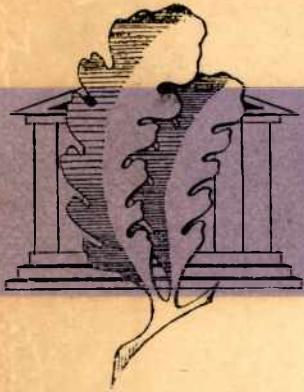


31-ARC-3



ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Departamento de Ciencias de la Educación

5-6

tercera época

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

ARCHIVOS
DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION

5 - 6

(Tercera Epoca)

1966 - OCTUBRE - 1967

ARCHIVOS
DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION

ORGANO DEL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION

5 - 6

(Tercera Epoca)

Director:

JOSE M. LUNAZZI

Secretarias de Redacción:

MARTHA A. CAMPAYO DE GALABURRI

MARTA BEATRIZ PIFARRE

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

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION**

Director Jefe: Profesor José María Lunazzi

Secretaria Técnica: Profesora María del Carmen Moreno

INSTITUTO DE PEDAGOGIA: "Dr. Alfredo D. Calcagno"

Directora: Profesora Martha Campayo de Galaburri

INSTITUTO DE EDUCACION FISICA

Director: Profesor Alejandro J. Amavet

AMAVET, Alejandro J.	— Introducción a la Educación Física.
AZCONA, Lilia Chaves de	— Biología Pedagógica.
BARROS, Anselmo Guillermo	— Gimnástica. — Teoría Especial de la Gimnasia.
BRASLAVSKY, Berta Perelstein de	— Pedagogía Diferenciada.
CORSICO, Celia A. de	— Psicopedagogía.
CHANETON, July Bernard de	— Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación.
FERNANDEZ LAMARRA, Norberto	— Política Educacional y Organización Escolar.
GALABURRI, Martha Campayo de	— Organización y Didáctica de la Enseñanza Media.
GARRITANO, Celia	— Organización y Didáctica de la Enseñanza Primaria.
LUNAZZI, José María	— Historia de la Educación.

MAZZARELLO, Néstor	— Didáctica General.
NASSIF, Ricardo	— Pedagogía General. — Filosofía de la Educación.
PARODI, Dino	— Historia de la Educación (Profesor Adjunto).
ROGG, Ernesto	— Gimnástica I.
SAVLOFF, Guillermo	— Sociología de la Educación. — Seminario de Ciencias de la Educación.

PERSONAL DOCENTE DEL DEPARTAMENTO

Prof. María del Carmen Moreno	— Centro de Documentación e Información Pedagógica.
Prof. Julia A. de Aguirre	— Centro de Documentación e Información Pedagógica.
Prof. Beatriz Sánchez	— Subdirectora de la Biblioteca.

JEFES DE TRABAJOS PRACTICOS

Prof. Julia A. de Aguirre
 Prof. Zulema Graells Herrera
 Prof. Marta Beatriz Pifarré

AYUDANTES DIPLOMADOS

Prof. Nelly Valero de Argain
 Prof. Rebeca B. de Carasatorre
 Prof. Marta Demarta
 Prof. Dolly Gutiérrez de Urretabizkaya
 Prof. María Angélica Seijas
 Prof. Julia M. Silber
 Prof. Martha C. Cánepa (suplente)

ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Tercera Epoca, Nº 5 - 6

1966 — octubre 1967

Sumario:

	Pág.
Presentación, por la Dirección	9
De la "Escuela Intermedia", a una Pedagogía de vasos comunicantes, por José M. Lunazzi	13
Impercepción auditiva congénita; antecedentes para su estudio, por María Irene Jhonson	25
La Enseñanza Secundaria y el problema de los Recursos Humanos, por J. Roberto Moreira (Nota póstuma por el profesor Norberto R. Fernández Lamarra)	39
La inspección de la enseñanza, por Ben Morris	53
Contribución histórica a la Educación Comparada, por Nicolás Hans	61
La Metodología de la Educación Comparada, por Isaac L. Kandel	73
La enseñanza como decisión, por Néstor A. Mazzarello	85
Los medios audiovisuales en la Universidad Nacional de La Plata - Precursores y promotores, por Zulema Graells Herrera	117
Bibliografía pedagógica reciente	125
Crónica:	
Noticias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	163
Noticias del Departamento de Ciencias de la Educación	169
Revista de Revistas	177
Noticias de nuestro país	
La educación en el mundo	
Indice de colaboradores	

Correspondencia y Canje

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Calle 45 Nº 582 — La Plata (República Argentina)

EL DILEMA Y LA CLAVE

Primero fue el verbo; y nació el hombre. Desde ese ancestro, hombre y verbo, en prístinas identidades, raíz y razón final, hicieron la historia.

Azaroso fue el trajinar del hombre naciente. Le acecharon y le desgarraron los embates de la naturaleza, la avidez y la intolerancia. Incoercible, en épicos renacimientos, llegó, esperanzado, al siglo de las luces, y por él al de la ciencia y del progreso y a éste que Ellen Key preanunció cual el siglo de los niños. Empero, a cada aurora, otras realidades ensombrecían al ideal: guerras tremendas, racismo, colonialismo, ignorancia y despotismo.

Aún sigue naciendo el hombre. En el entrecruce de los caminos, le demanda el dilema definitorio y definitivo: o la destrucción atómica o la construcción educacional.

Estamos para ayudar al hombre a elegir el camino del Hombre. Será para él la educación; instrumento, modo y medio, y a la vez objetivo, meta y destino gloriosos.

* * *

Proclamas, libros, mensajes, convenios, congresos, sencillas palabras de maestros y resonantes actos académicos, resonancias del corazón y modulaciones de circunstancias, en los más encumbrados hombres y en los más humildes ciudadanos. No analicemos el detalle. El profundo anhelo y la insigne labor por la extensión de la educación en nuestra época, está magistralmente diseñada en las páginas del actual Director General de U.N.E.S.C.O. Transcribamos solamente de "La civilisation de l'universel", esto: "...l'humanité est en marche vers une civilisation planétaire, et qu'elle y est poussée par deux forces, dont l'une est le progres incessant de la technologie, et dont l'autre est une aspiration morale non moins irrésistible: le besoinde l'homme d'accéder a l'humanité".

Maheu sintetiza el espíritu del siglo, declarando: "Vosotros debatís acerca de la lucha contra el analfabetismo y en mi corazón asimismo se evoca el recuerdo de mis abuelos paternos, junto a quienes se ha desarrollado mi infancia, los cuales eran iletrados. Ellos no sabían leer ni escribir.

Ellos eran analfabetos, como dicen las gentes que saben el griego. Es de ellos, sin embargo, que he aprendido las cosas que considero las más esenciales de mi temperamento y de mis convicciones: la sed de instrucción de los humildes y la pasión intransigente del pueblo por la justicia social”.

Tan clamorosa es esa demanda del siglo, que ha quebrado irresistiblemente las reservas y las barreras de los intereses, de las convicciones, de las clases. Si pudo ser privilegio, la educación se torna así imperativo derecho y, a través de la advocación centenaria, Comenio sigue dictando “enseñar de todo a todos”.

La extensión de la educación, objetivo número uno, se torna deber, origina acuerdos internacionales y nos lleva, suave pero decididamente, ya también en nuestra América, al mercado común de la cultura.

* * *

Ese desbordamiento educativo y el natural proceso de la explosiva aceleración del crecimiento vegetativo humano, plantean la vigencia de metodologías, técnicas y planificaciones que requieren soluciones pedagógicas para los problemas socio-educacionales. La pedagogía científica vuelve por sus fueros. La corriente de ideas, que ya pasados cincuenta años dio origen a la Revista “Archivos de Ciencias de la Educación”, que, si no con las figuras señeras de Mercante, Senet, Carbó, Ferreira, Rezzano, Palcos, Calcagno, etcétera, quiere retomar el camino a través de discípulos que abrevan en la historia y se estremecen por lo porvenir.

* * *

Volvemos a Maheu: “Estoy firmemente convencido que, en el mundo moderno, la verdadera independencia de los Estados ha sobrepasado los atributos clásicos de la soberanía y reside esencialmente en la autonomía del desarrollo nacional”. Para servir pues a este ideal del Hombre, hemos de enraizarnos y fundamentarnos en las realidades y en las idealidades argentinas. Somos herederos de una cultura nacional y de un saber mundial. Los que lucharon por la independencia fueron educadores: Belgrano, San Martín, Monteagudo, Sarmiento, Urquiza, Mitre. Por feliz destino auroral, también lo fueron Artigas, O’Higgins, Bolívar, Juárez, Martí.

Plantados en la segunda mitad del siglo XX, de cara al Nuevo Mundo, tan clara es la respuesta como la demanda. En la ciencia de la educación, en el arte de la educación, en el fervor y el ideal de la educación está el

signo y la meta que han de unirnos en esta hora, un tanto incierta, pero entrañablemente germinal.

A la Cultura Argentina, a la Afirmación Americana, a la Educación Universal, seguridad de Paz y triunfo del Hombre, herramienta y meta; al aula, la biblioteca, el laboratorio, estos libros y estas hojas, consagremos horas y amores, nutridos de esta tierra y de este hoy, mensajeros de eternidad.

José María Lunazzi.

DE LA "ESCUELA INTERMEDIA", A UNA PEDAGOGIA DE VASOS COMUNICANTES

JOSE MARIA LUNAZZI

Ya había transcurrido la primera década del siglo cuando el ilustre profesor de Derecho se asomó al gabinete psicopedagógico, en el cual un gallardo mozo, de blanco guardapolvo y de ya atildados bigotes, veía cómo en el ahumado tambor la aguja iba grabando los signos de un músculo fatigado. El joven investigador, Alfredo L. Palacios, que poco después enfrentaría a su maestro desde la banca parlamentaria, indicóle a Carlos Saavedra Lamas el despacho donde Víctor Mercante atendía la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; en ella se habían concitado las más ilustres figuras del conservadorismo liberal y de iconoclastas adalides del verbo del novecientos. Estaban construyendo la Universidad nueva, inflamados por el espíritu del siglo en naciente. Y con ese espíritu, el maestro de Derecho ocupó entonces la cartera nacional de Justicia e Instrucción Pública. Le asistió en la Subsecretaría de Educación un novel hombre de leyes que ya ofrendaba sus energías a sus ideales del derecho y de la educación, el doctor Horacio Rivarola. Don Víctor Mercante en la Inspección General, con su serena firmeza, asumió la conducción técnica en el sitial desde el cual dieron tanto al país maestros que fueron profesores en nuestra casa: Pascual Guaglianone, Juan Mantovani y Juan Cassani. A cincuenta años de su actuación, volvemos a las fuentes.

1914 y el destino de América

Sacudían a la sociedad argentina dos acontecimientos que actualizaban el pensamiento profético de sus constructores y que a la vez urgían premiosas realizaciones. Por una parte, los anhelos democráticos se habían tornado clamor y exigencia, no sólo en lo político sino en lo económico y lo cultural; por otra parte, la guerra europea había acicateado el mundo de los negocios, promovía el desarrollo industrial, incitaba al ingenio de los hombres emprendedores y señalaba necesidades y características propias de un mañana no muy lejano. Los hombres que pensaron el país tuvieron la obsesión de liberarlo de su etapa pastoril y de inser-

tarlo en la pujanza y en la grandeza de los Estados modernos: así lo propulsaron Belgrano, Rivadavia, Urquiza, Sarmiento, Alberdi, la pléyade del 80; así también lo sentían en ese momento los estadistas con visión de futuro y los educadores siempre creyentes en las generaciones que han de sucederles.

Todos los signos indicaban que mientras el viejo continente se desangraba en la destrucción y la hecatombe, América debía asumir la señera responsabilidad de acuñar y acunar la paz, la cultura y la civilización. El continente de la esperanza iba de verdad a constituirse en un nuevo mundo. La educación había de constituir uno de los pilares fundamentales. Esa educación debía responder a la creciente avidez de los intereses populares y a las demandas de un mundo en el cual la telefonía sin hilos y la aeronavegación sugerían rumbos inconmensurables.

Educación limitativa y educación popular

Los hombres que pensaron nuestras Universidades tendieron con ello a realizar un propósito del que se enorgullecían. Así es como Rodolfo Rivarola, don Joaquín González, el mismo Nelson, en histórica sesión de la Asociación Nacional de Profesores, se complacían en enunciar que pronto surgiría de las aulas universitarias la **élite dirigente** que el país necesitaba.

No, no; ninguno de los dos presidentes que honraron a la Universidad de La Plata de 1905 a 1919, propugnaron una Universidad de clase o de casta; para constatarlo podemos revistar simplemente la ideología y la condición social de su legión de egresados. Ellos querían, sí, que el país contara con cuadros de hombres capaces en todas las ramas del saber, aptos asimismo para dirigir, en democrático advenimiento, los destinos de todos sus conciudadanos. Se trataba pues, de **una élite o de una promoción de los mejores**; eso, a nivel de la enseñanza superior y brindando a todos los ciudadanos la posibilidad de lograr los más altos grados intelectuales.

En la enseñanza media, los estudios denominados de nivel secundario o de bachillerato, respondían en buena parte a ese propósito. Los colegios nacionales constituían la puerta de acceso a las Universidades: eran Liceos o Gimnasios humanísticos. Y nada más. El ideal de **formar para la vida** no dejaba de ser una fórmula sin contenido vital para una sociedad en modernización. Podemos pensar que si esos hombres sólo vieron con criterio de época el carácter de la enseñanaza superior, profesional y formadora de equipos dirigentes, no pensaron así a la ense-

ñanza media. Por eso llega aquí el momento de establecer con cuánta claridad realística y con cuánta visión de futuro, en 1916, fue encarado el problema de una moderna enseñanza media popular, comprendiendo en un período "intermedio" el ciclo primario y los estudios posteriores.

Apresurémonos a aclarar que el ciclo intermedio incorporaba habilidades técnicas y preprofesionales, pero mantenía la unidad del proceso educativo, dando lugar a continuar estudios de progresivo nivel.

Enseñar a cantar y enseñar a vivir

Mientras las crisis de la guerra y de la democratización, afiebraban al país; cuando los ferrocarriles y los alambrados habían hendido y dividido la pampa húmeda y los altiplanos áridos; en la hora en que la energía eléctrica y el motor a explosión estremecían las fábricas y ahuyentaban las caballadas; al tiempo en que nuestros muchachos recibían con entusiasmo el hálito del siglo, la ilustración por la ilustración aún parecía ser el signo único de la enseñanza en los diversos niveles. Así lo señala Rodolfo Rivarola: "Según las palabras de Avellaneda que he recordado para fijar el objeto propio de la enseñanza secundaria, no era ésta preparatoria para la instrucción superior, y su objeto quedaba limitado a una cultura media y general del mayor número de ciudadanos. Se han dictado en este concepto los planes y la enseñanza; se ha discutido en otros tiempos la bifurcación de la misma con destino a las carreras de ciencias o de letras, y se ha desechado ese plan, por el concepto de que la cultura debiera ser general, para todos, y no preparación especial para carreras determinadas..." (1).

Todavía es impreciso el concepto de "preparación general". El mismo Rivarola requería amplia base literaria, lógica y psicológica antes que preprofesional, en cuanto a estudios universitarios. Empero, cuando asignaba a la enseñanza media, antes que instrucción especial el carácter de **formación general para la vida**, entendía hablar de la vida moderna y de todas las demandas con que la sociedad hostigaba al joven que a ella se incorpora: en lo intelectual, en lo económico, en lo físico, en lo moral y en lo técnico, etc. De ahí su crítica que señala: "En general los animales educan a su prole en la manera de procurarse la subsistencia. Sólo al hombre que se llama racional, se le ha ocurrido lo contrario en sus planes de estudios, saber de la historia romana o de la griega, de la célula y del tejido; de las funciones de nutrición... y morir de hambre.

(1) R. RIVAROLA: *Selección de escritos pedagógicos*, Fac. de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1941, pág. 255.

Es como si los pájaros sólo enseñaran a sus hijos a cantar y a morir cantando (2).

Si aceptamos que el animal sólo responde a apetencias biológicas, podemos convenir en que el adiestramiento que le prodigan sus progenitores tiende a entrenarle en la alimentación y la reproducción; en cuanto admitimos que el hombre tiene también esa base biológica y además, lo demás, fácil de aclarar el concepto de educación integral. ¿Cuándo?

El ciclo elemental y el ciclo primario

Nuestro afán, a veces manía de sistematizar, hace dificultosa la visión de un proceso educativo psicopedagógicamente funcional. La escuela, estrictamente graduada y los ciclos cronométricamente determinados, constituyeron un momento y una etapa importante en el proceso educativo. Respondieron a una sana concepción pedagógica; hoy su vigencia tiene su mayor sentido en términos de comodidad administrativa frente al incremento de los contingentes escolares.

Si la escuela elemental para todos constituyó el ideal de Comenio y si Condorcet pudo luego traducir esa aspiración en proyectos de reglamento con los que luego la Asamblea de la naciente República Francesa hubo de iluminar, entre borrascas, la década final del siglo XVIII, bien podemos decir que a poco de andar el siglo XIX, ya la escuela primaria elemental resultaba insuficiente. Al desarrollo industrial de la época, se sumaba el singular acrecentamiento del saber científico; las necesidades técnicas y la apetencia de conocimientos que se tornaba exigencia popular, incitaban a nuevas formas y etapas educativas. Así, mientras se extendía el ciclo de la enseñanza primaria y se la unificaba en un período que comprendía las edades de seis a catorce años aproximadamente —con las naturales variantes europeas— y a la par que Inglaterra ensayaba sus escuelas semitécnicas, la inspiración de madame de Stael dibujaba en la pluma de Guizot por 1830 la estructura de la escuela primaria superior.

Muchos años tardó en nuestro país de abrirse rumbo esa orientación de la escuela primaria, que tendía a entrenar al niño y al adolescente para su inmediata actuación social; no faltaban antecedentes, empero, ni ello fue ajeno a nuestros constructores. Desde 1810 hasta muy adelantado 1860, nuestra enseñanza primaria no se organizó con planes graduados y la escuela pública y gratuita, nominalmente obligatoria, comprendió un ciclo elemental con un máximo de cuatro años. El quinto y sexto grado,

(2) *Ibíd.*, pág. 122, pie.

fueron denominados complementarios y muy posteriormente, la enseñanza primaria comprendió seis grados, en muchos casos con un primero inferior y un primero superior, que ayer permitían el paso más adelantado y condicional al segundo grado y que hoy han dado lugar a una escuela primaria con siete grados estrictos y nada diferentes a los seis anteriores. De este ciclo primario pasamos directamente a la escuela media, en un brusco cambio del sistema de un solo maestro al de profesores por asignaturas impartidas cronométricamente. Con igual geometría se pasa de este ciclo llamado medio al superior y, así como el anterior otorga por una parte idoneidad profesional —magisterio, comercio, industria— y por otra, bachillerato, el último ciclo tanto orienta hacia actividades especializadas como a específicas categorías universitarias.

La escuela elemental superior no ha encontrado eco en nuestra América. Es precisamente entre estos diecisiete años de edad, que se desgranán los contingentes escolares y que se vuelcan en la vida social centenares de miles de niños con estudios incompletos o, aún con certificado de curso total, sin una formación, sin una idoneidad intelectual y técnica y sin un temple moral y volitivo que habiliten realmente para arrostrar con éxito las demandas de su despliegue juvenil.

ANTECEDENTES ARGENTINOS. Belgrano y Jacques

Nuestras indagaciones en torno a la ruta y sentido de la educación argentina, configuran una tradición ejemplar y coherente que, al comenzar el pasado siglo, puede enraizarse a Vieytes y a Belgrano; detrás de ellos, Jovellanos, el egregio maestro de una España que quiso ser nueva, así como nueva quiso hacer a la naciente nación el estudiante de Salamanca que de abogado porteño hubo de transformarse en glorioso general y fundador de escuelas, en Tucumán, Salta y Jujuy. Ellos no propugnaron una enseñanza mercantilmente práctica, sino que concibieron al hombre americano en un armónico despliegue de su pensamiento y de su acción; de ahí que la educación pública no les resultara un mero instrumento, sino la noción base para cimentar un pueblo libre y progresista. La incorporación de la ciencia y la técnica a los objetivos de formación en la escuela primaria, obedecieron desde entonces a una concepción precursora aún vigente. Como tal, tuvo que luchar contra las sombras de su tiempo.

Esos tiempos nuevos ya vienen en las alforjas del ilustre Amadeo Jacques, que llega a Montevideo y pasa a Santa Fe con sus materiales de daguerrotipia y su minúsculo gabinete de Física. El primer intento serio y el antecedente magistral, nos lo da Jacques en el plan de estudios que adopta la provincia de Tucumán al convenir con él, en 1858, la dirección

del Colegio San Miguel (3). Bien puede decirse que las orientaciones de Jacques apuntaban a una **verdadera preparación para la vida**; así, en su programa indica: "Aritmética y sus aplicaciones, particularmente a la teneduría de libros"; "Geometría y elementos de Trigonometría, con aplicaciones a la Agrimensura y levantamiento de planos"; "Química y Mineralogía" (para la región), con aplicaciones a la Metalurgia o Arte de Minería, a la Tintorería, a la extracción y prueba de las sustancias alimenticias, material de construcción, etc.; el uso de un idioma tenía también indicaciones directas de aplicación operativa.

El ciclo intermedio de 1916.

En cuanto hemos señalado, qué características de crisis y de época sugerían una reforma educativa, será comprensible apreciar cómo la feneciente pedagogía positivista se encarnó en la naciente y proscritora pedagogía científica, que halló en tres hombres de la nueva universidad, los cánones para un serio ensayo. Así fue diseñado en el decreto del 1º de marzo de 1916, emanado del Poder Ejecutivo como antecedente del Mensaje al Congreso de la Nación en el cual, a efectos de una ordenación permanente, se planteaba una reforma a nuestra Ley 1.420, de Educación Común. Hubo debate parlamentario en torno al problema, pero no resolución acerca de la cuestión de fondo; la reforma no afectaba para nada ni la estructura, ni el sentido de la famosa ley, pues sólo se refería a la división de los ciclos escolares y, así como hoy hablamos de una etapa preescolar, introducía una nueva división sin quebrar la unidad general del proceso (4).

Entre la finalización del cuarto grado escolar y la iniciación de lo que actualmente llamamos ciclo medio, se introducía un período, que psicopedagógicamente podía corresponder a la preadolescencia y que abarcaba tres años de estudios. Prácticamente se estaba en lo que hoy se maneja como escolaridad de siete años o en lo que es materia de nuestras reformas tendientes a prolongar la escolaridad, llamada primaria, hasta los catorce o dieciséis años. No fincaba ahí lo importante, sino en el contenido de la enseñanza, cuyos rasgos generales podemos señalar:

(3) *Compilación ordenada de leyes-decretos y mensajes*, edición del P. E. de la Prov. de Tucumán, vol. II, Nº 172.

(4) En *Reformas orgánicas de la instrucción pública*, el Dr. Carlos Saavedra Lamas, por el Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1916, nos da un tomo de valiosa documentación; el decreto del 1º de marzo, el mensaje del 3 de junio y el reglamento del 31 del mismo mes, con que en 1916 se delinea la "Escuela Intermedia"; el plan de estudios, conferencias y trabajos de análisis.

- a) Instrumentación práctica para la aplicación de conocimientos en idoneidades laborales; dibujo aplicado a "affiches" o mapas; carpintería menor; electricidad y administración de productos comerciales y aspectos similares.
- b) El otro aspecto muy importante era la coordinación del elemento instructivo y del esquema teórico con la función humana operativa y la propia respuesta a sus intereses prácticos. Nada de esto era excepcional y novedad ayer, ni lo es hoy; empero, ayer y hoy sigue siendo problema.

Podría decirse que ese sistema tendía a enseñar a cantar y a enseñar a comer. Eso es verdad, pero también lo es que no tendía a anular o a limitar naturales disposiciones y mayores posibilidades de desarrollo del sujeto, pues transcurrida la etapa intermedia, ella le habilitaba para iniciar un ciclo superior.

En muy amplia perspectiva podíamos decir que Belgrano se reencarnaba a los cincuenta años en Jacques, y que éste, en igual período, resurgía en Víctor Mercante, el fundador de nuestra Facultad, el científico que precursoramente vinculó evolución y educación y educación con vida social.

Estábamos ante una concepción sociológica de la educación y de ahí que, tanto se nos plantea hoy la actualización didáctica de los contenidos y de los procedimientos para ese tipo y período escolar, como se mantiene vigente el aspecto estructural y los objetivos finalistas de lo que **no debe estimarse como un nuevo ciclo** sino como un momento o etapa de un proceso evolutivo de capacitación integral. Y aquí, capacitación puede valer por formación ⁽⁵⁾.

¿Una política o una didáctica? Error histórico

Se llamó ensayo porque era base para una ley orgánica que no se dictó. El momento en que se establece y las alternativas de su corta vida, —cesa en 1917— dan a la Escuela Intermedia todos los visos de un acontecimiento propio de los avatares políticos de nuestra tierra. Así es muchas veces nuestra América. Desgraciadamente. Una vez más hemos de convenir en que Pedagogía no es sólo descripción objetiva de situaciones formales y de relaciones teóricas y técnicas en un estricto campo educacional,

(5) Una exégesis de esa iniciativa está dada en la obra de GUSTAVO F. J. CIRIGLIANO y LUIS J. ZANOTTI: Una ilustrativa explicación de las experiencias pedagógicas suscitadas por la Escuela Intermedia en el ámbito de la Universidad de La Plata, está dada en la publicación *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*, ediciones Theoria, Buenos Aires, 1965.

sino síntesis actuante, normativa, proyectiva, de un pensamiento que se nutre de Historia y de actualidades con el propósito fundamental de prevenir y de proveer para el mañana.

Hay que situarse muy en la época para comprender cómo Hipólito Yrigoyen, el presidente que advino con el pleno ejercicio de la democracia en la Argentina, pudo, recién en comienzos el ensayo, abatir esta experiencia precursora. Aparentemente, la iniciativa había germinado en campo de la oligarquía, pero sin ser ajenos a su época, por lo menos en educación, pensaron en el bien de todos y abrieron cauces a un progreso aún en agraz, Bartolomé Mitre y Nicolás Avellaneda, Joaquín V. González y Rodolfo Rivarola, Victorino de la Plaza y Carlos Saavedra Lamas. Tenían fe en la juventud; respetaban y acudían sin discriminaciones al saber científico. Por ello se rodearon de entonces iconoclastas y estudiosos muchachos: Rojas, Guaglianone, Iberlucea, Lugones.

La objetividad científica no ha de desconocer que resulta fragmentario, incompleto, tecnicista pero carente de objetivos plenos y de finalidades superiores, todo sistema educativo que no vuelca sus elaboraciones en una concepción sociológica que fundamenta una política escolar y cultural. De ahí la clave del porqué Amadeo Jacques es obstruido y opta por alejarse de Tucumán. Había planteado una escuela activa, del trabajo, para la vida que se vive, en un medio todavía arcaico. (6)

La Escuela Intermedia respondía a la concepción de una sociedad progresista. Hoy, que seguimos hablando de la "nueva educación" y de la "sociedad en cambio", natural es, que confrontemos aquella experiencia con la realidad moderna.

Si "aquello" fue prematuro, admitámoslo. ¿Se dan hoy nuevas condiciones? Se daban ayer y se dan hoy; con la diferencia que ahora hemos clarificado, actualizado, integrado, el concepto de humanismo, conjunciando pensar y hacer.

No hay bipolaridad antagónica entre el pensar y el hacer, como no la hay entre Hombre y Mundo. Puede suceder hoy, naturalmente, que a la necesidad de reflexión y crítica propia del advenimiento de la era moderna y a la consiguiente actitud individualista de afirmación del hom-

(6) Por eso es necesario que volvamos a oír a este presunto conservador y liberal que con claro juicio crítico nos dice: "Más que un educador, Jacques había sido en su tierra un político, llegó al país de su último destino como desterrado político, perseguido por su aspiración democrática. No puede decirse de él que fuese normalista utilitario, que por igual vendiera su mercancía pedagógica a la República o al Imperio, a la tiranía o a la democracia. Si el ejemplo tiene tanto valor educativo, tanta fuerza moral, Jacques fue un educador de dignidad; y así se explica que su nombre perdure en el respeto de los argentinos". R. RIVAROLA, en *Ibid.*, pág. 124.

bre y de negación de los dogmatismos, se le incorpore en nuestra época una premiosa demanda de realizaciones y a una inmersión del uno en el todo, que no puede tener otro signo que un elevado grado de socialización. La escuela, las estructuras pedagógicas, se enfrentan a esas características del siglo. Y, lógicamente, apuntan al nuevo siglo. Notoriamente las aportaciones del didacta, del historiador, del psicólogo, del pedagogo y del filósofo alcanzan materiales para una sociología de la educación que, apuntando a un ideal de superación humana, actúa en virtud de una política. En ese plano de formación y orientación del hombre como ser Social, Política y Educación pueden ser sinónimos.

Si bien con más luengos antecedentes, la base fue dada el 20 de agosto de 1791 al proclamarse los Derechos del Hombre. Si la educación ha de ser para todos y ha de ofrecer a todos las máximas posibilidades en función de su interés individual y social, no cabe otra política educacional ni otra técnica pedagógica que no sirvan a ese principio. Y ese principio no es ensoñación platónica o dictado desde arriba, sino que surge de la entraña misma de la naturaleza del hombre y de la aspiración profunda de sus sociedades.

Por eso la Escuela Intermedia no constituyó sino un jalón en la larga trayectoria del ascenso educacional de los pueblos y, quizá sin enunciarlo, quizá sin pensarlo íntimamente, participó de una filosofía y de una política, síntesis de pleno hacer pedagógico.

Está claro ahora por qué el tema vuelve a la actualidad.

Los vasos comunicantes

El análisis de las corrientes educativas y la configuración estadística del acontecer educacional, nos indican los millones de niños y de jóvenes que acuden a las fuentes educacionales y los millones de jóvenes y de niños que van quedando en el camino. Nos manejamos con una concepción monolítica, cuya imagen pareciera sugerir que todos han de llegar a todo. Actuamos con un esquema piramidal que queriendo graficar la realidad, la perturba, y seguimos con un ordenamiento en ciclos propios de una concepción estática y de un "tradicionalismo" psicológico, sociológico y pedagógico.

Los caminos son muchos. Las aptitudes y hasta las vocaciones, son polivalentes. Nadie nació para santo o para sabio, y al querer predeterminar desde la infancia la marcha piramidal del educando, empujamos hacia la incertidumbre y la desazón y el abandono a millones de seres capaces para algo y dispuestos para algo.

El niño, el joven, estudiados psicopedagógicamente, pueden constituir una entidad conocida. La sociedad y el futuro, no. Enfrentamos lo conocido a lo desconocido y de ahí la crisis, pues aplicamos nuestros moldes a tendencias individuales y a mundos inéditos.

Nosotros decimos al educando que mañana va a ser hombre. Sus progenitores y el educando, unos deliberadamente, el otro intuitivamente, piensan **qué harán cuando sean hombres**, presienten o saben que servirse a sí mismos implica servir a una sociedad o a sociedades ya dadas. Salvo la determinación de los deficientes, nadie puede pulsar prematuramente, **in totum**, capacidades y predestinaciones. Nadie puede tampoco proponerle la meta final sin pensar en las alternativas del camino y las posibilidades del caminante. Un sistema pedagógico abierto a las diferencias, a los cambios, a las variaciones del individuo y a las mutaciones sociales, a niveles inmediatos y a metas ideales, están indicando una reedición de la misma democrática estructura escolar cuyo lema formalista y contraproducente del espejismo de **todo a todos** ha de sustituirse por el camino ascendente, progresivo y parcial, de acuerdo con aptitudes y preferencias, dando a cada uno un sitio firme en cada etapa y ofreciéndole a la vez la posibilidad de escalar otras y distintas metas a tenor de sus aptitudes crecientes y de sus vocaciones alternantes.

Ruptura de los ciclos

Ya la escuela de Jacques, como la de Saavedra Lamas y Mercante, habían comprendido que la dinámica de las aptitudes individuales chocaba con el adocenamiento y los grados homogéneos donde retrasados y adelantados marchan al nivel del promedio. Esa fluidez del desenvolvimiento del educando comprendemos que sólo es posible en una ágil estructura escolar, en la cual se supere la clásica división en años y en grados. Pero si las necesidades administrativas obligan a mantener esa cronometría, todo está diciendo que ha caducado la clásica delimitación en ciclos primario, medio y superior.

La ruptura de los ciclos clásicos no es un problema político, pues capitalistas y comunistas se avienen a ello según las estructuras pragmáticas de su sistema educativo.

La mayor resistencia está en el personal directivo y docente que se maneja ya hace un siglo con su división en años y en grados. Su resistencia al cambio finca en que la estructura del sistema educativo no le otorga un **status** adecuado de vida y que debe alternar su actividad en numerosas tareas remunerativas y familiares. Si sustituimos el horario cronométrico por un horario funcional; si en vez de grupos homogéneos

de 25 a 40 alumnos aciuamos con individuos o grupos diversificados en base a actividad y a nivel de rendimiento escolar, la tarea exige una dedicación plena. Ahí está la clave.

Nuestra tesis señala el error de concebir en el educando prematuras aptitudes y vocaciones monovalentes. Por eso propiciamos un **curriculum**, abierto, entrelazado, flexible, polivalente.

En el fárrago de cátedras, horarios, ciclos y sistemas, trasiegan millones de educandos. En su incierto camino, las pérdidas son tremendas: de inteligencia, de energías y de capital.

Recobrando la ruta

Opuestos a toda solución monolítica o unívoca, debemos, no obstante, afrontar una respuesta. Ella es de carácter general, pero estamos dispuestos a la máxima respuesta particularizada. La formación de nuestra juventud ha de comprender un período que sustancialmente va de los 7 a los 16 años en función de su proceso psicobiológico. En ese período, su "preparación para la vida" debe proveerle idoneidades para orientarse vocacionalmente a las más elevadas aspiraciones de su espíritu y a las más concretas realidades de un servicio social, de un régimen de actividad individual remunerativa, de una preorientación profesional y del logro de aptitudes psicodinámicas para desenvolverse en el medio circundante y para realizar las máximas potencias como ente individual, como integrante de una familia, como miembro de una nación y como activo partícipe del género humano.

Esta pedagogía es horizontal y es vertical. Tiene presente el plan que Langevin elaboró al finalizar la última guerra europea. Tiene presente también lo que Castañeda, Rivadavia, Echeverría, Alberdi, Sarmiento, pensaron de una educación nacional de cara al progreso del país. Esta pedagogía tiene una alta finalidad política: rescatar y reintegrar a los mejores destinos en las tierras argentinas y americanas, a miles, quizá millones, de muchachos y de muchachas, plenos de capacidades, que han ido quedando en la vaguedad de los caminos.

Igualdad y posibilidad

La frase clásica "serás lo que debas ser o no serás nada" nos plantea este interrogante acerca de la igualdad y la libertad: ¿Es la aptitud y la vocación la norma pedagógica o se trata de que cada uno, por un igualitario criterio simplista, deba llegar a la cúspide de la hipotética pirámide, o perecer?

Nuestro sistema de vasos comunicantes nos dice que todo ser psicopedagógicamente normal es apto para alcanzar progresivamente metas

educacionales. Que él debe ir cubriendo etapas en las cuales el desarrollo de su personalidad psicofísica, estética e intelectual se avenga a las características profesiográficas de un mundo de estructuras materiales dadas. Que a medida que alcanza niveles de desenvolvimiento y aptitudes de permanencia en el área socio-profesional, los sistemas educativos deben ofrecerles cuantos canales sean posibles para que, sin desprenderse de esa realidad socio-económica y sus mismos compromisos familiares, pueda proseguir el ascenso escalonado e intercomunicado para que sus aptitudes lleguen al grado máximo a que su vocación aspira.

En el fondo del problema subyace un antiguo pero ateneador esquema de formación de una élite intelectualista, predestinada a los más altos destinos de la conducción nacional, lo que constituye la esencia de una mal denominada "formación humanística" (7).

Ya los clásicos del saber griego abjuraron de la **praxis** en el culto de un saber puro y aún pareciera que el **Homo Faber** constituye un grado inferior del **Homo Sapiens**. La antropología social de este siglo XX - XXI proclama ya imperativamente que el Hombre es Hombre en todo. La revolución pedagógica de esta síntesis de siglos no es más que una simple vuelta a lo sencillo. La fórmula: que la educación trate de que el niño y el joven sean un hombre que se nutre, que ama, que procrea, que construye un país, sirve a sí mismo y a la sociedad, sueña, se perfecciona, hace e hila la eterna génesis del género humano.

(7) Con estas orientaciones es que hemos propuesto reiteradamente incorporar a los bachilleratos del Colegio Nacional y del Liceo Víctor Mercante, cursos de capacitación profesional, en el uno, referidos a problemas de economía y administración, en el otro, a magisterio primario superior. Ello daría lugar a un séptimo año de complementación y práctica en estos bachilleratos que de acuerdo al plan 1960 que propiciáramos se desarrollan en seis años de estudio y tienden a una formación humanística o general integral, con objetivos en sí misma y si bien, articulados en la enseñanza superior, no pendientes de esa finalidad.

El esquema de González y de Rivarola en cuanto a un ciclo completo de formación que abarque los tres niveles, no se contradice con los objetivos asignados por Víctor Mercante a la Escuela Intermedia; tampoco son antagónicos a nuestra "pedagogía de vasos comunicantes" mediante la cual aspiramos a que los que van quedando en el camino retomen la marcha y, escalón por escalón, en desenvolvimiento horizontal y con rumbo vertical, marchen hacia su más alto destino. El ejemplo del curso de bachillerato de la Escuela Superior de Bellas Artes, cuyo plan, es muy poco alterado, propicia una formación completa de bachiller y, paralelamente, su idoneidad en música o en plástica, constituye feliz ejemplo. Falta incorporar a ese bachillerato las ramas de cinematografía y de diseño y de establecer un claro régimen de coordinación de la enseñanza, lo que permitirá una reducción o mejor utilización de su amplio horario lectivo. Por nuestra iniciativa ese bachillerato, con signo preprofesional, otorga cursando materias de Didáctica y de Psicopedagogía —más la respectiva práctica de la enseñanza— capacitación para la docencia musical o plástica en el área primaria. Estas experiencias propias de nuestra Universidad, deben servir de ejemplo para abordar decididamente una experimentación piloto de enseñanza moderna integral. Con ello, habremos hecho de lo poco, mucho, a la vez cumplimentar las precursoras concepciones de dos grandes estadistas y juriconsultos: Joaquín V. González y Rodolfo Rivarola, y de dos eminentes fundamentadores de la pedagogía científica, abierta al mundo nuevo: Víctor Mercante y Alfredo Calcagno.

IMPERCEPCION AUDITIVA CONGENITA (Sordera verbal congénita)

Antecedentes para su estudio

María Irene Jhonson

A partir de mediados del siglo pasado, la literatura psiquiátrica se interesa por una forma de perturbación de lenguaje que presentan algunos niños que sin padecer de sordera no comprenden ni pueden adquirir el lenguaje hablado.

Estudiando los factores que han influido en el problema, se facilitará la comprensión del concepto actual denominado "IMPERCEPCION AUDITIVA CONGENITA". Para ello consideramos:

1. La influencia de las investigaciones sobre las afasias.
2. La apreciación del nivel mental en relación al trastorno.
3. El traslado del síntoma más importante a la esfera de la percepción auditiva.

1. La influencia de las investigaciones sobre las afasias

A. — PRIMERA ETAPA: El problema se plantea de acuerdo a los conceptos que sobre el lenguaje y las afasias había formulado Gall, Bouillard y Broca.

Gall en 1819 estudia algunos pacientes con pérdida del habla concomitantes a una hemiplejía del lado derecho, en tanto Bouillard sostiene en 1825 que los movimientos que intervienen en el habla debían explicarse o por la destrucción del centro (órgano) de la memoria de las palabras o por la alteración del centro que regula los movimientos de los que depende el habla. Esta concepción que incluía la "pérdida de la memoria de las palabras", se sustentaba en la hipótesis de Gall que establecía que la "memoria" comprendía diversas facultades entre las cuales se contaba "la memoria de las palabras" y la del "sentido del lenguaje hablado". Broca se ocupa en 1860 de casos de pacientes con perturbaciones del lenguaje articulado en relación a lesiones de la porción triangular y opercular de la tercera circunvolución frontal, estableciendo una diferencia entre la "facultad del lenguaje articulado" y la "facultad general del lenguaje". De manera que la "afemia" (como denomina Broca al trastorno afásico),

afecta al lenguaje articulado dejando intacta la "facultad general del lenguaje" (afasia motora); entendiendo por "facultad general del lenguaje" la capacidad de convertir una idea en símbolos de expresión mímica, gráfica u oral. De donde la "facultad del lenguaje articulado" no sería sino una de las formas expresivas de la facultad general del lenguaje.

Wilbur (1) en 1867 realiza una importante investigación sobre este problema estudiando un grupo de idiotas a los que clasificó según su capacidad y grado de expresión oral. Un grupo lo constituían de aquellos idiotas capaces de repetir una palabra después de haberla oído, pero para los cuales era imposible pronunciarlas espontáneamente. A este trastorno del lenguaje llamó Wilbur "trastorno afásico" y al que lo padecía "idiotas afásico". Fácilmente se nota la influencia que sobre esta concepción del trastorno de la palabra tiene la formulación de Broca, ya que la considera una alteración o trastorno de la articulación del lenguaje, según Broca, "del lenguaje articulado". La perturbación afásica del lenguaje de los idiotas considerados se deducía de su bajo nivel mental.

Los conocimientos actuales sobre el problema nos hace pensar que algunos de los sujetos no eran idiotas y que solamente las características del defecto del lenguaje había hecho que se los asimilara a los casos de la deficiencia mental profunda en que no logran adquirir ni comprender la palabra debido a su déficit de inteligencia. La confusión había surgido de las dificultades para el examen. Sin los actuales recursos técnicos, la conducta intelectual de los pacientes afectados por el trastorno denominado "impercepción auditiva congénita" se confundió con la de los deficientes mentales profundos.

Se supuso que el defecto se instalaba en la articulación de la palabra y que era debido a una afasia resultante o concomitante a una deficiencia mental profunda, hecho que limitó las posibilidades a una investigación dirigida a la verdadera naturaleza del trastorno del cual nos ocupamos.

En 1891 se describe por primera vez una forma defectuosa de lenguaje resultante de la incapacidad de adquirir, desarrollar y comprender el habla, que presentaban algunos niños y que se la incluía entre las perturbaciones de la articulación. Al trastorno se denominó "idioglosia". Esta forma de lenguaje es característica de los oligofrénicos profundos —los idiotas— y consiste en un lenguaje muy precario, inteligible solamente para la persona que se encuentra en estrecho contacto con el sujeto. Se desarrolla por la asociación de ciertos sonidos primitivos y vocablos mal

(1) Citado por Worster-Drough.

articulados, referidos a estados afectivos y a limitado número de objetos (2).

B. — SEGUNDA ETAPA: Los estudios realizados por Wernicke, Heuschen, Liepmann y Pierre Marie, señalan una formulación más avanzada de las teorías de las localizaciones cerebrales de la afasia.

Wernicke, describe en el año 1881 la "afasia sensorial" que lleva su nombre. Establecida una zona motora en la parte anterior de los hemisferios cerebrales y una zona sensorial en la parte posterior de los mismos; los centros motores anteriores eran el asiento de concepciones motoras y las zonas sensoriales posteriores contendrían las memorias de las imágenes de las impresiones sensoriales, ubicando Wernicke el centro auditivo (memoria de los sonidos) en la primera circunvolución temporal y la concepción para el lenguaje articulado en la zona de Broca. Una lesión que afectara la zona correspondiente al centro auditivo provocaría una perturbación o pérdida de las imágenes de los sonidos y un trastorno o pérdida de la comprensión del lenguaje hablado. Se darían también algunos defectos afásicos del habla porque la destrucción del centro de la memoria de los sonidos impediría estimar y corregir las fallas de la pronunciación.

Liepmann, en trabajos publicados en 1900, 1905 y 1919 trata de describir los trastornos del lenguaje como formas de apraxias. Los movimientos aprendidos se ejecutan de acuerdo a un plan ideacional. El apráxico ha perdido la capacidad de realizar series complejas de movimientos por ejemplo, atarse los zapatos. La apraxia se puede definir como la imposibilidad de realizar una acción que deba ejecutarse siguiendo un plan ideacional, sin que exista parálisis de músculos. Las apraxias serían la resultante de una lesión de las áreas de elaboración sensomotoras de la corteza cerebral. La afasia de Broca sería una apraxia motora que afecta los órganos del habla. "Se ha perdido la memoria para la ejecución de los movimientos para la articulación de las palabras". La afasia motora respondería a la afasia ideokinética e ideacional de Liepmann. Las agnosias serían la pérdida de la capacidad de percibir o reconocer las impresiones que llegan por vías sensoriales. La ceguera y la sordera verbal serían trastornos que se agrupan entre las agnosias.

En 1914 Henschen publica sus trabajos sobre las afásicas. Establece que cada retina está representada en la zona estriada (alrededor y dentro de las paredes de la cisura calcarian y polo occipital), constituyendo el

(2) HADDEN, citado por Worster-Drough and Allen J. *Neurol & Psychop.* 1930.

