de profesor normal en Ciencias de la Educación en la Escuela Normal Mariano Acosta. Por concurso fue designado profesor suplente de Legislación Escolar Comparada en la Universidad Nacional de La Plata (1941), cargo que abandonó en 1946 por la situación política del país. Desde 1955 es profesor titular de Política Educacional y Organización Escolar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata y profesor titular en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires. Diputado Nacional durante más de doce años, su labor se destaca por sus iniciativas de política escolar y por su participación en debates sobre temas educacionales. Es autor de trabajos sobre esta materia tales como: *Pedagogía y Política de la juventud; Por la educación nacional e indivisible; Formación profesional; Por la educación científica antidogmática;* etc. Este año el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires publicó un volumen titulado *Libertad de enseñanza*, estudio histórico, legal y doctrinario de las relaciones de la enseñanza privada con el Estado. Es muy intensa su actividad como profesor, publicista y conferencista dentro de la enseñanza superior, universitaria y de extensión universitaria.

SPIELER, JOSEF KARL. — Pedagogo y psicólogo alemán. Nació en 1900 y se doctoró en filosofía en 1925. Se ha interesado particularmente por los problemas de la pedagogía asistencial y de la educación física. Ha sido profesor en Friburgo y actualmente lo es en el Instituto Pedagógico de Karlsruhe donde enseña psicología, pedagogía y pedagogía diferencial.

SPRANGER, EDUARD. — Filósofo, pedagogo y psicólogo alemán y una de las figuras vivientes más altas del pensamiento contemporáneo. Nació el 27 de junio de 1882. Estudió en la Universidad de Berlín, donde tuvo por maestros a Wilhelm Dilthey y a

Friedrich Paulsen. En 1911 se inició como *privat-dozent* de filosofía en la misma universidad. En 1912 fue designado profesor extraordinario de filosofía y de pedagogía en la Universidad de Leipzig donde enseñó hasta 1920. En este año volvió a la Universidad de Berlín, interrumpiendo su actividad docente en 1923, para reasumirla después y viajar al Japón como profesor visitante. En 1947 fue llamado a Tübingen de cuya Universidad es actualmente profesor emérito.

La producción escrita de Spranger es muy vasta. Entre sus trabajos fundamentales se cuentan los siguientes: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee* (1909), *Lebensformen* (1914), *Kultur und Erziehung, Gesammelte pädagogische Aufsätze* (1919), *Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule* (1922), *Psychologie des Jugendalters* (1924), *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls* (1926), *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik* (1928), *Volk, Staat, Erziehung* (1932), *Die Probleme der Kulturmorphologie* (1936), *Pestalozzis Denkformen* (1947), *Die Magie der Seele. Religionsphilosophische Vorspiele* (1947), *Lebenserfahrung* (1947), *Pädagogische Perspektiven* (1950), *Der Eigengeist der Volksschule* (1956) y *Der geborene Erzieher* (1958), *Gedanken über Lehrerbildung*.

TEIXEIRA, ANISIO SPINOLA. — Jurista, sociólogo y pedagogo brasileño nacido en el año 1900 y graduado en la Facultad de Derecho —Brasil— y en el Teacher's College de la Universidad de Columbia (U.S.A.). Se ha desempeñado como inspector de Enseñanza, catedrático de Filosofía e Historia de la Educación, Director General del Departamento de Educación del Distrito Federal, Secretario General de Educación y Cultura, Consejero de Educación Superior del Departamento de Educación de Unesco. Actualmente Director del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos de Brasil. Sus obras más difundidas son: *Aspectos Americanos da Educação*, *A Educação no Estado da Bahia*, *Educação Progressiva*, *En marcha para a Democracia*, *A Educação e a Crise Brasileira*, *Educação Não é Privilégio*.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

Dr. José Peco

Vicepresidente

Dr. Constantino Brandáriz

Guardasellos

Dr. José Méndez

Secretario General

Lic. César A. Dumm

HONORABLE CONSEJO SUPERIOR

DECANOS: Dr. Enrique M. Barba; Dr. Constantino Brandáriz; Ing. Agr. Edgardo Néstor Camugli; Ing. Roberto A. Cuvillo; Dr. Santiago C. Fassi; Dr. Humberto Giovambattista; Dr. Sebastián Guarrera y Cont. Ricardo L. Rosso. DELEGADOS DE LOS PROFESORES: Ing. Luis A. Bonet; Dr. José A. Catoggio; Dr. Edilberto Fernández Ithurrat; Dr. Bartolomé A. Fiorini; Dr. Raúl Antonio Granoni; Dr. Enrique Loedel Palumbo; Ing. Agr. Julio J. Mulvany; Dr. Ricardo R. Rodríguez y Dr. Raúl Adolfo Ringuelet. DELEGADOS DE LOS GRADUADOS: Dr. Néstor Bacigalupo; Dr. Raúl Cafrune; Prof. José María Chinchurreta; Ing. Rafael R. De Luca; Dr. César M. García Puente; Ing. Agr. Julio César Ocampo; Geol. Jorge Rafael; Cont. Mariano Rivas y Dr. Epifanio Rozados. DELEGADOS DE LOS ESTUDIANTES: Señores Juan C. Alvarenga Gaona; José Guillermo Alderete; Jorge Crespi; José V. García Abriles; Eduardo José González Doglia; Omar Delvi Porfidio; Ernesto Silber; Alberto D. Tetamanti y Víctor A. Verón.