“centro primario de la vista”. Aquí son recibidas las impresiones visuales y transformadas, dirigiéndose a otras zonas de la corteza, asiento de elaboraciones más complejas y de un plano funcional más elevado. Huschen ubica el “centro primario de la audición” en la circunvolución transversa temporal de Heschel, negando que se estableciera en la primera o segunda temporal. Estas estaciones de recepción, después de elaborar las impresiones, las dirigen a los centros encargados de la organización de los procesos psíquicos superiores. Henschel establece tres formas de afasias en relación con las perturbaciones sensoriales del lenguaje, tomando en cuenta la zona afectada por la lesión:

- a) Afasia temporal.
- b) Afasia angular (pliegue curvo).
- c) Afasia occipital.

Se consideran dos formas relacionadas a la destrucción de los centros. Si se destruye el centro de la “Audición general” que ubica en la circunvolución transversal de Heschel, el sujeto pierde la capacidad para apreciar el significado de los sonidos. Si la lesión se ubica en la parte media y posterior de la primera temporal izquierda, resultará una “sordera verbal” por destrucción del centro de la “audición de las palabras”. El sujeto no recuerda las palabras que corresponden a las ideas que quiere expresar usando vocablos inadecuados o compuestos de sílabas extrañas. Puede leer y escribir para sí, pero no puede comprender ni repetir lo que se le dice. Se acompaña de agrafia y ceguera verbal.

Las conclusiones fundamentales de Pierre Marie sobre el tema, pueden resumirse:

- a) Existe una sola afasia, la de Wernicke.
- b) En toda afasia existe una disminución de la eficiencia intelectual.
- c) La afasia no supone la falta de comprensión de palabras aisladas (como si el sujeto oyera ruidos en lugar de vocablos de contenidos significativos), sino la imposibilidad de ejecutar acciones complejas que se solicitan verbalmente.
- d) Niega la existencia de centros separados para el aspecto sensorial y motor del lenguaje hablado.
- e) La tercera circunvolución no desempeña ningún papel en la función del lenguaje.

Con la denominación de “ceguera verbal” y “sordera verbal” creados por los autores a los que acabamos de referirnos, se inicia el intento de explicar las dificultades del lenguaje que hoy conocemos como “impercepción auditiva congénita”.

En el año 1889 se reconoce por primera vez que el defecto del habla que sufren estos pacientes podría ser la consecuencia de la incapacidad de percibir diferencias de sonidos.

En el año 1900 Kerr ⁽³⁾, estudia el caso de un niño de inteligencia normal, que sin padecer defectos de audición no podía comprender la palabra (el niño había aprendido a hablar) y califica al defecto como "sordera verbal pura congénita". Desde entonces se describen casos de niños con audición normal y defectos muy severos del lenguaje o sin habla.

Thomas ⁽⁴⁾ en 1908 considera este defecto como un trastorno debido a la organización defectuosa de los centros motores del habla, no obstante referirse a niños incapaces de organizar un centro auditivo de la palabra y de recoger y mantener la memoria del significado de las palabras no vincula este defecto ni al estado de los niños ni a la ideoglosia. Llama a este trastorno "sordera verbal congénita". Es Mc Cready ⁽⁵⁾ quien sostiene en 1911 que la ideoglosia reconocía como causa a la sordera verbal parcial y resultaba ser una "simple repetición de las palabras oídas", resultando ser el primero en advertir una relación entre la ideoglosia y el trastorno auditivo congénito.

Los trabajos de Yearsley ⁽⁶⁾ contribuyen a ilustrar el problema. Sostiene en el primer trabajo que la expresión "sordera verbal congénita" debía utilizarse para los casos de audición normal concomitante a una falta de comprensión del significado de la palabra hablada. En un segundo trabajo establece que el centro receptor de la audición se mantenía intacto en tanto las conexiones con el centro motor estaban interrumpidas o no se habían desarrollado.

Contra el uso de la denominación de "sordera verbal congénita" reacciona Rutherford quien sostiene la inadecuación de los términos pues si se considera el defecto como un trastorno del habla derivado de una imperfección del aparato cerebral neuromotor del lenguaje, la designación de "sordera verbal congénita" resulta contradictoria por cuanto ella indica un defecto en los centros respectivos del lenguaje hablado.

Tait, a su vez manifiesta como impropio designar "afasia congénita" para referirse a un defecto del habla congénita. Sostiene que la palabra "afasia" designa la perturbación o pérdida de una palabra ya adquirida, inadecuada, por cuanto los niños que padecen "sordera verbal congénita"

(1) Citado por Worster-Drough and Allen J. Neurol. Psycho. 1930.

(4) Idem.

(3) Citado por Worster-Drough and Allen J. Neurol. Psycho. 1930.

(4) Brit. Med. Jour 1911, junio 10 y julio, tomo I, y Brit. Med. Jour 1911, oct. 7, tomo II.

nunca han desarrollado los centros en los que interviene el lenguaje hablado. Propone la designación "deficiencia congénita de las zonas del lenguaje hablado".

Hasta aquí podemos describir "como un trastorno congénito del habla relacionado con la esfera de la percepción auditiva que por síntomas semejantes a la sordera verbal en los adultos se denomina corrientemente "sordera verbal congénita". Las investigaciones prosiguen acrecentando la importancia del aspecto auditivo del transtorno.

C. TERCERA ETAPA: Cobra importancia decisiva la presencia de H. Jackson y H. Head en el campo de las investigaciones referidas a este problema.

En 1876, Jackson utiliza por primera vez el término "impercepción" y lo utiliza para designar un estado producido por una lesión cerebral que deja al paciente incapacitado para reconocer objetos, personas y lugares sin pérdida de la visión. A este trastorno denomina "impercepción visual congénita". Al referirse a la esfera verbal, Jackson describe dos tipos de trastornos del habla de origen central: 1º El sujeto mantiene la imagen de la palabra, pero ha perdido la capacidad de emplearla en una proposición; la alteración alcanza a ubicarse en un plano más elevado, como es la formulación proposicional, nivel superior al de la mera comprensión y enunciación de la palabra. 2º La imagen es defectuosa o no existe; a este estado es al cual Jackson llama "impercepción" y como dijimos puede ser visual o auditiva. En ambos casos el sujeto tiene dificultad en reconocer lo que ve u oye. Concomitantemente a la dificultad de ver o reconocer lo que oye, el sujeto muestra también una disminución en la capacidad para leer y escribir.

H. Head, utilizando los trabajos de Jackson, formula sus conceptos estructurando una teoría sobre los trastornos del lenguaje en relación a las lesiones cerebrales. Fundándose en sus propias investigaciones sostiene que la afasia es una perturbación funcional del habla debido a una lesión unilateral del cerebro. El lenguaje hablado es una función integradora establecida en un nivel superior al de la sensación y el movimiento, siendo por lo tanto inconsistente la diferencia establecida entre afasia sensorial y afasia motora. Estima que el habla es un acto de "formulación y expresión simbólica" y no una capacidad intelectual general, de manera que las dificultades mayores se presentarían en las formulaciones más abstractas. "Considera que la capacidad intelectual de los afásicos no se afecta en un orden primario, sino disminuye en la medida que la formulación y expresión simbólica interviene en la dinámica de las aptitudes mentales". Establece cuatro clases de perturbaciones del habla en relación a las lesiones cerebrales: afasia verbal, nominal, sintáctica y semántica. Nos ocu-

paremos sólo de la "afasia verbal" por la índole del problema que nos ocupa.

Llama "afasia verbal" al defecto del aspecto verbal del pensamiento que se manifiesta por la defectuosa construcción de la palabra. El paciente se halla con serias dificultades para encontrar la palabra en una conversación común. A veces queda reducido a dar un sí y un no y a emitir algunas exclamaciones con la que expresa sus emociones. En estos casos disminuye la capacidad para escribir y se pierde la memoria verbal para el contenido de la lectura en silencio. El sujeto es incapaz de evocar el símbolo verbal (la palabra) que necesita aunque comprende el significado de las palabras aisladas. La formulación y estructuración verbal de la palabra es el defecto más notable; la comprensión queda relativamente intacta, salvo en los casos más graves.

La "impercepción auditiva o visual" no constituye una afasia propiamente dicha. El sujeto tiene dificultad para percibir o reconocer el significado de lo que ve u oye. Debe entenderse que la **"impercepción sea auditiva o visual es un defecto en un nivel de desintegración funcional inferior al de la afasia"**.

IMPERCEPCION AUDITIVA CONGENITA: Los primeros autores que utilizaron la denominación de "impercepción auditiva congénita" fueron Worster Drough and Allen para referirse a una perturbación de la percepción auditiva de las palabras que sufren algunos niños, que sin ser sordos no logran adquirir ni comprender el lenguaje. El defecto se complica generalmente con trastornos en la lectura y escritura (alexia y agrafia). La designación de "impercepción auditiva congénita" salva el equívoco de "sordera verbal congénita" por cuanto se refiere con propiedad a la naturaleza auditiva del defecto.

2. LA APRECIACION DEL NIVEL MENTAL DEL SUJETO EN RELACION AL TRASTORNO

Wilbur en 1867 califica como "idiotas afásicos" a los sujetos que repiten una palabra después de haberla oído, sin ser capaz de pronunciarlas espontáneamente. Esta categoría queda establecida en función del nivel mental y es muy probable que entre los "idiotas afásicos" se incluyeran grupos de sujetos que padecían "impercepción auditiva congénita". De esta manera el defecto del lenguaje es considerado una consecuencia directa del déficit intelectual.

En el año 1912, Burr estudia un grupo de sujetos sordos de nacimiento y deduce que la deficiencia mental que exhiben es una consecuencia di-

recta de su falta de lenguaje. La falta de estímulos y de medios propios para expresarse y de comprender el habla empobrece a tal punto la conducta que lleva a considerar como oligofrénicos a niños que no lo son. Cuando la educación brinda al niño que padece "impercepción auditiva congénita" los estímulos adecuados a la naturaleza del trastorno, la inteligencia y la conducta se desarrollan normalmente. Desde entonces queda establecido que no todos los niños que padezcan "impercepción auditiva congénita" tengan que ser necesariamente oligofrénicos.

Con estos elementos podemos establecer:

1. Los niños que padecen "impercepción auditiva congénita" en su mayoría no son deficientes mentales.

2. El defecto del lenguaje no es el resultado de un nivel mental inferior.

3. El defecto (pobreza del lenguaje) es el elemento que mueve a pensar que el niño que lo padece sea un deficiente.

4. La falta de lenguaje y la deficiente conducta intelectual, emocional y social que lo caracteriza conduce generalmente a un diagnóstico de deficiencia mental.

3. EL TRASLADO DEL SINTOMA MAS IMPORTANTE A LA ESFERA DE LA PERCEPCION AUDITIVA

En 1867 la "impercepción auditiva congénita" fue considerada una forma anormal del habla relacionada a la articulación y atribuida a la deficiencia mental.

En 1891 se denominó "ideoglosia" a un lenguaje muy rudimentario característico de los deficientes mentales profundos.

En 1889 se reconoce por primera vez que el defecto del lenguaje podía estar relacionado a la incapacidad de percibir diferencias de los sonidos de la voz humana.

En 1900 se introduce la expresión "sordera verbal pura congénita" para designar al trastorno. No obstante, la designación de "sordera verbal" todavía se sigue vinculando el trastorno a una organización defectuosa de los centros motores del habla.

En 1910 se delimitan las relaciones entre ideoglosia y las dificultades para la percepción auditiva de las diferencias de los sonidos.

En 1911 se descarta el concepto de afasia para un defecto de tipo congénito y en 1912 se establece que el defecto no es la derivación de una deficiencia mental.

En 1926 Head conociendo los trabajos de H. Jackson llama "impercepción auditiva congénita" a un defecto ubicado en un nivel de desinte-

gración inferior al de las afasias, siendo la perturbación del lenguaje el resultado de un trastorno en la esfera de la percepción auditiva de las palabras, sonidos musicales y aun de los ruidos groseros.

En 1929 y 1930, Worster-Drough and Allen adoptan la denominación de "impercepción auditiva congénita" para describir al defecto. De esta manera el síntoma ha sido tratado de acuerdo a su verdadera naturaleza y trasladado a su esfera respectiva: la audición.

II

IMPERCEPCION AUDITIVA CONGENITA (Sordera verbal congénita)

Se define a la impercepción auditiva congénita como un trastorno de la percepción auditiva de las palabras, sonidos musicales y aun sonidos groseros, con audición normal complicado con síntomas afásicos, perturbación oral del lenguaje con dificultades de la lectura y la escritura. El principal defecto del lenguaje es una perturbación del tipo de la afasia verbal de Head que complica al defecto auditivo primario.

DESCRIPCION CLINICA: Worster-Drough and Allen, primeros en designar como "impercepción auditiva congénita" al defecto del habla que nos ocupa, señalan los siguientes síntomas clínicos como los más importantes:

a) **El defecto es congénito**, no es visible hasta que el niño llegue al período en que comienza la aparición del habla, articulación de los sonidos y formulación de palabras. Como el niño desarrolla los demás campos de la conducta normalmente, se piensa que sólo se trata de la aparición tardía del habla; pero en el caso descrito por los autores citados y el que estudiamos nosotros en este trabajo, registra ciertas características que bien merecen ser tomadas en consideración como elemento diagnóstico en los primeros meses, y es el siguiente; el grito del niño es monótono, no registra variaciones de altura, timbre ni voz, aun cuando vaya asociado a estados afectivos distintos.

b) **La audición es normal**, no hay defecto en el oído.

c) **El lenguaje hablado no es comprendido** cuando se habla al paciente fuera de su visión y a veces aún cuando ve al que habla.

d) En algunos casos el niño puede repetir sonidos y palabras aisladas oídas, pero no logra hacerlo cuando se trata de series de palabras o sonidos.

- e) Sólo en los casos más graves el niño no distingue los sonidos musicales y los ruidos.
- f) El habla no existe o es muy deficiente.
- g) Existe gran dificultad para apreciar el significado de los símbolos gráficos.
- h) Los errores de escritura revelan que corresponden generalmente a los que cometen en el lenguaje oral.
- i) La escritura al dictado no es posible si el sujeto no ve la cara de la persona que dicta.

Los niños que padecen este trastorno, son sanos física y mentalmente. Su nivel de inteligencia es normal; los órganos periféricos del habla no presentan alteraciones morfológicas ni funcionales. No hay parálisis ni trastornos motores que puedan vincularse al defecto del habla. Lo evidente es que el niño no habla o si lo hace su lenguaje es primitivo y rudimentario. El examen de la audición es muy difícil porque los niños no discriminan la diferencia ni las variaciones de los tonos. Este examen ha de realizarse tomando en cuenta dos circunstancias: 1º Las instrucciones deben darse haciendo que el niño vea al examinador y 2º Las instrucciones serán dadas fuera de la visión del paciente.

Wallin, afirma que el trastorno radica en que el paciente no reconoce la imagen acústica de la palabra.

Frecuentemente, el paciente repite mal y sin comprender la palabra y cuando es muy grave sólo repite una palabra mal pronunciada.

Si el niño logra con un tratamiento reeducativo adquirir lenguaje, lo hace entre los cinco y doce años. El lenguaje es casi siempre defectuoso.

CARACTERES DEL HABLA EN LOS CASOS DE IMPERCEPCION AUDITIVA CONGENITA: Un estudio de los estadios por los cuales el habla evoluciona y se desarrolla hasta convertirse en lenguaje articulado nos ilustrará sobre el valor de las percepciones auditivas normales en la iniciación del habla (7).

1º El niño vocaliza al azar, como una manifestación de su reacción global a los estímulos que llegan a él. Las reacciones verbales forman así parte de la actividad global y no son todavía respuestas a situaciones específicas. Cuando un niño vocaliza un sonido, se produce simultáneamente su audición. Por un proceso de reflejo condicionado, el niño aprende la relación entre un sonido y un acto motor complejo. La impresión auditiva, interviene y se da cada vez que el niño dice el sonido.

(7) F. D. Brooks Child Psycholog., pág. 173, Houghton Mifflin, Co. 1937.

2º Cuando el niño se imita a sí mismo, se puede hacerle pronunciar una sílaba por medio de un estímulo auditivo que evoque los mismos elementos de articulación. "Si un niño dice una sílaba y un adulto la repite, o dice una palabra que se aproxime a ella, el estímulo auditivo es suficientemente simultáneo a la respuesta motora como para que se efectúe el proceso de condicionamiento".

3º El niño comienza a comprender el nombre de las cosas. Cuando tiene ante sí un objeto y una persona le dice el nombre, responde con un acto vocal. Se crea la relación condicionadora entre el objeto visto y la respuesta oral. Así la percepción del objeto reemplaza al estímulo auditivo que significaba la pronunciación por un adulto del nombre del objeto.

En las tres etapas la impresión auditiva normal es importante para el desarrollo del habla. Cuando ella está perturbada, el habla es limitada, defectuosa o el niño no aprende a hablar.

EL HABLA DE UN NIÑO CON IMPERCEPCION AUDITIVA CONGENITA: Para el que la oye por primera vez resulta una jerga incomprensible, sin organización gramatical. El lenguaje es rudimentario y mal articulado. Se establece por la asociación de ciertos sonidos a un número limitado de objetos y estados emocionales. El habla es monótona y excepcionalmente espontánea, con elementos de perseveración al principio o al final de cada palabra; con sílabas o letras que pueden estar invertidos y en los casos más graves el niño no habla o da sólo algunos sonidos. Después de un tiempo en contacto con el sujeto se llega a comprender el lenguaje.

NIVEL MENTAL, CONDUCTA SOCIAL Y APTITUDES: Por lo general los casos de "impercepción auditiva congénita" son niños de inteligencia normal. El desarrollo y evolución mental depende de los padres y educadores del niño. La dificultad específica del trastorno que padecen exige una atención sistemática. El comportamiento afectivo y social también depende de las condiciones familiares y ambientales. Sus reacciones psicológicas tienen características propias y están en relación con la cultura de los padres y la educación en la infancia. Son niños que manifiestan buena disposición para la percepción y memoria de las figuras, cualidades de las formas y de las proporciones. Muestran interés por juegos mecánicos y de construcción. La aptitud para la aritmética es generalmente buena.

El problema del nivel mental plantea el estudio de la relación entre la inteligencia y el lenguaje. Pero las investigaciones realizadas en este aspecto, están dedicadas al estudio de la conducta intelectual en las afasias o en los casos de lesiones cerebrales o cirugía cerebral. La "impercepción auditiva congénita" es un trastorno de naturaleza distinta al de las

afasias, por tanto no se puede extender a este campo consideraciones propias a otras áreas.

ETIOLOGIA: Los últimos trabajos sobre la “impercepción auditiva congénita”, atribuyen el defecto a un factor de variación biológica. No cabe considerar que sea la consecuencia de una lesión de parto, por cuanto los síntomas clínicos y el cuadro sólo permite atribuir a una lesión bilateral de la corteza en la zona correspondiente. En las historias clínicas de los pacientes de “impercepción auditiva congénita” se registra gran número de casos con antecedentes familiares positivos para justificar la existencia de un factor familiar, si bien aún no se ha podido determinar la manera cómo se trasmite. El determinante fundamental que provoca la impercepción auditiva congénita, parece que sea una apraxia de la corteza cerebral de la zona posterior del lóbulo temporal, de distribución bilateral; conclusión a la que se arriba al considerar la existencia del factor familiar, la condición de bilateralidad y la recuperación que en cierta medida se logra con métodos reeducativos.

El número de casos registrados como “impercepción auditiva congénita” es muy reducido. Es posible que ello reconozca como causa:

- a) La complejidad de los síntomas de la impercepción auditiva congénita, que la mayoría de las veces conduce a diagnósticos de severa deficiencia mental, idiotez, imbecilidad o mudez.
- b) La reclusión de estos pacientes en internados para deficientes mentales o institutos para sordos.
- c) Las dificultades que han de salvarse para realizar un prolijo examen auditivo de la esfera verbal.

TRATAMIENTO: Los únicos autores que han señalado algunos principios generales para orientar el tratamiento educativo de estos pacientes son Worster-Drough and Allen ⁽⁸⁾ que transcribimos:

- a) Socialización del paciente en base a la consideración de las diferencias individuales.
- b) Aprovechamiento de las aptitudes mejor evolucionadas del paciente.
- c) La determinación más completa de las distintas esferas que abarque el trastorno.

De lo cual se deduce que el tratamiento reeducativo deberá proponerse:

1. El entrenamiento de la articulación mediante el tacto y la vista.

(8) STODDARD, D. G.: *The Meaning of Intelligence*, Cap. II, The MacMillan Co., N. York 1943.

2. La enseñanza de la lectura en los labios como en los niños sordos.
3. La educación del oído del paciente mediante la iniciación en el uso correcto de los sonidos que intervienen en la formación de las palabras. Estos ejercicios deben comenzar por objetos concretos que el sujeto tiene ante su vista. El niño debe apreciar con la vista y el tacto los movimientos de adecuación de los órganos de la articulación.
4. Es necesario una enseñanza individual, evitando que el niño asista a una escuela de sordomudos.
5. Cuando el niño domine y comprenda con soltura el lenguaje hablado se iniciará el aprendizaje de la lectura y la escritura.
6. Adquiriendo estos elementos, el niño podrá ingresar a la enseñanza colectiva, debiendo tenerse en cuenta para la enseñanza, la didáctica de métodos audiovisuales.

PROFESOR J. ROBERTO MOREIRA

El Profesor J. Roberto Moreira, distinguido investigador y especialista en sociología y planeamiento de la educación, falleció en Puerto Rico en el año 1967 mientras dictaba un curso y desarrollaba tareas de investigación en su Universidad. Este artículo constituye, por lo tanto, un documento póstumo de tan ilustre catedrático.

Muy penoso resulta presentar en estas líneas introductorias algunos rasgos de la personalidad y de la trayectoria profesional del Profesor Moreira, ya que él era para mí un auténtico maestro que me distinguía con su sincera amistad.

Este artículo recoge el contenido de una conferencia pronunciada en el año 1964, en ocasión de su último viaje a nuestro país; en esa oportunidad visitó la Universidad Nacional de La Plata y comprometió su colaboración con Archivos de Ciencias de la Educación.

Sintetizar en unas breves líneas la magnífica labor de investigación y de enseñanza desarrollada por el Profesor Moreira resulta sumamente difícil. Ha ocupado en su país, Brasil, gran número de cargos técnicos y docentes; entre ellos, se pueden mencionar los de Director General del Departamento Nacional de Educación, Coordinador Técnico del mismo Departamento, Profesor de la Universidad Católica de Río de Janeiro, Coordinador de la Comisión de Encuestas y Relevamientos de Enseñanza Media y Elemental (CILEME) del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), Jefe del Sector Planeamiento y luego de la División de Estudios e Investigaciones Educativas, Coordinador de la Campaña Nacional de Erradicación del Analfabetismo, etcétera. En el orden internacional desempeñó, asimismo, diversas tareas, entre las que pueden citarse la de Jefe de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y Coordinador de su Proyecto Principal de Educación, la de Director de la especialidad en Planeamiento, Organización y Administración de la Educación del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación de la UNESCO, donde he tenido la oportunidad de ser su alumno y asistente, y la de Profesor de Educación Comparada de la Universidad

de Chicago; en el momento de su fallecimiento estaba organizando en la Universidad de Puerto Rico, el Centro de Estudios Internacionales de Educación Comparada.

Su intensa labor de investigación se encuentra reflejada en sus numerosos libros y artículos. Entre sus libros, que en total suman más de diez, pueden destacarse los siguientes: "Educação e desenvolvimento no Brasil", "Teoria e prática da escola elementar", "Introdução do estudo social do ensino primário", "Uma experiencia de educação; o Projeto Piloto de erradicação do analfabetismo"; "Society and Education in Brazil" (en colaboración con el Profesor Robert Havighurst), etcétera.

Sus artículos, algunos de gran difusión, han aparecido en múltiples revistas y publicaciones de su país, del nuestro, de otros de América Latina, de Estados Unidos, de la UNESCO y de la O.E.A.; entre dichas revistas pueden citarse las siguientes: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Ciências Sociais, Boletín del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, Boletín del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO, La Educación de la O.E.A., Revista de la Universidad de Buenos Aires, Comparative Education Review, Rural Sociology, etc. En nuestro país varios de esos artículos son ampliamente conocidos, especialmente en las Universidades donde los mismos forman parte de las bibliografías de diversas cátedras.

El Profesor Moreira tenía un especial aprecio por nuestro país, por sus colegas argentinos y, particularmente, por nuestras universidades. Uno de sus deseos, lamentablemente no concretado, era el de enseñar e investigar en alguna universidad argentina; siempre señalaba que se sentía comprometido con nuestro país ya que en su juventud había sido apasionado lector de grandes maestros de la intelectualidad y de la ciencia de la Argentina.

La personalidad del Profesor Moreira trasciende más allá de sus obras y de sus cargos. Era el prototipo del maestro que se entrega plenamente a sus discípulos, que vierte en sus clases el conocimiento y la pasión por la disciplina que cultiva y que recoge la admiración y el aprecio sincero de quienes han tenido la fortuna de ser sus alumnos.

Por lo tanto, estas líneas constituyen el emotivo homenaje del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, de sus profesores y alumnos y el mío propio a la memoria del colega, del amigo, del maestro J. Roberto Moreira.

Prof. Norberto R. Fernández Lamarra.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EL PROBLEMA DE LOS RECURSOS HUMANOS

J. Roberto Moreira

1. Introducción: La coordinación interdisciplinaria en el planeamiento de los recursos humanos. La búsqueda de niveles más altos de vida colectiva ha inducido a la mayoría de los países latinoamericanos a preocuparse con programas de investigaciones y "surveys" tendientes al conocimiento más exacto y al análisis sistemático de la situación y las posibilidades de cada coyuntura económico social, para entonces planificar el desarrollo respectivo.

Las Naciones Unidas, por intermedio de sus organismos especializados, principalmente la CEPAL y la UNESCO, han contribuido a la nueva actitud de los gobiernos y sus agencias nacionales. Los estudios y los informes de aquellos organismos abrieron nuevas perspectivas a la acción administrativa de los Estados de la región.

Nosotros, educadores, vimos con simpatía y esperanza el empuje del planeamiento económico porque teníamos certeza de sus consecuencias sociales y por ende de la influencia que tendría en la enseñanza escolar y universitaria. Sería la oportunidad de inducir a nuestros gobiernos y nuestros pueblos a que sintiesen y percibiesen el valor básico de la educación en la sociedad moderna.

Así fue. Países como México, Venezuela, Colombia, Perú, Chile y más recientemente la Argentina están hoy vivamente preocupados por el planeamiento del desarrollo educacional. La conferencia de Santiago (1962) sobre educación y desarrollo económico social, bajo el patrocinio de la UNESCO, de la CEPAL y de la OEA, fue una oportunidad de encuentro y de entendimiento entre educadores y economistas. Hoy ya nadie duda que la educación es factor del desarrollo económico o, según las palabras de Th. W. Schultz, "es uno de los caminos que conducen a la abundancia característica de la agricultura y la industria" (1). Este hecho ha determinado un interés creciente de los economistas en cuanto a la planificación educacional.

(1) THEODORE W. SCHULTZ: *La Educación como Fuente del Desarrollo Económico*, Proyecto Principal de Educación, Boletín N° 15, UNESCO, 1962.

Mientras tanto, la formación del economista y sus métodos de trabajo hacen que éste se ubique desde un punto o ángulo de examen enteramente diferente de aquél que es propio del educador. Mientras éste ve sobre todo el hombre y su desarrollo social y cultural, aquél considera la producción económica y la fuerza de trabajo humano en esa producción. Por eso es siempre necesario que el asunto sea puntualizado para evitar tanto la posibilidad de un humanismo académico y restricto, como la de un tecnicismo antihumano.

El economista, cuando considera las funciones de la educación en el desarrollo económico, no la ve como un aspecto de la estructura institucional de una sociedad nacional, sino en función del trabajo y sus "roles" en el proceso económico de esa sociedad. La mano de obra, capacitada adecuadamente, ahorra los gastos de producción y permite tanto aumentar la producción como mejorar la remuneración del trabajo. Los trabajadores ganan más y compran más barato, alcanzando así un bienestar colectivo de nivel más alto. Teóricamente y según una línea sencilla de razonamiento económico debería ser así.

Sin embargo, los sociólogos tropiezan en sus análisis no sólo con la educación como proceso de control y de herencia sociales, sino también con los hechos cruciales de la división del trabajo, de las relaciones que se refieren al contrato de ese trabajo, de la propiedad, etc. Tanto la educación como el trabajo y todos los aspectos de ambos en el proceso de producción se relacionan a su vez con el problema de la solidaridad social o de la integración de los sistemas y sectores sociales.

Al economista le es fácil aislarse en sus esquemas y modelos, que son abstracciones generalmente válidas para los países industrializados. El sociólogo, cuando tiene que considerar los fenómenos de totalidad, tiene que jugar dialécticamente para no romperse la cabeza ya que los esquemas y modelos no le pueden ayudar. En caso contrario, solamente le queda la alternativa de refugiarse en los meandros de la microsociología.

Los antropólogos ven la educación y el trabajo como funciones culturales y mientras algunos de ellos tienen en vista tipos o formas globales de organización social para explicar esas funciones, otros las consideran en sí mismas, como si trataran de aislar o abstraer el alma de la sociedad humana.

No obstante, más torturados que el sociólogo y el antropólogo son el educador y el planificador social, quienes necesitan no sólo de análisis parciales sino también y sobre todo de la síntesis integrativa, cuando tienen que trabajar en sociedades subdesarrolladas.

Eso explica por qué el economista parece desinteresarse de los problemas socioculturales de la educación para atenerse a su aspecto económico más evidente: lo que se refiere a los recursos humanos de la producción.

Sin embargo para que la planificación económica no se limite a una abstracción, debemos aceptar que la comprensión global o sintética de los hechos sociales corresponde a una necesidad práctica o de acción. El desarrollo significa cambio de métodos o procesos de producción, introducción de nuevos tipos de producción, incremento del consumo y su diversificación. Pero no es posible obtener eso sin modificar el sistema de control social, la estructura de la sociedad, las instituciones políticas y jurídicas, la educación y la cultura. Así se desencadena todo un proceso de movilidad social, con hondas repercusiones en la estratificación social y en los valores y símbolos sociales. No se trata por lo tanto de exigencia de razón o de curiosidad filosófica y científica. Se trata más bien de una necesidad del hombre contemporáneo que, para sobrevivir y progresar, lo determina.

No es mi intención afirmar dogmáticamente que el economista tendría que volverse sociólogo y que el educador debería ser economista y sociólogo a la vez. Hasta cierto punto esto me parece imposible, si es que la especialización resulta de la necesidad humana de la división del trabajo. Aun así la planificación social y económica indica la necesidad de un nuevo tipo de especialista, quien trate de realizar la comprensión global y la integración explicativa de los resultados parciales o particulares de la psicología social, de la sociología y la antropología, de la economía y la historia. Para eso es necesario tanto el análisis como la síntesis. Una comprensión integrativa así obtenida, permitiría explicaciones capaces de ofrecer una seguridad más grande a la planificación y a su ejecución y control.

Una rigurosa deontología científico-social sería indispensable al especialista de que hablamos, porque la totalización o integración tiene que ser dialéctica; es necesario que él sea capaz de razonar dialécticamente sin compromisos ideológicos, tarea que no es sino relativamente posible en el estado actual del desarrollo de la humanidad.

2. El problema de los recursos humanos

En 1955 yo me encontraba en los Estados Unidos, cuando se realizó la conferencia sobre educación, patrocinada por la Casa Blanca (White House Conference on Education). Como observador extranjero pude participar de las asambleas generales y conocer las proposiciones y plantea-

mientos aprobados en las diferentes secciones especializadas y llevadas a discusión de los educadores que representaban a todos los Estados y organizaciones educativas de la Unión.

El problema central, enfocado desde diferentes ángulos por la agenda y objeto de los estudios de las varias secciones, fue la cuestión de los cambios tecnológicos.

El vicepresidente Nixon, en el discurso inaugural, la expuso muy nítidamente e hizo de ella y de la solución de sus problemas el principal factor de supervivencia de la democracia. La educación sería responsable de la necesaria aceleración de los cambios tecnológicos, es decir, de la preparación de los recursos humanos necesarios para esos cambios. Además, mediante la continuada y programada educación de adultos, debería también preparar al hombre, fuera cual fuera su campo de actividad económicamente productiva, para los reajustes sociales y culturales provocados por esos cambios.

La Conferencia alcanzó a aprobar varias proposiciones que todavía me parecen actuales; entre ellas —teniendo en cuenta el propósito de este artículo— habría que mencionar la que planteaba la necesidad de conocer cuantitativa y cualitativamente los recursos humanos que se debían preparar para asegurar el progreso continuo de la Nación. En relación con eso era menester cambiar el sistema educativo de modo que se volviera capaz de preparar en un plazo adecuado esos recursos.

Mientras tanto, el concepto que se hacía de “recursos humanos” era menos económico que social y cultural. En una era de tecnología científica y de rápidos progresos y cambios tecnológicos, la Nación necesitaba de un creciente número de científicos especializados y de técnicos o especialistas de alto nivel para no quedarse retrasada en su desarrollo. Sin embargo, en una sociedad como la norteamericana, en la cual el progreso mismo hace el trabajo más fácil y más sencillo, los estímulos a la especialización científica y tecnológica de nivel superior tienden a reducirse. Es como si la civilización industrial volviera al hombre no sólo más flojo, sino también menos necesitado de esfuerzo individual para vivir y disfrutar los goces de la vida. Ya estamos en una era de trabajo, en la cual éste consiste en apretar botones, manejar palancas y observar señales en un mostrador. ¿Cómo entonces motivar los jóvenes para las labores científicas?

Cuando América Latina, después de la última guerra mundial, bajo los efectos de la revolución política y social que la guerra causara en todas las regiones del mundo, empezó a preocuparse por el problema de la planificación social y económica, y la consideró como posible medio de

cambio social pacífico o de evolución progresiva, el problema de los recursos humanos se ofreció bajo otros aspectos.

Eramos y todavía somos una región, en gran parte, agrícola, ganadera o minera, es decir, una región cuyas actividades económicas son predominantemente primarias, sobre la base de una organización social arcaica y de una tecnología pobre de instrumentos o recursos científicos.

Casi no hay esquema o plan de desarrollo en América Latina que no considere la industrialización y la reforma agraria como esenciales al progreso social y económico de la región. A ellas se agregan otros planes o proyectos que las complementarían, como la reforma tributaria que permitiera una distribución más justa del ingreso nacional, la reforma bancaria que contemplara la repartición de los ahorros nacionales en créditos e inversiones más capaces de estimular la producción económica, etc.

La industrialización, que no solo contribuiría para crear una riqueza nacional más grande, sino también para solucionar el problema de la miseria que caracteriza la caótica urbanización latinoamericana, tendría que transformar la fuerza humana de trabajo, disponible en las crecientes poblaciones callampas (en Chile, término que corresponde a lo que en la Argentina se denomina "villa miseria") y en los barrios populares de las ciudades, en fuerza productiva.

Las otras reformas o cambios —incluso la reforma agraria— supondrían la transformación de costumbres, valores y actitudes más que centenarios. El planteamiento de todas estas cuestiones y problemas indican la necesidad de más educación escolar y de su planificación, teniendo en cuenta un complejo y difícil cambio cultural.

Sin embargo, para los economistas el problema es esquemáticamente una cuestión de recursos humanos. Es probable que la vieja fórmula ofrecida por Paul Douglas ⁽²⁾ para definir las relaciones entre el volumen físico del producto, la fuerza humana del trabajo y la inversión de capital, pueda contribuir para explicar esta posición de los economistas. La sacamos ya modificada o modernizada de un libro de Horace Belshaw ⁽³⁾: $P = b L^k C^j e^{at}$. **P** es el índice del producto físico, **L** es el índice del número de trabajadores, **C** el índice del capital, **b** una constante indicativa del tipo de industria o de producción, **k** y **j** son exponentes de variación relativa, **e at** es el índice de variación o mejoramiento tecnológico; los exponentes **k** y **j** indican el cambio proporcional en el producto con razón

(2) PAUL DOUGLAS: *The Theory of Wages*, McMillan, New York, 1934.

(3) HORACE BELSHAW: *Population Growth and Levels of Consumption*, Allen and Unwin, London, 1950.

del cambio en los factores **L** o **C**, mientras que **a** indica las variaciones de **e** (innovaciones tecnológicas) en el tiempo **t**. Las innovaciones pueden afectar los exponentes de trabajo y capital, si no son neutrales, es decir si ahorran trabajo o capital, o los dos a la vez, en proporciones respectivamente diferentes.

Aceptando que el producto es función de la fuerza del trabajo y del capital, y que estas dos variables son afectadas por la tecnología utilizada, se hace una abstracción que permite considerar el trabajo tan sólo desde un punto de vista cuantitativo. Por ejemplo, en supuesto tipo de producción si e^{at} permanece constante, y si no se aumenta el capital, el incremento de 1 % en la fuerza de trabajo, aumentaría la producción en 0,75 %, mientras que si la fuerza de trabajo se mantiene constante y el capital sufre el incremento de 1 %, la producción aumentaría en 0,25 %. El incremento de los dos, trabajo y capital, en 1 %, aumentaría la producción en 1 %.

Si no fuera la variable e^{at} , el problema de aumento o disminución del producto sería sencillo. La variación de e^{at} para cada tipo **b** de producción es lo que hace difícil la determinación del factor **L**, porque e^{at} , en función de **b**, califica a **L** con atributos especiales, obligándolo, así, a ser una función de otras variables no cuantificadas. **L** deja de ser un índice de fuerza de trabajo para volverse un **símbolo de diferentes recursos humanos de producción**. $L = f(b, e^{at}) = l^1_d + l^2_m \pm l^3_n$. La fuerza humana de trabajo, que es función del tipo de producción **b** y de la tecnología e^{at} , se compone de trabajadores, en número proporcional **m**, de calificación secundaria o semicalificados, más trabajadores, en número proporcional **n**, de calificación terciaria o superior. En otra definición consecuente se saca que $L = f(b, C, e)$, es decir, los recursos que constituyen una determinada fuerza de trabajo **L**, son función del tipo o especie de producción **b**, del capital **C** y de la tecnología **e**.

Hechas estas abstracciones, esquemas o modelos, no es difícil comprender que toda planificación económica tropieza en el problema de la determinación de **L** en función de la calificación de los recursos humanos. Por lo tanto, el estudio y la programación del potencial humano constituyen parte integrante de la planificación del desarrollo económico. Eso explica el interés actual de los economistas latinoamericanos en el aspecto humano de la producción económica.

3. Educación y programación de recursos humanos

Supongamos, por ejemplo, que un país latinoamericano, para alcanzar su actual producción de acero, tuvo que emplear **d** hombres que no han

tenido más que 6 años de escolaridad, **m** hombres que han tenido 10 - 12 años de escolaridad, y **n** hombres que han tenido 16 ó más años de escolaridad incluyendo los estudios universitarios.

Si se trata de aumentar la producción, sin cambio o innovación de tecnología (equipos \pm procesos de producción) el problema es sencillo. El aumento de capital, desde ya previsto, determinará el aumento de la fuerza de trabajo, conforme con la relación $L = f(b, C, e)$, en la cual **e** permanecería sin cambio. Un examen o análisis cuantitativo de la actual fuerza de trabajo, es decir, la determinación numérica de **d**, **m**, **n** sería suficiente para prever cuántas personas de educación primaria, secundaria y terciaria serían necesarias para obtener un aumento de producción proporcional al aumento de capital que se cree posible. Nada más que una labor aritmética bastante elemental.

Sin embargo, la hipótesis no es adecuada a nuestro tiempo, porque difícilmente un país o una empresa buscará aumentar una determinada producción, sin cambiar o mejorar las técnicas de esa producción, lo que involucra cambios en la composición de la mano de obra. La tendencia, que se observa en todos los países ya desarrollados en su industrialización, es la de reducir proporcionalmente **d**, aumentando **m** y manteniendo constante **n**. Es decir: el aumento de la producción, en función de la tecnología moderna, tiende a aumentar la mano de obra de formación escolar secundaria.

Ya la especialización terciaria, de nivel universitario o superior, es más una exigencia del progreso tecnológico que de la producción misma, o es más esencial a la creación de nuevos y más económicos medios de producción. Mientras el número de ingenieros o especialistas de nivel terciario de formación, en las empresas, no es proporcional al aumento de la mano de obra especializada a nivel secundario, el mejoramiento tecnológico los hace necesarios en los institutos y organizaciones, públicas y privadas, de investigación y experimentación. En otras palabras, el aumento de los recursos humanos de especialización a nivel terciario o superior, sucede en función del desarrollo tecnológico total del país.

El problema de diagnóstico y pronóstico de los recursos humanos para el desarrollo económico se vuelve difícil y complejo a la medida en que se consideran los medios y límites de producción y desarrollo tecnológico, los tipos y formas de producción, tanto porque las profesiones urbanas se cambian continuamente de alternativas y especialidades, como porque las actividades económicas primarias (agricultura, ganadería, pesca, minería, etcétera), se perfeccionan en cuanto a métodos e instrumentos bajo el impacto de las investigaciones y experiencias científicas que permiten tal perfeccionamiento.

La sencilla catalogación y clasificación de las profesiones también se hacen difíciles, aunque se piense que, sin ellas, no se puede hacer ningún diagnóstico y, por lo tanto, ninguna programación detallada.

Y sin embargo, la programación significa prever la preparación y la capacitación de los recursos humanos que serán necesarios. Nosotros, no obstante, no creemos que sean esenciales la catalogación y la clasificación de las profesiones, para ese fin. Las dos responden más a una exigencia lógica que a una necesidad práctica. Es más importante analizar las profesiones, es decir, determinar las habilidades y conocimientos comunes por grupos profesionales tan amplios como sea posible, y las habilidades y conocimientos específicos de grupos más restringidos e identificados.

Entonces, el entrenamiento de la mano de obra tendría dos aspectos:

- a) Formación o preparación que abarcaría la primera parte, el entrenamiento para la adquisición de las habilidades y conocimientos comunes a los grandes grupos de profesiones afines.
- b) Capacitación o entrenamiento para la adquisición de habilidades y conocimientos más específicos de especies profesionales.

Mientras tanto es menester un gran cuidado en estas dos tareas fundamentales, porque si las transformamos en procesos restringidos y únicos, estaremos incurriendo en una exageración, tanto como en una inutilidad.

En las sociedades nacionales altamente desarrolladas, el trabajo se hace siempre más sencillo, en virtud de las máquinas modernas, pero, como contrapeso, la investigación, la experimentación, la administración, la coordinación y la planificación, la distribución de los productos y el control técnico del mercado se vuelven complejos y dependientes de especialización a nivel superior, universitario o de posgraduación.

Además de eso, si hay desarrollo efectivamente, este es un motivo o causa de cambio en la estructura del trabajo. Creemos que una clasificación general por pocas y amplias categorías es suficiente para el análisis del trabajo (*job analysis*) en una situación o coyuntura definida.

El análisis y la planificación económicos, determinarán los cambios y crecimientos que el desarrollo exigirá en esa coyuntura o situación. Las ciencias sociales indicarán las dificultades y problemas sociales y culturales que tales cambios pueden involucrar. Los educadores, a la luz de esas aclaraciones, buscarán planificar la educación que se haga necesaria y posible a la vez.

El error del estudio exhaustivo de los recursos humanos, resulta de una falsa teoría educativa, que los economistas, bajo la influencia de la pedagogía pragmática o utilitarista, aceptaron. Trátase del enfoque, según el cual hay una educación profesional de nivel secundario.

Varios factores han contribuido para ese error. En la segunda mitad del siglo XIX y en los comienzos de este siglo, el hecho que la enseñanza primaria se hizo universal creó el problema de una búsqueda, siempre más grande que la oferta, de las escuelas secundarias. Era por lo tanto necesario reducir la clientela de las escuelas secundarias al mismo tiempo no estimular luchas o conflictos de clases, a causa de eso. Es decir: no se veía utilidad social en ofrecer a las clases sociales inferiores una educación escolar propia de las clases media y superior. De eso resulta una nueva ideología pedagógica en contra de la enseñanza de humanidades y en favor de la enseñanza práctica, para la vida y el trabajo. Se desmoralizaba la educación propia de las clases media y superior, para que las clases inferiores no la desearan.

¿Cómo realizar la educación para la vida y el trabajo?

No fue difícil encontrar la solución en la enseñanza de profesiones, posterior a la escuela primaria. Sin embargo, los liceos de humanidades eran mantenidos intactos o casi. La primera se destinaba al pueblo común, el segundo a las clases media y superior. Además de eso, hasta 1930 más o menos, había un gran grupo de actividades profesionales, "las artes y los oficios" —como se las llamaba— que podían ser enseñados en talleres escolares.

No obstante, en los Estados Unidos y en la Rusia Soviética, la escuela profesional de nivel secundario no surgió. Los dos países, cuando tuvieron que abrir la escuela secundaria a las clases populares no sintieron o no tuvieron el problema de los países centroeuropeos, aunque por razones diferentes. Los Estados Unidos durante cien años afirmaron y trataron de realizar una sociedad que garantizara igualdad de oportunidades para todos, de modo que cuando tuvieron que extender la escuela secundaria a un número más grande de jóvenes, la sociedad norteamericana estaba lista para eso. La Rusia Soviética buscó crear una sociedad sin clases. Además, ninguna de las dos grandes naciones del mundo contemporáneo tuvo la necesidad de preparar, en la escuela, la mano de obra semiespecializada o de especialización a nivel secundario.

En los Estados Unidos, la orientación vocacional o profesional (**vocational guidance**) y la variación de los planes y programas de la escuela secundaria en "**core-curriculum**" y "**curriculum alternatives**" permitieron ofrecer a todos los jóvenes no solamente una educación básica y común, sino también una extraordinaria variedad de opciones, según la orientación educativa y vocacional que se ponía a la disposición de cada alumno. En la Rusia Soviética, con su sistema unitario de escuelas, la enseñanza politécnica, a nivel secundario, introduce "los jóvenes en el

campo del trabajo y de la producción económica”, como si esto fuera una materia de cultura general. Y no hay duda también que la enseñanza politécnica constituye una oportunidad de orientación vocacional.

Con cualquiera de los dos tipos de enseñanza secundaria, la mano de obra para cada industria o rama de producción, a nivel de semiespecialización, es resultado de una capacitación que no demora más de seis meses y que a veces se realiza en algunas semanas.

En varias conferencias o seminarios de educación general y de educación comparada, se ha reconocido el valor del “core-curriculum”, es decir del núcleo básico de los planes y programas de enseñanza secundaria, como fuente de la cual dimanar todas las alternativas del “curriculum”. Los dos, el “core-curriculum” más una, dos o tres alternativas que lo complementen, constituyen la base sobre la cual reposa la preparación de los recursos humanos semiespecializados que el desarrollo económico exige. Los laboratorios y talleres escolares deben ser ofrecidos a los jóvenes, tanto en función del núcleo básico como de las alternativas que de ello se derivan.

La escuela secundaria, por eso, se vuelve progresivamente más importante. Recientemente, al leer el capítulo dedicado a la educación de los adolescentes, por el informe (4) publicado sobre la Conferencia Nacional de Educación de la Unión Sudafricana, realizada en 1960, encontré una conclusión formulada en 1955 en la ya mencionada Conferencia de la Casa Blanca. La escuela secundaria debe responder a la necesidad que el hombre contemporáneo tiene de ser bien informado o de tener los conocimientos generales actuales, de hacerse consciente de sus preconcepciones y prejuicios, de ser creador o inventivo, de ser cooperativo y calmado o sereno, etc. Esas funciones básicas de la escuela secundaria no la impiden de graduar y alzar los niveles de enseñanza, organizándolos de forma tal que los bien dotados puedan alcanzar los más altos niveles, mientras que los menos capaces no dejen de obtener los conocimientos, habilidades y experiencias básicas y comunes al hombre de nuestro tiempo, sea cual sea su clase social y la profesión o rama de actividad económica que deseen seguir.

Sin embargo, tanto en Washington como en Natal se ha afirmado que los padrones actuales de la escuela secundaria eran muy bajos, que los reclutados para la industria y las profesiones de nivel medio no poseían los conocimientos que debían poseer, que no tenían suficiente ex-

(4) *Education and our Expanding Horizons*, edited by R. G. McMillan, P. D. Hey, J. W. Mac Quarrie, University of Natal Press, 1962.

perencia en relaciones humanas, que no se adaptaban con facilidad a nuevas situaciones de trabajo y producción, etc.

La conclusión era que, si se organizara la escuela secundaria de tal modo que alcanzara un nivel más alto de conocimientos generales y comunes, sobre todo con más matemática y ciencias físicas, si se entrenara a los alumnos en diferentes tipos y formas de relaciones humanas, y si se les permitiera experiencias más variadas de trabajo en talleres escolares, no sólo se prepararía al hombre moderno, común, para la sociedad democrática, sino también se crearían los recursos humanos de nivel medio que la producción económica exige.

James B. Conant (5) en su celebrado informe de 1959, sobre la escuela secundaria de Estados Unidos, no solamente hace crítica de la "comprehensive school" en cuanto a su calidad y eficiencia, sino también busca explicarla. La crítica es sobre la insuficiencia de las instalaciones, y sobre las limitaciones al grado de "comprehensiveness". No se refiere al concepto y a su traducción práctica como solución al problema de enseñanza secundaria y formación de recursos humanos. La explicación, hecha sobre la base de una encuesta nacional, casi nos convence que ese tipo de escuela no tiene igual.

Sin embargo una publicación reciente de Unesco sobre la enseñanza politécnica en la U.R.S.S. y el informe de la Sociedad de Educación Comparada, de los Estados Unidos, sobre los cambios que sufre hoy día la escuela soviética, muestran que puede haber otras soluciones para el problema de enseñanza secundaria y formación de recursos humanos de nivel medio (6).

Mientras tanto no hay duda que la moderna escuela secundaria, tanto se considere a la "comprehensive school" norteamericana, cuanto a la enseñanza politécnica rusa y a los ensayos franceses y británicos, se basa en una orientación que tiene en cuenta la formación de ciudadano como el resultado de una educación escolar completa o integral. El obrero industrial, el profesional de nivel medio y el agricultor tienen necesidad tanto económica como cultural de conocer los principios científicos, electrónicos, etc.

Como el profesional y el especialista de nivel superior necesitan conocer esos principios, también se ve que, desde el punto de vista de la economía, la escuela secundaria debe ser unificada, sin ramas o subra-

(5) JAMES B. CONANT, *The American High School Today*, McGraw-Hill Book Co. Inc., New York, 1959.

(6) UNESCO, *L'Enseignement Polytechnique en URSS*, directeur de publication, S. G. CHAPOVALENKO, 1964. *The Changing Soviet School*, edited by Bereday Crickman, Read, Houghton Mifflin, Boston, 1960.

mas, aun cuando sus planes y programas puedan ofrecer variaciones y alternativas alrededor de un núcleo básico.

El debate y los estudios de este asunto pueden ofrecer extraordinario interés a los educadores y economistas latinoamericanos, en razón del hecho que la programación de los recursos humanos, relacionada con la planificación del desarrollo económico, no encuentra un sistema de escuelas secundarias, capaz de ofrecer facilidades a la preparación de esos recursos. Es sabido que en la sociedad moderna, no menos que un 60 % de la fuerza humana de trabajo es de nivel mediano de preparación; nuestros países y mismo sus zonas más desarrolladas social y económicamente, no tienen capacidad de ofrecer la escuela secundaria adecuada a la programación mencionada.

Todavía no hemos alcanzado a extender una escuela primaria de buena calidad a todos los niños latinoamericanos y ya nos surge la necesidad de ofrecer escuela secundaria por lo menos a la mitad de nuestra juventud. Sin embargo, si hay en la historia el fenómeno de recurso, es decir de algo volver a suceder o de repetirse aunque parcialmente, es bien posible que el desarrollo de la escuela secundaria, si es bien planificado, pueda contribuir decisivamente para solucionar el problema de la enseñanza primaria. Históricamente, la escuela primaria para todos, es decir, universal y gratuita, fue una consecuencia del desarrollo de la escuela secundaria, del mismo modo como este desarrollo resultó del progreso de las universidades. El proceso de reclutamiento y selección que las universidades y las escuelas secundarias establecieron en los primeros siglos de los tiempos modernos, ha influido para que el ideal religioso de que todos fueran capaces de leer la Biblia, y la necesidad económico-social de la lectura y de la escritura en las áreas urbanas, determinaran el objetivo político-social de crear un sistema de escuelas primarias para todos.

La interrelación de los hechos sociales —económicos, políticos y culturales— pueden ser una fuente de inspiración para el planeamiento, cuando es interpretada históricamente. Pero esto ya es materia para otro artículo...

LA INSPECCION DE LA ENSEÑANZA

Ben Morris

Uno de los aspectos de la educación, al que no parece prestarse la atención que merece, es la evolución que está sufriendo en todos los países la función del inspector escolar, superintendente o asesor, según las diversas denominaciones que recibe. Mientras que en otros tiempos su actividad tenía un carácter de comprobación, fiscalización e imposición, en la actualidad es una labor de dirección, orientación y asesoramiento basados en la persuasión. Los nuevos nombres con que se designa al inspector indican ya el cambio sobrevenido. El nombre de "inspector" evoca un personaje impresionante y temible, con una función y un carácter autoritario y aunque pueda pensarse que un cambio de título no ha de modificar profundamente la opinión que tengan del inspector sus subordinados, las publicaciones sobre inspección escolar muestran que se está produciendo un auténtico cambio. Las obras existentes no son muchas y la mayoría de ellas se encuentran en América del Norte. Sin embargo, la influencia de algunas ideas nuevas sobre la inspección, que surgieron en esa parte del mundo, se observan claramente en otras. En realidad se trata de un cambio de carácter universal.

Esa es una de las dos principales impresiones que se desprenden del estudio de las obras existentes. La otra es la suma complejidad y diversidad de las tareas que los inspectores deben realizar. La expansión de los servicios de educación en la mayoría de los países ha aumentado considerablemente en número y alcance las funciones de los inspectores, que en la actualidad abarcan desde los problemas culturales hasta los sanitarios. Además, la naturaleza exacta de sus funciones varía con las diferentes estructuras de la inspección de la enseñanza según los países. Pueden señalarse por ejemplo las diferencias existentes a ese respecto entre Francia (12), India (1), Noruega (15), Filipinas (4, 12), U.R.S.S. (9) y Gran Bretaña (5, 6), donde existen sistemas centralizados y descentralizados. Las diferencias en la organización de la enseñanza influyen considerablemente en el papel que desempeña el inspector. Existen inspectores del Estado e inspectores locales; de primera y segunda enseñanza; generales y especializados y hay diferencias jerárquicas dentro de esos tipos y entre ellas. Añádase a esos hechos la variedad de condiciones en que el inspector tiene que trabajar: climáticas, geográficas (especial-

mente en relación con la densidad de la población), sociológicas y políticas, y será evidente que no es fácil hablar con precisión del "inspector" y de sus "funciones".

Como factor común a esos diversos tipos y casos puede indicarse la evolución del concepto de la función del inspector de la que ya hemos hablado. Las diversas descripciones dadas, de esa función y la importancia concedida a sus diferentes aspectos, muestran claramente que el cambio no se ha realizado en todas partes en la misma medida y que se ha acentuado mucho más en ciertas regiones que en otras. No obstante, de una manera general, el principal efecto de ese cambio ha sido el de enfrentar a los inspectores con la tarea de desempeñar dos funciones diferentes y que en ciertos aspectos parecen mutuamente incompatibles. ¿Pueden continuar siendo los inspectores representantes de la autoridad pública, con potestad, en muchos casos, sobre la actividad profesional de los maestros y, al mismo tiempo, servirles de consejeros, inspiradores y amigos? Es indudable que ese dilema se ha planteado de forma aguda a muchos inspectores, como se ha visto recientemente en una conferencia internacional a la que asistieron inspectores de trece países (8, 12).

La cuestión es fundamental y para estudiarla a fondo habría que examinar con más detalle lo que implican esas dos funciones diferentes y además lo que piensan en la actualidad los maestros de los inspectores.

Responsabilidades oficiales

Por la variedad de condiciones es difícil fijar de un modo general las responsabilidades oficiales de un inspector. Al aumentar su alcance y complejidad, algunos países las han definido oficialmente. En México (11) se señala que esa función es de "dirección, orientación, impulso y control educativos por lo que está obligada a combatir la rutina y favorecer las buenas iniciativas; a mejorar las condiciones profesionales del maestro; a la adopción y propagación de las mejores técnicas, a planear un programa de acción con sentido progresivo" y en otros países se ha precisado en forma análoga. De tales descripciones se desprende que, en ciertos países, las funciones de los inspectores entrañan una fiscalización de la enseñanza que, en otros lugares, corresponderá a personal administrativo no encargado de vigilar directamente el trabajo en las clases. Desde luego tienen en todos los países la importante función de establecer normas y velar por su aplicación, función a la que puede o no añadirse la de intervenir directamente en los exámenes públicos. Quizá la función que da más autoridad al inspector desde el punto de vista del maestro es la medida en que influye en gran parte de los países en los nombramientos y en los ascensos.

Principios y técnicas de inspección

La manera en que el inspector desempeña sus funciones tiene gran importancia, tanto en lo que atañe a la eficacia del procedimiento utilizado como el género de relaciones que crea con los maestros. En forma oficial y extraoficial se ha procurado establecer normas prácticas que sirvan de orientación a los inspectores en determinados aspectos de su labor, y algunas de ellas se reseñan en este número. Van esas normas de las instrucciones precisas y detalladas para el trabajo (13) hasta una exposición de los principios en que ha de basarse la inspección (2, 5, 7, y 14). Como es natural, se formulan principios generales cuando se atribuye más importancia a la función orientadora o asesora. Una tendencia digna de señalarse, especialmente en América del Norte (2) hace cada vez más hincapié en la necesidad de que se evalúen las mismas técnicas que han de servir para la evaluación y la inspección.

Cómo enjuician los maestros a los inspectores

Rara vez se han recogido observaciones de los maestros sobre la inspección y por ello ofrece especial interés una encuesta recientemente realizada en Australia acerca de lo que piensan los maestros sobre la inspección (3). Se preguntó a un grupo de maestros si pedían a los inspectores consejos acerca de los métodos de enseñanza, los alumnos difíciles, la organización escolar y las relaciones con la comunidad. También se les pidió que dijese si consideraban que la visita del inspector les era útil como aportación de ideas nuevas y como apreciación de su trabajo, si les incitaba a experimentar nuevos métodos y les ayudaba a resolver las dificultades. Las respuestas con notable uniformidad, mostraron que sólo algo más de la mitad de los maestros, piden consejo a los inspectores al hacer éstos su visita y consideran las visitas valiosas.

La conclusión es que sólo mejorará la situación cuando la función de los inspectores consista en darles asesoramiento y orientación profesional. Desde luego, es ésta una consideración importante, pero el problema es probablemente más hondo. La preparación y la responsabilidad que cada vez supone la profesión docente plantea inevitablemente una cuestión: ¿será posible en principio un servicio de inspección cuando la profesión docente alcance el pleno desarrollo a que aspira? ¿Puede considerarse en realidad compatible con la dignidad y la competencia profesionales? ¿No es la inspección propiamente dicha la que motiva el mayor número de objeciones por parte de los maestros? Es posible que cuando la profesión docente en su conjunto vea en los inspectores una representación de su propia vanguardia, éstos necesiten cada vez

menos ser los "vigilantes" de la administración. Este punto de vista aparece con frecuencia en las publicaciones.

Incluso en las zonas donde los maestros están poco capacitados, no debe creerse que para mantener y elevar las normas de trabajo los inspectores hayan de afirmar su autoridad y su superioridad y exigir incondicionalmente obediencia y respeto. En nuestros días, la educación se concibe cada vez más como una orientación, y la enseñanza como un proceso de colaboración en el que son esenciales la libertad y el respeto mutuos. Más de una vez se ha comprobado que tanto para el individuo como para los grupos sociales y profesionales, un factor vital para que lleguen a la madurez y a la independencia es la medida en que se les estimula a que sean independientes y a que asuman cada vez en mayor grado las responsabilidades. En Filipinas (12) se dice que el problema del inspector es "saber llevar al maestro a basarse cada vez más en sus propios recursos", y en el Canadá se observa que (12) "el inspector es útil al maestro en la medida en que le ayuda a desarrollar su sentido crítico, a utilizar los recursos de que dispone y a tomar las decisiones necesarias".

Cómo resolver la oposición entre inspección y orientación

¿Pueden combinarse ambas funciones de una forma positiva en una persona? Uno de los aspectos más difíciles del problema es la forma en que los inspectores intervienen en muchos países en los nombramientos y en los ascensos de los maestros. En algunos países, el hecho de que el inspector tenga que actuar en cierto modo como "oficial de ascensos" se considera como obstáculo psicológico insuperable para que puedan existir relaciones positivas entre inspectores y maestros. De lo cual podría deducirse que es preciso suprimir o atenuar la intervención del inspector en los ascensos de los maestros, como condición imprescindible para que el inspector pueda desempeñar con éxito su función orientadora. Pero en otras partes se observa que se acepta sin discusión la intervención de los inspectores en la carrera del maestro. Quizá se trate de diferencias de cultura nacional de orientaciones y etapas distintas en la evolución social y docente de puntos de vista que no atribuyen el mismo valor a la libertad y a la autoridad (12). Desde el punto de vista psicológico, en algunos países el problema de autoridad y de libertad parece centrarse en las relaciones externas y administrativas entre el inspector y el maestro, y en ese terreno se busca la solución. En otros, por el contrario, se colocan en primer plano las relaciones personales y la solución se busca en el espíritu de tolerancia y conciliación entre inspectores y maestros frente a los motivos de tensión. La limitación de lo que actualmente se sabe en materia de

psicología y sociología impide formular juicios de valor sobre esas cuestiones, que precisamente por ello merecen detenido estudio. Porque si bien es indudablemente preciso resolver en todas partes el conflicto entre autoridad y libertad en las relaciones de inspectores y maestros, no parece haber solución universal para ese problema. Lo cual se debe posiblemente a que el aspecto externo, es decir, estructural, y el interno, es decir, personal, del ejercicio de la autoridad y de la libertad están en el fondo ligados entre sí pero se destacan de un modo distinto según las diferentes culturas.

Problemas que se plantean en las relaciones de orientación

Puede decirse que la importantísima función de orientación que corresponde a los inspectores se resume en tres tareas:

- a) La preparación y admisión de nuevos miembros en la profesión.
- b) La elevación de las normas (mejorando los planes de estudios y los métodos), y
- c) El mantenimiento de la moral profesional. . .

Es indudable que esas tres tareas requieren una colaboración entre inspectores y maestros. ¿De qué modo puede reemplazarse la relación tradicional de superior a inferior por una relación de colaboración? En la Conferencia Internacional a que ya hemos aludido, se trató de ese problema.

Por parte del maestro, las dificultades surgen por dos motivos principales; su actitud inevitablemente compleja ante el inspector como superior profesional (independientemente de su autoridad real sobre el maestro) y su actitud frente a cualquier cambio que se le proponga en materia de principios y métodos. El inspector disminuye o acentúa, según su carácter y la actitud que adopta, las tensiones a que dan lugar esos factores. Pueden establecerse relaciones de carácter positivo cuando el inspector ejerce su autoridad de una manera persuasiva y no autoritaria, cuando demuestra que posee una auténtica y elevada competencia profesional y cuando tiene intuición y modestia suficientes para comprender, estimular y respetar el desarrollo de un subordinado cuya personalidad puede ser por completo distinta de la suya e incluso más rica. Tampoco debe olvidarse que las relaciones de un maestro con sus superiores pueden reflejarse en sus relaciones con sus discípulos. Cuando las primeras son positivas y armónicas, hay más probabilidades de que lo sean también estas últimas.

El inspector debe comprender que los maestros temen y al mismo tiempo desean su visita. En esto no hacen más que compartir la doble actitud que los hombres generalmente adoptan frente a la autoridad. Les

molesta que las críticas del inspector puedan rebajarles en su amor propio o disminuir su confianza en sí mismos, a veces trabajosamente adquirida, obligándoles a intentar cambios que pueden parecerles imposibles. Como puede molestarles que el inspector trate de hacerles dejar la ruta que ellos se han marcado y que puede diferir considerablemente de la que él señale. Pero al mismo tiempo le necesitan. Esperan ayuda y consejos prácticos de una persona cuyos conocimientos les infunden respeto, y están dispuestos a aceptar orientaciones y nuevas perspectivas, ya que comprenden perfectamente que la experiencia del inspector es mayor que la suya. Esperan incluso del inspector un apoyo para afirmar más claramente su personalidad, para definirse más precisamente, ayuda que sólo un extraño puede prestar. Necesitan al inspector porque les preocupa realmente la labor que ellos llevan a cabo, porque la comprende y saben que es quien puede recompensar sus esfuerzos. De todo lo cual se desprende que la misión de un inspector es casi la de un padre y que precisamente por ello debe proponerse facilitar y alentar los progresos de cada maestro. En consideraciones de este género, que en la actualidad se expresan de formas diversas, se basa la concepción de que la función básica del inspector es una actividad de dirección profesional democrática.

La dirección pedagógica

Un análisis detenido de la función directiva del inspector hace cada vez, más evidente que debe poseer sobresalientes cualidades. Lo cual podría llevarnos a pensar en el inspector ideal, y a reconocer que es un mito, como el maestro ideal. Nunca será actitud realista la de exigir la perfección para confiar a alguien las funciones de inspección. Sean cuales fueren las cualidades esenciales que atribuyamos a un inspector, nuestra tarea práctica consistirá siempre en encontrar personas con la capacidad que exige toda tarea de orientación y dirección, y en ayudarles a prepararse para el trabajo afectivo. En la práctica, no se trata únicamente de una preparación previa, sino de la posibilidad de seguir ampliando sus conocimientos profesionales y su experiencia. ¿Cómo pueden darse esas oportunidades? En el Canadá tenemos un ejemplo de cómo puede acometerse ese trabajo, de forma realista, en la esfera nacional, por medio de un proyecto a gran escala que tiene por objeto facilitar el perfeccionamiento de los inspectores ya en ejercicio (10, 12). También en los Estados Unidos se presta cada vez más atención a ese problema (7). Como conclusión, puede afirmarse que todo plan encaminado a promover y mejorar la labor directiva de los inspectores en la enseñanza, deberá permitirles:

- I. Mantenerse al tanto de todo progreso en la esfera de la enseñanza.
- II. Estudiar concretamente en qué forma pueden llevarse a la práctica en situaciones diferentes las nuevas orientaciones.
- III. Asumir personalmente la responsabilidad de determinados aspectos de la educación.
- IV. Cooperar con los maestros, y especialmente con los directores de escuela, para elaborar planes de mejoramiento de la enseñanza.
- V. Informar a los padres de los alumnos y a la comunidad en general acerca de las nuevas orientaciones, obtener su apoyo y estudiar las sugerencias que puedan hacer.
- VI. Celebrar frecuentes reuniones con sus colegas que trabajen en otras regiones para discutir problemas comunes y obtener beneficio del mutuo intercambio de ideas.
- VII. Comprender y enjuiciar mejor sus relaciones con los maestros, en particular en lo que respecta al ejercicio de su autoridad y a su capacidad para alentar a los maestros a hacer uso eficaz de su libertad profesional.

Es indudable que los métodos que hayan de emplearse para facilitar esas oportunidades variarán considerablemente según los casos. Es más, todo programa de esa índole debe tender a crear "estadistas de la educación" y no simples técnicos.

Un punto requiere mención especial. Es imprescindible mantener la moral entre los inspectores para que ellos puedan mantenerla entre los maestros. En la moral de un grupo profesional influyen gran variedad de factores. Tiende a ser elevada cuando lo es la moral de la colectividad en materias que afectan al grupo y cuando existen móviles comunes como lo demuestra la situación en Filipinas (4, 12). Lo mismo ocurre cuando se llevan a cabo actividades concretas que entrañan la participación activa del grupo como tal. En realidad, uno de los factores decisivos para conseguir una moral elevada es la existencia de un sentido de colaboración y de compañerismo y en cierto modo todas las medidas a que se ha hecho referencia tienen por objeto romper el aislamiento, y más aún el aislamiento psicológico que material, en que ha desarrollado tradicionalmente su trabajo el inspector. También influyen en la moral en que cada cual se da cuenta de la verdadera naturaleza de las dificultades que implica el trabajo profesional. Conviene estimular, de todas las formas posibles, las reuniones de inspectores y las de éstos con otras categorías de personal docente.

CONTRIBUCION HISTORICA DE LA EDUCACION COMPARADA

NICOLAS HANS (Londres)

Autorizado por el Instituto Pedagógico de Hamburgo

La Educación Comparada como disciplina académica está exactamente en el límite entre las humanidades y las ciencias y así semeja la filosofía que es la base de ambas. De su lado social y estadístico, la Educación Comparada tiene que aplicar los métodos de sociología y estadística matemática; en su aplicación psicológica los métodos de ciencia, y en su base histórica los métodos de búsqueda histórica, tiene que usar métodos diferentes de la contribución científica. Las diferencias entre análisis y síntesis, entre inducción y deducción, o entre la suposición de axiomas dogmáticos e hipótesis de trabajo, no marcan las fronteras de la historia y la ciencia. Ambos grupos de Wissenschaften usan todos estos métodos en igual medida y ambos pueden tener el mismo grado de certeza, que es dado a corrección con el progreso de la búsqueda. En este respecto, la historia no es menos científica que la Química o la Biología. Es solamente en el uso inglés que la "ciencia" tiene un sentido limitado y excluye a la historia; el alemán Wissenschaft cubre a ambos. ¿Cuál es, pues, la diferencia? En términos generales puede decirse que la contribución histórica tiende a descubrir hechos individuales, mientras la contribución científica tiende a descubrir leyes universales que gobiernan estos hechos. La historia intenta definir las leyes de la evolución que se vuelve sociología; tan pronto como la ciencia reseña los descubrimientos individuales se vuelve historia de la ciencia. Ni la historia ni la ciencia pueden evitar este pasaje y cualquier trabajo individual de búsqueda inevitablemente entra al campo de la otra. La descripción puramente histórica de los hechos individuales está tan exenta de significado como la búsqueda científica pura sin ninguna referencia al espacio y tiempo y el científico individual. Sin embargo, la diferencia lógica entre las dos contribuciones permanece válida, aunque en la práctica es rara vez seguida en toda su rigidez. En su desarrollo, la historia tuvo siempre alguna presunción universal que

“interpretara” los hechos individuales. O era la revelación divina de la Biblia, el Koran u otros libros sagrados que dieron la base religiosa-filosófica a la narración histórica; o era filosofía, si en su forma idealista como en el Hegelismo, o forma material como en el Marxismo o era la hipótesis biológica de la evolución y el progreso humano que suplió el “significado” del esqueleto de la historia. En esta interpretación, la historia tiene que usar inevitablemente ideas teleológicas y para emplear causas finales lado por lado con las causas físicas, científicas. Ciertamente las ciencias, en su interpretación, también usan ambas teleología y causalidad, pero la historia tiende a interpretar el comportamiento humano asumiendo propósitos conscientes, mientras la ciencia tiende a limitar su interpretación a los principios de causalidad. La educación comparada, como estudio a la vez estático y dinámico, tiene que usar ambos principios. Por su título “comparada” tiene que interpretar hechos, mientras sin la interpretación no hay comparación posible. Puede ser descriptiva o funcional. En una reciente carta al autor, el profesor Pedro Rosselló definió estos dos métodos de interpretación y señaló que su trabajo en el I. B. E. estaba limitado a la interpretación de distintos rumbos como son vistos en la información estadística y las publicaciones anuales de los ministerios nacionales de educación, mientras mi interpretación era funcional, estando basados en fundamentos históricos. Parecería que la diferencia es más formal que esencial. No bien toma el factor tiempo en consideración, entra al campo de la historia, y comparaciones de datos estadísticos del período de preguerra con las tendencias de posguerra son parte de la historia reciente de la educación. Por otro lado, la interpretación funcional de las conexiones de las tradiciones nacionales, “carácter funcional” y actitudes religiosas con los sistemas educacionales del presente tiene que considerar la estructura social, la división estadística en grupos ocupacionales, los sistemas presentes de administración y organización de escuelas y la capacidad estadística de los diferentes estrados de la educación a los diferentes grupos de población, ya racial, ya lingüística, religiosa o nacional. Otra vez vemos lo solapado de los dos métodos de interpretación, aunque la diferencia de contribución es real. Hace algunos años se alcanzó una clase de “acuerdo de caballeros” entre la U.N.E.S.C.O. y el I.B.E. y el Anuario de Educación, donde la U.N.E.S.C.O. emprendería la compilación de estadísticas comparativas, el I.B.E. la interpretación comparativa de las tendencias recientes, y el Anuario trataría de la educación comparada desde un punto de vista funcional. Mientras la última inevitablemente

refleja el punto de vista del autor y puede discriminar entre varios grupos o naciones, el Anuario de Educación como una publicación independiente, no oficial, es más adecuada a tal propósito. Aun esta división de labor, tan valiosa para la eficiencia comprensiva de búsquedas comparadas, puede difícilmente ser sostenida en los cursos académicos de la Educación Comparada, que tienen que combinar todos para presentar a los estudiantes un cuadro tridimensional.

Estas notas preliminares nos llevan a dos conclusiones: primero, que el fundamento histórico es indispensable a cualquier interpretación de datos comparativos y segundo que tiene que ser complementado por otros aportes. Para poder entender claramente la importancia de un aporte histórico a las comparaciones de los variados sistemas nacionales de educación, unos pocos ejemplos serían apropiados.

Como primer ejemplo seleccionamos las relaciones entre "sociedad" y "estado". La mayoría de los sociólogos distinguen entre "sociedad nacional" y "estado nacional". Aquélla es la creadora de la cultura nacional, incluyendo, lenguaje, literatura, bellas artes y ciencias religiosas. Un Estado nacional por otra parte, es el creador de la cohesión legal de los mismos individuos que forman la sociedad nacional. Aquí se presenta una distinción lógica entre una comunidad externa de ciudadanos basada en la ley, reforzada por un gobierno legal, y la comunidad interna en el trabajo creador y creencias basadas en el consentimiento voluntario y los esfuerzos de los individuos y grupos sociales. Los dos campos de las actividades sociales a menudo se sobreponen y el Estado puede entrar en asociación voluntaria de los ciudadanos. Por ejemplo: El Estado puede prohibir los libros pornográficos y los comportamientos indecentes, puede reforzar sus leyes por la policía y castigar al culpable. Pero es poco posible prohibir anécdotas indecentes entre pequeños grupos de miembros de un club o las conductas inmorales conscientes entre los adultos. En lo concerniente a las creencias, la historia nos provee de una respuesta definida. El principio "cuius regis eius religio" no podía ser reforzado por los más crueles actos legales. Los herejes y no conformistas de toda clase elaboraron formas intrincadas de conformidad verbal con reservas mentales y sólo bajo la tortura confesaban su delito. La legislación moderna prohíbe la tortura y no hay otros medios de forzar un "pensamiento controlado" cuando ellos no son expresados en acciones abiertas. Promulgar

una ley que no puede ser forzada y que es opuesta por la opinión pública no sólo es inútil sino que lleva a resultados contrarios. El área de aplicaciones de leyes estatales está así limitada no sólo por definiciones lógicas sino por resultados prácticos. Aún en lo que se refiere a los dos campos de la actividad social, las fronteras de la acción legal del Estado y la independencia de la asociación voluntaria permanece bastante vaga y muchos países han adoptado diferentes interpretaciones con variaciones de aplicación en su política educacional. Aquí el análisis lógico de la situación presente es inadecuado y solamente la búsqueda histórica puede dar respuesta a la diferencia de las políticas educacionales. Así las fronteras entre sociedad y Estado en cada país debe ser explicado por tradiciones nacionales históricas y no por análisis lógico de los términos entre sí. Examinemos la legislación educacional en algunos países elegidos.

En Inglaterra la distinción entre sociedad y Estado es una tradición nacional sostenida por la filosofía inglesa y la opinión pública. Todos los intentos para establecer un monopolio de las creencias religiosas reforzadas por leyes del Estado fueron combatidos por la obstrucción de parte de las minorías religiosas y fueron eventualmente condenados por la opinión pública viniendo de la misma mayoría. La legislación estatal fue observada como un mal menos grave y tuvo que ser confinada a las medidas más evidentes para mantener el orden. La intervención del Estado en la educación fue rigurosamente opuesta, desde los intentos de los Presbiterianos durante el Commonwealth y de los Anglicanos durante la Restauración en el monopolio del Estado fue un fracaso. Locke prefirió abiertamente la iniciativa privada para mantener las instituciones y toda la controversia fue entre los adherentes de grandes escuelas establecidas (independientes o "públicas") y las pequeñas escuelas privadas o tutorías privadas. Cuando el vicario de Newcastle, John Brown levantó su voz en 1760, abogando el control del Estado en la educación, fue atacado por Joseph Priestley en una publicación separada. Cuando otra vez Robert Owen, Jeremy Bentham y los utilitarios demandaron la intervención del Estado en la educación encontraron pocos adherentes en círculos intelectuales. Cuando en 1833 la intervención del Estado se hizo un hecho, fue puesta de contrabando en un Parlamento casi vacío y obligó a un despreciable subsidio a las sociedades voluntarias. En esta atmósfera hostil a la intervención estatal, el derecho de los padres de elegir la clase de educación aprobada por ellos nunca fue desafiado y aun la introducción de la asistencia escolar obligatoria eximió a los padres quienes pu-

dieron afrontar la educación hogareña. En el presente, la educación es legalmente reconocida como un servicio nacional pero su administración es confiada a las autoridades locales y a las asociaciones voluntarias.

El más absoluto ejemplo de esta división entre sociedad y Estado se presenta en los campos de la ciencia y la educación de los adultos. Todas las sociedades disfrutaban del título "Real" encabezadas por la Sociedad Real (Academia de Ciencias) que son asociaciones voluntarias independientes de cualquier interferencia o control estatal.

Las universidades inglesas, aunque de hecho mantenidas por el Estado, son instituciones independientes y el Ministerio de Educación tiene derecho a intervenir. Estos hechos de la legislación inglesa son la secuencia de la tradición histórica y difícilmente pueden ser expresados de otra manera.

En Francia tenemos una situación histórica diferente. Hubo muchos ataques de la "sociedad" francesa sobre el monopolio del Estado para ganar la independencia del control estatal. Pero todos los intentos fueron anulados por la legislación centralizante del rey, que incorporó así la frase "el Estado soy yo". Los hugonotes fueron suprimidos por Luis XIV, los Jansenistas formaron su destino y aun la iglesia católica fue subordinada al poder real (galicanismo). La revolución continuó la misma tradición, suprimió todas las congregaciones y prohibió los dialectos regionales y las tradiciones locales en las escuelas. Napoleón estableciendo el monopolio universitario solamente expresó el mismo principio de una manera codificada. Es significativo que la Academia de Ciencias, que comenzó como una sociedad voluntaria, simultáneamente con la Real Sociedad de Inglaterra, fue pronto sobrepasada por el Estado y se volvió una institución pública mantenida y controlada por el gobierno. A través del siglo XIX vemos el esfuerzo de la sociedad contra la legislación penetrante del Estado. Es interesante observar cómo los campeones de la "libertad" de asociaciones e individuos, cambiaron de lugar durante los últimos doscientos años. Antes de la revolución, la "libertad" fue defendida por los Protestantes, Jansenistas, filósofos y minorías de todas clases. El Estado identificado con la Iglesia denegó la independencia del control estatal a todas las asociaciones voluntarias. Durante la Revolución, las tablas fueron cambiadas. El Estado representado por los Jacobinos reforzó el monopolio secular y los católicos se hicieron defensores de la libertad de iniciativa

voluntaria. Después de varias revoluciones y contrarrevoluciones, las condiciones fueron estabilizadas bajo la Tercer República, cuando el sistema escolar público fue centralizado bajo el control estatal mientras las escuelas católicas llamadas escuelas libres, fueron arrojadas del sistema nacional. Como resultado, las asociaciones voluntarias son permitidas por la legislación estatal dentro de estrictos límites y hay una perpetua guerra fría entre el Estado secular y la sociedad católica. Mientras en Inglaterra, el Estado y la sociedad combinaban sus fuerzas para promover la unidad nacional y la cultura inglesas, en Francia resquebrajaban la nación y la educación nacional en dos campos opuestos.

Por supuesto, esta comparación simplificada no hace justicia a todos los factores de la vida nacional inglesa o francesa, pero sólo se da un ejemplo de aporte histórico de las diferencias a ambos lados del Canal.

Rusia presenta un tercer caso que arroja más luz sobre las relaciones entre Estado y sociedad. La legislación soviética no reconoce la "sociedad" como un factor independiente de la vida nacional. Hablan de sociedad "proletaria", "asociaciones de trabajadores" guiadas y controladas por el Partido Comunista. Como éste está identificado con el Estado soviético, no hay oposición ni división de funciones entre Estado y sociedad. El Estado abarca todo. Sería equivocado sin embargo, explicar este monopolio enteramente en la doctrina del materialismo dialéctico. Como bien se sabe, Lenin inculcó la desaparición gradual de los poderes del Estado y una total emancipación de las sociedades sin clase. El monopolio estatal presente no es una limitación teórica de la iniciativa voluntaria sino una tradición histórica de Rusia. Mientras en Europa Occidental los sistemas educacionales se desarrollan desde las asociaciones voluntarias de la Iglesia y los gremios de artesanos de las ciudades, en Rusia el sistema nacional de escuelas fue desde el principio un ente estatal controlado y mantenido por el gobierno zarista. Desde Pedro el Grande era secular, utilitario y centralizado. Los emperadores autocráticos (Catalina II) durante los períodos de reformas reconocieron a la sociedad rusa como un factor separado y contribuyeron a su duración, pero solamente la "sociedad" respaldó sus ideas luminosas. Tan pronto como la "sociedad" mostró los signos de la independencia se quitaron todas las concesiones y el zar, "el Estado", tomó el monopolio de las decisiones. Durante los períodos reaccionarios, la sociedad en grupos revolucionarios semilegales, liberales e ilegales y en asociaciones, se opusieron rotundamente al Estado perso-

nificado por el autocrático zar y desarrolló tendencias anarquistas. Esto explica parcialmente por qué Lenin como revolucionario, atacó al Estado y por qué el gobierno soviético siguiendo la supremacía histórica del Estado ruso no reconoce a la "sociedad" como un factor separado. En consecuencia, las escuelas privadas son prohibidas por ley, la instrucción religiosa es tolerada sólo dentro de la iglesia y las academias tecnológicas son permitidas para la enseñanza de sacerdotes sólo bajo el control del Estado. Cualquier desviación ideológica de los maestros —siervos civiles— está fuera de cuestión y lleva a abandonos. Así la relación entre sociedad y Estado en tres países seleccionados son los resultados de las tradiciones históricas. Como segundo ejemplo de aporte histórico tomaré el ideal de igualdad y su influencia sobre los sistemas educacionales de Inglaterra, Estados Unidos y Francia. El ideal de igualdad fue heredado por los europeos de la filosofía estoica y la enseñanza cristiana, teniendo primero una importancia moral y espiritual, adquirió moralmente un sentido político y social.

En Inglaterra, la Revolución y la Guerra Civil fueron inspirados por el ideal de libertad y no de igualdad. La santidad de la propiedad privada y los privilegios heredados fueron aceptados en el pasado como cosa común y las diferencias entre un caballero y un hombre común influyeron todo el concepto de educación y la estructura del sistema escolar.

El ideal de un caballero ha sufrido una transformación gradual y en el presente tiene un significado cultural y no un derecho de nacimiento. Sin embargo, es aún importante en la vida social y aquellas escuelas que tradicionalmente educaron a los caballeros, tienen aún ahora una posición social privilegiada. En lugar de la insistencia del Partido Laborista sobre la igualdad social de todos los ingleses, la idea de una élite, ya sea social o cultural, es aceptada por la mayoría de los educadores.

La introducción de las tres bases (edad, habilidad, aptitud) por el Cata de 1944 como factores decisivos en la educación, no ha abolido la noción de una élite, pero inclinó la escala más a favor de la inteligencia, mientras sostiene todos los hechos que forman a un caballero. La desigualdad aceptada de hecho es reconocida legalmente con una diferencia de salarios entre los maestros y maestras, entre honores y grados generales en las escuelas.

En lugar de la demanda general para la educación secundaria para todos, la desigualdad social de las escuelas, las "públicas" escuelas gra-

maticales y escuelas secundarias modernas sigue siendo un factor decisivo para la mayoría de los alumnos. En resumen, esta tradición histórica da una idea de la igualdad social y de las demandas para las escuelas comprensivas de salarios iguales para todos los maestros, sin tomar en cuenta el sexo y de abrir las puertas de la educación superior a grupos mayores.

Este es el resultado de cambiar el orden social, pero el cambio en sí está condicionado por el pasado histórico.

En América la tradición inglesa ha sufrido una transformación. El surgimiento de una nueva nación después de la Guerra de la Independencia fue una revolución dirigida contra el privilegio y la desigualdad de hecho. El ideal de igualdad de todos los americanos fue aceptado como la piedra fundamental de la nueva democracia, aunque Jefferson estuvo aún influenciado por la noción inglesa de una élite, la democracia Jacksoniana proclamó definitivamente la igualdad de todos los americanos, sin distinción de origen o educación. El sistema escolar hubo de ser adaptado a la nueva situación. El crecimiento de la riqueza nacional y la subsiguiente rápida industrialización aceleró la transformación de la educación de la élite a educación en masa. Las escuelas secundarias se hicieron accesibles a toda la gente joven, abandonando cualquier principio de selección y los planes de estudios secundarios fueron adaptados a todas las posibles variaciones de habilidades y aptitudes. Las bases fueron puestas al alcance de todos, pero la necesidad de cultura general de los ciudadanos americanos llevó a la fundación de colegios primarios para hacer la igualdad cultural tan real como la igualdad política social. El entrenamiento profesional en las universidades tuvo que adaptarse, planear todas las carreras posibles e introducir nuevos cursos, algunos de los cuales tuvieron dudoso valor académico y serían condenados por las universidades europeas.

En Francia, la situación es otra vez diferente de los países de habla inglesa. Aquí, desde el tiempo de Descartes, el pensamiento lógico fue aceptado como una calificación necesaria para cualquier profesión de "cuello duro".

La élite intelectual fue enseñada en los colegios jesuítas donde la doctrina de la disciplina formal fue la base de la educación. Durante el período de la difusión de la luz en el siglo XVIII la razón fue proclamada

suprema y todas las otras fuentes de conocimiento, incluyendo la de revelación divina, estaban subordinadas al pensamiento racional.

La Revolución Francesa proclamó una igualdad potencial de todos los ciudadanos, pues "todos los hombres eran seres racionales". Pero como la inteligencia no es heredada en igual medida, había necesidad de selección intelectual para un mayor entrenamiento y para puestos estatales. El famoso informe de Condorcet estuvo basado en el principio de selección intelectual. Napoleón dijo: "la carrera está abierta al talento" y en su tiempo, cualquiera pudo elevarse al más alto nivel siempre que tuviera el conocimiento y la inteligencia requeridas. La selección resultante fue basada en un sistema complejo de certificados estatales y exámenes de competencia.

Los exámenes franceses son universalmente conocidos como las más severas pruebas aplicadas en cualquier parte del mundo (exceptuándose los exámenes para Mandarín en la antigua China). Ellos llevan a una gran cantidad de pérdidas (mortalidad escolástica) y crearon un gran grupo de fracasados, que no se aceptan ni en la industria ni en el servicio civil. Así en Francia, el ideal de igualdad social no está menos anulado que en los países de habla inglesa, pero por distintas razones, que dependen de tradiciones nacionales históricas. Ya es evidente que la contribución histórica por sí misma es inútil para resolver la contradicción inherente en el ideal de igualdad. Un análisis filosófico del término es tan necesario como resultado sociológico de su aplicación en educación.

La búsqueda histórica es necesaria no sólo en el dominio de las ideas sino en situaciones de hecho también. Como ejemplo absoluto de tradiciones históricas en la educación podemos citar el problema del biligüismo y el medio de instrucción. El uso del latín en Europa occidental, del árabe en los países musulmanes o el chino clásico en China, no fue hecho por razones utilitarias o pedagógicas, sino por la tradición y dominio de la religión en la vida nacional. La fuerza de esa tradición es vista claramente en doscientos años de esfuerzos de la educación moderna contra el clasicismo y en muchos aspectos de los planes de estudio presentes y métodos de instrucción. En países como Bélgica, Irlanda o Canadá en el Oeste, Pakistán, India y Ceylán en el Este, el problema del lenguaje está al frente de la política escolar y todos los argumentos para y a pesar de un medio particular de instrucción, están descuidados a favor del pasado

histórico, largo y olvidado. Aún el uso de un alfabeto específico es decidido sobre bases históricas más que por su utilidad fonética. No sugerimos que la contribución histórica lleve a las mejores soluciones de todos los problemas escolares, pero sólo ubicamos el hecho de que la influencia del pasado es a menudo decisiva aún en tiempos ultramodernos.

Como último ejemplo del aporte histórico tomaremos una base de educación puramente material: edificaciones escolares. Es obvio en la variedad de condiciones climáticas y geográficas que las construcciones escolares deben ser adaptadas a temperaturas, cambios de estaciones y material local. Pero el estilo del edificio, su disposición y decoración interna y su arquitectura externa fueron determinados en el pasado y aún en el presente no exactamente por consideraciones utilitarias y demandas de higiene y economía. Las tradiciones en arquitectura reflejarán un punto de vista distinto en las construcciones escolares de Europa Occidental comparadas con las de India o Japón. Los edificios heredados del pasado aún incorporan ideas contemporáneas de educación. Algunos viejos edificios parecen monasterios con sus claustros y austera atmósfera de dedicación a fines espirituales. Ellos representan el período cuando las escuelas fueron controladas por congregaciones religiosas y la mayoría de los maestros eran monjes. Otros edificios viejos parecen prisiones con un interior triste, sin atractivo, reflejando el punto de vista de disciplinas correctivas necesarias para la erradicación del sentir original de sus alumnos. La necesidad de una supervisión autocrática llevó a Jeremy Bentham a inventar un edificio panóptico, adaptable a escuelas y prisiones. Por otro lado, los viejos liceos napoleónicos parecen barracas militares y no es de asombrar, pues sus escolares usaban uniforme militar y marchaban a los sonidos de bandas. Pero los tiempos cambian y las escuelas modernas parecen hospitales más que otra cosa, reflejando visiones modernas de educación otra vez. Estos cambios en el estilo de edificios escolares, reflejando los cambios en las ideas educacionales —podríamos llamarlo marxismo— pueden encontrar su explicación solamente en la historia.

CONCLUSION

Las conclusiones generales que pueden hacerse de estos argumentos y ejemplos son pocas, pero importantes para el estudio de la educación

comparada. Mientras la filosofía, sociología y economía, por comparación de la educación en los distintos países, intentan encontrar los principios generales que rigen la evolución de la teoría y práctica educacional, el aporte histórico trata de investigar las causas pasadas de las variaciones de individuos y grupos entre las comunidades religiosas o nacionales. Las diferencias de las actitudes dominantes de las aspiraciones nacionales o del llamado carácter nacional se hacen profundas en el pasado y algunas veces inconscientemente determinan el presente. Sólo la investigación histórica puede traerlas a la superficie, iluminar su potencia en la vida cultural de las naciones y hacer a la educación comparada realmente educativa.

PUBLICAMOS ESTE TRABAJO, LAMENTABLEMENTE POSTUMO,
DEL PEDAGOGO ISAAC LEON KANDEL

Nacido en 1881, hizo sus estudios superiores en la Universidad de Manchester. En su larga carrera universitaria desempeñó importantes cargos y por su valiosa contribución al desarrollo de la educación, recibió numerosas distinciones de universidades de Inglaterra, Irlanda, Australia y Estados Unidos.

Son muy importantes sus estudios de educación comparada, de la que fue uno de sus fundadores y por sus estudios sobre historia de la educación.

Ha sido editor de los Yearbooks del Teachers College de la Universidad de Columbia en donde se desempeñaba como profesor desde 1947 y ha defendido siempre las ideas de la democracia en la educación. En este sentido ha dicho: "Como la democracia es un modo de vida y no una serie de dogmas o un credo, como es una aventura que no aspira a la perfección sino que está siempre perfeccionándose, como su progreso depende de su adaptación a las necesidades y demandas cambiantes, la educación tiene que desempeñar un papel mayor que en aquellos regimenes en los cuales el dictador sólo puede decir lo que es bueno para un público sumiso y obediente".

Entre 1948 y 1950 fue profesor de Estudios Americanos en la Universidad de Manchester.

En su trabajo "Hacia una profesión docente", (U.N.E.S.C.O., 1962), Kandel recalca:

"Uno de los efectos más valiosos de la crisis que ha estado experimentando el mundo en el último decenio ha sido la comprensión universal de la importancia esencial de la educación para el progreso y bienestar de una nación y para el más completo desarrollo de los individuos de los cuales depende. Esto se aplica tanto a los países desarrollados como a los sub o no desarrollados que han obtenido su independencia desde fines de la Segunda Guerra Mundial. La educación se concibe en términos generales, como igualdad de oportunidades y se reconoce que es un fundamento necesario para el progreso económico y social".

Refiriéndose a la labor del maestro agrega: "Hoy más que nunca el éxito de un sistema de educación depende de los maestros".

"El maestro ya no puede ser considerado como un diente de rueda en una gran máquina administrativa, cercado por la rutina y por exigencias uniformes. El maestro debe convertirse en el practicante de una profesión, preparado por su formación profesional para ejercitar su iniciativa e independencia, tanto como el médico, reconociendo sus responsabilidades profesionales para con sus colegas, los alumnos y el público".

Entre sus numerosas obras destacamos: *Pensions for Public School Teachers* (1918), *Essays in Comparative Education* (1929), *Professional Aptitude Tests* (1940), *The Impact of the War upon American Education* (1948), *La prolongación de la escolarité*, U.N.E.S.C.O., París, 1951, *Hacia una profesión docente*, U.N.E.S.C.O., 1962.

L. R.

LA METODOLOGIA DE LA EDUCACION COMPARADA

Isaac León Kandel (Wesport, Connecticut)

AUTORIZADO POR EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE HAMBURGO

El desarrollo del estudio de la educación comparada constituye un ejemplo de los peligros que acompañan la proliferación de disciplinas intelectuales. El interés por los sistemas escolares extranjeros fue motivado originariamente por un deseo de reformas progresistas en el sistema educacional del país donde los estudiantes hacen la investigación. Fue conocido desde temprano que los sistemas de educación no podían ser transferidos de un país a otro sin encontrarse inadecuado el nuevo destino. Sin embargo se descubrió que el estudio de la educación comparada era de valor por la contribución de ideas y principios que podían ser incluidos en la filosofía prevaeciente de la educación nacional. Este descubrimiento, por cierto, no fue nuevo, pues el proceso de intercambio fertilizador de ideas en la educación es tan antiguo como la historia de la educación.

Un tercer paso se alcanza, sin embargo, cuando los propósitos originales de un estudio son olvidados y se convierte en un campo independiente de estudio, una nueva materia, de hecho, con sus propios métodos y contenido separado de la disciplina original de la cual ha surgido. Algo semejante ocurrió en el desarrollo de la historia de la educación, que tendía a llegar a ser una materia especializada y cuya contribución a las necesidades profesionales a las que se suponía habría de servir, se atenuó cada vez más a través del tiempo. La proliferación de una rama de la psicología, que fue la psicología educacional, sufrió el mismo proceso. Había, por lo tanto algunas bases para la definición de psicología que apareció hace casi medio siglo en "A Joysome History of Education" (Nueva York, 1909). La definición leída es la siguiente: "Aquella rama del aprendizaje por la cual un hombre contempla tan profundamente los trabajos internos de un reloj que es capaz de construir otro igual, que no andará". Otro ejemplo que puede ser citado es el desarrollo de cursos sobre administración de la educación en los Estados Unidos en la cual se presta más atención a la administración que a la educación.

Es una sobresofisticación el someter una determinada disciplina a un análisis demasiado exhaustivo, tanto que las partes nunca se unen

nuevamente. La disciplina no puede ser profética o salvadora porque aquellos que estructuran los sistemas educacionales están interesados primariamente en "obtener ciertos objetivos positivos". En el caso de los análisis detallados que el estudio de la educación comparada ha tendido a emprender en los últimos años, parece haber sido un fracaso realizar la distinción entre las influencias que entran en la organización, objetivos y prácticas de la educación formal y los efectos de la enorme variedad de fuerzas del medio ambiente que han contribuido a la educación informal de un individuo. Cuando se leen algunas discusiones de lo que constituiría el estudio de la educación comparada, no puede ser evitada la impresión de que los escritores parecen olvidar que los sistemas formales de educación son planeados, discutidos en una asamblea legislativa, algunas veces presentados en proyecto para su consideración por el público y la profesión, y generalmente sujetos a comentarios en la prensa. Si todas las fuerzas apuntadas por algunos estudiantes de educación comparada fueran tomadas en cuenta, los sistemas educacionales morirían al nacer. Los entusiastas de las formas sutiles del análisis social, influenciados por el trabajo y los métodos de los antropologistas culturales, no parecen recordar que el trabajo de éstos está dirigido al análisis de una sociedad como un todo y no a una de sus instituciones: educación solamente. Si este acercamiento es continuado y extendido, el resultado que puede esperarse será un conjunto de hechos, detalles y fuerzas que pueden afectar la naturaleza y la forma de un sistema educacional pero no un cuadro del sistema como un todo.

La metodología de la educación comparada está determinada por el propósito de que el estudio es para verificar. Si el objetivo es aprender algo sobre un sistema educacional, sería suficiente una descripción sin explicación. El cuadro sería completado con referencias a las leyes y reglamentaciones que rigen el sistema, la organización administrativa, el método de financiación, el número y tipos de escuelas, sus articulaciones o carencia de ellas, la duración de las clases, los planes de estudio y métodos de instrucción y horarios, las normas y exámenes, y la preparación, salarios y estados legales de los profesores. Un informe de un sistema educacional de este tipo puede servir para la información y descripción que uno esperaría encontrar en una enciclopedia. Desde el punto de vista de la educación comparada tal informe es limitado, pero es un primer paso esencial, en el proceso de estudio.

El estudiante de educación comparada, sin embargo, necesita algo más que información acerca del sistema educacional. Si la disciplina merece cultivarse, es esencial que el estudiante busque información dentro

del sistema o sistemas educacionales que está estudiando. Su tarea es aprender qué fuerzas determinan el carácter de un sistema, qué diferencias o similitudes encuentra entre dos o más de ellos, cómo un sistema procede a resolver problemas que tiene en común con otros, y así sucesivamente. No encontrará respuestas a éstas y muchas otras preguntas, de información acerca del origen del sistema que estudia. Tampoco recogerá lo que sería el mejor producto del estudio comparativo: la habilidad para analizar su propio sistema de educación y agregar algo a la filosofía que deriva de él.

Como una introducción a la consideración de la metodología de la educación comparada destinada a descubrir las fuerzas que determinan la naturaleza y forma de un sistema educacional, puede ser apropiado, antes de discutir las bases teóricas, presentar una lista de los factores que fueron considerados por la Comisión Langevin, dirigidos a planear la reforma de posguerra de la educación en Francia. "La estructura educacional", escribió la Comisión en el preámbulo de su declaración, "debería ser adaptada a la estructura social. La estructura educacional no ha sido seriamente modificada en medio siglo. Por otra parte, la estructura social ha sufrido una evolución rápida y cambios fundamentales. La mecanización, el uso de nuevas fuentes de energía, el desarrollo de medios de transporte y comunicación, la concentración industrial, el aumento de producción, el ingreso de las mujeres en la vida económica, la extensión de la educación elemental han cambiado profundamente las condiciones de la vida y la organización social. La rapidez y extensión del progreso económico, que en 1880 originó la difusión de la educación elemental, necesaria entre las masas trabajadoras, hoy plantea el problema de reclutar un número siempre creciente de personal directivo y técnico. La clase media, hereditariamente llamada a ocupar posiciones de dirección y responsabilidad, no lo podrá hacer sola en el futuro. Las necesidades de la economía moderna imponen la obligación de una reorganización de nuestro sistema educacional, que en su forma presente, ya no es adecuado a las condiciones sociales y económicas". Formidable como esta lista de condiciones es que se encontrara una reforma como la del sistema educacional francés; había aún otras que no fueron consideradas a tiempos tales como las cuestiones de instrucción religiosa y escuelas parroquiales y el estado legal de escuelas privadas. Pueden aparecer otras de acuerdo a los recientes cambios constitucionales.

El análisis de la Comisión en cuanto a las necesidades de un país que deberían ser tomadas en cuenta cuando se preparan las bases para la reforma de un sistema educacional, intensificaron el estudio de los factores

sociológicos, económicos y tecnológicos: la situación, el estado legal de las mujeres y la movilidad de la estratificación de las clases sociales. Aunque la Comisión debe haberlos tenido en cuenta, deberían haber sido incluidos explícitamente algunos factores tales como los patrimonios políticos y culturales, ambos tradicionales y contemporáneos. El problema de la igualdad de oportunidad educacional no había sido mencionado en un país en el que desde la Primera Guerra Mundial se ha tenido presente la idea de la escuela única; el tema está implícito en la referencia al cambio de estrato de las clases medias y trabajadoras. Son mencionados los medios de urbanización de la concentración industrial, pero no hay referencia a lo que ha sido en Francia el predominio de la economía agrícola. Finalmente, la Comisión fracasó al mencionar los ideales que animarían a la educación francesa o la renacida conciencia nacional que serviría para unir otra vez al pueblo francés después de los desastrosos quebrantos ocasionados por la rápida victoria nazi y la ocupación.

El texto de la declaración de la Comisión Langevin es citado como un caso de estudio porque contiene en resumen una lección de metodología de la educación comparada. Define los factores e influencias en la cambiante cultura del pueblo francés, que debe ser considerada en el estudio del sistema educacional de cada país para entender su significado y las fuerzas que le dan su particular forma y carácter. Al mismo tiempo sugiere la clase de fundamento requerido para hacer posible el estudio de cualquier sistema educacional, el nuestro o el de otra nación. El estudio de la educación comparada es un estudio interdisciplinario y como la historia de la educación puede en resumen, adquirir mayor énfasis en los estudios subsidiarios que en la educación en sí. En cuanto a lo concerniente a la metodología, la educación comparada puede ser considerada una continuación del estudio de la historia de la educación en el presente. Como vivimos hoy en un mundo que ha sido sacudido por dos guerras y está pasando por una variedad de revoluciones —políticas, económicas y tecnológicas— con sus consiguientes efectos sobre los patrimonios sociales y culturales, en este momento el estudiante serio puede notar que los cambios están a primera vista.

Más aún, puede observar los efectos de estas influencias bajo diferentes condiciones, en países que están al frente de los adelantos tecnológicos y su aplicación a la industria; en países que están pasando desde una economía predominantemente agrícola a una economía industrial; en países donde el Estado es todo y el individuo un peón manipulado en su propio interés, o donde el carácter del Estado depende de la inteligencia, comprensión y libertad de educación del ciudadano civilizado. Todavía a otro

nivel hay naciones que han ganado recientemente su independencia y están en los comienzos en materia política, industria y agricultura y en cultura —todo lo cual estará en construcción por muchas décadas— aun la extensión del desarrollo de un lenguaje alfabético, oral y escrito.

El especialista en educación comparada debería tener conocimiento de variadas teorías políticas, especialmente en lo que concierne al Estado y el individuo. Debería saber de la historia de la educación, cómo las ideologías políticas y objetivos han afectado el curso de la educación desde los días de Platón y Aristóteles. Ambos filósofos primero enunciaron el principio que más tarde fue expresado en la frase “Como es el Estado, así es la escuela” o “Lo que quieras en el Estado, debes ponerlo en la escuela”. Este principio fue claramente trabajado en Alemania, por ejemplo, mientras la República de Weimar que sucedió a la monarquía, fue a su turno desplazada por la Revolución Nazi, y ahora ampliamente separada por la guerra de ideas, está en cada parte intentando establecer un sistema educacional de acuerdo a la ideología política prevaleciente. Tales cambios son lo suficientemente fáciles de analizar después de una revolución: Italia bajo el fascismo, Rusia y China bajo el comunismo y los satélites del nuevo imperialismo soviético. Otros cambios pueden tener lugar y pueden ser tan espectaculares, sin ser completamente radicales, como en aquellos países en los cuales el ideal de democracia se ha vuelto más real, más vitalizado y más enriquecido, países que al mismo tiempo han sido afectados por muchos de los cambios señalados en el texto de la Comisión Langevin.

Hay sin embargo, otra fuerza bajo la cual todas las otras fuerzas mencionadas pueden ser subsumidas; es el concepto de la nación o nacionalismo por el cual durante más de un siglo y medio ha sido inspirada la creación de los sistemas de educación. El principio del siglo XVI bajo el cual eran planteados los conflictos religiosos era “cuius regio, eius religio” y la educación en cada área estaba dedicada al adoctrinamiento en su religión elegida.

El principio fue ampliado en el siglo XIX y aumentado desde entonces llegó a ser “cuius regio, eius natio”, un principio que recibió sanción internacional como principio de autodeterminación nacional. Cada nación reclama el derecho de determinar sus propias instituciones políticas, el derecho a controlar su propio territorio, el derecho a perpetuar sus propios intereses económicos para el bienestar de sus propios ciudadanos. Estos reclamos han sido hechos por los países más avanzados, aunque la autosuficiencia económica es imposible, son reclamos hechos por las nuevas naciones que han sido hasta ahora dependientes. No obstante, estos re-

clamos afectan a los sistemas educacionales: el lenguaje o lenguajes para ser aceptados como vehículos de instrucción, la literatura y canciones para ser enseñadas, la historia y geografía para ser conocidas, la "forma de vida" para ser preservada y transmitida.

Los cambios que han estado en proceso en la generación pasada son claros, lo que no es tan claro es un conocimiento del tiempo necesario para que tales cambios hagan un impacto sobre la educación. El partido Comunista en la Rusia Soviética puede dictar un cambio en un momento; el sistema educacional puede ser alterado porque un Khrushchev lo ha decidido así. En los Estados Unidos donde la "adaptación al cambio" se ha convertido en un "slogan", las propuestas para introducir cambios cobran la mayor intensidad en la educación y son retiradas cuando alguna nueva necesidad aparece. Son rápidamente aceptadas en una cultura donde todo lo nuevo es considerado un progreso. Pero aún en los EE. UU. los "leaders" de la educación progresiva frecuentemente deploraron el hecho de que los maestros y el público fueran poco dispuestos o lentos para aceptar la nueva teoría y práctica. En Inglaterra, por otra parte, los cambios han tenido lugar en la educación desde el comienzo del siglo, y aún continúan como una "Revolución Social Silenciosa", tema de un libro de G. A. N. Lowndes publicado hace veinte años. La lentitud de los cambios en Francia es mencionada en el texto del informe de la Comisión Langevin.

Es importante investigar, al estudiar los sistemas educacionales, las razones de las diferencias en la rapidez de cambio. Pueden ser encontradas en la ausencia de órganos de críticas, en el control burocrático que induce a la apatía pública y a la negativa de apartarse de la rutina; o, desde el aspecto económico, puede verse en los sistemas de rápido aprendizaje para el entrenamiento de artesanos, en el miedo a un potencial humano educado allí donde prevalecen los sistemas semejantes a una servidumbre, y en la explotación de la labor infantil.

La influencia del control burocrático de la educación es generalmente discutida cuando son investigados los efectos de la centralización y administración local. Pero los problemas no son tan simples; hay condiciones bajo las cuales el control centralizado puede ser deseable y podrían citarse ejemplos para mostrar que la administración local puede ser justa, siendo sistema burocrático o centralizado si es bien aplicada. Para estudiar este problema se requiere una base no solamente de teoría política y condiciones económicas de una nación, sino también un conocimiento de las actitudes populares para la participación en la estructuración política y de las oportunidades dadas a los maestros de recomendar las reformas necesarias y contribuir desde sus experiencias diarias en las clases. Los pro-

blemas sugeridos fueron discutidos en el libro de W. Lester Smith "To Whom Do Schools Belong".

Ha sido admitido durante mucho tiempo que un sistema de educación no puede ser transferido de una nación a otra, pues las diferencias culturales entre dos naciones son demasiado grandes. Esto ha sido ampliamente probado por los inútiles esfuerzos para transportar el sistema de un país soberano a sus dependencias. El anverso de este principio es que cada nación tenga o deba tener el sistema educacional que desee y encuentre más adecuado para sí. Este principio fue recientemente ilustrado, no sin cierto humor por aquellos que sabían cuán fútil sería el intento. El pánico originado en Estados Unidos con respecto a la estabilidad del sistema educacional americano cuando el gobierno soviético lanzó el Sputnik, despertó un amplio interés sobre la educación soviética e impulsó a educadores americanos a viajar a Rusia en grupos o individualmente, para descubrir cómo las autoridades rusas podían llegar a tal éxito en el espacio a través de sus previsiones educacionales. Los americanos retornaron con el mensaje de que el sistema soviético de educación no era adecuado para los propósitos americanos. Eso debió haberse sabido antes de que fueran hechas las excursiones, y debió haberse notado que por casi cuatro décadas los graduados de la mayoría de las escuelas secundarias europeas estuvieron dos años adelantados a los graduados de las "high schools" americanas. Pero las influencias que produjeron niveles más altos en las escuelas europeas no eran debidas al hecho de que se emplearan maestros mejor preparados, o de que el año escolar fuera más largo, o que se dedicara más tiempo a un número limitado de materias. Había factores (y en la Rusia Soviética son aún más potentes) fuera de la escuela que tenían el efecto de exigir una mayor atención hacia el trabajo intelectual. ¿Qué son estas fuerzas y hasta dónde pueden operar cuando se proporciona igualdad de oportunidad educacional? Es importante considerarlo junto con otro problema que se vuelve principalísimo: una profunda exploración de la implicancia de la igualdad de la oportunidad educacional en términos de habilidades individuales y de necesidades nacionales y bienestar. Los cambios en el sistema soviético de educación propuesto el año pasado por Khrushchev podrían proporcionar un interesante tópico de estudio, para descubrir las razones extraescolares que motivaron la propuesta.

Aquí hay una ilustración, si aún se necesitara, del hecho de que la educación ha llegado a ser un instrumento del Estado, usado para promover su estabilidad, bienestar y adelanto. El hecho se muestra más claramente en una sociedad controlada por un gobierno dictatorial. Puede ser encontrado, pero tal vez más sutil e impalpablemente, en sociedades democrá-

ticas, como puede ser visto en el énfasis corriente, estimulado por fondos oficiales que se da a la ciencia y a la tecnología, no sin serios efectos sobre la posición de las ciencias sociales y humanísticas.

El estudiante de educación comparada, de este modo, inevitablemente, se entera del hecho de que la educación está basada principalmente en el interés nacional. El concepto de nacionalismo se vuelve en todo, aun cuando el Estado es monolítico o pluralístico. El objetivo fundamental de la educación es hoy como ha sido siempre, reproducir el tipo, pero éste depende del carácter particular o modo de vida que una nación considera esencial para su seguridad y estabilidad.

La educación, en otras palabras, trata de poner en los niños un sello particular mientras están en la escuela, de modo que ellos puedan estar preparados para vivir en "the house of thought which men have made that their minds may dwell there together", para usar la definición de educación de Sir Ernest Baker. Fuera del objetivo de reproducir el tipo —se hacen más provisiones para la educación más allá del tipo—, la educación común viene primero y le sigue la especialización. Es este énfasis en el tipo común el que influye en las actitudes de muchas personas en la mayoría de los países, hacia las escuelas privadas, conducidas por razones sociales o religiosas, o ambas.

Los caracteres nacionales o modos nacionales de pensamiento y comportamiento o los rasgos nacionales, no son permanentemente fijos, pero hay en ellos un fondo de hechos comunes llevados a cabo por la historia nacional y las circunstancias cambiantes que han jugado para producirlos. Parece ser una tendencia actual preferir el uso de los términos "patrimonios culturales" o "fases normativas" o "sistemas valorizados" por los caracteres nacionales, pero la distinción es una sin lugar a dudas, y el efecto es el mismo en la conducta y el pensamiento, cualquiera sea el nombre usado. Como señaló Bertrand Russell tan interesantemente, aun en una disciplina como ciencia objetiva, los resultados de la búsqueda están señalados en la forma nacional de pensamiento y conducta. "Uno puede decir ampliamente", de acuerdo a Russell "que todos los animales que han sido observados cuidadosamente se han comportado como para confirmar la filosofía en la que el observador creyó antes de que comenzaran sus observaciones. Aún más, han dispuesto todas las características nacionales del observador. Los animales estudiados por los americanos embisten casi frenéticamente, con un increíble despliegue de bullicio y vigor, y al fin logran el resultado deseado. Los animales observados por

los alemanes, aún se sientan y piensan y al final desarrollan la solución fuera de su propia conciencia". El profesor J. V. Bernal ha hecho el mismo apunte pero algo más seriamente.

Será interesante observar cómo las naciones que han adquirido recientemente su independencia desarrollan sus propios patrimonios culturales y en su oportunidad adecuan sus sistemas educacionales a ellos. Por el momento parece ser cierto que los principios predominantes, especialmente de educación secundaria, de las naciones de las cuales se separaron, no son aún efectivos y están militando contra la creación de nuevas formas más adecuadas a la cultura nacional. Se están haciendo esfuerzos, sin embargo, para desarrollar aquellos principios que unen a los miembros de una nación —el lenguaje común, la literatura común, la historia común, los fines comunes de lealtad— aun cuando no hayan existido previamente y tengan que ser desarrollados y aunque las costumbres antiguas puedan ser incompatibles con la modernización que se está sembrando.

El conflicto entre lo viejo y lo nuevo es convincentemente desplazado en el trabajo de un joven maestro turco cuando él se esforzó por implantar los ideales de Ataturk en un pueblo turco (1).

Poco más puede ser agregado en este artículo sobre otros aspectos del estudio de la educación comparada, que requiere una base de otra información que ya ha sido dada, tales como el modo de aumentar y distribuir los fondos para la educación, la economía nacional y su dependencia de la educación y consecuentemente los tipos de escuela que puedan ser proporcionadas y así sucesivamente. En general, debe suponerse que el estudiante posee el dominio de uno o más lenguajes, además del propio. Finalmente, debería considerarse el dar posibilidades de viajar el tiempo requerido para estudiar profundamente, más que en forma superficial, un sistema educacional extranjero.

La organización de cursos en la educación comparada requiere un artículo propio. El problema aquí comprendido es dependiente del objetivo que se busca. Si el objeto es aprender algo, acerca de un gran número de sistemas educativos, puede resultar de cierta superficialidad. Pero si el objetivo es preparar estudiantes para analizar las fuerzas que deter-

(1) MAHMUT MAKAL: *Un pueblo en Anatolia*. traducido por Sir Wyndham Deedes, del idioma turco, Londres, 1954.

minan el carácter y forma de un sistema educativo, lo que el profesor Schneider ha llamado "tribkräftder pädagogik", unos pocos países, incluyendo el de los estudiantes, serán elegidos después de un intenso análisis de un país con contrastes suficientes para mostrar los diferentes efectos y ramificaciones de estas fuerzas.

Sólo por el segundo método está el estudiante en condiciones de ampliar y enriquecer su propia filosofía de la educación y esto debería ser, después de todo, el objetivo primario de la disciplina (2).

(2) Para definir la referencia del artículo, debe hacerse el estudio de las teorías educacionales, el alcance que tiene un choque sobre la organización de un sistema educacional, y el tiempo que les lleva incorporarse a ellos. Este tópico, sin embargo, bien podría ser materia de otro artículo.

LA ENSEÑANZA COMO DECISION

NESTOR A. MAZZARELLO

Si la educación es una empresa, los procedimientos y los medios que hacen a su organización y proyección como tal deben ser rentables. La decisión hoy, impactada por el cambio, debe evitar riesgos e incertidumbre. Decidir en equipo, enseñar y aprender en equipo es la imagen de una escuela actual, viva y habilitadora.

La enseñanza como decisión

El empeño de perfeccionamiento del educador, sea por inspiración propia o por decisiones de alto nivel, supone apetencias por experiencias concretas, necesarias y legítimas, que produzcan no sólo progreso informativo, sino una situación de cambio estructural, para sus futuras decisiones en la enseñanza. Esto es, no sólo un inventario o repertorio de experiencias "de otros", sino un repliegue sobre su "mismidad" para tomar conciencia de ese cambio (disposición más aptitud) y proyectar la imagen que hoy más que nunca reclaman los procesos que tan violentamente inciden en la formación de la niñez y de la edad juvenil.

Esta toma de conciencia es, quizá, la primera de las urgencias pedagógicas de hoy. Todos sabemos cuáles son los procesos que inciden limitando o posibilitando lo que Scheller llama "formación plenaria", Spranger, "formación unitiva o esencial" o Herbart, "instrucción educadora". Pertenecen estos procesos a dos tipos de "orbes", uno al orbe de la **macrovisión** del cambio, de la llamada crisis del mundo contemporáneo; otro, al orbe de la **microvisión** de la escuela como "agencia social" a través de sus tensiones, expectativas y misiones.

El primero, la macrovisión de la crisis contemporánea, nos pone frente a la evidencia de cambios en lo político, en lo económico, en lo social, en lo científico-técnico y en lo artístico-filosófico y literario.

Ante la problemática de cada uno de ellos: rompimiento de viejas estructuras autocráticas en lo político; mayor movilidad entre las clases, en lo social; crecimiento de las expectativas empresarias requiriendo, en términos de ocupacionalidad, mano de obra especializada, en lo económico; en lo científico-técnico, crisis de la evidencia de los postulados científicos e incremento de la operabilidad automática; deshumanización del arte, al decir de Ortega, esto es "clasicismo" versus "futurismo" e introducción en la investigación filosófica del teatro como "gran metáfora de la vida", en lo artístico-filosófico y literario; ante estos problemas o sacudimientos decíamos, de una hora que no quiere pausas, el hombre toma actitudes; se adhiere a nuevos estilos de vida, reconoce un

nuevo juego de roles, porque las instituciones a las que él pertenece han creado nuevas formas de relación; tiene "apetito" de expresarse, la heterogeneidad de estilos en el arte es sólo una muestra; los medios de comunicación colectiva, los canales a través de los cuales da y recibe, hoy más que nunca, mensajes, información, en fin, ideas. Pero estas actitudes, liberadas al hombre individual con el peligro de las desviaciones de una formación cósmica compleja, difícil, deben ser guiadas, orientadas y estimuladas mediante la sistematización de programas educativos flexibles, donde la **coordinación** de contenidos instrumentales y no instrumentales sea el objetivo real y no posible. Esta será entonces, la segunda urgencia pedagógica. Es decir, detectar la intimidad de la relación entre la macrovisión del cambio que vivimos y la microvisión de tensiones y responsabilidades que porta y asume la escuela ante las nuevas expectativas de formación.

Microvisión que debe ser respuesta a la conciencia de crisis que como solici-tación juvenil, no cristalizada, la sentimos latente y que madura y vive en nuestro hombre medio.

¿Cuáles son los problemas fundamentales de esta microvisión?

Creemos que el primero es la consideración de la educación como un fe-nómeno social y que la escuela como **su gente** debe responder a solicitudes o expectativas (actitudes) que le exigen decisiones para ser factor desencade-nante de la **preparación** para el cambio cultural. Abreu, en su trabajo "**La escuela como agente de cambio cultural**", plantea este problema resolviéndolo a la manera de Bremeld. Nosotros consideramos que la escuela puede cumplir las dos funciones: preparar para el cambio y ser agente del cambio. En sus de-cisiones, ante la necesidad de responder al tipo de aprendizaje ingenuo del pri-mer ciclo de enseñanza, debe proyectar una imagen vital y realista del medio y de los instrumentos de adaptación a ese medio socio-cultural. Su urgencia es la adaptación, el ajuste del asombro y la contemplación infantil, a normas, ins-tituciones, valores, en fin, cultura, en adecuación biopsíquica, es decir contem-plando el plano de los intereses y el nivel motivacional de un organismo en crecimiento y desarrollo.

En el segundo ciclo, en cambio, ante las tensiones de una edad juvenil que requiere un aprendizaje más reflexivo y crítico, debe afianzar selectivamente aquellos bienes significativos que, sirviendo de medios, logren las metas u ob-jetivos requeridos como esenciales: habilidades, hábitos, destrezas, conoci-mientos, ideales (fuerzas) y preferencias (en términos de orientación vocacional). En esta etapa, aún la escuela, como en la primera, es un agente de los cambios socio-culturales, pero a su vez, un complejo conectivo con el tercer ciclo, la Universidad o los estudios superiores. Aquí ha sedimentado la multiplicidad de intereses y el campo de las expectativas profesionales se manifiesta a través de las especializaciones. Estas áreas específicas requieren no sólo información, sino aperturas hacia la investigación.

Del aprendizaje reflexivo y crítico esgrimido como meta en el segundo ciclo, se pasa, porque la ciencia así lo requiere, al aprendizaje creador. En esta etapa, vértice de la pirámide, la escuela tiende a preparar no sólo para el cambio operado, sino es ella creadora del cambio. La élite o aristocracia mental que

duda de los supuestos científicos del absolutismo en física y proyecta su argumento atómico, no ha alterado la visión del cosmos, creando en el individuo medio una conciencia de estupor y asombro.

El otro problema es el de la relación tan tradicional de **educador y educando-contenidos o bienes significativos**.

Aquí las tensiones y responsabilidades crean actitudes muy definidas: por ejemplo, objetivación de fines de la enseñanza sistematizada, especialmente los del 1º y 2º ciclos, objetivación de la disciplina moral como ejercitación de la voluntad ante misiones y cometido en una sociedad de cambio vertiginoso. Podemos mencionar muchos más. Bastan ellos, sin embargo, para determinar un compromiso o toma de decisión desde nuestro mirador pedagógico. Decisión tajante, con métodos persuasivos capaz de trocar la imagen del hombre sumergido en la crisis, en imagen del hombre con conciencia de esa crisis. La nueva expectativa de la escuela es una postura de empresa que como la de la salud o la económica constituyen el término de una ecuación; el otro, la vida plena. (Ver Anexo I).

Tomar una decisión en la enseñanza, pues, implica en este momento un juego casi rítmico de todos los elementos que intervienen en el fenómeno educativo. No basta con modificar planes o programas, crear escuelas piloto o experimentales, adaptar métodos o evaluar productos de aprendizaje. Sin un **entrenamiento mental** que tenga como objetivo la preparación del docente hacia el ajuste coordinado de estos elementos, más la conciencia epocal del compromiso con su tiempo, la gran obra de formar "hombres con buen sentido" al decir de Bergson, será un mito. Es necesario pues, un **entrenamiento mental** y una **ejercitación de responsabilidades en quien reside**, con todos los atributos de hecho y de derecho el principio de autoridad: el educador. El carga la dimensión de un futuro o de quizá cuántos futuros...

Sin respuesta, insistimos: su decisión a través de la enseñanza será una toma de posesión de ese camino hacia el ajuste de su ciencia y conciencia. Ciencia, en términos de procedimientos y medios experimentados, válidos, idóneos; conciencia, en el repliegue sobre sí mismo para autodeterminarse como auténtico hacedor de hombres. Sin embargo no pretendemos que sólo su individualidad recree formas de comunicación. Como en el arte el educador se expresa en obra eminentemente social. Y como agente social que **dinamiza y cristaliza la cultura, la decisión siempre será una decisión compartida**. He aquí simplemente evocado el secreto de toda decisión, que en la enseñanza adquiere contornos de planificación. Lo que parecía una motivación individual, una actitud extremadamente personal, se nos aparece como una cuidadosa **coparticipación**.

Decisión y comunicación.

Hasta ahora hablamos del entrenamiento mental (entrenamiento mental para decidir ante los requerimientos o solicitudes de sus socios alumnos) del educador (agente social) como urgencia inmediata para resolver los problemas de su medio. Es decir tomar decisiones tanto en el orden didáctico, como en el de la organización y política educativas. Ahora veremos cuál es el proceso de ese entrenamiento o toma de conciencia para decidir su acción.

Rara vez, salvo las genialidades individuales pedagógicas, en el proceso de la enseñanza como decisión el agente se determina individualmente. Una larga cadena de problemas y factores lo enmarcan. Y todos ellos tienen tal complejidad social que su toma de decisión no puede basarse en la adaptación de un recetario de métodos, o en la aplicación de un sistema de promoción o en la organización de sesiones de trabajo (seminarios, por ejemplo), planificadas en laboratorios pedagógicos, lejos del medio que actúa, o más simplemente, sin compartir en DIALOGO DE EQUIPO, la experiencia.

Es necesario que tales medidas se ajusten a una necesidad sentida, pero además realista. Citamos a continuación un ejemplo claro en donde pretendemos demostrar la correlación entre enseñanza y decisión y cómo nuestra teoría refuerza o fundamenta la actitud del educador como agente eminentemente social, si bien entendemos como valiosa su personalidad individual. En otras palabras, su intuición pedagógica (individualidad en acto), está afectada por tantos factores extrapersonales, que la hacen social por la sinergia o convergencias integradoras que contiene. Supongamos el siguiente planteo: Implantación por vía oficial (supervisión, dirección, etc.), del trabajo en grupos de estudio e investigación en los grados superiores del primer ciclo. Teóricamente el proyecto supone en términos de productos de aprendizaje un éxito, de acuerdo a los fundamentos y experiencias que se mencionan en las direcciones o guías impartidas. Pero, realizada la tarea, por un lado la evaluación del rendimiento mostró pocas individualidades que sobrepasaron el término medio deseado; por otro, las unidades didácticas demandaron mucho más tiempo que el previsto para agotarlas, el trabajo en grupo y su evaluación quedó librada a la capacidad y posibilidad de cada educador sin un entrenamiento previo ni trabajo o sesión coordinada entre los mismos para aplicar las técnicas del caso. Estas dificultades nos obligan a preguntarnos: ¿Qué ha pasado? Entre otras respuestas podemos dar las siguientes:

- 1º La decisión de los educadores quedó librada a su intuición pedagógica (enfoque y solución personal-individual del caso).
- 2º El proyecto demandó consultas bibliográficas y lugares especiales de reunión que la escuela por otras demandas, no pudo facilitar.
- 3º El horario habitual de tareas, rígido, no permitió el desplazamiento de los grupos de trabajo en secuencias didácticas.
- 4º Se evaluó el trabajo del o de los grupos, perdiéndose las individualidades.

En síntesis, el proyecto era una necesidad sentida, pero la realidad del medio, incluyendo la incomunicación entre docentes y su falta de entrenamiento mental sobre decisiones metodológicas a nivel de ese tipo de experiencia, concluyó en un fracaso. Este es un caso hipotético, pero marca ciertas pautas. Una de ellas, la necesidad de información, a nivel científico, de las bondades o limitaciones de experiencias didácticas y su experimentación en casos concretos; otra, desconocimiento de la dimensión real de las necesidades y de las posibilidades de la escuela para que las experiencias alcancen el resultado esperado; y una tercera, comprensión de la necesidad del trabajo en grupo entre docentes mediante técnicas de discusión idóneas, para crear una atmósfera cooperativa y solidaria de la responsabilidad individual en función social. Si la expe-

riencia hipotética discripta, hubiese sido tamizada a través de información y experiencias de los miembros de esa institución; planificada con criterio realista, es decir, ajustada a las disponibilidades de espacio-tiempo y discutida a nivel de esos mismos miembros en sesiones de trabajo, frente a personas de recursos, las improvisaciones, los esfuerzos agotadores y la desesperanza por un prestigio que disminuye (diferencia entre imagen creada e imagen proyectada) ante el fracaso o la media luz del operativo éxito, se habrían evitado.

He aquí la toma de conciencia, repliegue sobre nosotros mismos para cumplir con aquella urgencia pedagógica: entrenamiento mental para ubicarnos no como indigente ego, yo personal autodeterminado, sino como un yo plural, que sin perder la individualidad espiritual, nos comprometa ante las cristalizaciones de una sociedad en cambio y ante las solicitaciones de nuestros pares y nuestros alumnos.

La intuición pedagógica, más cerca de lo artístico, plasma una personalidad magistral que todo lo resuelve por el "don o la gracia" de su artesanía. Su individualidad actuante por el "don" resuelve casos, problemas didácticos y a veces recrea situaciones de orden pedagógico que otros no logran comprender. Pero como todo intuicionismo (no nos referimos al filosófico) tiene matices de improvisación, cuando aquella gracia no "anuncia", las lagunas cubren áreas insospechadas. Entonces el intuitivo recurre a su conciencia y ella reclama la ciencia. Los supuestos de ésta, en el orden didáctico, proveerán al "artesano" de instrumentos y técnicas, formas y procedimientos pedagógicos de este tiempo. Y este tiempo reclama, sin que muchos lo escuchen, el trabajo en equipo, la enseñanza en equipo o decidiendo en equipo.

Por eso insistimos, la enseñanza nos invita a decidirnos. Pero esa decisión está condicionada. Y está condicionada porque toda ella es un proceso de comunicación. Comunicación que se caracteriza no sólo por el uso de un lenguaje convencional, aceptado y comprendido, en sus tres niveles: sintáctico, semántico y pragmático, sino porque es pedir y dar información, alimentar, alimentarse y retroalimentarse. Comunicación que es, por fin, elemento fundamental de interacción humana entre los miembros de un grupo y entre ellos y la comunidad, porque como dijimos antes, se solidifica a través de la cooperación y la solidaridad, representación armónica de sentimientos, pensamientos y motivos compartidos.

He aquí pues, cómo la decisión no es un fenómeno individual, aunque aparezca como tal, sino condicionada a: 1º **Problemas de la escuela** (medios, personal y relaciones entre el personal); 2º **Factores internos**, como la organización escolar (tipo de escuela) y realizaciones didácticas (métodos, procedimientos o formas de trabajo); 3º **Factores externos**, como por ejemplo, los servicios a la comunidad (asistencia social, cooperadora, etc).

Estos problemas que enmarcan la decisión tanto del supervisor, del director o del personal docente, e incluso del alumno, sin duda alguna la habilitan para hacerla más compleja y racional. Su complejidad está en relación directa al **Cómo me decido**: decisión individual, compartida, enmarcada por problemas, en este caso: ¿Cuáles?; también lo está en relación al **dónde**, o sea, realidad-espacio, ante mis alumnos, ante el consejo de curso, ante los padres, etc. Y, finalmente, en relación directa al **cuando**: al iniciar una experiencia (unidad de

trabajo, proyecto); durante un trimestre o año lectivo, aprovechando una festividad cívica, etc.

Nos decidiremos entonces siempre proyectando una imagen de la escuela, de la supervisión, de la dirección, de nuestras formas metódicas de operar.

Pero esa imagen cabe preguntarnos, ¿por qué se proyecta? Del cómo, dónde y cuándo pasamos al ¿por qué?

Porque hay metas y logros (objetivos) que hay que alcanzar. Y aquí también se compromete nuestra decisión. Estos objetivos son una constante en la imagen de una escuela que pretende orientar vocaciones, crear y ganar prestigio y relacionarse con instituciones de bien público.

Pero estos logros y objetivos no podrán lograrse sin un ESQUEMA organizativo, alentador de decisiones y proyector de una imagen cabal. O se centraliza autocráticamente la escuela mediante un consejo asesor pedagógico, cuya presidencia es ocupada por el director; o se descentraliza la organización de la escuela coordinando horizontal y verticalmente su estructura pedagógica y didáctica, para comprobar cuál es el circuito que más eficazmente conduce a proyectar una imagen más clara de las decisiones.

Esta especie de organigrama de la decisión, que es meollo de la vitalidad de nuestra escuela, no se completaría sin la presencia de un esquema de **planificación** que determine racionalmente los pasos a seguir para lograr esos objetivos. Ellos son el diagnóstico, la búsqueda de alternativas, el análisis de esas alternativas, la selección del plan a seguir y la evaluación de los resultados (ver anexos 2 y 3 a), b), c).

En síntesis: Enseñar es tomar una decisión, cuando la decisión tienda a crear una imagen, sostenerla y proyectarla. La decisión aun con matiz individual, lleva impreso el sello de lo social: el cómo, el dónde y el cuándo lo fundamenta; el por qué indica los logros u objetivos que a su vez demandan una organización determinada y una planificación peculiar, basada en un esquema racional para proyectar la imagen y obtener un control de sus resultados.

El esquema racional de la decisión en la planificación de sesiones de trabajo o ciclo.

Si en la enseñanza como decisión el educador no se determina individualmente y entre sus apetitos espirituales, como hemos visto, tiende a cristalizarse como agente social, en toda su obra, desde las más simples realizaciones didácticas hasta las más complejas decisiones de orden organizativo y administrativo escolar, estampará el sello de lo social. Aún en los momentos en que, como verificador de los productos del aprendizaje, tiende a detectar las diferencias individuales de sus alumnos, tendrá que aferrarse al principio de que no hay mejor forma de individualizar que socializando.

Pero para ello, tendrá conciencia de las tensiones, responsabilidades, escalas valorativas de opinión, actitudes, intereses y motivos, que se manifiestan patéticamente en la dinámica o relación del pequeño grupo escolar.

No se trata de insistir en la casi anacrónica literatura pedagógica que señala la clasificación en métodos, procedimientos o técnicas individualizadores o socializadores. Tampoco en la solución de una "rara mezcla" híbrida que

distorsione los propósitos de los métodos específicos en las áreas citadas; más bien **sugerir un encuentro con el sí mismo** del educador para que se resuelva su acto pedagógico de hoy, a la manera de una dinámica comprometida con las exigencias de una escuela siempre actual, presente.

¿Cómo puede tomarse conciencia de esa dinámica? Insistimos, por un entrenamiento mental aplicado a la interpretación y experimentación de la conducción de sesiones de trabajo o ciclos culturales, seminarios, en fin, reuniones. Reuniones que van desde las más formales en torno al trabajo por equipos, seminarios o ciclos, hasta las más informales charlas de los ocios productivos.

Es decir, entrenamiento mental que **disponga** para el uso del esquema racional de la decisión en todas las circunstancias habituales de la labor escolar, pero con más fuerzas ejecutivas en la organización de los ciclos o sesiones de trabajo.

CARACTERISTICAS DE UN CICLO DE TRABAJO

Concretamente un ciclo es una forma de educación viva, realista, objetiva. Parte de la vida y vuelve a la vida. Partir, avanzar y volver es la metáfora dinámica, pero también la imagen del ciclo. Corso y ricorso, diría Vico. Sin embargo no es volver al punto de partida, ya que como ciclo cultural, compromete a quienes actúan en él a una autosuperación, no solamente en el examen de los **hechos**, sino en la deducción de **ideas** que lo lleven a conclusiones **prácticas** más eficientes, es decir, actuar con fundamento. De esa idea formal de un ciclo cultural, se desprende su proceso. Proceso que demanda **sesiones de trabajo activo**, de duración variada (horas, semanas, meses) y con objetivos muy precisos según los públicos que actúen (alumnos, personal docente, personas de ambiente rural, urbano, etcétera).

Un ciclo **intensivo**, será un seminario breve; **extensivo**, a lo largo de todo un programa educativo organizado en proyectos, por ejemplo.

Un ciclo cultural a quien nosotros llamamos sesión o sesiones de trabajo, no es propiamente una **sesión de estudio**, sino bien lo requiere. Es eso y algo más: es la **planificación** de un complejo de actividades (visitas a centros de documentación, entrevistas, viajes didácticos, comentarios de películas y consultas a personas de recursos, etcétera). Todo esto influye para que los miembros ganen experiencias en contacto real para decisiones posteriores sin **riesgos ni incertidumbres** (elementos básicos en la teoría de las decisiones).

No olvidemos el objetivo de un ciclo o sesiones de trabajo: se parte de **hechos**, de los hechos se deducen **ideas** generales que finalmente llevarán a **actos** con un cálculo mínimo de probabilidades de error. En otras palabras, todo un método para evitar riesgos e incertidumbre. (Anexo 4).

Para cumplir con las tres etapas de un ciclo: **análisis de los hechos, ideas deducidas de esos hechos y actos como conclusiones**, hay que esquematizar repetidos, aquel esquema racional de la enseñanza como decisión: diagnóstico, búsqueda de alternativas de solución, elección y análisis de alternativas, planificación a seguir y evaluación de los resultados (ver anexo 3 a), b), c); pero además y eso está implícito en el esquema, los **logros o metas** de toda tarea de aprendizaje: adquisición o adherencia a hábitos, habilidades, destrezas, conocimientos, ideales y preferencias. En otra forma: conocimientos que se deben adquirir,

actitudes a crear o modificar, desarrollo de la capacidad de análisis intelectual, de expresión (no sólo verbal sino manual o sea destrezas) y gusto personal por la empresa.

COMO PREPARAR UN CICLO O SESIONES DE TRABAJO

Es decir, decisiones cuyos resultados sean rentables, para programar sesiones de trabajo educativo. No olvidemos que quien decide debe hacerlo racionalmente y que en ese caso su decisión es el logro de una herramienta de trabajo efectivo. Decidir racionalmente no objeta nuestra teoría de **decisión compartida**; al contrario, la refuerza. Cuanto más racional sea nuestra decisión, tanto más detectará los problemas y factores que la enmarcan y los objetivos y planificación para lograrlos.

Para ello aconsejamos entre otras expectativas:

- a) Prever el contenido (tema general) y forma que debe adoptar (por ejemplo: debate dirigido; seminario: intensivo o extensivo).
- b) Preparar y facilitar el material que deberá ser usado: (programas, textos, filmes, entrevistas, viajes, etcétera).
- c) Estudiar o analizar los procedimientos didácticos que se utilizarán para la evaluación: encuesta previa prueba exploratoria, evaluación en términos de rendimiento por miembro y la evaluación de la conducta o dinámica grupal de los miembros intervinientes, así como encuestas de opinión final de reunión y final de ciclo o sesiones de trabajo.

En los Anexos 5 y 6 veremos una ficha sintética de **preparación de un ciclo** y el esquema de la **preparación de una sesión**. No olvidemos que un ciclo puede tener varias sesiones.

LOS TIPOS DE OPERACIONES MENTALES Y LAS ETAPAS DE UN CICLO

Ahora veremos qué tipo de operaciones mentales tienen relación con las etapas de un ciclo: hechos, ideas, actos. En otra forma: cada una de las etapas de un ciclo pone en marcha la "totalidad o parte de las operaciones de **representación**". Estas operaciones mentales funcionarán según las necesidades del tema y del grupo y evolucionarán gradualmente según el nivel del grupo y las urgencias del tema.

Por ejemplo: Si un ciclo o una sesión es o tiene el carácter de información sobre lo que no marcha bien en la escuela, habrá que preguntarse primero sobre: ¿qué es lo que no marcha? Las operaciones mentales serán las de enumerar, descubrir, comparar, distinguir, clasificar y situar en el espacio ese hecho. Como vemos, las operaciones mentales son elementales.

Pero luego surgirá la pregunta: ¿Por qué no marcha esto? Las operaciones mentales serán aquí más complejas. Se establecerán las causas y las consecuencias, distinguiendo las verdaderas de las falsas y hasta se podrá recurrir a teorías que sustenten o expliquen esa marcha lenta o nula del problema en cuestión. Aquí las operaciones son más complejas.

Luego, como búsqueda de solución surgirá la pregunta: ¿Qué tenemos que hacer para que esto marche bien? Las operaciones son más variables, desde:

1. Definición de principios y fijación de fines de la acción.
2. Enumeración de medios disponibles y necesarios.
3. Señalar las etapas de aplicación.
4. Aplicación de esos medios y comparación de los resultados obtenidos con los fines perseguidos.

Aquí las operaciones más complejas han ordenado la decisión.

De allí la necesidad de señalar en la organización de un ciclo o sesiones de trabajo, la **operación dominante** que se pretende entrenar. Este objetivo didáctico hará de las sesiones de trabajo, sesiones verdaderamente educativas, formadoras. No creemos necesario insistir, pero vale el nuevo ejemplo: No es lo mismo un círculo o sesión de **información** sobre el pensamiento de Unesco sobre el problema de la **INTEGRACION RACIAL EN AMERICA**, a nivel de estudiantes universitarios, que un círculo o sesión debate (se llama también **círculo problema**) tratando el mismo tema y al mismo nivel de alumnos. En el primero, el entrenamiento de las operaciones mentales tenderá a la recepción distinción y comparación de la decisión de Unesco respecto al tema; en el segundo, el objetivo será la **discusión** a través de distintos puntos de vista, contradicciones, examen de los prejuicios, actitudes y opiniones de los miembros intervinientes.

Esto en un mismo grupo. Pero bien puede la escuela organizar sesiones para padres de nivel conurbano o rural.

Aquí lo educativo de las reuniones señalará una **dominante o logro**, que es la resultante del examen de las expectativas (necesidades) del grupo de padres, pero también de la escuela y del país: **entrenar la expresión oral** a través de asuntos de la vida cotidiana, para romper inhibiciones en público y elevar gradualmente el ajuste de su medio de expresión más económico y comunicativo: el lenguaje.

Y si esto lo trasladamos al trabajo áulico a través de un programa desarrollado en proyectos, aplicando técnicas de grupo, el maestro habrá ganado la mitad de su tiempo y en este caso su decisión no correrá riesgos ni incertidumbre. No siempre se gana tiempo utilizando las técnicas de discusión para resolver problemas de contenido sistematizados a través del programa escolar. Diremos más, **casi nunca se lo gana**. Pero vale la objeción: lo auténticamente educativo-instructivo no radica en la **ganancia material a breve plazo** de contenidos enciclopédicos que se acumulan "llenando cabezas"; implica, junto a la selección de contenidos significativos y vertebrales, otros logros o metas como la adhesión o formas sociales de convivencia, acrecentamiento de preferencias y fortalecimiento de convicciones o ideales. Todo esto junto a la adquisición de automatismo (habilidades y destreza) importan una formación cabal, integradora. Pero para semejantes metas no pueden pedirse plazos breves. Un denso entrenamiento hará del docente conocedor o experto de las dificultades en términos de economía de tiempo, que la aplicación de esas técnicas implican, pero al mismo tiempo, testigo de ganancias a veces insospechadas y que son el mejor rédito para la escuela: fortalecimiento del espíritu crítico y de investigación; desplazamiento de la ansiedad e inhibiciones al integrarse los miembros de la clase a la atmósfera del grupo y, sin duda, crecimiento individual, personal, de cada uno de sus alumnos. El plan será entonces rentable.

Hemos visto pues la estructura de un círculo o sesión como forma viva de educación y sus tres etapas características: análisis de los hechos, ideas dedu-

cidas de los hechos y actos como conclusiones; los objetivos en términos de metas: crear o modificar actitudes, desarrollo de la capacidad de análisis intelectual, de la capacidad de expresión (verbal y manual) y finalmente despertamiento del gusto, de la gana por la empresa. También vimos los puntos de vista claves que hay que prever para preparar un ciclo y la ficha correspondiente, rematando la exposición con las operaciones mentales que se ejercitan o entrenan en un ciclo. Ahora, brevemente, veremos las clases de o tipos de ciclos; con sus fines, operaciones dominantes que se ejercitan y medios y métodos que colaboran en la ejecución de cada uno de ellos. Estos tipos son:

- a) Ciclo de información.
- b) Ciclo de debate.
- c) Teórico.
- d) Práctico. (Ver anexo 7).

En este anexo hemos ordenado los tipos de ciclos de acuerdo a la fuente (ver nota bibliográfica Nº 11), teniendo en cuenta fines y operaciones dominantes. Agregamos una nueva columna: medios y métodos para completar y hacer más práctico el esquema.

No olvidemos que cada ciclo puede tomar la forma que, dado el tema, público y objetivo peculiar, sea más conveniente, entre ellas: seminarios de investigación y de discusión (en el Anexo 8 se esquematiza un proceso de organización del entrenamiento mental para preparar sesiones de investigación y discusión y en el 9 el calendario respectivo), debate dirigido, paneles, mesa redonda, etcétera. Además, y sin exigencias de una aguda observación, detectamos la correlación que existe entre nuestro esquema racional de la enseñanza como decisión y los tipos de ciclos culturales, con el fin de indicar siquiera en forma gráfica, el enfoque integral, compacto, de los elementos necesarios para programar actividades de este tipo.

Ciclos	Esquema racional
De información	Diagnóstico
Debate	Búsqueda de alternativas
Teórico	Análisis y comparación de alternativas
Práctico	Planificación y evaluación.

CONCLUSION

Como estimamos que todo ciclo provee de conocimientos y al mismo tiempo de formas de aprendizaje, tanto individual como grupal, la evaluación debe hacerse siempre a tres niveles: a) Evaluación psicopedagógica por observación externa. b) Evaluación individual y grupal en términos de aprendizaje, es decir como medida del aprovechamiento logrado a través del ciclo y finalmente c) Evaluación psicológica específica en términos de dinámica grupal.

Para la primera aconsejamos los siguientes pasos:

- a) El ambiente de trabajo.
- b) El factor social de los miembros.
- c) El factor económico (por y a través de la encuesta previa por datos referenciales).
- d) Formas didácticas empleadas (por expositores, personas, de recursos, etcétera).

e) Material auxiliar usado.

Para la segunda:

- a) Prueba exploratoria (previa), tipo objetiva.
- b) Prueba final, para obtener la ganancia media por individuo.
- c) Otras formas de control durante el curso del ciclo o las sesiones. (Ver anexos 10, 11, 12).

Para la tercera:

- a) Fichas de desempeño de participantes de acuerdo a sus actitudes y teniendo en cuenta las convenciones que figuran en el anexo 13.
- b) Ficha de acuerdo a su participación oral: apetencias e intereses, teniendo en cuenta las convenciones del anexo 14.
- c) Encuestas final de cada reunión, como ya hemos visto, y una final de ciclo como complementaria para lograr mejores resultados (ver anexos 15 y 16).

Suele usarse, sin tanto rigor científico, para evaluar la dinámica grupal la ficha del anexo 17 (a veces no aconsejable por su carácter extremadamente subjetivo) (15).

El énfasis con que insistimos en la organización de ciclos o sesiones, es decir trabajar en equipo, aprender en grupo, no nos debe privar del tiempo necesario para la evaluación de los mismos. Nos lo exige nuestra propia decisión. Y si el énfasis es puesto en la evaluación, que ésta no nos limite sólo la dinámica grupal. Ella exige contenidos que se transmiten y se asimilan. Un imperativo también es medir ese aprovechamiento. Pero advertimos una evaluación como la que se sugiere, no puede realizarla *uno solo*. Es necesario el equipo de trabajo. Como mínimo tres personas dedicadas a la tarea intensiva de controlar la eficacia de organización, planeamiento y producto. En educación lo rentable parece no guardar simetría absoluta con la ciencia económica. Su relativismo radica en que el producto a obtener demanda esfuerzos a veces insospechados, no previstos o ignorados; casi siempre antieconómicos hoy, pero con beneficios a largo plazo, como garantía de una empresa, eminentemente productiva. Pero hay que invertir, sin ello no hay ganancia, y en este punto la inversión de esfuerzo es necesaria.

Enseñando en equipo, aprendiendo en grupo, son tareas de la didáctica del trabajo en grupo, o sea una ergo didáctica grupal demanda, como hemos visto, una tarea intensiva, no sólo en la preparación o planeamiento, sino en la realización.

¡Cómo en no muchas actividades, esta debe ser una *decisión* compartida y una toma de conciencia sobre las dificultades de la *evaluación*. Si lo es para la atención rutinaria y tradicional de treinta alumnos!

Nuestra insistencia no es una declamación teórica. Avalada por la experiencia sugerimos una actitud crítica sobre el problema. Dinámica y aprendizaje: adhesión a formas sociales de convivencia, cooperación y participación y adquisición de saberes materiales; he ahí la declamación, la teoría que a veces pretende ser conductora. Tras ello, o en todo ello, algo que es el nudo central: evaluación constante de dinámica y aprendizaje, de adhesión y adquisición, de fuerzas y saberes. Evaluación que mite proceso y resultado. Por ello el equipo. Sin ello, experiencia. trunca antes de nacer.

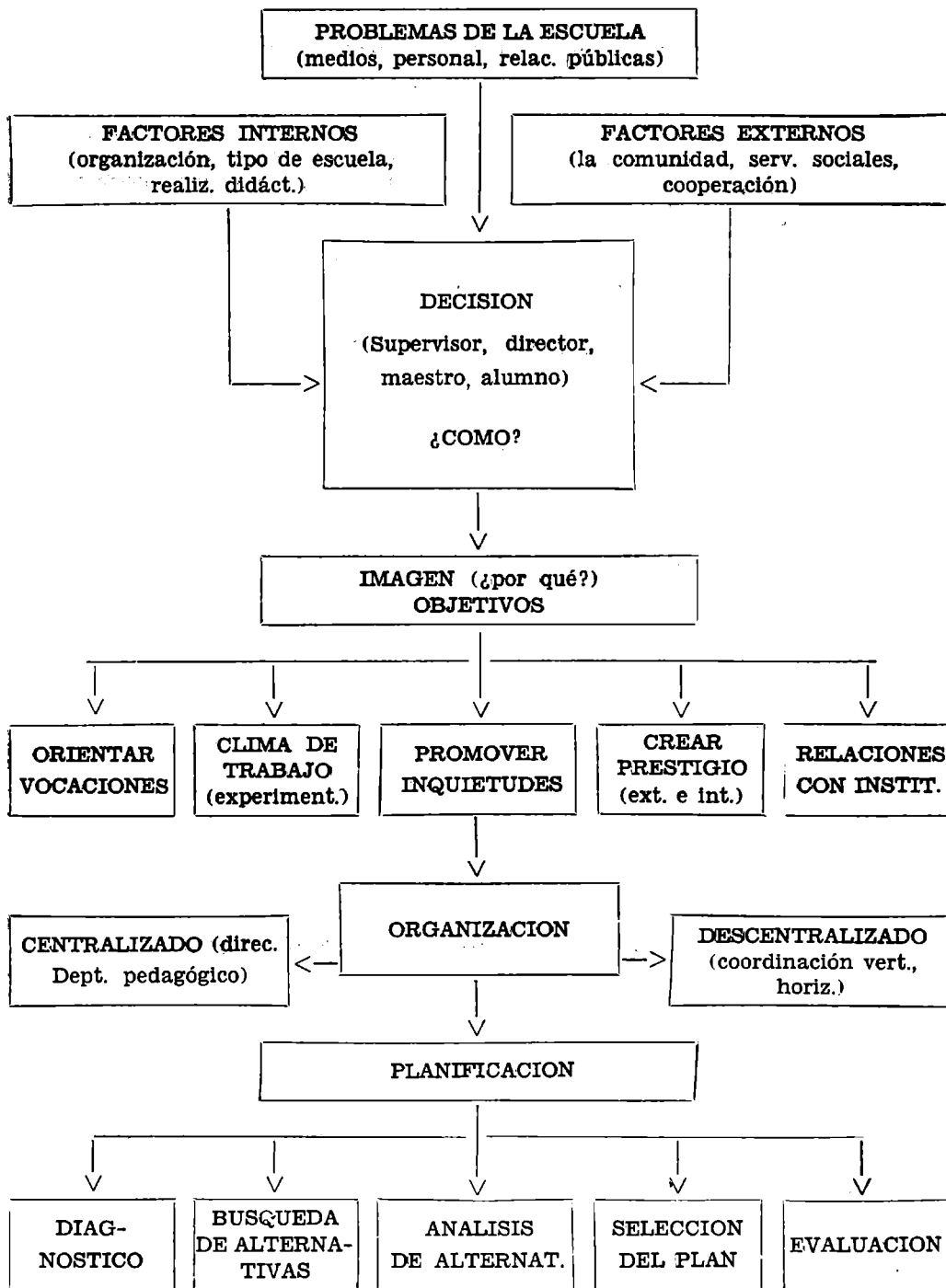
ANEXO 1

PROCESOS QUE POSIBILITAN O LIMITAN LA FORMACION
DEL HOMBRE DE HOY

	ORBE	PROBLEMA	ACTITUDES
MACROVISION		POLITICO (Rompimiento de estructuras).	Estilo de vida democrático.
		ECONOMICO (Crec. de empresas, niv. de ocupac., espec.)	Conciencia de consumidor. Lo sustantivo.
		SOCIAL (Mayor movilidad social. Proceso de masificación).	Conciencia de roles y del juego de las instituciones.
		CIENTIFICO-TECNICO (Crisis de la evidencia de los supuestos cient.).	¿Absolutismo? ¿Relativismo? Automación. Comunicación.
		ARTISTICO-FILOSOFICO-LITERARIO (Heterogeneidad, deshumanización).	Necesidad de expresión. Énfasis en lo individual.
MICROVISION		EDUCACION COMO FENOMENO SOCIAL ¿Prepara para el cambio? ¿Es un agente del cambio?	¿Qué papel juega la escuela? ¿Qué filosofía de la educación la sustantiva? Conservadurismo, progresivismo, reestructuralismo.
		RELACION: EDUCADOR- EDUCANDO-CONTENIDOS Tensiones y responsab. ante la crisis o cambio.	Clara objetivación de: Fines de los ciclos de enseñanza, de los bienes significativos, del énfasis en lo individual o grupal, de la disciplina moral, de misiones y cometidos juveniles.

ANEXO 2

EN LA ENSEÑANZA COMO DECISION EL AGENTE NO SE DETERMINA INDIVIDUALMENTE. FACTORES Y PROBLEMAS QUE LO ENMARCAN



ANEXO 3 (a)

ENSEÑANZA COMO DECISION. ESQUEMA RACIONAL

I. DIAGNOSTICO

- a) Identificar y clarificar un problema. ¿Qué es lo que está mal? ¿Cuáles son las causas? Determinar si el problema es alguna dificultad en las situaciones habituales y fijar los fundamentos de una solución satisfactoria. Fijar el objetivo.
- b) Localizar los obstáculos que impiden alcanzar el objetivo.
- c) Establecer las restricciones críticas que circunscriben las soluciones aceptables (límites de recursos, tiempo y lugar).

II. BUSQUEDA DE ALTERNATIVAS

Direcciones:

Qué se puede hacer para salvar los obstáculos identificados en el diagnóstico? Las alternativas serán todas las posibles, eliminando las irrelevantes. Se requiere imaginación y originalidad.

Alternativas:

- a) No hacer nada.
- b) Zanzar la dificultad o eliminarla.
- c) Modificar los objetivos.

ANEXO Nº 3 (b)

ENSEÑANZA COMO DECISION. ESQUEMA RACIONAL

III. ANALISIS Y COMPARACION DE ALTERNATIVAS

- a) Formular los pro y contras para cada alternativa.
- b) La comparación deberá hacerse en términos de ventajas y desventajas.
- c) Las alternativas se proyectarán hacia el futuro, para prever sus consecuencias.

ANEXO Nº 3 (c)

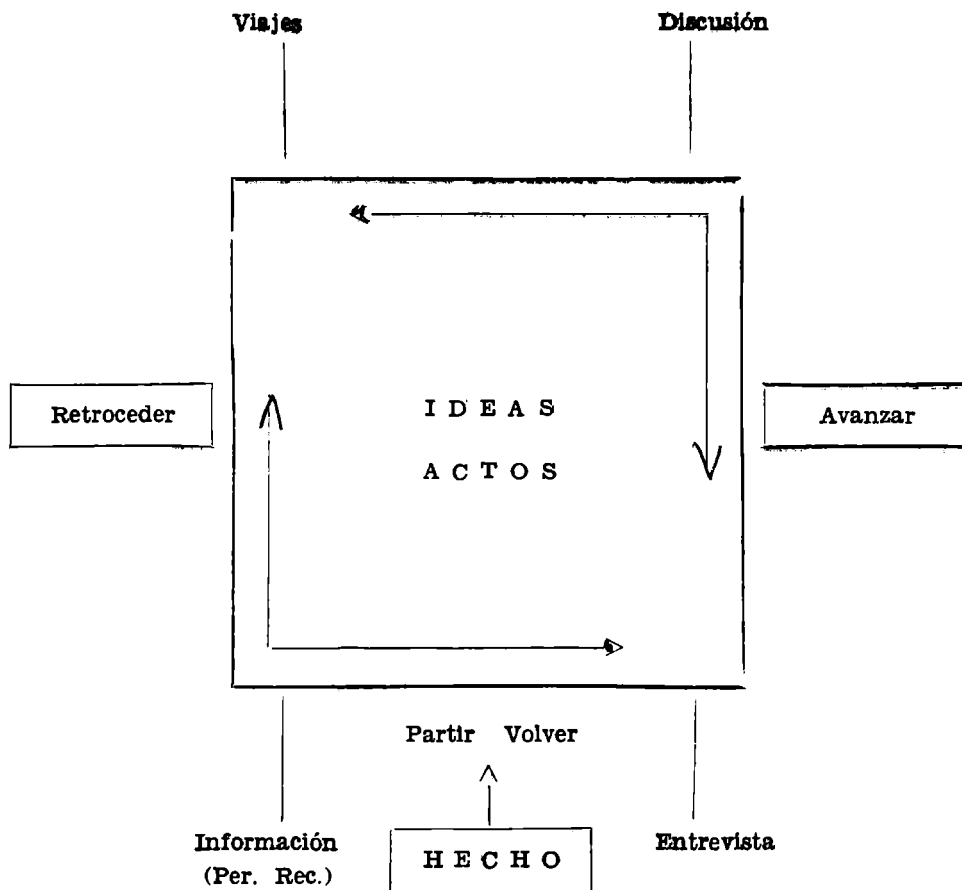
ENSEÑANZA COMO DECISION. ESQUEMA RACIONAL

V. EVALUACION

- a) Resultados o productos en términos de objetivos de aprendizaje, hábitos, habilidades, destrezas, conocimientos, ideales y preferencias.
- b) Cantidad, cualidad y tiempo.
- c) En relación a la inversión de equipos técnicos, recursos auxiliares (medios didácticos) y perspectivas de transferencias de los resultados.
- d) Utilización de técnicas pruebas tipificadas y no tipificadas, gnosograma y sociograma, entrevista y observación externa, encuesta, etc.

ANEXO Nº 4

ESTRUCTURA DINAMICA DE UN CICLO O SESIONES DE TRABAJO
 Documentación (textos, películas)



ANEXO Nº 5

ESQUEMA DE LA PREPARACION DE UN CICLO O SESIONES DE TRABAJO

1. Datos referenciales de desarrollo:

- Público al que se dirige
- Total de miembros Nº de sesiones
- Duración teórica (en horas) Lugar

- Fecha de iniciación
- 2. Tema general: (denominación del ciclo)
- 3. Subtemas:
- 4. Fines o propósitos: (dominantes o logros prácticos a entrenar)
- 5. Formas: (técnicas de discusión y tipos de ciclos)
- 6. Material auxiliar: (textos, filmes, diapositivos, excursiones, etc.)
- 7. Técnicas de evaluación: (en términos de aprendizaje si se trata de sesiones de adhesión o adquisición de nuevos saberes y siempre de la dinámica grupal)
- 8. Responsables de ciclo o sesiones de trabajo
- 9. Otras expectativas

ANEXO Nº 6

ESQUEMA DE LA PREPARACION DE UNA SESION

- 1. Datos referenciales de desarrollo:
- Público al que se dirige
- Total de miembros Nº de sesiones
- Duración teórica (en horas) Lugar
- Fecha de iniciación
- 2. Tema general: (denominación del ciclo)
- 3. Subtema: (Correspondiente a la sesión)
- 4. Fin, propósito u objetivo específico: (de la sesión de acuerdo a la dominante que se prefiere entrenar)
- 5. Forma: (técnica de discusión y tipo de ciclo)
- 6. Material auxiliar: (textos, documentos, material audiovisual, etc.)
- 7. Técnicas de evaluación: (Prueba explorativa, encuesta de opinión previa, encuesta final de reunión, evaluación de la participación oral y de las actitudes individuales y grupales, prueba objetiva de rendimiento no tipificada, prueba objetiva final de las sesiones) (para medir el aprovechamiento por miembro, en términos de aprendizaje) y encuesta de opinión final del ciclo de sesiones.

(Nota: se aplicará en la sesión la prueba que de acuerdo al calendario se haya previsto)

8. Responsables de la sesión: (Coordinador, secretario, observadores, personas de recursos, etc.)

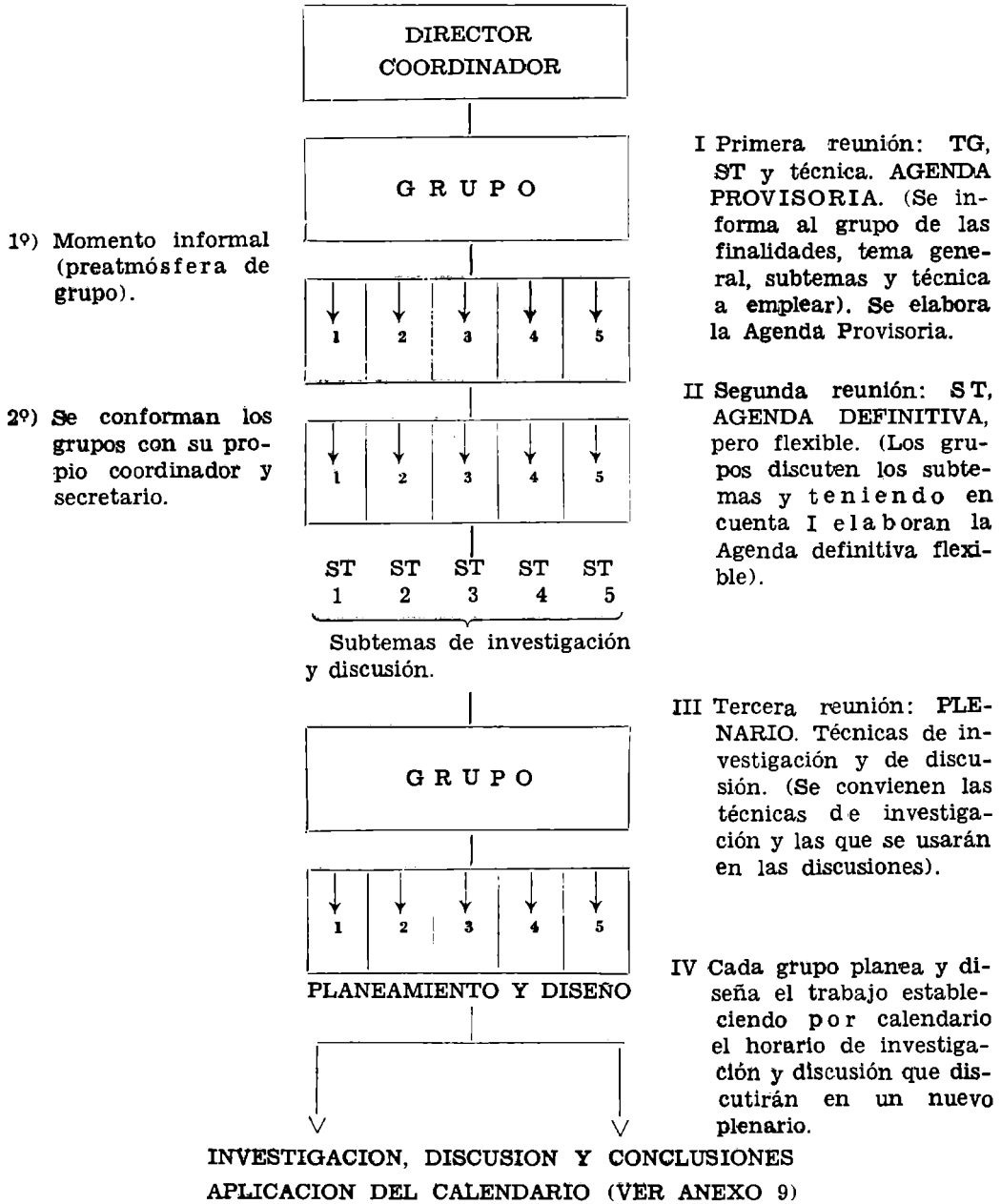
9. Otras expectativas

ANEXO Nº 7

TIPOS Y CARACTERISTICAS DE LOS CICLOS O SESIONES DE TRABAJO

TIPOS	FINES	OPERACIONES DOMINANTES	MEDIOS Y METODOS
I <i>Información</i> (de una situación de hecho) Trabajo del alumno, del maestro, del director, del supervisor.	Censar los hechos. Sensibilizar a los miembros del grupo. Distinguir lo sustantivo de lo accesorio. Aumentar los medios expresivos.	Concretas: enumerar, describir. Abstractas: clasificar, definir. Son los primeros pasos de una progresión en la actividad mental. Es el despertar de la observación científica sobre la base de la observación vulgar.	Imágenes, textos, proyecciones, discos, cuadros, estadísticas. DIRECCIONES PREVIAS: sugerencias; Orden del Día; Agenda provisoria o definitiva, pero flexible. Cuestionario de comportamiento: (¿de qué se trata?) Enumerar, describir, comparar, distinguir, clasificar, definir. Evaluación: rendimiento individual y grupal.
II <i>Debate</i> Destacar aspectos esenciales de una situación problemática, colectivamente.	Agotar las fuentes de las contradicciones. Confrontar puntos de vista (roles, tendencias diferentes). Desplazar el prejuicio.	Concretas: enumerar, describir, comparar, distinguir. Abstractas: clasificar, definir. Esencialmente: clarificar las valoraciones o conductas subjetivas de los miembros, con referencia a la situación.	Encerado (pizarrón) para registrar formulaciones. Puede hacerlo un registrador. Cuestionario exploratorio: medir expectativas de los futuros miembros o señalar una guía de temas. Ej.: "Pro y contra del deporte en la escuela". Cuestionario de comportamiento: Ayudas para permitir la expresión global de los puntos de vista.
III <i>Teórico</i> Favorecer la comprensión de fenómenos o hechos mediante la relación de causa-efecto.	Ubicar los hechos en el espacio y en el tiempo. Relacionar los efectos con las causas.	Concretas: comparar, distinguir. Abstractas: definir. Pero además, búsqueda de leyes y teorías. Operaciones mentales más complejas.	Imágenes, gráficos, filmes, doc. de trabajo, textos. DIRECCION PREVIA: enunciado de temas amplios, antes que cuestiones precisas. Cuestionario de comportamiento: resumen constante.
IV <i>Práctico</i> Prepara para una acción (fines, métodos) o considerar la acción en marcha para confrontar fines con resultados. Por ej.: aplicación de Instrucción programada en el ciclo primario.	Relacionar ideas calificadas con la acción. Desarrollar el gusto por las actitudes activas y prácticas. Crear hábitos de reflexión sobre la práctica y el control de los resultados.	Concretas: comparar, distinguir. Abstractas: definir. Búsqueda de principios y fines; habilidad para el uso de técnicas y procedimientos y reflexión sobre su uso.	Encerado (pizarrón); registrador, experiencias por observación. DIRECCION PREVIA: exploración de la información del público. Cuestionario de comportamiento individual. Evaluación: rendimiento individual, resúmenes, aclaraciones, problemas, casos.

**PROCESO DE ORGANIZACION DEL ENTRENAMIENTO MENTAL
PARA PREPARAR SESIONES DE INVESTIGACION Y DISCUSION**



(1) Este esquema bien puede aplicarse en los cursos de Seminario, secundado el Director por observadores o ayudantes y aplicando la evaluación que se aconseja en este trabajo.

ANEXO Nº 9

CALENDARIO

Se registrará de acuerdo a las obligaciones teóricas del curso.

EJEMPLO: REGIMEN ANUAL

HORAS OBLIGATORIAS 150 - 140 ↓
 30 semanas

Horas destinadas a sesiones de debate	70	}	sábado 8 a 13
Horas destinadas a sesiones de invest.	80		

VARIANTE:

- a) Cada 15 días un PLENARIO.
- b) Cada 30 días un PLENARIO.

EJEMPLO:

- a) 1º y 3º sábado: INVESTIGACION, 2º y 4º sábado: PLENARIO de 8 a 9,30 discusión de grupos; de 9,30 a 10, registro de conclusiones de cada grupo; de 10,15 a 13 PLENARIO.
 - b) 7 sesiones de discusión a razón de 5 horas por sesión (régimen anual) 35 horas
 - Discusión en grupos de trabajo, 21 sesiones a 2 horas por sesión 42 horas
 - Investigación (3 hs. por sesión) 63 horas
- TOTAL: 140 horas**

ANEXO Nº 10

CONVENCIONES DE LA PLANILLA DE OBSERVACION DE HABITOS, ACTITUDES Y FACULTADES CREADORAS DE LOS ALUMNOS DURANTE LA SESION DE TRABAJO

	PARTICIPACION	TRATO Y EMPLEO DE BIBLIOGRAFIA	PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO
Por encima de 3	<p>Real esfuerzo por aprender. Lógico y reflexivo. Rápido para comenzar a trabajar. Hace más que su parte. Resuelve todos los problemas. Tiene iniciativas valiosas.</p>	<p>No se contenta sólo con la bibliografía aconsejada, analiza el texto y compara. Siente atracción por la lectura. Hace uso de fichas analíticas y sintetiza con claridad y elocuencia (fluidez).</p>	<p>Sigue siempre el procedimiento normal. Toma todas las precauciones para evitar riesgos. Se esmera en que otros compartan sus procedimientos. Siempre tiene un medio adecuado a las necesidades del trabajo. Planifica siempre.</p>
2	<p>Esfuerzo normal por aprender. Trabaja bien, pero sin la atención adecuada. Generalmente rápido para comenzar a trabajar. Por lo general coopera con los demás. Tiene algunas ideas valiosas. Hace su parte en el trabajo. Resuelve algunos problemas.</p>	<p>Generalmente no se contenta con la bibliografía aconsejada. Por lo general analiza el texto y compara. Regularmente interesado en la lectura. Algunas veces presenta fichas analíticas. Posee en ocasiones claridad. Medianamente elocuente.</p>	<p>Por lo general sigue el procedimiento normal. Generalmente toma precauciones. Algunas veces se esmera en que otros compartan su procedimiento. Generalmente tiene un medio adecuado a las necesidades de su trabajo. En ocasiones presenta un plan organizado.</p>
1	<p>Muy poco esfuerzo por aprender. Pierde tiempo y molesta a los demás. Lento en comenzar a trabajar. Casi nunca coopera con los demás. Muy pocas ideas de valor, escasa imaginación. Casi nunca resuelve problemas.</p>	<p>Usa sólo el texto (por obligación). Espera que otros analicen. Desinteresado en la lectura. Nunca presenta fichas analíticas. No tiene claridad ni elocuencia.</p>	<p>Casi nunca sigue el procedimiento normal. Nunca toma precauciones. Nunca comparte procedimientos. Rara vez presenta un plan organizado. Rara vez tiene un medio adecuado a las necesidades de su trabajo.</p>

ANEXO Nº 11

**OBSERVACION DE HABITOS, ACTITUDES Y FACULTADES CREADORAS
DE LOS ALUMNOS DURANTE LA SESION DE TRABAJO**

PANEL, OBSERVADOR FECHA

Miembros	Participación			Trato y empleo de bibliografía			Procedimiento de trabajo		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Promedio									
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									

OTRAS OBSERVACIONES

.....
.....

ANEXO Nº 12

CUESTIONARIO SOBRE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

PANEL, OBSERVADOR FECHA

TEMA/S

INSTRUCCIONES: En las siguientes preguntas, trace un círculo alrededor de la expresión que exprese mejor sus sentimientos.

1. ¿En general, qué piensa usted acerca del interés de los alumnos por el tema?

Nivel muy inferior	algo inferior al promedio	promedio	bastante sup. al promedio	nivel muy elevado
--------------------	---------------------------	----------	---------------------------	-------------------

2. ¿Qué piensa usted de la organización (procedimientos aconsejados y empleados) para el aprendizaje de los contenidos del tema?

ninguna organización	escasa organización	bastante bien planeada	buena organización	muy buena organización
----------------------	---------------------	------------------------	--------------------	------------------------

3. ¿Cree usted que el lenguaje usado en el texto afectó la comprensión de los contenidos del tema?

nunca	casi nunca	en bastantes ocasiones	casi siempre	siempre
-------	------------	------------------------	--------------	---------

4. ¿Qué piensa usted de las ayudas facilitadas por las personas de recursos acerca del tema?

muy flojas	medianamente flojas	por lo general adecuadas	muy buenas	excelentes
------------	---------------------	--------------------------	------------	------------

5. ¿Piensa usted que los contenidos aprendidos le serán de mucha utilidad en el futuro?

de ninguna utilidad	de poca utilidad	quizá algo útil	bastante útil	muy útil
---------------------	------------------	-----------------	---------------	----------

Su respuesta debe ser anónima.

ANEXO Nº 13

FICHA DESEMPEÑO DE PARTICIPANTES Y CONVENCIONES

Nº Part.	PAPELES DESEMPEÑADOS																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					

TOTAL

Fecha de reunión / / Hora inic. Hora finaliz.

Duración Facilit. acción grupal La entorpece Facilita el aprendizaje Entorpecieron el aprendizaje

CONVENCIONES (actitudes demostradas en la interv.).

- a) **Favorables para la acción grupal:** 1. animador; 2 conciliador; 3. activador; 4. alentador; 5. reductor de tensión; 6. colaborador.
- b) **Desfavorables para la acción grupal:** 7. discrepante; 8. agresor; 9. obstructor; 10. negativista; 11. marginado.
- c) **Favorables para el aprendizaje:** 12. facilitador; 13. interrogador; 14. aclarador; 15. opinador; 16. elaborador; 17. compendiador; 18. orientador.
- d) **Desfavorables para el aprendizaje:** 19. dominador; 20. buscador de reconocimiento.

ANEXO Nº 14

FICHA DE EVALUACION DE LA PARTICIPACION ORAL

1

2

3

4

5

6

7

8

Fecha de reunión/...../..... Hora iniciación

Hora finalización Duración Miembros presentes

Coordinador Observador

CONVENCIONES: (solicitud - respuesta - tiempo).

1. pedir información; 2. pedir aclaración; 3. pedir consejo; 4. pedir opinión; 5. pedir-dando información; 6. pedir aclaración o información dando opinión; 7. pedir aclaración dando información; 8. pedir dando opinión; 9. pedir participación grupal; 10. pedir participación individual; 11. pedir intervención de persona de recursos; 12. ofrecer o dar información; 13. ofrecer o dar información como expositor; 14. ofrecer consejo; 15. ofrecer aclaración; 16. plantear problema a estudiar; 17. ofrecer sugerencias sobre la acción grupal; 18. aclarar, interpretar o definir un punto; 19. proponer tema para programa; 20. resumir las fases del proceso de grupo; 21. plantear caso específico.

ANEXO N° 15

FICHA FINAL DE REUNION

Sírvase subrayar lo que corresponda o escribir su respuesta a las siguientes preguntas y enunciados:

1. ¿Qué opinión tiene usted de la reunión o sesión de hoy?
mala - mediocre - correcta - buena - excelente.

2. El planeamiento para esta reunión fue:
insuficiente - correcto - excesivo.

3. ¿Cuáles fueron los puntos fuertes de la misma?

.....
.....

4. ¿Y los puntos flojos?

.....

5. ¿Se quedó sin decir cosas que le hubiera gustado decir?
no - pocas veces - bastante a menudo - frecuentemente.

6. ¿Tuvo alguna razón particular para no contribuir?
sí - no (en caso afirmativo, sírvase especificarlo).

.....
.....

(Su respuesta puede ser anónima.)

ANEXO Nº 16

ENCUESTA FINAL DE CICLO O SESIONES

DATOS REFERENCIALES: (puede ser anónima).

Direcciones: Subraye o responda fundamentando donde corresponda, teniendo en cuenta que su respuesta es sumamente importante para la evaluación total del ciclo.

1. Según su opinión el programa del ciclo (1) le sirvió para (subraye lo que corresponda):

- Incorporar conocimientos nuevos.
- Repasar cosas ya vistas pero importantes.
- Repasar cosas sin interés teórico.
- Repasar cosas sin interés práctico.
- ¿Qué otra cosa?

2. ¿Cuál le parece que es la opinión de la mayoría de sus compañeros sobre lo visto en el ciclo? (subrayar una o varias):

- Se han aprendido cosas de interés técnico.
- Se han aprendido cosas de interés intelectual.
- No se ha aprendido nada nuevo pero es ameno.
- No se ha aprendido nada bueno y es aburrido.

3. ¿Qué puntos o temas considera que podrían ser excluidos del ciclo y qué temas podrían agregarse?

Puntos que agregaría	Puntos que excluiría
.....
.....
.....

4. En cuanto a la aplicación de los conocimientos adquiridos en el ciclo considera que: (subraye lo que corresponda):

- Los aplicará de inmediato.
- Los aplicará a largo plazo.
- Difícilmente los aplique.
- No los aplicará nunca.

Fundamente:

.....

.....

5. Desde el punto de vista cultural, estima que el ciclo: (subraye lo que corresponda):

- Le ha abierto nuevas inquietudes.
- Le ha afianzado inquietudes anteriores.
- No ha influido mayormente en su formación cultural.

¿Por qué? (subraye lo que corresponda):

- Por los contenidos.
- Por el método empleado.
- Por ambas cosas.

6. ¿En términos de aprendizaje, cree usted que la atmósfera del grupo fue motivadora? (subraye lo que corresponda):

- Muy motivadora.
- Regularmente motivadora.
- Deficientemente motivadora.

7. ¿En qué momento cree usted que el aprendizaje fue más efectivo? (subraye lo que corresponda):

- Durante la exposición.
- Durante el debate.

(1) Puede usarse la denominación que los responsables hayan elegido, por ejemplo: sesiones, seminario, debate, etc.

8. ¿El método usado le brindó la oportunidad de ganar experiencia para el aprendizaje y la participación en grupo? (subraye lo que corresponda):

- Mucha.
- Poca.
- Nula.

9. ¿Se dió cuenta usted en realidad cuándo estaba aprendiendo? (subraye lo que corresponda):

- Siempre.
- Casi siempre.
- Pocas veces.
- Nunca.

10. ¿La autoridad o persona de recursos, estaba "frente" a nosotros o "en" nosotros? (subraye lo que corresponda):

Frente a nosotros

En nosotros

- | | |
|-------------|-------------|
| — Mucho. | — Mucho. |
| — Bastante. | — Bastante. |
| — Algo. | — Algo. |
| — Muy poco. | — Muy poco. |

11. Desde el punto de vista de su experiencia personal, el método usado le permitió: (subraye lo que corresponda):

- Participar con toda intensidad.
- Participar en parte.
- Participar escasamente.

Fundamente:

.....

.....

12. ¿Basándose en lo que pudo advertir respecto a su comportamiento y el de sus compañeros, qué reformas cree que se podrían introducir en el método utilizado en el ciclo para aumentar el grado de participación de sus componentes?

.....

.....

.....

13. ¿Cree usted que para una mejor producción, la relación humana entre los participantes debió ser más intensa? (subraye lo que corresponda):

- (SI) (NO)

14. ¿Usted, como miembro del grupo, se sintió dominado por algún miembro "autoridad"? (subraye lo que corresponda):

- Muchas veces.
- Bastante.

- Algo.
- Muy poco.
- Nunca.

15. ¿Notó usted formación de grupos entre los miembros del ciclo? (subraye lo que corresponda):

(SI) (NO)

16. ¿Sentía la presencia de personas ajenas al grupo (observadores)? (subraye lo que corresponda):

- Constantemente.
- Bastantes veces.
- Algunas veces.
- Muy pocas veces.
- Nunca.

17. ¿Encontró simpática y agradable la atmósfera social del ciclo? (subraye lo que corresponda):

- Excelente.
- Bastante buena.
- Correcta.
- Regularmente buena.
- Deficiente.

18. ¿Cree que ha progresado en usted la comprensión de las habilidades para las relaciones humanas implicadas en los procesos grupales?

- Progreso óptimo.
- Buen progreso.
- Progreso aceptable.
- Regular progreso.
- Escasísimo progreso.

19. ¿Cree usted que nació entre los miembros del grupo un sentimiento de solidaridad o identidad (sentimiento del nos)? (subraye lo que corresponda):

(SI) (NO)

20. ¿En el plano general se le ocurre alguna sugerencia especial con vistas al perfeccionamiento del ciclo en futuras realizaciones?

.....
.....
.....

ANEXO Nº 17

OBSERVACION DE UN GRUPO DE DISCUSION

I
DIRECCION
Y ORIENTACION

1. ¿Hasta donde llegamos? (tema, agenda, orden del día — OBJETIVOS).
2. ¿En qué medida comprendimos lo que estamos tratando de hacer?
3. ¿En qué medida nos obstaculizó la falta de información?
4. ¿En qué medida comprendimos cómo debemos hacerlo? (PROCEDIMIENTOS).

II
INTERES

1. ¿Estuvimos todos igualmente interesados?
2. ¿Se mantuvo el interés o decayó?
3. ¿En qué medida se sintió el grupo unido por un propósito común?
4. ¿En qué medida fuimos capaces de subordinar los intereses individuales al objetivo común? (ANTAGONISMO EXTRA-GRUPO).

III
ATMOSFERA

1. ¿Cuál fue la atmósfera general del grupo?
2. ¿FORMAL o INFORMAL? (¿Se usaron nombres de pila?)
3. ¿PERMISIVA o INHIBITORIA? (Personalidad del líder).
4. ¿COOPERATIVA o COMPETITIVA?
5. ¿Amistosa u hostil?

IV
CONTRIBUCION
INDIVIDUAL

1. ¿Hubo participación general o desequilibrada? (quién monopolizó).
2. Las contribuciones iban al grupo o se escapaban (OBJETIVO).
3. ¿Las contribuciones fueron realistas y centradas en el problema? ¿Se eliminaron los preconceptos y la emocionabilidad?
4. ¿Las contribuciones se "escuchaban" mutuamente?

V
CONTRIBUCION
ESPECIAL

1. ¿Cómo sirvieron al grupo? (Los miembros espec.).
2. Líder: dominante, abierto, permisivo, inhibido.
3. Registrador. (Le preguntaron alguna vez).
4. Personas de recursos. (¿Cuántas veces intervino?).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. JACCARD, P. *Política del empleo y de la educación*, Buenos Aires, Kapelusz.
2. Sobre conciencia de crisis, con énfasis en lo filosófico, artístico y literario puede verse el interesante artículo del Prof. R. Maliandi, *Crisis, arte y desorientación* en Revista de Filosofía, Departamento de Filosofía, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, N° 11, año 1962.
3. MANNHEIM, K. *Diagnóstico de nuestro tiempo*, F. C. E. México, 1946.
4. DEWEY, J. *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1953.
5. MANTOVANI, J. *Educación y vida*, Losada, Buenos Aires, 1955.
6. NATORP, Pablo, *Pedagogía Social*, La Lectura, Madrid.
7. MALETZKE, G. *Psicología de la comunicación colectiva*, Ciespal, Ecuador, 1965.
8. ASCH, S. *Psicología Social*, EUDEBA, Buenos Aires, 1963.
9. PECHENY, D. M. y otros. *Teoría de las decisiones*, Ed. Macchi, Buenos Aires, 1964.
10. FILLOUX, J. C. *El estudio de los pequeños grupos*, París, 1961.
11. *El entrenamiento mental*, documento de People et Culture, 14 rue Monsieur le Prince, París.
12. BRADFORD, y otros, *Dinámica del grupo de discusión*, Edit. 3, Colección Hombre y Sociedad, Buenos Aires, 1948.

Además aconsejamos leer para reforzar contenidos que este trabajo sólo pretende sugerir, Cirigliano, G. *Análisis Fenomenológico de la Educación*, Universidad Nacional de Paraná, 1962. Gibb, J. *La acción por participación en el campo educativo*, en Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, N° 4 (Tercera Epoca) y nuestra experiencia sobre *Evaluación psicopedagógica del curso para graduados de la Facultad de Ciencias Médicas: "Medicación Cardio-tónica"*, realizada con la inestimable colaboración del psicólogo Daniel Pabón y publicada por el Departamento de Graduados de la Facultad de Ciencias Médicas, La Plata, 1966.

LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Precursores y Promotores

Zulema Graells Herrera

Buscando la manera cómo se cumplía en el hombre el acto de conocer y aprender, vemos que el elemento más usual para la captación de nociones y lecciones fue por mucho tiempo el oído, se agrega más adelante la vía visual, es decir, se cumplía una mera acción mecánica.

Los griegos ya aportan otros medios y maneras para la formación del educando: el gimnasio, el **museum**, la **schola ludies**; seguimos avanzando y con Da Feltre y Comenius, salvando las distancias se señala una verdadera renovación en los medios de enseñanza, complementada por los inventos de la Edad Moderna.

Desde el daguerrotipo, pasando por la fotografía, el fotograbado y arribando a la cinematografía, radio y televisión todos inciden de manera notable en el quehacer educativo, estando comprendidos todos estos recursos en la nomenclatura de "medios o ayudas audiovisuales modernos". Esta amplia gama de recursos, procedimientos y aparatos destinados a la mejor realización del acto educativo, son aplicados en todos los niveles de la enseñanza.

Superadas técnicamente las épocas de los proyectores fijos y el cine mudo y sonoro (plena Edad Contemporánea), vemos que la radiotelefonía y televisión abren insospechados caminos en el campo de la instrucción. Pareja importancia debe adjudicarse a los amplificadores, grabadores e intercomunicadores que se incorporan a las posibilidades de perfeccionamiento y de acción del educador y reeducador.

Desarrollo de los medios audiovisuales en la Universidad Nacional de La Plata

El campo de la Pedagogía en nuestro país ha sido abonado con ideas progresistas y modernas a partir de la segunda mitad del pasado siglo. Una pléyade de educadores argentinos, sustentadores de la pedagogía

científica leían y llevaban a la práctica el ideario postalozziano; comienzan a instalarse los museos de ciencias naturales, gabinetes de física y química y otros elementos renovadores para la educación.

Un poco de historia

En nuestra Universidad este cambio en el quehacer educativo se vislumbra desde su fundación. Recordemos fechas y hechos: una vez firmado el convenio, el 12 de agosto de 1905, entre el gobierno de la Provincia de Buenos Aires y el gobierno de la Nación, por el cual el primero cedía a la Nación, **"a título gratuito y en absoluta propiedad"** los bienes, edificios y todo el patrimonio que pertenecía a la Universidad de La Plata. Esta creación debida a la inspiración de Joaquín V. González, que se desempeñaba en ese momento como Ministro del Interior del gobierno nacional, es instalada en marzo de 1906, funciona regularmente desde el 2 de abril en los diversos edificios, terrenos y parques de su propiedad. Los decretos organizándola se extendieron el 24 de enero y el 7 de febrero de 1906.

Entre las distintas facultades que funcionan está la de Ciencias Jurídicas y Sociales, en la cual se funda en ese momento la Sección Pedagógica dirigida por el profesor Víctor Mercante. Cuenta con un laboratorio de fotografía cuyo jefe es el fotógrafo, profesor Santiago L. Balado.

En forma simultánea nace la Escuela Experimental Anexa a esta Sección Pedagógica, hoy Escuela Graduada "Joaquín V. González" Anexa a la Facultad de Humanidades, actuando en ese momento como director el profesor Dionisio San Sebastián.

Laboratorio de fotografía

Los fundamentos que da la Sección Pedagógica con referencia a la instalación del Laboratorio Fotográfico se transcriben a continuación: "Su objeto es proveer de diapositivas a la Escuela Anexa, Escuela Normal, Colegio Nacional y Cursos de la Sección Pedagógica para ilustrar las diversas asignaturas divididas en lecciones. Además (extensión universitaria) estas mismas diapositivas pueden proporcionarse a los establecimientos educacionales de la República que las soliciten, al precio que se indica más adelante. El laboratorio funciona desde abril y tiene completo el Curso de Ciencias Naturales. Publicamos el de Geología. Los pedidos deben dirigirse al Director de la Sección Pedagógica (Archivos de Pedagogía, año I, Nº 1, junio de 1906).

El citado curso de Geología constaba de quince lecciones discriminadas de la siguiente manera: **primera lección:** Evolución Geológica (6 diapositivas); **segunda lección:** Acción de las aguas (8 diapositivas); **tercera**

lección: Epocas y períodos (5 diapositivas); **cuarta lección:** Epoca de transición - Devoniano (7 diapositivas); **quinta lección:** Carboníferos (6 diapositivas); **sexta lección:** Permiano (4 diapositivas); **séptima lección:** Epoca secundaria: Triásico (5 diapositivas) - Jurásico (3 diapositivas); **octava lección:** Cretáceo (6 diapositivas); **novena lección:** Terrenos terciarios: Eoceno (8 diapositivas); **décima lección:** Mioceno (8 diapositivas); **decimaprimeralección:** Plioceno (4 diapositivas); **decimasegunda lección:** Período cuaternario (6 diapositivas); **decimatercera lección:** Prehistoria: ciudades lacustres (5 diapositivas); **decimacuarta lección:** El hombre de las grutas y las cavernas (6 diapositivas); **decimaquinta lección:** Edad de piedra (3 diapositivas). Edad de bronce (3 diapositivas). En total noventa y seis diapositivas. El precio de cada una es de \$ 0,70.

En el siguiente número de Archivos de Pedagogía, año I, N^o 2, agosto de 1906 (pág. 241 a 252), se publica el Curso de Zoología que consta de cuarenta lecciones con un total de doscientas veinte diapositivas. Toma desde los protozoarios hasta los vertebrados. Al final de la publicación se expresa que el Laboratorio prepara cinco representaciones de animales para cada clase y donde el grupo es importante, para cada orden.

En noviembre de 1906 sale el tercer número de los Archivos de Pedagogía y el Laboratorio de Fotografía de la Sección Pedagógica da a publicidad el material sobre sistema nervioso que consta de ciento once diapositivas, tomando el sistema nervioso en la serie animal, desarrollo del sistema nervioso, morfología del cerebro humano, circulación cerebral, histogénesis del sistema nervioso central, células nerviosas, histología del sistema nervioso del adulto.

El Tomo II, N^o 4, de Archivos de Pedagogía aparece en enero de 1907 donde se completa el sistema nervioso (50 diapositivas); Geología (23 diapositivas); Geografía: Provincia de Córdoba (11 diapositivas); Plantas características de la provincia de Córdoba (24 diapositivas); República Argentina: mapas y cuadros gráficos (21 diapositivas).

En el Tomo II, N^o 5, marzo de 1907, de la publicación mencionada se detalla la labor cumplida por la Sección Pedagógica durante el año 1906 y en lo que respecta al Laboratorio de Fotografía se expone en forma minuciosa toda la tarea realizada.

Imprenta - Laboratorios - Museos

Simultáneamente en todo este quehacer funciona la Facultad de Ciencias Naturales, Geográficas y Academia de Dibujo.

El Museo de Ciencias Naturales, posee una imprenta, nacida casi al mismo tiempo que la ciudad, la cual en este momento imprime y pone en circulación una serie muy cuidada e importante de reproducciones e ilustraciones para que sean utilizadas por las cátedras respectivas. "La Academia de Dibujo y Bellas Artes, que funciona bajo la dirección del Instituto de Geografía, comprende, además de sus propias materias, las que relacionadas con el Dibujo requieran las demás Facultades e Institutos de la Universidad" y es así que organiza los estudios cartográficos y ofrece las técnicas del diseño a los alumnos de Agronomía e Ingeniería, lo mismo a los de Geografía y Topografía.

Se instala también el Laboratorio de Micrografía que funciona en tres salones con un valioso y nutrido material.

El Colegio Nacional instala y equipa convenientemente salas, laboratorios y gabinetes de experimentación para física, química, biología, geografía e historia, es decir una educación viva y directa en la que el educando maneja un rico material que va a dejar positivas huellas en su formación.

Congreso sobre Enseñanza Audiovisual

En los Colegios Secundarios, Nacional y Liceo, no es sólo las tareas en laboratorios, gabinetes y museos, sino que otras actividades complementan ese quehacer: excursiones, actividades teatrales, muestras fotográficas, torneos gimnásticos, etc., que estimulan la actividad del alumno. En la escuela primaria se fue ampliando la actividad manual con tareas tales como carpintería, modelado, cerámica, aeromodelismo y se instala el salón de cinematografía, de vital importancia para complementar la formación del educando.

Las inquietudes latentes durante mucho tiempo se concretan al auspiciar la Universidad Nacional de La Plata, el 21 de noviembre de 1958 el Primer Congreso de Enseñanza Audiovisual, convocado por el Departamento de Cinematografía de la Escuela Superior de Bellas Artes. En él se debatió, con la presencia de delegados de todas partes del país, un importantísimo temario. Fue complementado con una "exposición de elementos para la enseñanza audiovisual", que tuvo gran repercusión en ese momento.

Las Jornadas del Nuevo Mundo del Niño

Seguimos andando y llegamos a "Las Jornadas del Nuevo Mundo del Niño", realizadas en Mar del Plata, desde el 15 de enero hasta el 28 de febrero de 1960, donde se pudo apreciar, como se expresaba en el infor-

me elevado al Honorable Consejo “que por primera vez en nuestro país se va a presentar una asociación funcional y pluralidad de aspectos en las expresiones más modernas de la convivencia de niños y jóvenes con sentido educativo, así como instrumental y planteos técnicos que permitan a padres y maestros una información objetiva, de tipo experimental, referente a los medios que pueden utilizarse modernamente para el recreo, la ilustración y la formación en plenitud de niños y de adolescentes”.

Estas Jornadas abarcaron las más modernas manifestaciones de juegos educativos, música adaptada, aeromodelismo, coros, juegos gimnásticos, literatura infantil y el Primer Certamen Internacional de Cine Infantil recreativo y educativo en el que participaron 21 naciones.

Simultáneamente se realiza la Gran Exposición del Juguete Argentino, organizada con la Cámara Argentina de la Industria del Juguete, donde paralelamente se presentaron elementos de juego, de juguetes, música infantil, deportes, plásticos, títeres y otras manifestaciones similares.

Se dictaron además clases y conferencias a cargo de eminentes figuras nacionales sobre Psicología Infantil, Dibujo, Medios Audiovisuales, Psicología General, Plástica, Educación Física, Literatura Infantil, Expresión Infantil, Folklore Argentino, Ciencias Naturales. Todo fue con carácter gratuito y a los maestros asistentes se le expidieron certificados que acreditaban su concurrencia y al lograr mejor preparación aumentaron su puntaje para las respectivas promociones.

La realización de estas Jornadas arrojaron un saldo positivo abriendo un nuevo capítulo para la educación argentina.

Segundo Congreso Nacional de Medios Audiovisuales

En el año 1963 se lleva a cabo en esta ciudad durante los días 8, 9 y 10 de abril el Segundo Congreso Nacional de Medios Audiovisuales patrocinado nuevamente por nuestra Universidad Nacional y que atrajo a representantes y expertos de casi todas las Universidades Argentinas, de los ministerios técnicos de la Nación y Provincias, del Consejo Nacional de Educación de la U.N.E.S.C.O., de instituciones privadas, de educadores de los tres niveles de la enseñanza y de especialistas de renombre internacional. Se contó con la presencia del doctor Donald Shetler, de la Western Reserve University, de los Estados Unidos y presidente de la Asociación Nacional de Medios Audiovisuales de su país. Otra figura internacional de singular relevancia fue la del maestro Edgar Wilens, del Conservatorio de Música de Ginebra, Suiza. Estuvo presente además el Rector de la Universidad de Praga doctor A. M. Brousil. Se desarrolló un temario de cinco puntos:

- 1º Actualización de conceptos e instrumentos audiovisuales. Acuerdos sobre normas de evaluación.
- 2º Capacitación y perfeccionamiento de docentes y técnicos.
- 3º Pedagogía, Psicología y Sociología audiovisuales.
- 4º Coordinación, producción y difusión de los medios audiovisuales en la educación para la salud.

Fueron estudiados en forma exhaustiva produciendo las recomendaciones pertinentes. La tarea fue intensa y ello determinó que algunas recomendaciones se reservaran para el próximo Congreso y que otras se giraran a la Comisión Coordinadora Permanente de Actividades Audiovisuales, una de las creaciones más significativas de este Segundo Congreso.

Actualidad de los Medios Audiovisuales en la Universidad Nacional de La Plata

Esta constante preocupación por el tema que nos ocupa vuelve a tener vigencia en nuestra Facultad de Humanidades.

En lo que respecta al Gabinete de Medios Audiovisuales cuenta con todo el material existente en la Facultad de Humanidades donde se lo ha derivado a la Sección correspondiente para su revisión y ordenamiento. Con el material grabado en cinta magnetofónica se está realizando una clasificación y fichaje de conferencias, clases, cursillos, seminarios, por temas, materia y autor con el fin de formar una biblioteca de la palabra hablada. Igual tarea se llevará a cabo con los discos, diapositivas y películas existentes y disponerlos para sus fines específicos.

Parejo proceder se efectuará con todo el material correspondiente a Extensión Universitaria que ha pasado también al Departamento de Ciencias de la Educación. Consta además la Sección con una nutrida bibliografía de obras ya clásicas sobre especialidades respectivas y también con las publicaciones más recientes.

Cine infantil recreativo y educativo

Se ha constituido una Comisión Permanente sobre Literatura y Cine Infantil con profesores de las cátedras afines, delegados de los Departamentos de Letras y Psicología de la Facultad y representantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González", que ha tenido destacada actuación en el último Festival Internacional de Cine Infantil y Educativo, auspiciado por la Municipalidad de La Plata, en el transcurso del corriente año y realizado en esta ciudad.

Componentes de esta Comisión, con el fin de evaluar el material fílmico, han confeccionado una ficha, cuyo contenido y manejo ha sido explicado a los alumnos de las cátedras respectivas para su posterior aplicación.

VII Festival Internacional de Cine Infantil y Educativo

Aquella actividad que se puso en marcha en enero de 1960 en las Primeras Jornadas del Nuevo Mundo del Niño al llevarse a cabo el Primer Festival Internacional de Cine Infantil, que obtuviera tan auspiciosos resultados, se fue repitiendo en años subsiguientes. No siempre fue auspiciada y organizada por la Universidad, si bien es cierto ésta estuvo presente mediante delegados y observadores en los jurados de clasificación.

Pensando que es a la Universidad a quien corresponde encauzar lo iniciado de manera positiva en Mar del Plata, se retoma nuevamente el impulso y ya está en marcha la organización del Séptimo Festival Internacional de Cine Infantil y Educativo a realizarse en el año 1968.

Se descuenta desde ya el aporte de importantes trabajos nacionales e internacionales, además de la presencia de prestigiosas figuras mundiales relacionadas con el quehacer cinematográfico.

Se renueva y actualiza una vez más la permanente preocupación de nuestra Universidad al aportar nuevas técnicas, mejorar el material existente y brindar su utilización a las áreas que correspondan, de este complejo e interesante mundo de los medios audiovisuales.

BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA

NASSIF, Ricardo: **Pedagogía de nuestro tiempo**. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.
179 p.

En este libro, el profesor Nassif, desarrolla una nueva visión del mundo contemporáneo a través de un enfoque pedagógico, el cual, desde su particular ángulo de mira, debe aportar, en cooperación con otros enfoques —histórico, filosófico, sociológico—, sus interpretaciones y soluciones a la problemática de la sociedad actual. El primer objetivo del libro es pues “la ordenación pedagógica de los problemas y hechos de la época, con la consiguiente derivación de las nuevas categorías pedagógicas que el pensamiento necesita construir o afirmar para responder totalmente a las exigencias actuales”, aunque más allá de las exigencias ordenadoras está la ratificación del derecho a analizar la época como estructura total “con criterios e intereses pedagógicos”. De esta manera se posibilita la construcción de una pedagogía de nuestro tiempo que sobre la base de una sólida fundamentación científica y filosófica, tome conciencia de sus posibilidades sociales. A los efectos de su constitución, el profesor Nassif observa que una de las características más importantes del actual pensamiento pedagógico es la preocupación universal por la educación debida a la conciencia general del lugar que ocupa en todos los aspectos de la vida social y cultural, y aunque este hecho da lugar a la existencia no de una pedagogía sino de pedagogías, es posible encontrar en medio de la diversidad, una unidad esencial que se manifiesta en la ampliación del concepto de la educación, en la configuración de su dominio propio y en la concepción de una pedagogía humanista.

El motivo que incita a los pedagogos a una indagación de las características generales de la época, es la crisis de la sociedad contemporánea, reflejada en la crisis de la educación. Esta afirmación supone la hipótesis de que la crisis de la educación es consecuencia de las transformaciones que sufre la sociedad, y se manifiesta en una falta de ajuste a los acelerados cambios a los que asistimos. Se hace necesario revisar a fondo el concepto de escuela, sus aspectos didácticos y humanos “con vistas a un permanente reordenamiento y ampliación de...” sus funciones “a la luz de las nuevas conquistas y exigencias del hombre”. Es con este propósito que el profesor Nassif efectúa una aproximación a los caracteres de la época “sin ajustarse a ninguna ideología porque sobre todo en educación no hay sistemas absolutos sino permanente integración de planos y soluciones”: 1) Cambio acelerado como inherente a la vida social contemporánea; 2) Acelerado progreso científico y técnico y expansión de las empresas económicas; 3) Ruptura de las estratificaciones sociales rígidas; 4) Quiebra del autoritarismo tradicional exteriorista. Una pedagogía de nuestro tiempo estará constituida por los hechos, orientaciones y problemas derivados de la consideración pedagógica de esos rasgos. De esos aspectos se ocupa en los capítulos siguientes:

Educación y cambio social: El cambio acelerado, típico de la sociedad contemporánea, tiene influencia sobre las estructuras y doctrinas educativas, particularmente en la tendencia cada vez más generalizada de las reformas educativas como proyección de la inestabilidad sociocultural y como reacción al desajuste de la escuela con esa realidad. Esas reformas, convertidas como el cambio en la sociedad, en verdadera institución, tienden a centrar la tarea educativa "en las energías y fuerzas del sujeto de la educación más que sobre la mera transmisión de contenidos y de esquemas de vida elaborados de antemano". Además de responder al cambio, no puede negarse que la educación es un factor de cambio social que, en armonía con otros factores, prepara a sus miembros para que jueguen un papel activo en el mejoramiento de la sociedad.

Educación y progreso científico y técnico: El desarrollo científico y técnico origina una aguda problemática pedagógica, quizá la más visible en la organización educativa contemporánea, ya que se hace sentir en la concepción general de la educación, en los contenidos y en los recursos de que se disponen. La educación científica debe ser entendida no como una mera transmisión de la ciencia sino como desarrollo del espíritu científico dentro de una formación humana integral que supere falsas dicotomías entre ciencia y humanidades. Luego, deben considerarse las posibilidades educativas de la técnica, en sí misma y en relación a la formación general, no como un quehacer mecánico sino como una actividad de búsqueda y de investigación. Las transformaciones científicas y técnicas han traído una gran expansión y diversificación de la enseñanza en ese campo específico, pero también requieren una extensión de la educación que va más allá de los límites de la enseñanza sistematizada, cumpliéndose dentro de otras instituciones sociales y culturales, y originando lo que se ha llamado la educación permanente, que abre las puertas para una continuación de la formación general durante toda la vida; vinculada a ella surge una nueva categoría pedagógica: la educación para el tiempo libre, que debe significar preparación del hombre para ejercer la democracia cultural.

Educación y vida económica: La relación entre educación y economía, tema de gran interés actual, ha originado una pedagogía económica o economía pedagógica fundada sobre dos ideas básicas: toda estructura económica tiende a crear sus propias formas educativas (fuerza pedagógica de la economía) y la educación ha llegado a constituir un bien económico (poder económico de la educación). Una vez analizada la inserción de lo educativo en el ámbito económico, que da lugar al estudio de la educación como consumo y como inversión, de la rentabilidad y costos educativos, de la relación de las estructuras ocupacionales con la educación, se observa también que lo económico ha penetrado en el pensamiento y organización educativa originando las siguientes categorías pedagógicas: eficacia, rendimiento y productividad, y evaluación, tomadas del espíritu económico, y racionalización y planeamiento, provenientes de la técnica económica. Con la visión económica de la educación se han ampliado los sectores de la educación sistemática al incorporarse a la educación física, moral e intelectual, la educación económica, que significa la "preparación del individuo para la

conservación, la activación o el desarrollo de una determinada economía", pero también la educación del consumidor, en cuanto, si bien es necesaria la adaptación a nuestro tiempo, también lo es la formación de la capacidad crítica para no perder de vista lo humano.

Educación, democracia y libertad: La democracia, como fenómeno cultural tiene como fundamento la igualdad esencial de todos los seres humanos, que, en lo educativo, se manifiesta en el derecho a un máximo de educación. Dentro de las estructuras escolares, la extensión de ese derecho se manifiesta en la "masificación" educativa, con su tendencia a la escuela para todos o escuela única. En la democracia moderna, la educación es una técnica social y un instrumento de control social, pero no una técnica conservadora que puede hacer de la educación un adoctrinamiento, sino una técnica respaldada en los principios de libertad y responsabilidad que son los objetivos fundamentales sin los cuales no puede integrarse la autonomía individual dentro de la comunidad.

El análisis precedente nos lleva a interrogarnos sobre el significado de la nueva educación, la cual, entendida en oposición a la educación tradicional llevó al individualismo y al irracionalismo, pero encuadrada en un concepto más amplio, es un movimiento con valores intrínsecos, un intento de penetrar en la teoría y práctica educacionales a través de una actitud total "de pedagogos y educadores frente: 1) Al proceso educativo; 2) Al educando y 3) A la sociedad presente y futura". En relación a los dos primeros, la nueva educación es activa, funcional y experimental, y en relación a la tercera, es progresista.

Concluye el libro con un análisis de la situación de la profesión pedagógica, a la cual le corresponde un preeminente lugar en el mundo contemporáneo, ya que a sus funciones permanentes se agregan hoy las que derivan de la acentuación de los aspectos sociales y culturales de la escuela, que obligan a una permanente actualización, a una continua toma de conciencia de la problemática actual y del valor de su actividad dentro de ella. "Un trabajo se prestigia dentro de la comunidad cuando además de desenvolver instrumentos intelectuales, procura ponerlos al servicio del perfeccionamiento de esa comunidad".

Profesora Julia Marta Silber.

CIRIGLIANO, F. J. Gustavo y VILLAYERDE, Aníbal: "Dinámica de Grupos y educación". Buenos Aires, 1967. Editorial Humanitas. 234 p.

En este trabajo se exponen los fundamentos pedagógicos sobre los cuales se basa la aplicación de la Dinámica de Grupos y sus técnicas en el campo educativo. El profesor Gustavo F. J. Cirigliano ha desarrollado lo concerniente a los fundamentos, y el profesor Aníbal Villaverde lo relacionado con las técnicas de grupos aplicables en educación.

Nosotros consideramos al profesor Gustavo F. J. Cirigliano como introductor de la Dinámica de Grupos aplicada a la educación en la Argentina, ya que en 1962 solamente circulaba en castellano su folleto sobre "Técnicas de grupo

en educación". Este nuevo libro no hace más que confirmar nuestra hipótesis, donde ya se exponen más extensamente los fundamentos o pilares donde se apoya la Dinámica de Grupos. Al comienzo de su libro nos habla de los antecedentes y experiencias realizadas en la Argentina.

Resulta importante el capítulo II cuando el profesor Cirigliano partiendo de las concepciones de educación tradicional y moderna, llega, a través de una serie de consideraciones a: la tradicional, que deposita ideas mediante la inteligencia y la memoria; su eje de actividad escolar es la enseñanza, ésta se realiza utilizando métodos lógicos, se transmite una cultura estática, el fin de la educación es sólo conocido por el educador, los contenidos de la enseñanza se presentan aislados o independientes; la moderna, la inteligencia está dispuesta a resolver problemas vitales, el eje de la actividad escolar es el aprendizaje, éste se realiza utilizando métodos científicos, se transmite una cultura dinámica con movimiento de sus verdades, el fin de la educación es interno ligado a la actividad escolar, los contenidos se realizan a través de unidades de trabajo. Trata de demostrar el autor por toda la fundamentación a su alcance, que la primera impide el desarrollo de las actividades grupales; mientras que en la segunda se descubren y fundamentan. Son los grupos los que hacen su propia investigación, su aprendizaje, canalizan sus energías a través de la actividad grupal.

Cada una de estas concepciones implica distintos conceptos del hombre: "animal racional" para una y "organismo inteligente que actúa en un medio social", para la otra. "En la definición que lo caracteriza como "animal racional" no se toma en cuenta el hecho de que el hombre es dentro de una circunstancia, situación o momento histórico o aún simplemente dentro de un grupo humano. En la concepción moderna el hombre es un ser biopsíquico, un organismo dentro de un medio sobre el que actúa inteligentemente" (pág. 24).

Las características del grupo, presentadas por el profesor Cirigliano basándose en el libro de Knowles, H. y M.: "Introducción a la dinámica de grupo", Edít. Letras, México, 1962, son las siguientes:

1. Una asociación definible, una colección de dos o más personas identificables por nombre o tipo.
2. Conciencia de grupo; los miembros se consideran como grupo, tienen una "percepción colectiva de unidad", una identificación consciente de unos con otros.
3. Un sentido de participación en los mismos propósitos; los miembros tienen el mismo "objeto modelo" o metas e ideales.
4. Dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades: los miembros necesitan ayudarse mutuamente a fin de lograr los propósitos para cuyo cumplimiento se unieron en grupo.
5. Acción recíproca: los miembros se comunican unos con otros.
6. Habilidad para actuar en forma unitaria; el grupo puede comportarse como un organismo unitario (pág. 68).

"La Dinámica de Grupos ha venido a demostrar que los que han de actuar con grupos, es decir, los que han de usar el medio ambiente humano, pueden hacerlo hoy de modo científico, o sea conociendo las leyes a que obedece la

acción grupal y cuáles son las técnicas comprobables que se pueden emplear para canalizar y hacer efectiva la Dinámica de Grupos".

El grupo tiene varias funciones: terapéuticas, psicoterapéuticas, etcétera. Este trabajo está destinado al grupo que tiene como fin expreso el aprendizaje, que se organiza con un fin educativo. Por ello las técnicas y la Dinámica de los Grupos se convierten en instrumentos del educador. Esto implica varias exigencias "que el educador ha de conocer técnicas y entrenarse especialmente en su manejo; que el grupo de clase debe efectivamente ser considerado como grupo; debe funcionar como tal, es decir, atenerse a las regulaciones de la Dinámica de Grupos; que deberán abandonarse prejuicios y tradiciones rutinarias en cuanto al concepto de educación" (pág. 42).

Resumiendo las aproximaciones entre Educación y Dinámica de Grupos destaca Cirigliano:

1º Las técnicas de grupo se ajustan mejor a la concepción moderna de la educación y permiten satisfacer las exigencias que ésta plantea.

2º Permiten educar para la convivencia (ideal democrático actual), enseñando a convivir.

3º Permiten el surgimiento de habilidades diferentes al simple conocimiento.

4º Permiten efectivamente crecer y enriquecer la comunicabilidad.

5º Pueden dar salida a ideales de los educadores que persiguen renovaciones en la educación, pero que no pueden hallar apoyo en los medios tradicionales de la educación por la misma naturaleza de éstos.

6º Pueden promover la aceleración del tránsito hacia una más moderna educación (pág. 50).

Pareciera que nos estamos refiriendo a los métodos didácticos socializados que la Didáctica desde hace cincuenta años viene propiciando e insistiendo, "enseñanza por equipos" (Cousinet), el "plan de grupos de estudio" (Maguirre), "el trabajo en colaboración" (Sanderson), la "comunidad de vida" (Petersen), "las comunidades escolares" (Wyneken); pero la Dinámica de Grupos difiere esencialmente de ellos. Estos son socializadores en cuanto cambian con la metodología individualista del siglo pasado, "el énfasis está colocado en el rendimiento escolar, en la aplicación al estudio, en la autoactividad, en los hábitos de trabajo y en la cooperación" (pág. 74).

Actualmente, comprendemos por trabajo en grupos una nueva forma de trabajar en clase, donde se constituyen determinados grupos o subgrupos, como "portadores propiamente dichos de la formación didáctica".

Las investigaciones realizadas en el campo de la Dinámica de Grupos permiten establecer un conjunto de técnicas aplicables y útiles para la acción de los grupos. Estas técnicas de grupo "no deben ser consideradas como fines en sí mismas, sino como instrumentos o medios para el logro de la verdadera finalidad grupal: Beneficiar a los miembros y lograr los objetivos del grupo" (pág. 79).

¿Cómo deben elegirse las técnicas?

a) Según los objetivos que se persigan: Hay técnicas especialmente elaboradas para el intercambio de ideas y opiniones (discusión); otras facilitan la comprensión vivencial de situaciones (Role-playing); otras promueven la participación total (Phillips 66), etc.

b) **Según la madurez y entrenamiento del grupo:** Las técnicas varían según el grado de su complejidad; algunas son aceptadas por los grupos y otras rechazadas porque no se ha producido en éstos la madurez indispensable para ser utilizadas. Conviene ir de las más simples a las más complejas, comenzando con técnicas que exijan la poca participación de los miembros (mesa redonda o panel), evolucionando hacia técnicas de mayor participación (Phillips 66, Comisión), a medida que madura el grupo en cuestión.

c) **Según el tamaño del grupo:** El comportamiento de los miembros depende en gran medida de su tamaño. Para **grupos pequeños** (15 a 20 personas) es mayor la cohesión, mayor la relación "cara a cara" y mayor la comunicación. Pueden utilizarse con éxito técnicas como: Debate dirigido, Pequeño grupo de discusión, etc. En los **grupos grandes**, se da poca cohesión, no hay relación "cara a cara" y la comunicación es menor. Pueden utilizarse Simposio, Panel, o las técnicas que establecen subgrupos como Phillips 66, Seminario, etc.

d) **Según el ambiente físico:** Cuando se elige una técnica deben tenerse en cuenta las posibilidades reales de local y de tiempo. Por ejemplo: el Foro, Gabinete o Phillips 66 se necesita un amplio local.

e) **Según las características del medio externo:** Existen circunstancias externas que influyen sobre el éxito o el fracaso de una técnica. Se trata del medio externo o clima psicológico de una institución o el medio donde ha de desarrollarse la tarea. Ej.: Una escuela debe lograr primero un clima de aceptación, para luego aplicar las técnicas de grupo.

f) **Según las características de los miembros:** De acuerdo a las características de los miembros, éstos son distintos en la escuela primaria, secundaria y superior, en la educación de adultos, en los medios religiosos, gremiales, etc. Por ejemplo el Debate dirigido, es una técnica para grupos más jóvenes; la Técnica del riesgo, para grupos de mayor edad.

g) **Según la capacitación del conductor:** Al requerir adiestramiento para su utilización, quien debe manejarlas, deberá paulatinamente ir aprendiéndolos y así se sentirá mejor capacitado para ir eligiendo las más complejas.

Resulta sumamente interesante el capítulo IV cuando el Prof. Cirigliano se refiere a las críticas formuladas a la Dinámica de Grupos. Se basa en las realizadas por Fred N. Kerlinger expuestas en varios artículos de la revista **Progressive Education**. Sostiene que el supuesto básico en que se asienta la Dinámica de Grupos es el **autoritarismo**. La exigencia del consenso, la búsqueda de unanimidad etc., operan a la manera de presión autoritaria o autocrática y no democrática. Señala la aparición de un nuevo autoritarismo, basado en dos conceptos que mucho han influido en educación:

1º La idea de "permisividad", en el sentido de dejar a los niños y a los adultos descubrir y satisfacer sus propias necesidades y potencias.

2º La Dinámica de Grupos.

Critica el creciente énfasis colocado sobre los aprendizajes de base emocional. La crítica tiene relación con la Dinámica de Grupos, "el énfasis en la clase debe estar en la obra, en las cosas, en las actitudes, pero la obra o tarea debe ser lo central. Sólo así se encuentra al niño libre para desarrollarse como"

un ser humano democrático. Cuando el eje central se coloca sobre los sentimientos, especialmente sentimientos hacia otras personas, se torna muy difícil o imposible aprender y alcanzar objetividad, independencia y autonomía" (pág. 54).

La Tercera parte del libro es la realizada por el Prof. Aníbal Villaverde: "Técnicas de grupo aplicables en educación". Las divide en dos grandes rubros:

a) **Técnicas en la que intervienen "Expertos"**: Simposio, Mesa redonda, Panel, Diálogo o Debate público, Entrevista o Consulta pública, Entrevista colectiva.

b) **Técnicas en las que intervienen activamente todo el grupo**: Debate dirigido o discusión guiada, Pequeño grupo de discusión, "Phillips 66", Cuchicheo, Foro, Clínica del rumor, Comisión, Seminario, Discusión de Gabinete, Servicio de Estado Mayor, Técnica del riesgo, Torbellino de ideas, Proyectos de Visión Futura, Proceso Incidente, Estudio de Casos, Role-Playing, Team-teaching.

En todos los casos las presenta siguiendo un mismo método:

1º Cómo se realiza, preparación y desarrollo.

2º Sugerencias prácticas.

3º Posibles aplicaciones en la escuela.

Se ilustran con un esquema de la técnica grupal.

En la Cuarta parte: "Técnicas sociométricas en educación", se hace referencia a la Sociometría que permite descubrir las interacciones y los tipos de asociación que existen en los grupos; pone en evidencia la posición de cada miembro, las preferencias y rechazos, la existencia de subgrupos, etc." (pág. 214). Explica teórica y gráficamente el Sociograma, técnica creada por Jacob Moreno para explorar la estructura espontánea de un grupo.

El libro finaliza con una bibliografía en castellano sobre Dinámica de Grupos.

Prof. Dolly María Gutiérrez de Urretabizkaya.

TITONE, Renzo: **Metodología didáctica contemporánea**. Versión española realizada por Manuel Rivas Navarro. Madrid, Rialp, 1966. 667 p. (Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales, dirigida por Víctor García Hoz).

Nuestro siglo XX ha contemplado desde su nacimiento, en los problemas didácticos contemporáneos, un decidido movimiento paidocéntrico tendiente a recuperar para el niño —como sujeto origen del proceso educativo— el lugar de privilegio que una educación excesivamente cargada de racionalismo, autoritarismo y dirigismo pedagógicos, fundamentalmente heterónomos, había usufructuado, condenando al educando al logicismo formalista de los criterios didácticos tradicionales. Unido a ese hecho, de importancia indudable en la transformación de los esquemas didácticos a través de los cuales se orientan la enseñanza y el aprendizaje, merece especial atención el cambio metodológico que se ha operado con la finalidad de encontrar formas más realistas y vitales de enseñanza y una participación del educando que no se redujera a la aceptación

pasiva del conocimiento. Los caminos escogidos para la renovación no han podido ser más heterogéneos, pero en todos ellos alienta un mismo afán: lograr una revitalización de la didáctica tradicional que permitiera al alumno escapar a la dicotomía saber-vida e integrar su personalidad en el desarrollo de las distintas etapas de la educación con la clara conciencia de que la Escuela —en los distintos ciclos de enseñanza— no es sino un medio más al servicio del progreso social y cultural de la humanidad, que por su peculiar función— intencional y sistemática acción educativa— tiene la responsabilidad de la formación integral del hombre, sin unilateralizaciones que afecten su esencia o desvaloricen su conducta. La “Metodología Didáctica” de Renzo Titone se ubica con verdadera claridad en el horizonte metodológico de nuestro tiempo y nos hace repensar ampliamente la influencia de los nuevos factores didácticos que inciden sobre los tradicionales, para provocar el surgimiento de nuevos problemas, acicatear la búsqueda de soluciones apropiadas y generar nuevas actitudes del maestro como del alumno. Esta nota tiene por objeto reflexionar sobre la problemática que maneja Titone, mostrando el valor de su obra.

Ya en la primera parte de la obra (Preliminar) Titone plantea con actualidad la ubicación de la Didáctica dentro de las Ciencias de la Educación, considerándola como “ciencia práctico-normativa, distinta, aunque dependiente de la pedagogía...”. Con la finalidad de determinar su campo de problemas, analiza los conceptos de educación, instrucción y enseñanza, distinguiéndolos perfectamente. La educación está orientada hacia el fin último del hombre y traduce su afán de perfeccionamiento moral. La instrucción tiene por objeto la formación de la inteligencia, la organización mental del hombre por la cual, a través de la historia, la vida del pensamiento humano reproduce el tejido ontológico de lo real. La instrucción es educativa cuando apunta al desarrollo moral del hombre, que es un aspecto —Ética— de los contenidos de la cultura. La enseñanza implica la presentación del saber, la mostración de los contenidos cognoscitivos mediante sus signos sensibles, sin tener demasiado en cuenta los efectos o resultados de dicho acto. La Pedagogía es entendida como Teoría de la Educación, mientras que la Didáctica está comprendida en aquélla, configurándose como una ciencia cuyo objeto es la instrucción, que a través de la enseñanza nos pone en conexión con situaciones escolares concretas, para organizarse como “metodología de la instrucción” y “tecnología de la enseñanza”. fin y medio respectivamente en el proceso de desarrollo educativo que convierte a la Didáctica en una “teoría de la praxis docente”. Y la docencia —didaxis— se realiza prácticamente de acuerdo a las normas que procedan de esa teoría.

El análisis del acto didáctico es en Titone la base misma de su concepción integral de la Didáctica, estructurada a partir de la correlación enseñar-aprender, como una permanente búsqueda de sus múltiples implicancias. Dicho acto tiene un carácter relacional y funda una bipolaridad dinámica entre docente y discente, en la cual la actividad del alumno no es sino una consecuencia de la actividad del maestro, existiendo proporcionalidad cualitativa entre ambas. Así puede afirmar Titone que “...tanto más activo y libre es el escolar cuanto más activo y autorizado es el maestro, cuanto más asidua es su presencia, prudente su vigilancia, férvida su llamada”. Esa relación interpersonal de alumno-maestro, intencional y amorosa, coordina dialécticamente dos espíritus, por medio

del diálogo fecundo y bondadoso que es búsqueda de la verdad. Para Renzo Titone "la ley del acto didáctico es la fecundación... Pues la intervención del maestro, para ser eficaz, debe incidir verdaderamente en el espíritu del alumno y poder injertar la semilla de verdad y bondad que le ha preparado". Se advierte en este enfoque un decidido acercamiento a la concepción personalista de Luigi Stefanini, sobre todo en las continuas referencias a la "Escuela del diálogo" como base de los nuevos planteamientos didácticos. El "diálogo escolar" no es sino una forma participada del "diálogo universal" que muestra siempre la necesidad de la comunicación para el encuentro del hombre con el hombre. La palabra busca suscitar en el otro el encuentro consigo mismo y conmigo, tiende a hacer partícipe al otro de mi saber y mi valer, llamándolo al diálogo y permitiéndole mostrarse en él, develándome progresivamente su saber, su valer... su ser. Diálogo que finalmente, a través del pensamiento, la palabra y el silencio, restaura el entronque metafísico del hombre, alcanzando categoría existencial, para abrirnos el rostro —siempre huido, tantas veces encubierto— de la persona humana. De ahí, en el diálogo escolar, la función esencial del maestro como "causa ejemplar y eficiente", generando científica e intuitivamente la marcha del proceso didáctico, en el afán formativo y técnico de su misión personal. En la acentuación de este aspecto está el punto vertebral de la reacción contra el empirismo activista contemporáneo — unilateral en su concepción de la relación didáctica—, mostrando claramente que la autodidaxis es un resultado de la heterodidaxis, que no hay educación de sí mismo que no lleve aparejada la influencia heterónoma del Maestro y que, en conclusión, no hay educación sin maestro.

El esfuerzo de síntesis de Renzo Titone, de todos los valiosos aportes de la llamada "educación tradicional" y de las renovaciones contemporáneas que, liberadas de su exclusivismo paidocéntrico permiten una justa y comprensiva valoración de la relación pedagógica, hace posible el reencuentro de la totalidad de los factores que gravitan en el acto didáctico, sin desdibujar su complejidad ni transformar, negativamente, su naturaleza esencial. Titone se adhiere al "activismo bipolar" de Stefanini, basado en la actividad interpersonal del binomio maestro-alumno, creadora e inescindible, capaz de evidenciar que hay una fuerza plasmadora en el maestro, junto a la capacidad autoformativa del alumno. "El desarrollo, el perfeccionamiento humano, la instrucción, la educación, no pueden ser formas del devenir absolutamente autógeno; la imperfección natural e inicial del ser que se desarrolla exige un contacto receptivo-reactivo del sujeto con el mundo de los objetos". Y ese contacto se realiza eminentemente a través de la fecundidad participativa del diálogo didáctico. "La interrogación es estímulo al pensamiento vivo del discente... El diálogo que surge de esta manera alcanza los vértices de la actividad más pura del espíritu y no es otra cosa que la restañadura mental denunciada injustamente como la única herencia de la desheredada escuela tradicional, la escuela —se dice— del intelectualismo contemplativo. Aquí, donde dos mentes se penetran y se fecundan, está la vida, ¡vida plena y pura!".

La "Metodología Didáctica" de Titone comprende cuatro partes fundamentales. Una primera, Preliminar —precedida de una reseña bibliográfica de la

metodología didáctica contemporánea con valor propedéutico—, en la cual el autor introduce, en dos capítulos iniciales (1. La Docencia, 2. La Didáctica), los principios generales sobre los que elabora, con segura penetración histórica y sistemática, su “Activismo auténticamente espiritualista”. En la 2ª parte —**Orientación de la Didaxis Contemporánea**— analiza extensamente las distintas corrientes innovadoras que a través del movimiento de la “escuela activa” y la “educación nueva”, convirtiendo al alumno en el centro de la preocupación didáctica, permitieron revalorizar su función en el aprendizaje escolar y estudiar a la luz de los nuevos aportes psicológicos los factores individuales y sociales que gravitan decisivamente en la enseñanza “situacional” de nuestro tiempo determinan el nacimiento de métodos didácticos de individualización y socialización que aplican los principios de la autoactividad y globalidad del aprendizaje. El desarrollo de los distintos métodos, muy prolijo y objetivo —presentado por autores y países—, culmina en un capítulo final que lleva por título una pregunta clave, **¿Hacia dónde va la Didáctica Contemporánea?** (cap. 10). La respuesta sitúa a Titone en el marco de una **paedagogia perennis** que trasciende el correlato histórico inherente a todo acto educativo para estimar que los fines, las normas y los valores educativos escapan a los caracteres temporales, particulares y mediatos de toda paidotecnia. Critica las insuficiencias de la metodología pragmatista contemporánea y si bien entiende que los esfuerzos científico-experimentales en la Didáctica han posibilitado progresos técnicos, ponen al descubierto “ceguera teleológica”, carencia de auténticos ideales educativos, de fines últimos capaces de condicionar lo técnico a lo humano. Este capítulo, contiene el examen del “activismo cristiano” de Eugenio Dévaud, quien desde Friburgo, según la acertada expresión de Titone, “filtró los presupuestos de la escuela activa” y luego de estudiar a Ferrière, Claparède, Dottrens y Decroly, reconstruyó el activismo con la base del espiritualismo cristiano. El capítulo culmina con una síntesis del “personalismo educativo” de L. Stefanini, que se une a Monseñor Dévaud en el afán por espiritualizar la Escuela.

La tercera parte de la obra, bajo el título **“Problemas Generales de la Enseñanza”** incluye un estudio minucioso de la relación subjetivo-objetiva que conlleva la actividad didáctica, centrándose en el análisis de la educación intelectual como base de toda formación humana. La **autoactividad** del discente se afirma en todo aprendizaje escolar como “aquella ejercida consciente y motivadamente por el educando para la adquisición de valores que tienen significado de enriquecimiento personal”. Hay un condicionamiento del sujeto que aprende, dado por su grado de madurez, por las diferencias individuales de los distintos escolares, por el ritmo de trabajo propio de cada uno de ellos y por la forma de integración del conocimiento. Por otra parte, desde la esfera objetiva, encontramos la significación del ambiente —natural, social y cultural— que va condicionando las transformaciones que sufre el aprendizaje del discente, en los “Automatismos” que adquiere, en los “Conocimientos” que asimila, en las “Operaciones intelectuales”, en los “Hábitos morales” y en los “Ideales” que cultiva. El programa didáctico, el método de enseñanza, las distintas formas de enseñanza, los tipos de lección que se utilicen —“Logocéntrica, Psicocéntrica, Empíricocéntrica e Integral”— contribuyen, con los factores subjetivo-objetivos que ponen en juego, a desplegar la “situación didáctica”, expresión que pretende traducir el dina-

mismo propio del acto didáctico (cap. 15). Situación didáctica, expresa el autor, "es la relación didáctica intersubjetiva situada en un *hic et nunc* de la vida escolar... Así, pues, el influjo directo y personal del docente, la colaboración con los condiscípulos, la estructura del horario, la disciplina escolar, las ayudas didácticas de naturaleza diversa, etc., en cuanto vienen a incidir *hic et nunc* sobre el discente, dispuesto a responder vitalmente, constituyen la situación didáctica". El contenido de la situación didáctica se va integrando con las distintas experiencias escolares: técnicas, artísticas, científicas, sociales y espirituales, que desarrollan respectivamente las actividades de comunicación vital, creación, exploración, socialización y conocimiento formativo.

La medulosa obra de Renzo Titone se cierra en la cuarta parte —Garantías Fundamentales de la Eficiencia Didáctica"— con el análisis de la función ejemplar del Maestro, su técnica, su personalidad, su eficacia causal y una defensa del diálogo didáctico, entendido como lección integral.

Debe señalarse como un acierto la incorporación de una "referencia bibliográfica" al término de cada capítulo, porque favorece la ubicación ideológica del lector y proporciona al estudioso un material de indudable actualidad.

Prof. Luis Adolfo Dozo
Univ. Nac. del Sur (Bahía Blanca)

GARCIA HOZ, Víctor: Principios de Pedagogía Sistemática. Madrid, Rialp, 1963, 2da. ed. aum., 472 p. (Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales, 1).

Las circunstancias particulares por las que atraviesa el mundo contemporáneo, obliga a la educación a ordenar sus problemas y buscar soluciones más allá de los límites familiares y escolares, y penetrar en todas las manifestaciones de la sociedad en las que se ve envuelta.

El punto de partida ha de ser el concepto de educación que es definida genéricamente con la idea de perfección, pero que específicamente se entiende como una influencia intencional referida a las potencias humanas. Se trata de un fenómeno individual, en lo que lo social es un añadido del que no se puede prescindir y que, en cuanto se dirige a las funciones superiores del hombre, sólo admite la educación física como medio o fundamento de la actividad espiritual.

La reflexión sobre la educación puede realizarse desde dos actitudes distintas: 1) actitud especulativa, teórica, que considera a la Pedagogía como una ciencia descriptiva, histórica que llega a conocer los fenómenos educativos y 2) actitud práctica, que hace de la Pedagogía una ciencia normativa que inserta el deber ser en la reflexión pedagógica y a la que interesa el valor de los procesos educativos. Constituye una etapa posterior a la pura especulación.

En lo que se refiere a la sistematización pedagógica, y a partir de esas actitudes, se establecen dos grandes métodos de razonamiento: el analítico y el sintético, que dan lugar a dos tipos de Pedagogía: **Pedagogía analítica**, que examina la educación como un compuesto en el que sucesivamente pueden considerarse sus distintos elementos y **Pedagogía sintética**, que ve a la educación como una realidad que incide en diferentes subjetividades que se desarrollan

en diferentes ambientes. Una y otra pueden considerarse sinónimos de **Pedagogía General** y **Pedagogía Diferencial** respectivamente, términos que habrán de utilizarse en adelante en este libro.

Pedagogía General: El análisis de la educación puede realizarse según dos criterios:

1. Criterio radical sobre las posibles formalidades que presenta la educación. Presenta tres procedimientos:

a) **Procedimiento filosófico:** su necesidad se evidencia cuando se plantea el problema del fin o del deber ser que no es posible arrancarlo de lo que es, ya que la experiencia no da el sentido de las cosas y acciones. El punto de apoyo de las especulaciones filosóficas se encuentra en los conceptos básicos de la Pedagogía y en la Filosofía que da la idea del hombre y de la vida y la de perfección.

b) **Procedimiento histórico:** tiene un doble sentido: estudia la aparición y evolución de un problema pedagógico con el fin de llegar a su comprensión total en el momento presente y llega a conocer cualquier realidad pedagógica de tiempos pasados. No son dos procedimientos sino dos finalidades distintas; la diferencia radica en la intención del educador.

c) **Procedimiento experimental:** método que a partir de la experiencia, pretende conocer los procesos educativos en sus causas. Surgen problemas de método, cuya primera cuestión es determinar las técnicas de medida y evaluación, y de contenido, que se refiere a los diferentes campos de los hechos educativos: Psicología y Sociología de la Educación, Didáctica, Orientación, Organización, etc.

2. Criterio de los elementos que intervienen en el proceso educativo:

a) **Elementos personales,** analizados por la Psicología Pedagógica, definida como el estudio de las disposiciones inmediatas del hombre para la educación. Sus dos grandes campos están determinados por las posibles funciones que el hombre puede desempeñar respecto a la educación: educador y educando, los cuales se relacionan dando lugar a la teoría de la comunicación educativa.

b) **Elementos sociales** a los que se refiere la Sociología de la Educación, que es el estudio científico de los factores sociales de la educación pero sin entrar en el problema de los fundamentos y de las técnicas educativas, que corresponde a la Pedagogía Social, de tradición filosófico-especulativa. Encuentra su justificación en la relación educación y sociedad, en la que se investiga el influjo de la educación en la sociedad y el de la sociedad en la educación a través de cada uno de los factores sociales: culturales, económicos, políticos.

c) **Elementos culturales.** tienen su mayor vigencia en las disciplinas pedagógicas:

Didáctica: está constituida por la enseñanza, instrucción y aprendizaje, elementos relacionados en una dinámica que le da unidad.

Orientación: presenta tres formas: profesional, escolar y personal. Esta última es la más importante, comprende a las otras dos, y es definida como el proceso de ayuda al individuo para su propio conocimiento y el de la sociedad en que vive.

Organización escolar: en el terreno práctico es el "ordenamiento de los elementos de la escuela para que todos concurren adecuadamente a la educación de los escolares"; científicamente es el conocimiento de las relaciones existentes entre los distintos elementos personales, materiales y escolares (especialmente los programas).

La escuela, como sociedad inserta en una más amplia, da origen al problema de la administración y legislación escolares.

Pedagogía Diferencial: ocupa un lugar intermedio entre la Pedagogía General y la educación de cada individuo. Establece criterios para una sistematización de la educación, cada uno de los cuales origina un concepto esencial: la **unidad pedagógica**, que es una entidad real en la cual la educación es susceptible de ser desarrollada en su totalidad (un niño, una mujer, la familia, la sociedad). La clasificación de su contenido, surge de la clasificación de las diferencias humanas en: diferencias subjetivas: sexo, edad, personalidad, y diferencias de estímulos: educación familiar, institucional, ambiental; relacionada a esta última surge la Pedagogía Comparada, que estudia los tipos de educación que surgen de los diferentes ambientes.

Incorpora al libro un Apéndice referido a un Plan de Clasificación de la Documentación pedagógica, surgido por la necesidad de ordenar sistemáticamente el material pedagógico debido al aumento de la producción pedagógica, la creciente complicación de los problemas educativos y la relación entre los cultivadores de las ciencias de la educación y los dedicados a tareas de gobierno o actividades educativas en los diferentes países; y otro Apéndice titulado "Relación de Revistas", en la que realiza una cita de revistas de carácter general y científico que el autor considera más interesantes, en diferentes idiomas.

Profesora Julia Marta Silber.

TAVELLA, Nicolás M.: **La orientación vocacional en la Escuela Secundaria.** Buenos Aires, Eudeba, 1962. 47 p. (La Escuela en el tiempo. Cuadernos del Secundario, 11).

Ubicar al joven en una determinada tarea, profesión u oficio, es una responsabilidad ineludible del profesor de enseñanza media, a cuyo cargo se encuentra su formación integral. Esta obra intenta colaborar con los educadores argentinos, presentando un panorama que abarca los aspectos más importantes para dar solución a los problemas vocacionales que se plantean en el alumnado del ciclo medio.

En sus enfoques iniciales, el autor señala las razones por las cuales fueron ganando terreno ciertas actividades profesionales que atienden a las necesidades de nuestra realidad nacional actual y que hasta hace pocos años no ofrecían interés como para despertar vocaciones: actividades relacionadas con la electrónica, las matemáticas, la meteorología, la psicología, etc. Por otra parte, nos informa mediante cuadros ilustrativos, que la elección de profesiones está directamente relacionada con la fuerza de los factores sociales originados en las estructuras económicas de nuestro país, que a su vez acusa el siguiente resultado:

“sólo una ínfima cantidad de jóvenes está en condiciones de elegir con relativa libertad su oficio o profesión”. De tal manera que el factor psicológico, en el aspecto que se refiere a la vocación, quedaría casi enteramente supeditado a los factores de orden económico, social y educativo.

Por otra parte, las tendencias vocacionales, no pueden ser un producto exclusivo de las fuerzas innatas del individuo que operarían haciendo total abstracción del ambiente y de la educación recibida, porque en este caso, la escuela poco podría ayudar en el desarrollo de la vocación. Esta concepción innatista, arraigada en nuestros medios educativos, ignora un aspecto fundamental que es el de la personalidad del joven y de todo lo que se relaciona con ella, contándose en los primeros términos, los factores ambientales. La participación de la escuela y los factores sociales son de vital importancia en la orientación vocacional de los jóvenes, de manera que todo el contenido de la enseñanza deberá colaborar en su formación integral. La ubicación de los niños y jóvenes en el ámbito social, intelectual o del trabajo, son objetivos que aún no concreta nuestro sistema educativo.

Al referirse a la vocación y la escuela secundaria, el autor señala que la escuela no puede ignorar el hecho de que cada miembro de la sociedad deberá desempeñar alguna clase de trabajo —manual o intelectual— de acuerdo a realidades económicas, sociales, científicas, técnicas y culturales que se le presentarán en el mundo en que le tocará actuar en pocos años. El egresado de cualquiera de las tres ramas de la escuela secundaria desconoce estas realidades con las cuales se tendrá que enfrentar, careciendo de información para decidir sobre su futuro ocupacional.

En cuanto a la orientación que pueda surgir del seno de la familia constituye en muchos casos un factor negativo en este problema de la vocación. La opinión de los padres podrá ser un aporte positivo en cuanto éstos estén informados sobre las perspectivas favorables que ofrecen profesiones desconocidas hasta hace poco tiempo en nuestro país.

La responsabilidad de la irracional distribución de alumnos en las diferentes carreras que ofrece la Universidad recae en los planes educativos de nuestro sistema de enseñanza secundaria que influye para que se mantenga, como una constante, la corriente de alumnos hacia algunas profesiones muy saturadas, que ya no significan ningún aporte para la evolución natural del país. Además, señala el autor, los métodos puramente verbales de nuestro sistema de enseñanza media, inciden en la elección de profesiones que no exigen la actividad manual, aunque no despojadas de jerarquía intelectual, trayendo en consecuencia un atraso en el campo de la ciencia y de la técnica. En nuestra enseñanza media la solución estaría dada por un ciclo básico en donde se equilibren actividades verbales y prácticas, cosa que no cumplen actualmente los planes de estudio.

Las cuatro ramas de nuestra escuela media argentina cuenta con un ciclo básico común de tres años, pero que solamente en el bachillerato y en la escuela normal cumple su objetivo en el sentido de que los alumnos pueden cambiar de rama finalizado el ciclo. Los planes de estudio del comercial e industrial son

distintos, desde el primer año, respecto a las ramas mencionadas debiendo los alumnos rendir una serie de materias si resuelven cambiar por alguna de aquéllas. Si bien un cambio en los planes de estudio, puntualiza el autor, no sería por sí solo una total solución del problema, "podría contribuir a una promoción de vocaciones hacia carreras nuevas e importantes para el desarrollo del país".

Refiriéndose el autor a la relación que existe entre la vocación y las profesiones, y de acuerdo a cientos de investigaciones dedicadas a los problemas de los intereses, aptitudes, vocaciones y profesiones, señala que las distintas actividades estarían directamente determinadas por influencias que surgen de la organización social, relaciones productivas, intercambio, comunicación, etc., que dan lugar a una variedad de profesiones y oficios que satisfacen necesidades sociales, económicas y culturales, acordes con el proceso evolutivo del país.

No se justificaría así que se prefieran carreras como medicina y abogacía en porcentajes muy aventajados con respecto a otra carrera. La rigidez de los planes de estudio de la escuela media no favorece al alumno para lograr el conocimiento de que su vocación debe estar orientada a intereses y actividades de acuerdo a sus dimensiones individuales y sociales.

Organismos como el Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad de Buenos Aires y el de las Universidades de Tucumán, del Litoral y La Plata, contribuyen con su tarea a la solución del problema vocacional de los jóvenes. Esta tarea, desde los comienzos de nuestro siglo, ha despertado un interés especial, perfeccionándose cada vez más en los instrumentos y técnicas de investigación que se ponen al servicio de la comunidad. Se destaca, a la vez, la estrecha vinculación entre las ciencias pedagógicas y las psicológicas, cuya finalidad es servir a la educación. Se inicia así, desde entonces una actividad eminentemente psicológica: la orientación vocacional íntimamente relacionada con la educación que el autor define de esta manera: "es el proceso mediante el cual el individuo adquiere conocimiento acerca de su vocación y las relaciones entre ésta y algunas de las múltiples actividades que la sociedad solicita de cada uno de sus miembros para mantener su desarrollo y asegurar su progreso". En base a este concepto, la orientación no significa simplemente persuadir, dar consejos o instrucciones, sino que requiere una activa intervención del individuo. Todos los aspectos de la personalidad, que se traduzcan en creencias, ideas o convicciones del estudiante son respetados por el orientador. El individuo debe llegar al "conocimiento" de su vocación en forma racional y reflexiva, sin dejar de lado los factores emocionales, irracionales, que también están encuadradas dentro de sus motivaciones vocacionales, y que adquieren especial significación en el momento de la decisión final sobre su carrera o profesión.

El alumno contará con valiosos elementos de juicio dados por la información, el examen psicológico y la entrevista de orientación, con los cuales obtendrá un amplio conocimiento de las necesidades del país, las profesiones clásicas y las nuevas, el campo de actividades y especializaciones que ofrecen, las condiciones económicas en que se desenvuelven, los planes de estudio para obtener los títulos habilitantes de cada una de ellas, las condiciones personales para desempeñarse en esas profesiones, su significado social, etc.

Por otra parte, mediante el examen psicológico, el alumno obtiene una información objetiva sobre sus intereses, aptitudes y diversos aspectos de su personalidad que puedan orientarlo en la elección futura.

Además de su naturaleza psicológica - educacional, es necesario considerar la "dimensión sociológica" en todo proceso vocacional. Los fundamentos de la realidad social no debe ser desconocido para canalizar a los jóvenes en sus futuras profesiones u ocupaciones.

En cuanto a los recursos de la orientación vocacional el autor señala como específicos los siguientes: información, examen psicológico y asesoramiento psicológico que constituyen la base fundamental de aquélla.

La incorporación de los medios de información necesarios en la escuela secundaria conjuntamente con una revisión de métodos pedagógicos y didácticos en la universidad, serían aportes de fundamental importancia para aminorar el avance de la deserción escolar, problema que corre aparejado con el de la desorientación; los obstáculos con que tropieza el alumno no son individuales o psicológicos exclusivamente, sino que reclaman una solución de parte de las instituciones. Es necesario que la población estudiantil esté en conocimiento de la función social de las carreras y profesiones como de las posibilidades ocupacionales que determinan de acuerdo a las transformaciones de toda sociedad que evoluciona. De esta manera se lograría un equilibrio entre las aspiraciones del individuo y las necesidades de la sociedad. El proceso de orientación vocacional cumplirá con su verdadero objetivo cuando el joven logre comprenderse de las condiciones invariables y las de cambio del mundo del trabajo de la sociedad en que viven.

El planteo vocacional en el estudiante secundario adquiere diferentes matices según la rama de la enseñanza media que cursa, factor determinante en la canalización del joven hacia ciertas carreras. Según datos obtenidos en encuestas realizadas por el Departamento de Orientación Vocacional de Buenos Aires, indican que la proporción de estudiantes bachilleres es sensiblemente mayor que los que siguen el Magisterio, Comercial e Industrial, resultando los últimos, sólo en un 4 %; el estudiante de esta rama de la enseñanza está muy limitado para elegir entre las carreras universitarias si no cumple con las equivalencias para obtener el título de bachiller. La carencia de información adecuada en el momento oportuno, suele conducir frecuentemente a esta encrucijada. Por otra parte, las facultades mantienen requisitos de ingreso que no favorecen a los egresados de las tres última ramas nombradas. En Agronomía y Veterinaria, por ejemplo, salvo una ínfima proporción, los estudiantes son bachilleres.

En nuestros colegios normales y nacionales, el estudiante tipo desconoce —según las investigaciones realizadas— las $\frac{3}{4}$ partes, aproximadamente del contenido de las materias que deberá cursar, circunstancia que agudiza las dificultades que se le presentarán al tener que decidir sobre las carreras universitarias; por otra parte, de acuerdo a las encuestas, la generalidad sólo responde por 7 u 8 carreras que conocen.

A los hechos mencionados, se agrega otra realidad en este problema vocacional. El estudiante debe solucionarlo en un momento de su vida en que aún ignora qué aspectos de su personalidad pueden gravitar más adelante en

el ejercicio de su profesión. Al desconocimiento de sí mismo, se suman la inevitable influencia de otros factores de los que no puede sustraerse: el hogar, las amistades, un título "que prestigia", la formación unllateñal y verba.ista de nuestra enseñanza media, que lo desubican de la realidad que lo circunda. Nuestra escuela secundaria, por otra parte, al subestimar los valores sociales, pone el acento sobre el individuo, incapacitándolo para tomar la decisión adecuada a su personalidad dentro de la realidad social que lo circunda.

Diversos matices suelen ofrecer las soluciones al problema vocacional en nuestros jóvenes. Es muy frecuente la "elección pasiva", sin esfuerzo ni capacidad crítica, actuando en este caso la influencia de la familia y la educación en la escuela. En otros casos se miden las condiciones buenas o malas de las carreras desde el punto de vista económico, o suele también elegirse al azar, sin un mínimo de información sobre las carreras existentes y sus planes de estudio. A veces, se da la "elección repentina" que resuelve el conflicto latente, o la "elección por obediencia", en la que se cae por no crear situaciones de tensión con los progenitores. El auge de algunas profesiones que se ponen "de moda" en ciertos momentos, suele ser también factor determinante en la elección.

Todas estas soluciones negativas, frente a las cuales la orientación vocacional se encuentra invalidada, pueden impulsar al joven al fracaso desde el momento que no se encuentra capacitado de adoptar una actitud razonable, reflexiva, en favor de sus propios intereses.

El capítulo IV, referente "al papel que debe desempeñar el profesor secundario" respecto a este problema —colaboración del profesor Omar V. Menéndez— puntualiza una serie de importantísimos consejos sobre la concepción de las diversas materias que se dictan y la forma de impartir los conocimientos, que deberán encuadrarse, fundamentalmente en estos principios: "1º) El conocimiento de los intereses, habilidades, inclinaciones y aptitudes del adolescente y 2º) El conocimiento de la realidad social y particularmente del mundo del trabajo".

El profesor deberá cumplir con la misión de promover en sus alumnos la iniciativa, desterrando su actitud pasiva en las tareas escolares, elaborando por sí mismos el conocimiento bajo la dirección inteligente de aquél. La organización del trabajo del individuo, deberá hacerse teniendo siempre en cuenta la labor colectiva, dado que el aprendizaje es en todos los casos de naturaleza social.

La evaluación de los temas se harán de acuerdo al rendimiento del estudiante, teniendo en cuenta el desarrollo completo de éstos, desterrando la labor parcial de la lección oral diaria. Estas concepciones, puestas en práctica, favorecen la actitud crítica de autovaloración de su trabajo en el individuo, brindándosele la posibilidad de analizar posibilidades, de hacer crítica constructiva.

La orientación vocacional, basada en experiencias personales, con sus aciertos y fracasos, conduce a su legítimo objetivo: la elección de una carrera o profesión como culminación de un proceso donde se han puesto en juego las

posibilidades personales y se capacita mentalmente al individuo para poder decidir en el momento oportuno por la tarea que le ofrece la sociedad en que vive, teniendo en cuenta sus condiciones favorables o desfavorables.

Los conceptos finales de la obra están dedicadas a señalar normas generales para la organización de la orientación vocacional en la escuela secundaria, fundamentados en las concepciones anteriormente expuestas.

Prof. Rebeca B. de Carasatorre.

GIBB, Jack R; GIBB, Lorraine M., PLATTS, Grace N.: **Manual de Dinámica de Grupos**. Pról. y trad. de Gustavo F. J. Cirigliano. Buenos Aires, Humanitas, 1964. 203 p. (Colección Guidance, 1).

Al mismo tiempo que varios investigadores se han preocupado por dar fundamento científico a la Dinámica de Grupos, respaldados en diversas corrientes y doctrinas, representadas entre otros por: Lewis, Moreno, Bion, Slavson, Foulkes, Homans, Marton, Bales, Hare, Borgatta, etc., varios centros científicos han investigado la dinámica de la acción de grupo. Los que han hecho con más productividad son entre otros: el National Training Laboratory Group Development the Bethel - Maine - EE. UU.; el Research Centre for Group Dynamics de la Universidad de Michigan en Ann Arbor EE. UU. y el Institut Tavistock the Human Relations, de Londres, Inglaterra.

Jack Gibb, profesor norteamericano, especialista en Dinámica de Grupo, une a su experiencia teórica recogida en la cátedra universitaria (Universidades de Michigan, Indiana y Colorado), los trabajos de campo realizados en el National Training Laboratory. Es autor de "Dynamics of Participative Groups" editado por la Universidad del Colorado, que hoy nos entrega en su última versión castellana la Editorial Humanitas, bajo el título de Manual de Dinámica de Grupos.

Jack Gibb, desarrolla una teoría diferente dentro de la Dinámica de Grupo: la "acción por participación", surgida para superar la típica y tripartita clasificación del liderazgo (autoritario, democrático y laissez-faire), comprobado en la experiencia llevada a cabo por Ronal Lippitt y Ralph White y traducida en "Liderazgo y vida de grupo". (Ver título inglés, año 1939).

Parte el autor de la premisa que "los miembros de un grupo no nacen: se hacen", por consiguiente, para lograr que el grupo pueda determinar sus objetivos, elegir sus actividades y participar todos los miembros en conjunto y armónicamente en la solución de los problemas, es preciso, que aprendan un gran número de habilidades que desarrolla en lo que llama "programa de adiestramiento".

Los objetivos que se persiguen con este aprendizaje son:

- a) Ayudar a los grupos a llegar a ser más efectivos en la resolución de sus problemas.
- b) Ayudar a los grupos a llegar a ser más democráticos en su funcionamiento. (Pág. 13)

Sólo de la alianza de ambos puede surgir una real acción grupal.

El programa de adiestramiento está organizado sobre la base de 8 principios. Cada uno de los 8 capítulos que integran la primera parte abarca la discusión de un principio y la forma cómo se aplica. A saber:

1. Ambiente físico.
2. Reducción de la intimidación.
3. Liderazgo distribuido.
4. Formulación del objetivo.
5. Flexibilidad.
6. Consenso.
7. Comprensión del proceso.
8. Evaluación continua.

No entraremos en detalle de cada uno de los principios que Gibb expone. Nos limitaremos, dada la brevedad de la reseña, solamente a los que consideramos de más importancia:

- | | |
|-----------------------------------|-------------|
| a) Formulación del objetivo | Principio 4 |
| b) Comprensión del proceso | „ 7 |
| c) Evaluación continua | „ 8 |

por entender que son los principios básicos que definen a un grupo por participación. Solamente si el grupo lo hace en forma adecuada, aparecerán muchas de las otras características de la participatividad.

a) Formulación del objetivo.

Los grupos de acción por participación eligen como una de sus primeras actividades la discusión de sus objetivos: ¿Por qué razón se han reunido? ¿Cuál es el objetivo final que desean alcanzar? ¿Qué tipo de actividades desean desarrollar para lograrlo?

Para que individuos diferentes —dice Gibb— puedan sentirse cómodos en el grupo, y lleguen a identificarse con él, es preciso, que ante todo cada uno de ellos tome participación activa en la formulación de los fines explícitos del grupo y en la integración de los objetivos comunes. El miembro individual debe tener la sensación de que los objetivos de grupo son sus objetivos, que el grupo es su grupo y que los acontecimientos y que las decisiones del grupo son sus decisiones. (Pág. 64)

b) Comprensión del proceso.

Los miembros de los grupos de acción por participación van aprendiendo a convertirse en grupo, cada momento logran ser más conscientes de la interacción con los otros, de los roles que desempeñan, de las actividades que encadenadas se orientan hacia los objetivos, de las barreras emocionales que impiden el progreso, etc. “Para que un grupo —explica Gibb— pueda lograr una acción efectiva, es indispensable que cada miembro tenga conciencia de su papel y del efecto que causa sobre el grupo; ayudando al grupo en su funcionamiento” (Pág. 88).

Incluye planillas útiles para ser utilizadas por el miembro observador en distintos momentos; ej.: informe del proceso, análisis de la participación verbal; análisis de la interacción.

c) Evaluación de objetivos y actividades.

La evaluación —explica Gibb— es un proceso continuo. El miembro que se ha adiestrado para evaluar y observar el proceso del grupo, evalúa continuamente la actividad del mismo y trata de determinar si existe o no un punto en el cual se puede prestar alguna ayuda. Resume una discusión, concilia puntos de vista opuestos y revitaliza al grupo sugiriendo actividad. (Pág. 110)

Incluye también Gibb, planillas de evaluación general, del progreso de la reunión, de fin de reunión, lista de tópicos para juzgar el progreso del grupo, evaluación individual de resolución de problemas, listas de comprobación de las barreras que se oponen a la acción por participación.

El liderazgo distribuido es el tópico que el autor desarrolla explícitamente en el capítulo IV. En apretado resumen, su tesis, respecto al problema es ésta:

En un grupo autocrático o paternalista sólo el líder desarrolla su personalidad. En un grupo individualista o "laissez-faire", algunos pocos individuos evolucionan, mientras que los demás no tienen desarrollo alguno. La "acción por participación" al permitir la distribución del rol del líder en todos los miembros que forman el grupo, éstos implícitamente realizan una conexión intelectual y emocional con los objetivos y las actividades a realizar. La acción independiente es una forma más madura de acción que la dependiente.

Su idea básica, de allí que se impone como una nueva teoría, es que los grupos mediante el adiestramiento en habilidades especiales (de allí su programa), pueden aprender a prescindir de un individuo especial designado como líder y que las funciones de dicho rol pueden ser cumplidas por todos los miembros del grupo.

Las 21 funciones enumeradas por Gibb corresponderían al rol líder, que en este tipo de grupo son cumplidas por cada uno de los miembros en momentos distintos de la historia grupal.

En este tipo de grupos —expone Gibb— se prepara a los miembros para que acepten la responsabilidad de alentar al grupo, plantear problemas, mantener motivaciones y criticar las actividades del grupo en un constante esfuerzo por mejorar los objetivos y las actividades del mismo (pág. 60).

El objetivo de la "educación por participación" planteado por el autor en el capítulo XIII es relativamente simple y discutida: reemplazar a los profesores por los estudiantes en su rol de participantes en la educación. Se apoya en experimentos realizados y evaluados satisfactoriamente en adiestramiento de alumnos de nivel medio y universitario, para convertirlos en grupos por participación, realizados en el "Antioch College" en el "Washington State College", en el Training Laboratory Groups Development de Bethel, etc.

Son abordadas por el autor en la III parte, las aplicaciones de su teoría en distintos ámbitos: educacional, industrial, comercial, fuerzas armadas, etc.

En forma detallada desarrolla dos difundidos métodos. El desempeño de Roles (Role playing) y Phillips 66.

La versión española —del doctor Gustavo F. J. Cirigliano— posibilita la lectura de un trabajo orgánico, práctico, capaz de guiar la acción de la actividad grupal, ya que hasta la actualidad no contábamos con un manual sobre Dinámica de Grupos.

El volumen se cierra con una útil y detallada bibliografía en inglés y castellano, separada por temas específicos realizada por el profesor Cirigliano; con criterio pedagógico.

Prof. Dolly, María Gutiérrez de Urretabizkaya

STILLES, Lindley J. y DORSEY, Mattie F.: "La enseñanza democrática en las escuelas secundarias". Versión al español del Prof. Tomás Avendaño. México. Edit. Letras S. A., 1959. 554 p.

La educación secundaria debe ayudar a los jóvenes a convertirse en ciudadanos de criterio social, capaces de ocupar su lugar en la vida de la comunidad, aleccionados en la vida por medio de la participación activa en las prácticas democráticas. Para el logro de estos propósitos, los EE. UU. de América recurren a los miembros de la profesión docente. ¿Pueden los maestros de enseñanza secundaria elaborar pautas y procedimientos docentes que sean compatibles con la realización de los ideales de vida democrática? En los últimos 50 años se ha llegado a un importante progreso en la elaboración de una filosofía de la educación compatible con los ideales de una sociedad de este tipo. La teoría de la educación democrática, ha adquirido tal vuelo, que actualmente contrasta con los procedimientos educativos coexistentes. Esta brecha entre la teoría y la práctica de la enseñanza, constituye hoy el problema principal para quienes aspiran a dedicarse al magisterio.

Para estar en condiciones de elaborar técnicas docentes adaptadas a este tipo de educación, es menester entender cuáles son los rasgos característicos fundamentales de una sociedad democrática. Frecuentemente la enseñanza no cumple su cometido porque nos afectan conceptos confusos y, en ocasiones contradictorios, acerca de los ideales de la vida democrática. En años recientes se ha insinuado que la democracia, más que "un medio de vida", es "un modo de llegar a la vida" o "un modo de tratar de vivir". La democracia es algo más que una organización política, es un camino de acceso a la vida misma. El lograr continuidad, depende de la aceptación voluntaria por parte de los miembros de la sociedad, de los principios de vida que gobiernan y dirigen la acción recíproca, de los principios de vivir que brindan felicidad y bienestar al mayor número de los miembros del grupo social. Una importante fuente de influencia en los ideales democráticos lo constituye la ciencia. Ella ha dado al hombre el poder de prescindir de la superstición y los prejuicios, del temor fundado en la ignorancia, de la codicia proveniente de la inseguridad, y del afán de poder arraigado en sentimientos de inferioridad. De la ciencia, la teoría de la democracia ha adquirido técnicas para buscar la verdad. El ideal de la democracia ha enseñado al hombre, a librar la vida de conceptos fatalistas, y a lograr la comprensión de que la vida del hombre con el hombre, es un proceso sociológico regalado en gran parte por el hombre mismo.

Otra contribución proviene de la filosofía, de ella ha adquirido la facultad de dar interpretaciones lógicas a su conducta y a comprender que un ser humano, puede sobrevivir dentro de un mundo complicado, sólo cuando aprende a vivir en paz con sus semejantes.

El concepto de la escuela como "laboratorio para la democracia" parece apropiado en términos de las funciones generales de la educación democrática.

La enseñanza que se imparta será un ejemplo de la conducción democrática activa. Para desempeñarse, el maestro será competente en tres campos: teoría social (estudiar las fuerzas sociales que afectan la conducta), práctica social (empleo de la técnica del vivir democrático) y conducción social (competencia como agentes de cambios sociales, que permitan obrar, como dirigentes de grupos de individuos, a quienes preocupe la acción cooperativa).

La valoración de la eficacia de la educación secundaria debe hacerse en términos de la idoneidad social de sus egresados. Si la enseñanza asume la responsabilidad de ayudar a los jóvenes a desenvolver actitudes y aptitudes apropiadas para la vida, ¿hasta dónde ha cumplido con esa responsabilidad? En su mayor parte, las escuelas norteamericanas de enseñanza secundaria se han contentado con medir su eficacia en términos de los valores temporales artificiales. La finalidad anhelada, ha sido la preparación para el colegio preparatorio, meta que ha inducido a los maestros a persuadir u obligar a sus alumnos a dominar conjuntos organizados.

¿Qué tan eficazmente han aprendido los alumnos que terminan la educación secundaria a vivir en la sociedad de la cual son parte? ¿Hasta qué punto se ha preocupado la enseñanza para desenvolver actitudes y conocimientos útiles, que prolonguen su aplicación en la vida práctica?

Tenemos el panorama de una nación que cree en los beneficios de la educación, que suministra escuelas con el propósito de ayudar a todos los jóvenes a desenvolver las aptitudes, conocimientos y habilidades apropiadas para la vida democrática. Empero, sólo la mitad de los jóvenes utilizan íntegramente las escuelas secundarias hasta el grado décimo segundo, y en la cual un cierto porcentaje continúa en los colegios preparatorios o en otras instituciones hasta el décimo cuarto, se calcula que el 49 % de los jóvenes de dieciocho y diecinueve años poseen condiciones para terminar el colegio preparatorio (censo 1940). De los jóvenes que asisten o que terminan la escuela secundaria de mayores, y entran en el colegio preparatorio, muchos tienen actitudes contradictorias hacia la escuela y hacia los maestros de enseñanza secundaria. ¿Significa esto que los jóvenes no tienen interés en aprender a vivir en su sociedad? Probablemente no, ya que ningún otro problema le preocupa más. Posiblemente se trata de un índice más del grado hasta el cual la educación secundaria, no satisface las reconocidas necesidades de los jóvenes.

Otra fase del problema de la deserción de las escuelas en relación con la necesidad de contar con un nuevo tipo de enseñanza, es el número de jóvenes que fracasan. Cada año un porcentaje considerable de alumnos pasan por la desalentadora experiencia de recibir calificaciones reprobatorias y bajas en las materias que la escuela juzga importantes. Las explicaciones que se dan acerca

del porcentaje de deserción, de las actitudes negativas hacia la escuela, y del número de alumnos que reciben calificaciones deficientes, generalmente atribuyen la responsabilidad a lo inadecuado de los planes de estudio. Pero quizás un factor más influyente sea la calidad de la enseñanza que traduce el programa en acción dentro del aula. El modo como se enseña, probablemente tiene para el alumno más que ver con su deseo de continuar aprendiendo, que aquello que se les enseña.

Comúnmente se piensa que el programa de estudios consiste en la asignatura, el libro de texto, las lecturas complementarias, las películas cinematográficas, las excursiones. Pero en realidad, el plan de estudios debe definirse como el conjunto de experiencias que provienen de una pauta particular de enseñanza. Cuando las experiencias de aprendizaje están despegadas de las necesidades de los jóvenes, cuando los materiales de instrucción no están adaptados a la amplia variedad de aptitudes individuales, cuando los intereses vocacionales de los alumnos no se toman en cuenta en las disposiciones del programa, los jóvenes miran con desinterés a la escuela.

Antes de que podamos entender las debilidades que se encuentran en la enseñanza de las escuelas secundarias, es necesario responder las preguntas ¿qué es método? y ¿cuál es la función del método en el proceso docente? Los maestros deben comprender la relación que existe entre el método de enseñanza y la filosofía de la educación. Métodos es un término que se usa para indicar el modo como se realiza un procedimiento. Método significa modo de hacer y en la enseñanza se refiere al modo cómo el maestro dispone los elementos para el aprendizaje, cómo guía las actividades y cómo valora los resultados del programa educativo.

Para algunos "método" significa el conjunto de recursos que han de emplearse frente a situaciones específicas, cada una de las cuales reclama un recurso diferente. Para otros, el término se refiere a un conjunto de principios generales, adaptables a cualquier actividad docente. El último criterio es el que se adopta en esta obra. El método debe fundarse en una sana filosofía educativa que concuerde en sus propósitos, con la clase de enseñanza que exige la sociedad dentro de la cual se ejecuta. Uno de los difíciles problemas, que el maestro tiene que resolver, es la adquisición de una inteligente filosofía de la enseñanza. Su filosofía cambiará, lo mismo que su método, sus propósitos, sus metas y sus actitudes, sus ideales y su criterio, al paso que realice esfuerzos conscientes por adaptarlos a los cambiantes ideales y aspiraciones y esperanzas de la sociedad.

Los métodos de enseñanza han progresado, partiendo de los que eran en gran medida autoritarios y paternalistas, hasta llegar a los que dan cada vez mayor importancia a los procedimientos cooperativos.

Los métodos de enseñanza han cambiado durante este último medio siglo, y mientras el pueblo norteamericano se esfuerza por mejorar los conceptos democráticos de la vida, seguirán evolucionando. El propósito de la enseñanza es facilitar el aprendizaje. Toda la enseñanza se basa en presunciones relativas al modo como ésta se realiza. Las definiciones formales propenden a subrayar la adquisición de ciertas respuestas sin consideración al modo ni a la

índole del proceso. Las definiciones funcionales indican que, en realidad, el aprendizaje es actividad, conducta y experiencia, proceso y producto. Así, se le considera cada vez más como un proceso de desenvolvimiento, que entraña una continua integración con factores ambientales complejos. En términos de la comprensión de las metas que han de alcanzarse, de la índole del alumno y de nuestro concepto del proceso del aprendizaje, se pueden elaborar ciertas hipótesis, de índole provisional que brinden indicaciones para elaborar procedimientos docentes democráticos: a) Los seres humanos se esfuerzan por alcanzar satisfacciones fundamentales, las respuestas a los factores del medio ambiente redundan en pautas de ajustes a los cuales se llama conducta; b) Todo el organismo interviene en cada respuesta significativa; aprendemos cada respuesta sólo cuando la aceptamos y vivimos de acuerdo con ella; c) El aprendizaje sólo puede efectuarse cuando hay buena disposición hacia el tipo particular de respuesta que ha de aprenderse.

El grado hasta el cual aprende un individuo depende de los impulsos o motivos que lo muevan a la acción. La motivación suministra un afán dinámico que hace que el individuo desee participar en la actividad del aprendizaje. Puesto que la enseñanza existe con el propósito de alentar el aprendizaje, esto es para crear el deseo de aprender, la motivación es una de las funciones principales.

El problema de la motivación es particularmente agudo en el nivel de la escuela secundaria. Los niños de la escuela elemental cumplen frecuentemente sus tareas sólo por agradar al maestro. Al paso que los jóvenes llegan a la edad adulta, establecen metas personales que constituyen la fuente de la automotivación. En el intervalo entre la niñez y la edad adulta, los jóvenes a menudo se fijan metas personales, que parecen estar en pugna con muchos propósitos que les fijan sus maestros y sus padres. El maestro de jóvenes de escuela secundaria, se enfrenta a la tarea de estimular la acción sin continuar el aprendizaje paternalista de la escuela elemental, y de modo que se estimule el desenvolvimiento hacia la automotivación y la iniciativa individual. El mayor estímulo para el aprendizaje es el sentido del valor de lo que está aprendiendo. El interés es la fuente primordial de la motivación, cuando la autodirección y la independencia de pensamiento y de acción son metas de la enseñanza.

En síntesis, la motivación puede definirse como el proceso de crear el deseo de entrar en acción. La motivación intrínseca suministra una base democrática para estimular el aprendizaje. Proviene de los intereses individuales, de las necesidades y metas reconocidas y de las satisfacciones derivadas de la actividad misma de aprendizaje. Estimula la continuidad del esfuerzo de aprendizaje, la seguridad en uno mismo y el ajuste personal bien equilibrado. La enseñanza que emplea la motivación intrínseca abarca procesos tales como el descubrir lo que puede causar interés al alumno, el desenvolvimiento de la armonía del grupo, la identificación y esclarecimiento de las necesidades y finalidades, el establecimiento dentro del grupo de una actitud uniforme hacia las cualidades que son indispensables para alcanzar patrones elevados de aceptación social y la ayuda al educando para que valore sus propias realizaciones. El camino autocrítico hacia la motivación —la motivación extrín-

seca— se funda en la premisa de que los seres deben ceñirse a las reglas tradicionales aceptadas por una mayoría del grupo social. Puede ser positiva o negativa, el peligro de confiar en ella proviene de sus efectos frecuentemente nocivos en la personalidad y de sus efectos sociales ilógicos, a la larga, sobre las actividades individuales y colectivas.

La enseñanza es un proceso de orientación, de guía. El término orientación, se ha usado para designar un movimiento especializado que empezó originalmente con la orientación vocacional, y continuó desenvolviéndose bajo nombres como los de orientación educativa, orientación personal y social, orientación para la salud, y orientación familiar. Hoy, todo el movimiento especializado que empezó originalmente con la orientación vocacional, y continuó desenvolviéndose bajo nombre como los de orientación educativa, orientación personal y social, orientación para la salud, y orientación familiar, procura tener coherencia en relación con su preocupación total por el individuo. Como la orientación se comprende en relación con su responsabilidad de ayudar a aclarar muchas de las complejidades de los problemas humanos, se ha definido como un proceso consistente de ayudar a los individuos a hacer sus selecciones, de tal manera, que los lleven a un ajuste continuo. La enseñanza tiene mucho que ganar gracias al desenvolvimiento del concepto de orientación. De ésta utiliza un punto de vista y una técnica que se oponen a los tradicionales procedimientos docentes que se fundaban en gran parte en la doctrina de la dirección. Los problemas importantes que deben arrostrarse, al adquirir un concepto orientador en la enseñanza, se concentran alrededor de nuestra fe en la aptitud del adolescente para hacer selecciones inteligentes, del grado hasta el cual son compatibles la guía y la disciplina, de la función de la educación general en relación con las metas individuales, del factor constituido por la labor del maestro y de la calidad de los maestros disponibles para las escuelas secundarias. Al paso que las cualidades del mundo democrático se usan más en la enseñanza, se acercan también más a la orientación activa. Cuando los maestros desenvuelven técnicas de trabajo junto con los jóvenes en la identificación de finalidades, al preparar experiencias de aprendizaje, al valorar las consecuencias de la acción, al definir de nuevo las metas, su enseñanza se convierte más y más en un proceso de guía. La coparticipación de maestro y estudiante como método docente, hace hincapié en todos los aspectos del aprendizaje: los propósitos, los planes de ejecución y la valoración. Este tipo de aprendizaje se funda en factores como el aprendizaje por medio de la acción, la importancia de la armonía del grupo, la necesidad de automotivación, la conservación ajuste, la satisfacción de las necesidades de los jóvenes, el concepto de la enseñanza como proceso de orientación, la preocupación por las diferencias individuales y el desenvolvimiento de la competencia social.

La responsabilidad de enseñar para la ciudadanía efectiva, reside en ayudar, a los estudiantes a que aprendan a vivir armoniosamente en grupo. Los resultados de las investigaciones realizadas en el terreno de la dinámica de grupo, contribuyen directamente al método docente para los años últimos de la escuela secundaria, con consecuencias específicas para la enseñanza en el colegio preparatorio. Las investigaciones de la dinámica de grupo suministran datos relativos a la influencia del grupo en la actividad y desenvolvimiento

individuales, la técnica para adquirir habilidades en la participación de grupos y el mismo, como unidad del planeamiento educativo. Los grupos, como los individuos, poseen personalidades que reflejan su conducta bajo diversas circunstancias. La calidad y la índole de la vida del grupo contribuyen a determinar la conducta de sus miembros. Los conceptos actuales del mando se concentran en la aptitud y la buena disposición del jefe para procurar producir los cambios planeados, ayudando a los grupos a resolver los problemas comunes. Concebido así el mando, el jefe funciona como "agente de cambio", al facilitar el mejoramiento de las relaciones humanas.

Entre los problemas que arrastran los adolescentes se incluyen los que provienen del cambio de pautas, de valores, de la necesidad de reajuste social, de la elección inicial de una vocación y de la preocupación por lo futuro. Les preocupa la estimación y comprensión de sus aptitudes y de su capacidad propias. Necesitan ayuda para establecer relaciones con grupos de iguales, para mejorar su competencia social, para desenvolver sus intereses personales, para hacer elecciones provisionales en una diversidad de ramas, y en términos de los intentos iniciales de autodirigirse.

"Aspiramos al desenvolvimiento de personalidades cabales, libres y bien constituidas, con pensamiento claro y simpatía, sincero hacia otras ideas y otras personas; y a suministrar más conducta para el progreso individual por medio de la vida cooperativa".

"Cada persona debe ser respetada, considerada y tratada como individuo.

"Se hará todo intento posible por encauzar al individuo para que adquiera conciencia de su responsabilidad ante el grupo".

"El bienestar general se considerará como lema de las normas de procedimientos".

En todo el libro se ha procurado ayudar al lector a aplicar la teoría de la enseñanza democrática, a los aspectos prácticos de los procedimientos docentes. La disposición de la obra presenta cierto número de preguntas al comenzar cada capítulo, como ayuda para reconocer los problemas que en él se tratan. Al final, del mismo se enumeran experiencias y lecturas que se aconsejan. En la Primera Parte titulada: **La enseñanza en una democracia**, se estudian las relaciones existentes entre la enseñanza y la sociedad.

Ocupase la Segunda Parte: "**Comprensión de los jóvenes**" de la necesidad de que los maestros de enseñanza secundaria comprendan a sus estudiantes.

Las indicaciones sobre el desarrollo de los métodos democráticos de la enseñanza se hacen en la Tercera Parte con el título de "**Elaboración de los métodos democráticos de enseñanza**". En la Cuarta Parte: "**La enseñanza durante el crecimiento**", se estudia la adaptación de los métodos docentes democráticos, a los diferentes grupos constituidos de acuerdo con la edad. Bajo el título "**Transiciones características durante la adolescencia**" presenta una sinopsis re-

lativa a rasgos característicos (crecimiento físico, factores emocionales, desarrollo mental, ajustes sociales, progreso en independencia e intereses) de la adolescencia temprana: escuela secundaria de menores 12-14 años, adolescencia media: escuela secundaria de mayores 15-17 años y de la adolescencia avanzada, colegio de la comunidad o preparatorio 18-20 años.

Se da un índice de materias y autores citados.

Prof. Nelly Valero de Argain

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA Y SUS PROYECCIONES. "Cuadernos de la Superintendencia". Ministerio de Educación Pública. Santiago de Chile, setiembre de 1966. Nº 7.

Este trabajo tiene por objeto informar sobre la Reforma de la Educación puesta en marcha en Chile, en 1966.

Sintéticamente, la Reforma de la Educación en Chile, consiste en lo siguiente:

Surge como consecuencia de la necesidad de promover el desarrollo cultural, social y económico del país. Trata de lograr una mejor formación de los alumnos y una mejor distribución de éstos en el campo educacional y laboral. Para ello establece que el sistema de educación comprenderá los siguientes niveles:

- a) Educación parvularia.
- b) Educación general básica.
- c) Educación media, con dos ramas: Humanística-científica y Técnica-profesional.
- d) Educación Superior.

La Reforma se centra fundamentalmente en:

La Educación General Básica: se ofrecerá a los niños entre seis y quince años de edad, ocupando para ella el tiempo que hasta ahora se destinaba a los seis años de enseñanza primaria y al primer ciclo de Educación Media. Por el momento se aplicará el concepto de educación general básica hasta el octavo año, mientras se crean las condiciones para extenderla a nueve años. El séptimo año reemplazará al primer año de todas las escuelas de Enseñanza Media. Al término del octavo año, después de la orientación vocacional correspondiente, los alumnos que deseen proseguir estudios se distribuirán en los distintos tipos de Enseñanza Media.

El plan de estudios para el 7º año de Enseñanza Básica distribuye el tiempo de la actividad escolar en grandes grupos:

- * Lenguas.
- * Ciencias sociales e históricas.
- * Matemáticas.
- * Ciencias naturales.
- * Actividades artísticas y técnicas.
- * Higiene y educación del cuerpo.
- * Organización de la vida social escolar.
- * Orientación individual y de grupo.

Agrega Actividades educativas complementarias no individualizadas en el plan, a elección de los alumnos.

Las horas que figuran en el plan se distribuyen en:

- Horas dedicadas a la enseñanza sistemática (que se realizan dentro del ambiente escolar).
- Horas dedicadas a la aplicación e integración de conocimientos (que se desarrollan dentro de la escuela y fuera de ella: zoológico, museos, instituciones públicas, etc.).

Se prevé la existencia de profesores coordinadores de actividades, aplicación de conocimientos y supervisión, así como la organización de cursos de Perfeccionamiento Docente para que la reforma pueda llevarse a cabo.

Enseñanza Media: comprenderá un ciclo de cuatro años, con dos modalidades distintas.

Sector Científico-Humanístico: procurará preparar a los alumnos para ingresar a estudios de nivel superior y a la vez ofrecerá cursos electivos relacionados con las actividades de la producción o de los servicios, como un complemento de la formación humanístico-científica.

Sector Técnico-Profesional: tendrá por objeto capacitar al alumno para que se desempeñe en los distintos oficios y funciones técnicas que requiere el desarrollo económico, social y cultural del país, y prepararlo para la continuación de estudios superiores.

Ambas modalidades de Enseñanza Media se articularán de manera que pueda haber transferencia de alumnos.

En un año y meses, según se informa en este trabajo, gracias a la puesta en marcha de la primera etapa de los programas se ha logrado:

- Expansión de la educación primaria: la tasa de escolaridad primaria del país ha alcanzado al 92 %.
- El aumento de educandos requirió:
 - * Plan de construcciones escolares, que permitió aumentar en casi tres veces sobre el promedio de construcción escolar de los cinco últimos años.
 - * Curso de formación de profesores primarios, que atendió 2.668 nuevos maestros.
 - * Plan de equipamiento escolar tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza, dotó de mobiliario escolar, material de enseñanza y elementos accesorios con cifras que triplican lo adquirido en el año 1964.
 - * Educación básica de adultos, tendiente a reducir el analfabetismo, capacitación de educadores de adultos, elaboración de material especial.
- En el nivel Medio:
 - * Plan de expansión de la Enseñanza Secundaria que logró superar en más de cuatro veces el promedio de años anteriores.

*** Programa de Perfeccionamiento Docente.**

— Programas complementarios:

- * Sobresale el desarrollado en el campo de la asistencia social y económica a los escolares: alimentación, becas, atención médico-dental, vestuario y equipo escolar, colonias escolares.

En futuros "Cuadernos de la Superintendencia", se dará respuesta a todas las consultas que formulen los lectores sobre la reforma.

El presente trabajo comprende además los siguientes datos:

- Decretos que reglamentan la Reforma Educativa.
- Discurso del Ministro de Educación, Juan Gómez Millas, con motivo de la Reforma Educativa.
- La Reforma Educacional Chilena, su concepción y realización. Documento de la Oficina de Planeamiento de la Superintendencia de Educación.
- Nómima de las Escuelas Piloto en que se aplican experimentalmente el 1º y 2º año de Educación General Básica.
- Mensaje sobre Educación del Presidente de la República, Eduardo Frei Montalva, en el Congreso Nacional.
- El plan de expansión escolar en sus aspectos cuantitativos, por Gustavo Zakrzewski, Experto de Unesco y Jorge Castillo, Jefe de Sección Estadística de la Superintendencia de Educación.
- La Orientación y la Nueva Estructura, por Javiera Araya de Illarés.
- Resultado del Primer Año de la Escuela Media en Italia, por Luis Nicolini Ghio.
- Informes de la Superintendencia:
 - a) Patrocina en cuatro ciudades un programa experimental de lectura.
 - b) Impulsa programa de completación de enseñanza en los medios rurales.
 - c) Seminario sobre el Plan Educacional Chileno.
 - d) Normas para la interpretación de programas que se indican para la aplicación en 7º año.
 - e) Sección de consultas.

Prof. María Angélica Seijas.

ARGENTINA. CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO. SECTOR EDUCACION:
Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social; situación presente y necesidades futuras. Informe preliminar (sujeto a revisión). Buenos Aires, 1966. 132 p. (Tema de divulgación Interna, 48).

Este informe, preparado con motivo de la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planeamiento Económico en los países de América Latina y el Caribe, resulta sumamente interesante pues consiste en un estudio de la situación educativa, de la mano de obra en la Argentina y sus tendencias futuras. Estos datos son fundamentales para orientar la política educacional del país.

El trabajo está estructurado en los siguiente capítulos:

Capítulo I: Análisis de la situación educativa:

1. Estructura del sistema educativo: enseñanza primaria, media, superior y universitaria.
2. Análisis cuantitativo de la población escolar, donde se trata de demostrar y evaluar la extensión del sistema por niveles y ramas, abarcando matrícula y egresados.
3. Rendimiento del sistema educativo en sus tres niveles, tratando el problema de la repetición de grados y la deserción en los tres niveles.
4. Caracterización regional y social, estudiando las características geográficas y socio-económicas de cada región y tratando en cuanto a educación, los siguientes temas:
 - Escolarización por regiones.
 - Rendimiento por regiones en la enseñanza primaria.
 - Tasas de promoción entre niveles.
 - Escolarización y rendimiento por regiones de la enseñanza media.
 - Distribución por regiones de la matrícula de enseñanza media.
 - Origen social de los alumnos.
5. Capacidad escolar y personal docente:
 - Régimen legal de la carrera docente.
 - Formación y perfeccionamiento.
6. Financiamiento de la educación, señalando la relación entre los gastos en educación y los restantes gastos del Gobierno Nacional:
 - Gastos en el sector público.
 - Evolución de los gastos en educación.
 - Distribución del esfuerzo financiero dentro del sector educación.
 - Financiamiento por niveles.
 - Composición de los gastos en educación.
 - Costos por alumno.
7. Sistema de capacitación, informando sobre los distintos organismos que brindan cursos de capacitación y planteando la necesidad de realizar algunas modificaciones, previo estudio de los requerimientos del país.

Capítulo II: Análisis de la situación actual de la estructura ocupacional y educacional de la fuerza de trabajo en 1960. Estudia los aspectos fundamentales desde el punto de vista de la planificación de los recursos humanos de la estructura ocupacional.

Capítulo III: Proyecciones de la matrícula y de los graduados y desertores del sistema educativo, período 1960-1980. Trata de analizar lo que ocurriría en el futuro si las tendencias pasadas de desarrollo siguieran siendo las mismas en los próximos veinte años, en cuanto a sus efectos positivos y negativos.

Capítulo IV: Proyecciones de los requerimientos educacionales sobre la base de las perspectivas de desarrollo económico. Se determina la estructura ocupacional para 1980 y en base a ella la estructura educacional correspondiente.

Capítulo V: Comparación de las proyecciones de la oferta y de los requerimientos por nivel y tipo de educación en el periodo considerado en la proyección 1960-1980, analizando los problemas y algunas posibles soluciones.

El Consejo Nacional de Desarrollo elaborará un informe completo con las conclusiones finales que será publicado en el corriente año. Dicho informe permitirá una discusión fundamentada con las autoridades encargadas de elaborar la política educativa del país.

Prof. María Angélica Seijas.

CENTRO INTERNACIONAL DE INFORMACION Y DE INVESTIGACION SOBRE FORMACION PROFESIONAL (CIRF) - Ginebra.

Fue creado en 1961 en forma conjunta por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Consejo de Europa.

La Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico (OCDE), la Comunidad Económica Europea (CEE) y la Comunidad Europea del Hierro y del Acero (CECA) aportan su apoyo al Centro.

En diciembre de 1963 la OIT, con la colaboración del gobierno del Uruguay, estableció en Montevideo el CINTERFOR, que inició sus actividades en 1964.

El propósito del CIRF es favorecer el intercambio de información sobre la organización y los métodos de la formación profesional de los obreros, supervisores y de los técnicos en las distintas ramas de la actividad económica.

El CINTERFOR tiene como principales objetivos:

- Reunir, clasificar y divulgar la documentación sobre formación profesional de interés para los países del continente.
- Promover y realizar investigaciones, estudios, seminarios y reuniones técnicas sobre los métodos de planificación, de organización, de administración, de instrucción y evaluación de las distintas modalidades de formación profesional.
- Establecer relaciones permanentes y dinámicas entre las instituciones de la formación profesional y los organismos de planificación y ejecución de los programas de desarrollo educativo, económico y social.
- Colaborar para la adecuada preparación del personal latinoamericano que interviene en el proceso de la formación profesional.
- Estimular y coordinar las medidas tendientes a la integración de los sistemas y medios de formación profesional en el continente.
- Investigar, con base a la experiencia de los programas anteriores y actuales de la asistencia técnica en este campo, nuevas formas de colaboración entre la OIT y las instituciones de formación profesional.

Además el CINTERFOR cuenta con un Servicio de Documentación e Información que tiene como misión:

- Reunir documentación sobre la organización y ejecución de las actividades en materia de formación profesional.

- Comparar la legislación sobre formación profesional de los países latino-americanos.
- Mantener al día los datos relativos a formación profesional y asegurar su pronta difusión.
- Organizar cursos regionales de documentación, con la finalidad de capacitar al personal responsable de dichos servicios.

Prof. Marta Beatriz Pifarré.

BLOCH, M. A.: Fundamentos y finalidades de la nueva educación. 2ª ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1955. 117 p. (Biblioteca de Cultura Pedagógica, 24).

La obra es un aporte valioso, casi decisivo, para unificar variadas y opuestas concepciones que oscilan entre los dos escollos que amenazan a la pedagogía: "el escollo de la desconfianza sistemática en el niño y el de la confianza temeraria en el mismo".

M. A. Bloch ha sentido la necesidad de fijar los principios, postulados y fines de la nueva educación dándoles jerarquía filosófica, y definir sus conceptos fundamentales: actividad, interés, esfuerzo, libertad, autonomía. La confrontación y crítica de las obras de Dewey, Claparède, Piaget, Kerschensteiner, Ferrière lo llevan a la unificación deseada.

Para practicar la nueva educación, es necesario no sólo conocer cómo realizarla, sino también el porqué y el para qué. "Conoce al niño es el primer imperativo, concómete a ti mismo es el segundo paso, conoce al Hombre, sus principios y sus fines, el tercero".

El réformador alemán Kerschensteiner comprueba que "las escuelas gimen bajo la carga de las materias de enseñanza". El deplorable efecto de este recargo de los programas escolares, es que el alumno, sin oportunidades para realizarse, pronto pierde el gusto por el trabajo personal. Si los programas son cuestionables no es sólo por su volumen, sino por su estructura y su espíritu mismo.

Dentro de la escuela tradicional, el autor se refiere a las causas profundas del cansancio (surmenage) y del maltrato (malmenage), indicando la necesidad de llegar al umbral de una filosofía de la educación, que no es de ninguna manera la filosofía del menor esfuerzo, sino preocupación por una más sincera y elevada cultura.

Claparède llama educación funcional a la que está "fundada en la necesidad", la ley fundamental de la actividad es la ley de la necesidad o del interés. Sólo hay trabajo educativo cuando el niño está ocupado en resolver sus propios problemas. Considera a la pedagogía nueva, como pedagogía funcional y como pedagogía de la actividad motora, verbal, espiritual.

El trabajo manual es expresamente considerado como un medio y una etapa de la educación general. Se rechaza toda especie de concepción utilitaria de una educación manual que sólo sería una preparación estrecha para la vida profesional. Y así del mismo modo que el fin de esta educación es desarrollar su habilidad, ejercitar sus facultades de iniciativa, de observación, de imaginación, del mismo modo el fin de la educación intelectual, no será hacer de los alumnos pequeños enciclopedistas, inculcándoles conocimientos universales, sino

favorecer su gusto por el trabajo del espíritu y desarrollar sus aptitudes intelectuales en la alegría creadora de las dificultades abordadas y de las curiosidades satisfechas. El fin de la escuela nueva no es ya la adquisición de conocimientos inscriptos en un programa, sino la conservación y el acrecentamiento de poder del espíritu del niño. Deberá romper resueltamente con el enciclopedismo y persuadirse de que "todo trabajo profundizado en un campo del saber, da más al espíritu que nadar en la superficie de millares de aguas diversas". No se trata, dice Kerschensteiner, de hacer especialistas a los niños, sino solamente conducirlos a la cultura por caminos diversos aunque finalmente convergentes, a través de los cuales cada uno de ellos según su temperamento, es capaz de tener acceso a ella.

Una diferenciación general de los tipos de escuela, no sería suficiente para la educación funcional, puesto que ella reposa en el reconocimiento de caracteres específicos comunes a los individuos de cierto tipo, para luego abarcar y agotar la riqueza de las vocaciones individuales. A éstas sólo se les podrá hacer justicia, mediante el espacio dejado en la escuela junto a las enseñanzas básicas comunes y obligatorias, lugar para la libre elección de las materias preferidas.

Es primordial la necesidad de adaptar, de diferenciar, de individualizar. Sabemos que las dificultades de realización práctica de este objetivo son considerables. El doble mérito de la escuela adleriana de la "Individual-Psychologie" es el de haber comprendido que sólo estas dificultades pueden ser resueltas en el marco de la nueva educación según sus principios, y a condición de que el maestro adopte frente a sus alumnos la actitud a que ella lo invita. La escuela se adaptará a la estructura mental del niño, que se define por la relación de sus medios con sus gustos, de sus aptitudes con sus intereses. No existe, necesariamente, una armonía preestablecida entre intereses y aptitudes, los que por otra parte están en continua evolución. Nada hay más inestable, nada que en consecuencia exija ser apreciado con mayor prudencia y sentido de lo relativo, que las aptitudes escolares.

La señora M. Ganz, autora de un serio estudio sobre las aplicaciones de la psicología adleriana a la pedagogía dice que "el mal rendimiento se debe con mayor frecuencia a una falta de ánimo en el niño, tal vez maltratado después de un primer fracaso, que a una falta de aptitudes".

En relación con el nuevo ideal educativo, la cultura y el enriquecimiento de la personalidad del niño no representan el único fin, y la escuela faltaría al más imperioso de sus deberes si no se preocupase por hacer del alumno como dice Dewey, "un miembro devoto y consciente de la sociedad y un buen ciudadano". "La escuela —continúa— es, ante todo, una institución creada por la sociedad para cumplir una obra específica: el mantenimiento y el mejoramiento de la vida social. Genéricamente hablando, la educación significa la suma total de los procesos mediante los cuales una comunidad o grupo social pequeño o grande, transmite sus poderes y sus objetivos adquiridos, a fin de asegurar su propia existencia y su crecimiento continuo".

La pedagogía del interés quiere que la educación intelectual se adapte en lo posible, a la diversidad de los intereses individuales.

Una educación moral, que descansa en la modelación de las tendencias instintivas, debe adaptarse a la diversidad de las mismas, es decir un carácter

no puede ponerse al servicio de una determinada tarea moral, sino sólo de aquella que conviene a sus disposiciones naturales. Kerschensteiner, demuestra que si bien la verdad es un valor universal reconocido en todos los sistemas de moral, los hombres tienen a su respecto distintas vocaciones que se manifiestan desde la infancia, y que deben ser respetadas por el educador: hay una verdad para el sabio, una verdad para el artista, una verdad para el creyente y la obligación de la escuela en cuanto a diferenciar sus programas y enseñanzas, se confunde aquí con ayudar a cada alumno a conquistar precisamente la verdad para la cual ha nacido.

Criticamos a la pedagogía tradicional, porque ella parte de una sistemática desconfianza hacia el niño, considerándolo incapaz de todo desarrollo autónomo espiritual, y sólo capaz de asimilar las nociones que el adulto considera le serán útiles en su futuro. Ahora bien, ha podido parecer que la nueva pedagogía partía de un extremo diametralmente opuesto, es decir de una confianza ciega y absoluta hacia el niño. Si la primera actitud lleva a un sistema de educación autoritario, ¿no corre la segunda, el riesgo de provocar una total abdicación del educador? La obra se propone demostrar que ese riesgo no es imaginario, adquiere cuerpo en cierta tendencia extremista, en lo que podría llamarse "la extrema izquierda anarquizante" del movimiento de la nueva educación. Por otro lado bien comprendida la orden de la escuela nueva: "partir del niño", no implica de ningún modo que el adulto se doblegue ante sus tendencias, ni que se divinice su naturaleza. Precisar qué clase de confianza concede la nueva pedagogía a la infancia, señalar las razones de esa confianza y al mismo tiempo asignarle sus límites, será trabajar a la vez en la profundización teórica y en el saneamiento práctico de esa pedagogía.

La escuela nueva no cree en los resultados de ninguna represión, su regla se reduce a la utilización máxima de todas las tendencias positivas del niño, mediante la cultura metódica de sus tendencias superiores, mediante la sublimación de sus tendencias inferiores; y puesto que la sublimación de éstas sólo podría ser el fruto del desarrollo mismo de las tendencias superiores, es a éste al que deberán dedicarse los principales cuidados de la escuela, lo cual significa dedicarse a la conquista de un doble objetivo: la socialización y la espiritualización del niño. Esa conquista sólo es posible mediante el ejercicio funcional de las tendencias correspondientes: las virtudes sociales únicamente pueden ser adquiridas mediante la práctica de actividades sociales; la espiritualización del niño, sólo puede ser el fruto del ejercicio de actividades auténticamente espirituales respondiendo a su nivel de edad y a sus intereses.

La Liga Internacional para la Nueva Educación ha fijado el primero de sus principios de reunión: "El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y realizar en su vida la supremacía del espíritu". La educación debe ser polarizada hacia arriba. Los dos factores fundamentales, dice Dewey, cuyas relaciones plantean el problema pedagógico son: por un lado el niño, ser que evoluciona; por otro, ciertas ideas, ciertos fines, ciertos valores adquiridos por la experiencia de los adultos. Su horizonte no debe limitarse al niño de hoy sino extenderse al niño de mañana, no sacrificar la realidad presente a un ideal, que sería entonces una quimera, ni ese ideal a la realidad presente, sino componer lo ideal y lo real sosteniendo con mano firme los dos extremos de la cadena.

El movimiento de la nueva educación bien entendido implica no una condena de toda acción imperativa, sino sólo el justo reconocimiento de los límites que conviene asignarle. Los hábitos que el niño puede adquirir al recibir pasivamente las órdenes del adulto, podrían a lo sumo dar a su conducta los caracteres de una corrección sólo exterior. Se convierten en hábitos morales, cuando el niño llega a querer por sí mismo la acción conforme a la instrucción primero recibida y soportada.

La nueva educación lleva en sí la virtud de dar su lugar, pero también de volver a su justo lugar, a los métodos y a las motivaciones sobre las que la escuela tradicional ponía su acento, ella se propone integrarlos pero superándolos, y su ideal tiende a libertar a la persona, no por una revolución impuesta al yo desde afuera y desde arriba, sino dentro de su impulso vital y por las fuerzas que, presidiendo su evolución inmanente, sólo necesitan ser guiados mediante una acción de medida, de sabiduría y de amor.

La obra termina con una lista de las principales obras y artículos citados y utilizados.

Prof. Nelly Valero de Argain.

REVISTA DE REVISTAS

América Latina

Centro latino americano de pesquisas em ciencias sociais.
Rua Donna Mariana 73, Botafogo, Rio de Janeiro, Brasil.

Julho - setembro 1966, ano 9, Nº 3.

Sumário

AYMANS, G. H. P.: *Tecnología y Recursos Naturales: el ejemplo de América Latina*. SCHAEDEL, Richard P.: *Etude Comparative des Sociétés Paysannes d'Amérique Latine*. CINTRA, Octavio Antonio e WANDERLEY, Fabio: *Política e Desenvolvimento: o Caso Brasileiro*. SCHULMAN, Sam: *El Reconocimiento del Papel del Campesino en la Reforma Agraria*. de MEDINA, Carlos Alberto: *Impasse o Perspectivas da Sociologia Rural no Brasil: Estudo de Quatro Fenômenos Sociológicos*. *Noticiário. Documentación.*

América Latina

Centro latino americano de pesquisas en ciencias sociais.
Rua Donna Mariana 73, Botafogo, Rio de Janeiro, Brasil.
Outubro - dezembro 1966, ano 9, Nº 4.

Sumário

PEREIRA de QUEIROZ, Maria Isaura: *Introdução dos Problemas Sociais da América Latina*. CHAPLIN, David: *Industrial Labor Recruitment in Perú*. MARGULIS, Mario: *Estudio de las Migraciones en su lugar de Origen*. DODGE, Peter: *Fragmentación Etnica y Estructura Política: El Caso de Surinam*. DURAND PONTE, Victor Manuel: *Algunas consideraciones sobre la Participación de la Mujer de Guanabara en la Vida Moderna*. *Noticiário. Documentación.*

Bulletin

Association internationale des universités.
Rue Franklin, Paris.
Août 1967, vol. XV, Nº 3.

Sommaire

Points de vue: *The Universities and the Making of Tomorrow's World. The Modern University. African Universities and World Peace. La localisation des "campus" universitaires. Examinations and Higher Education. Planning*

for the Future in Poland. Chronique universitaire internationale: Nouvelles universitaires d'Afrique. University News from Canada. University News from the U.S.A. Nouvelles universitaires d'Amérique latine. University News from Asia. University News from Australia. University News from the Middle East. Nouvelles universitaires d'Europe. Statistiques universitaires: Effectifs féminins dans les universités. U.S. Fellowships for Doctoral Study Pour une sélection a l'entrée de l'enseignement supérieur. First Employment of British University Graduates. Collaboration des universités: Opération, Influx of Scientists and Engineers into the U.S.A. Conférence des ministres de l'éducation d'Etats Francophones. La vie des étudiants: Student Wastage Rate at Universities. Les étudiants et la sécurité européenne. Etudiants et problèmes universitaires latino-américains. Fourth Asian Regional Co-operation Seminar. American Student Views of Large Universities. Colloque de l'A.U.P.E.L.F. Congress of I.A.U.P.L. WUS in Africa. L'intégration universitaire des Etats américains, L'Unesco et les universités: Professeurs pour l'Afrique. Un rapport sur l'apartheid. International Literacy Day. Publications récentes. Activités de L'Association internationale des universités.

Bulletin du Bureau International d'Education

Palais Wilson, Genève.
2me. trimestre 1966, 4me. année, N° 159.

Sommaire

Activité du Bureau International d'Education. Recherches d'Education Comparée. Bulletin de nouvelles. Bulletin bibliographique.

Ciencia e investigación

Asociación argentina para el progreso de las ciencias.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Avda. R. Sáenz Peña 555, Buenos Aires, Argentina. ..
Directores: Venancio Denlofeu - Alberto C. Taquini.

Sumario.

Editorial: *Una reforma necesaria en la enseñanza secundaria de las ciencias.*
OLIVERA, JULIO H.: *Aspectos económicos de la educación.* **CORNBLIT, Oscar:** *La sociología como ciencia experimental y sus relaciones con la matemática.*
PARERA, José M.: *De la química industrial a la física molecular.* **BERGMANN, Frida - JONAS, A. M. y RABASA, S. L.:** *Método para aumentar la precisión de las determinaciones crioscópicas.* **PIGNOTTI, Alberto:** *Predicción y descubrimiento del Ω .* **Mundo científico:** *Noticias argentinas y del exterior. Becas, Subsidios, Carrera del Investigador Científico. Bibliografía científica.*

Educación

Departamento de Educación.
Facultad de Humanidades - Universidad de El Salvador.
Director: Dr. Manuel Luis Escamilla.
Abril - mayo - junio 1965, año II, N° 4.

Sumario

Editorial: *Panorama de la Educación Primaria Salvadoreña*. Asamblea de las Naciones Unidas: *Declaración de los derechos del niño*. BERNAL GOMEZ, Luis Ricardo: *A donde se encamina la Educación Primaria*. CAMPOS, Manuel Guillermo: *Unidad del Proceso Educativo*. MENA GARCIA, Héctor Enrique: *El Problema del Método en la Escuela Primaria*. SILVA, Clelia E.: *Las Ayudas Audio Visuales en la Enseñanza*. UZCATEGUI, Emilio: *La Nueva Enseñanza de las Matemáticas en la Escuela Primaria*. MENA GARCIA, Héctor Enrique: *¿Aceptamos el Método Global en la Enseñanza de la Lectura?*

Educación

Departamento de Educación.
Facultad de Humanidades - Universidad de El Salvador.
Director: Dr. Manuel Luis Escamilla.
Abril - septiembre 1966, año III, Nº 8 - 9.

Sumario

Editorial. ESCAMILLA, Manuel Luis: *La Reforma Universitaria de El Salvador* (Breve discusión Doctrinaria). MARROQUIN, Alejandro Dagoberto: *Algunas consideraciones sobre la Reforma Administrativa. Entrevista con el Dr. Fabio Castillo Figueroa, Rector Magnífico de la Universidad de El Salvador*. FLORES MACAL, Mario: *Balance Crítico de la Reforma Universitaria*. VALLE MONTERROSA, Victor Manuel: *Algunas Transformaciones Docentes en la Reforma Universitaria de El Salvador*. LOPEZ, Jorge Atilio: *La Universidad de Hoy*. SANDOVAL, David: *Algunos pensamientos sobre la Urbanización de la Ciudad Universitaria*. BERNAL, Luis R.: *La Admisión en la Universidad de El Salvador en 1966. Documento "A": La Reforma Universitaria. Sus postulados Tradicionales y Orientación Contemporánea de la Misma. Documento "B": Organización de la Enseñanza Superior en el Nivel Básico.*

Education

School of Education, University of Miami.
Address all correspondence: 4300 West 62nd Street. Indianapolis, Indiana.
March 1967, vol. 87, Nº 7.

Contents

RUBIN, Louis J.: *Communication and Status in the School*. DE ROCHE, Edward F.: *National Assessment: The Scapegoat?* SCOTT, Ralph and PETRIE, Garth: *Screening Children for Compensatory*. ZIMMERMAN, Donald: *Evaluation Without Formal Testing*. TRAXLER, Arthur E.: *Some Misconceptions About Standardised Testig*. DE MARCO, Frank J. and LOBDELL, Lawrence O.: *Toward Balanced Heterogeneous Grouping*. TURBEVILLE, Gus: *Better to Publish Than Perish*. SADEN, S. J.: *Myth or Fiction - Pre - College Program*. OLSON, Arthur V.: *Teaching Culturally Disadvantaged Children*. KINGSLEY, Ronald F.: *Prevailing Attitudes Toward Exceptional Children*. ANDERSON,

Michael Finn and GIBSON, Nancy: *A Community Approach to the High School*. CANTONI, Louis J. and CANTONI, Lucile: *Helping A. Physically Disabled Friend*. MAC ARTHUR, George A.: *Let's Get Back to the Three R's*. DAWSON, Mildret A.: *Leader in Education*. WAGNER, Guy: *What Schools Are Doing-Nurturing Child Growth*. HANSON, Earl H.: *Viewpoints-My Extremism*. CRESCIMBENI, Joseph: *Quips and Quotes*. SEARS, William P.: *Book Reviews*.

Education

School of Education, University of Miami.
Address all correspondence: 4300 West 62nd Street, Indianapolis, Indiana.
May 1967, vol. 87, No 9.

Contents

WILLIAMS, Joanna P. and LEVIN, Harry: *Word Perception: Psychological Bases*. VENEZKY, Richard L.: *Reading: Grapheme-Phoneme Relationships*. LEFEVRE, Carl A.: *Reading: Intonation and Punctuation*. MAC GINITIE, Walter H.: *Auditory Perception in Reading*. GOODMAN, Kenneth S.: *Word Perception: Linnquistic Bases*. AUSUBEL, David P.: *Cognitive Structure: Learning to Read*. FRY, Edward: *i/t/a: A Look at the Research Data*. WRIGHT, Robert G.: *Special-But Not Separate*. MC ANARNEY, Harry: *Why an Increased Emphasis on Guided Reading*. LICHTMAN, Paul: *Home Visitation-An Answer*. BETTS, Emmett Albert: *Leader in Education: Guy Wagner*. WAGNER, Guy: *What Schools Are Doing-Using Current Materials*. Hanson, Earl H.: *Viwpointe-Traumas and Strens*. CRESCIMBENI, Joseph: *Quips and Quotes*. SEARS, William P.: *Book Reviews*.

Enfance

Laboratoire de Psycho-biologie de l'enfant.
Rue Gay-Lussac, Paris, France.
Directeur: René Zazzo.
Octobre-décembre 1966, No 4-5.

Sommaire

CHATEAU, Jean: *Influence sur les attitudes intellectuelles des facteurs culturel, caractériel et scolaire*. BASTIN, Georges: *Enquete sur l'ecole mixte*. ANDREY, B.: *Conditionnement et conceptualisation d'un rapport logique: evolution avec l'age et différences entre enfans entendants et enfans sourds*. BORELLI, Michele: *La signification des problemes scolaires chez les enfans caractériels*. LURCAT, Lilliane: *Etude de l'activité graphique des deux mains: la reproduction croisée*. HURSTEL, Françoise: *Etude des conditions d'apparition de la notion d'ordre des événements chez l'enfant de 3 a 6 ans a partir d'une série d'images en desordre*. LAMBIOTTE-FERKAR, B.: *Les problemes de l'adaptation scolaire des enfans algériens de la région parisienne*. PERRON, R.: *Le dix-huitieme congres international de Psychologie*.

Enfance

Laboratoire de psycho-biologie de l'enfant.
Rue Gay-Lussac, Paris, France.
Directeur: René Zazzo.
Janvier - mars 1967, N° 1.

Sommaire

SNYDERS, G.: *Peut-on amélorer les test d'intelligence?* LEROY-BOUSSION, A.: *L' apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants: acquisition des lettres de l' alphabet maturité mentale.* NETCHINE, G.: *L' évolution des effets différenciateurs du milieu socio-culturel au cours de la croissance.* BOULANGER-BALLEYGUIER, G.: *Les étapes de la reconnaissance de soi devant le miroir.* DELFOSSE, F.: *Analyse des caractéristiques de la personnalité d'enfants placés en institution qui ont conservé un niveau intellectuel satisfaisant.*

L'école des parents

Rédactrice en chef: A. M. Coutrot.
4, rue Brunel, Paris.
Nov. 1966, N° 9.

Sommaire

ISAMBERT, A.: *La relation éducative.* LEGRAND, P.: *Pourquoi l'éducation permanente?* FELL, Martine: *Vingt ans après ou décormais, en puériculture, il faut être psychologue.* ISAMBERT, André: *Le mariage peut-il, aujourd'hui, être plus heureux qu'autrefois?* DAUGUET, Francis: *La chanson, valorisation du jeune?* LAZARD, Mme.: *Baccalauréat 1966 après l'achec...* ZURCHER, Mme.: *Instruction ou loisirs: Le Coût de l'éducation.* Chroniques: *Santé. Télévision. Radio. Document. Les écoles des parents. Actualité pédagogique. La lettre du lecteur.*

Nuova rivista pedagogica

Via Lagrange 16, Roma.
Direttore: Nino Sammartano.
Agosto 1966, anno XVI, N° 3-4.

Sommario

MUÑOZ ALONSO, Adolfo: *Luce e tenebre.* PATANE, Leandro R.: *Pedagogia o Filosofia?* CIBELLA, Salvatore: *Alcuni aspetti della pedagogia del Dewey.* LABROZZI, Edmondo: *Famiglia e Scuola. Condizionamenti della famiglia in ordine al problema scolastico del figlio (e del figlio sub-normale).* PASTENA, Ettore: *Il problema della ripetenza.* CASCONE, Antonio: *Un problema sempre aperto: l'educazione sociale.* BROCCOLINI, Giustino: *L' insegnamento della geografia nelle esperienze didattiche dell'attivismo.* BRUNI, Ettore: *Funzione degli istituti tecnici femminili.* CIRRI, Umberto: *Note su*

la scuola primaria nell'Italia postunitaria. BARBERA LOMBARDO, Elena: *Una Parola severa e decisiva. Siamo esagerando nel concedere troppa libertà e troppa impotanza ai giovani. Rassegna bibliografica.*

Nuova rivista pedagógica

Via Lagrange 16, Roma.
Direttore: Nino Sammartano.
Marzo 1967, anno XVII, N° I.

Sommario

ACCONCI, Domenico: *Psicologia su quattro ruote.* LANZETTA, Gaetano: *Riforma meno intelligenza.* DEL CLAUDIO, Gaetano: *Questioni della società contemporaneas donna e non donna.* STURNIOLO, Ignazio: *Scuola e reiducazione.* DI TULLIO, Antonio: *Attualita di Giovanni Antonio Colozza: aspetti del suo pensiero.* FORTI, Giorgio: *Nota critica comeniana.* BENFENATI, Armando: *La serenita e la fede di un educatore. Rassegna bibliografica.*

Proyecto principal de educación

Oficina Regional de Educación de la Unesco.
Av. Providencia 871, Casilla 179-D, Santiago de Chile.
Enero-junio 1966, N° 29.

Sumario

Editorial: *La VI Reunión del Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto Principal. Organización y desarrollo de la Reunión. Conclusiones y Recomendaciones. Anexos: Discursos inaugurales. Nómina de participantes. La evaluación del Proyecto Principal. Extractos de la Comisión "ad-hoc". Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados del Desarrollo Económico en los países de América Latina y del Caribe, Unesco-Cepal. Crónica de la Conferencia.*

Proyecto principal de educación

Oficina Regional de Educación de la Unesco.
Av. Providencia 871, Casilla 179-D, Santiago de Chile.
Julio-diciem. 1966, N° 30.

GUITON, J.: *Editorial.* VERA, Oscar: *La Influencia del Proyecto Principal sobre la política educativa de los países latinoamericanos.* ROMERO, Simón: *El planeamiento sistemático de la educación.* FERRER, Sebastián: *La extensión de la educación primaria.* HERNANDEZ RUIZ, Santiago: *La revisión de los planes y programas de estudio.* COVARRUBIAS, Alejandro: *La formación y el perfeccionamiento de los maestros.* OLIVEROS ALONSO, A.: *La formación de los dirigentes y especialistas de la educación.* VIELRA MENDEZ,

Luz: *La opinión pública y el Proyecto Principal. Índice de los números 20 al 29 del Boletín del Proyecto Principal de Educación. Unesco-América Latina.*

Revista de educación

Ministerio de Educación.
Calle 57 N° 777, La Plata, República Argentina.
Secretaría Técnica: Elvira B. Zingoni.
Nueva Serie 1967, N° 15.

Índice

Objeto y destino de la "REVISTA DE EDUCACION". La palabra de las autoridades: Reunión Coordinadora de Ministros. TAGLIABUE, Alfredo G.: Planeamiento Educativo. VILLARREAL, Benicio Carlos: Cursos para Inspectores de Enseñanza. En la "Populorum Progressio". Estudios: OCON, Jorge Augusto: Perfeccionamiento docente y mejoramiento de los servicios educativos. HANSEN, Jorge C.: Cómo formar mejores maestros. CAPUTO, Roque V.: Encuadre para una investigación educativa modelo en Patagones y Villarino. PARICA, Ivo: Cómo enseñar a ser hombre. LAFOURCADE, Pedro Dionisio: Ingresando en la era de las escuelas medias no graduadas. DE LA MATA, Helena: Evaluación del aprendizaje en primer grado inferior. Crónica Argentina: Una clase provechosa. GALLO, Néstor Delfor: La Cruz y la Espada. BLASI BRAMBILLA, Alberto: Principios de educación en el Martín Fierro. La escuela en acción: CRESPO, Ada H. de: Las actividades artísticas en un primer grado. ROSE, Ana H.: La Escuela al servicio del desarrollo. REGGIOSO de NESSI, Irma: Aspectos de la educación manual en escuelas europeas. Conocer la patria chica. Docentes de la Escuela N° 65 Morón: El impacto de una motivación. Reportaje a la escuela: Escuela N° 6 Tte. Mayor Bernabé Márquez (San Isidro). El valor educativo de la lectura. Comentario de Libros.

Revista latinoamericana de sociología

Instituto Torcuato Di Tella.
Virrey del Pino 3230, Buenos Aires, Argentina.
Julio 1966, vol. II, N° 2.

Sumario

TOURAINÉ, Alain y PECAUT, Daniel: *Conciencia obrera y desarrollo económico en América Latina.* SHWARTZMAN, Simón y MORA y ARAUJO, Manuel: *Imágenes de estratificación internacional en América Latina.* SILVERT, Kalman H.: *Algunos factores psicoculturales en la política del conflicto y la conciliación.* ZEITLIN, Maurice: *Determinantes sociales de la democracia política en Chile. Notas de investigación. Informaciones. Revistas de publicaciones. Índice bibliográfico. Lista de publicaciones recibidas.*

Revista latinoamericana de sociología

Instituto Torcuato Di Tella.
Virrey del Pino 3230, Buenos Aires, Argentina.
Noviembre 1966, vol. II, N° 3.

Sumario

Presentación: *Sociología de la Universidad*. PRATES, Susana: *Los intelectuales y la transformación politicosocial de América Latina*. GLAZER, Myron: *El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas*. FORACCHI, Marialice Mencarini: *El radicalismo vinculado al sistema; condiciones sociales de la politización del estudiante brasileño*. CANTON, Dario: *Universidad en conflicto y sus reacciones*. SUAREZ, Francisco M., AURELIO, Julio F. y RIGAL, Luis A.: *Alienación profesional en contextos transicionales. Documentos. Notas. Informaciones. Índice bibliográfico. Lista de publicaciones recibidas.*

Revista mexicana de sociología

Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales.
Ciudad Universitaria, Coyoacán 20, D. F.
Director: Pablo González Casanova.
Año XXVIII, Vol. XXVIII, N° 1.

Índice

AHUMADA, Jorge: *Necesidades de formación del personal de las instituciones para el desarrollo económico*. STOLPER, Wolfgang, F.; *Los institutos de desarrollo y los órganos planificadores en los países en vías de desenvolvimiento: sus interrelaciones*. ONTIRI, H. M. A.: *Los institutos de investigación en los países desarrollados y su papel en la creación de institutos similares en los países en vías de desarrollo*. NARAGHI, E.: *Problemas de creación de un cuerpo de investigadores en ciencias sociales en un país del tercer mundo*. FILGUEIRA, Carlos y GURIERI, Adolfo: *Problemas humanos que pueden afectar la utilización de los recursos naturales*. HOROWITZ, Irving Louis: *La política urbana en Latinoamérica*. SOLARI, Aldo E.; *El sistema político y el desarrollo social en el Uruguay*. URIBE VILLEGAS, Oscar: *El trabajo en México en el periodo 1950-1961*. RODRIGUEZ SALA de GOEZGIL, María Luisa: *La deficiencia del conocimiento de México como impedimento en su desarrollo*. Sección Bibliográfica. Sección informativa. Sección documental.

Ricerche didattiche

Movimento Circoli della Didattica.
Direttore: Gesualdo Nosengo.
Via Giacinto Carini 28, Roma.
Marzo 1967, anno XVII, N° 3.

Sommario

MARCHETTI DORI, A.: Le classi differenziali; *Natura, finalità, prospettive del convegno*. BERTOLINI, Piero: *Linee programmatiche per l'intervento pedagogico specializzato. Le relazioni delle province e la problematica dei lavori di gruppo*. RUSSO, Gemma: *L'esperimento del C.D.N.S.M.: Le classi differenziali della "Bacelli" di Roma. Il documento conclusivo del Convegno*. BERTOLINI, Piero: *Professionalizzare l'atteggiamento di ogni operatore scolastico*. SANTARINI, Sergio: *Le classi differenziali della scuola media statale N° 6 "S. Giovanni Bosco" di Rimini. Appendice: a) Relazioni presentate al convegno; b) Scuola Media in cui risultano attualmente in corso classi differenziali; c) Nota bibliografica relativa al tema del convegno*.

Ricerche didattiche

Movimento Circoli della Didattica.
Direttore: Gesualdo Nosengo.
Via Giacinto Carini 28, Roma.
Aprile - maggio 1967, anno XVII, N° 4 - 5.

Sommario

I Problemi del I biennio delle scuole secondarie superiori. AGAZZI, Aldo: *L'orientamento vocazionale del pre-adolescente*. ROGHI, Ruggero: *Esigenze espresse dalla riforma della scuola media, verso il triennio superiore*. TAMBORLINI, Camillo: *Proposte per le riforme di struttura*. MODESTINO, Pasquale: *Inattualità della soluzione unitaria*. BEER, Sergio: *Le scienze naturali nel biennio per l'organizzazione strutturale e programmatica del biennio*. (II documento conclusivo del 22° Convegno Nazionale M.C.D.). *I problemi del biennio*. (Tavola rotonda indetta dal M.C.D. a Villa Falconieri nei giorni 19-20/3/66). *Le conclusioni della Tavola rotonda*. TAMBORLINI, Camillo: *Aspetti sociologici condizionanti la struttura del "Biennio"*.

The american journal of sociology

University of Chicago.
Change of address: 5750 Ellis Avenue, Chicago, Illinois.
July 1967, vol. 73, N° 1.

Contents

SCHWART, Barry: *The social psychology of the gift*. KUNKEL, John H.: *Some behavioral aspects of the ecological approach to social organization*. MARK, Harold and SCHWIRIAN, Kent P.: *Ecological position, urban central place function, and community population growth*. GORDON, Robert A.: *Social level, social disability, and gang interaction*. LERMAN, Paul, *Gangs, networks, and subcultural delinquency*. PEARLIN, Leonard I., YARROW, Marian R. and SCARR, Harry A.: *Unintended effects of parental aspirations; the case of children's creating*. FERDINAND, Theodore N.: *The criminal patterns of Boston since 1849*. BELL, Gerald D.: *Determinants of span of*

ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

control. DILLINGHAM, Harry C.: *Commentary and debate: Rejoinder to "Social Class and church participation"*. Letters to the editor. Book reviews. Current books.

The american journal of sociology

The University of Chicago press.
Chicago, Illinois.
May 1967, vol. 72, N° 6.