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Decano

Dr. Enrique M. Barba

Vicedecano

Prof. Ricardo Nassif

Secretario

Prof. Héctor V. Codino

CONSEJO ACADEMICO

CONSEJEROS DE LOS PROFESORES: Prof. Ilse M. de Brugger, Prof. Carlos F. García, Prof. Ricardo Nassif, Prof. Zulema Quiroga, Prof. Luis M. Ravagnan y Prof. Juan A. Sidoti. CONSEJEROS DE LOS GRADUADOS: Prof. Sarah Platero y Prof. Reynaldo Surraco. CONSEJEROS DE LOS ESTUDIANTES: Sr. Pedro Luis Barcia, Sr. Néstor García, Srta. Ana María Nethol y Sr. José Tamarit.

**DEPARTAMENTOS E INSTITUTOS DE LA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACION**

Jefe: Profesor Ricardo Nassif
Secretaría Técnica: Prof. Martha A. C. de Galaburri

INSTITUTO DE PEDAGOGIA: Director: Prof. Ricardo Nassif.
INSTITUTO DE EDUCACION FISICA: Director: Prof. Alejandro J. Amavet

DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA

Jefe: Prof. Clemente Hernando Balmori
Secretario Técnico: Prof. Roberto M. de Souza

INSTITUTO DE FILOLOGIA: Director: Prof. Clemente Hernando Balmori.
INSTITUTO DE LENGUAS CLASICAS: Director: Prof. Guillermo Thiele.
INSTITUTO DE LENGUAS MODERNAS: Director: Prof. Elsa Tabernig de Puc-
ciarelli.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Jefe: Prof. Emilio Estiú
Secretario Técnico: Prof. Armando D. Delucchi

INSTITUTO DE FILOSOFIA: Director: Prof. Emilio Estiú.
INSTITUTO DE HISTORIA DE LA FILOSOFIA Y DEL PENSAMIENTO ARGEN-
TINO: Director: Prof. Norberto Rodríguez Bustamante.

DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Jefe: Prof. Carlos Heras
Secretaría Técnica: Prof. María Amalia Duarte

INSTITUTO DE HISTORIA AMERICANA: Director: Dr. Enrique M. Barba.
INSTITUTO DE HISTORIA ARGENTINA: Director: Prof. Carlos Heras.
INSTITUTO DE HISTORIA ANTIGUA (Clásica y Oriental): Director honorario:
Prof. Abraham Rosenvasser.
INSTITUTO DE GEOGRAFIA: Director: Prof. Juan A. Sidoti.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Jefe: Prof. Julio Caillet Bois
Secretaría Técnica: Prof. Ana Inés Manzo

INSTITUTO DE LITERATURA IBEROAMERICANA: Director: Prof. Juan Carlos Ghiano.
INSTITUTO DE LITERATURA MODERNA: Director: Prof. Bruno L. B. Carpineti.

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Jefe: Dra. Fernanda Monasterio
INSTITUTO DE PSICOLOGIA: Directora: Dra. Fernanda Monasterio.

**BIBLIOTECA DEL
DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION**

"Serie Menor"

Ricardo Nassif y Gustavo F. J. Cirigliano: *En el centenario de John Dewey* (La Plata, 1961, 1 vol. de 65 p.).

"Serie Mayor"

Digesto legal de la educación argentina. Selección, estudio preliminar y notas de Américo Ghioldi, con la colaboración de Elena Fontenla. (En preparación.)

Sarmiento desde la pedagogía. Obra colectiva a cargo de los profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. (En preparación.)

**"Textos
y traducciones"**

R. Dottrens, I. Kandel, H. Lauwerys, N. Hans, Anderson, J. Idenburg, L. Fernig, R. Díez Hochleitner, L. Fuentealba Hernández y P. Rosselló: *Pensamientos sobre educación comparada*. Versión castellana ampliada del número especial de la *Revue Internationale de Pédagogie* de Hamburgo, publicado en 1959, en homenaje a Pedro Rosselló. (En prensa.)

ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

PUBLICACION SEMESTRAL

LA PLATA (Rca. ARGENTINA)

JULIO - DICIEMBRE 1961

2

tercera época

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION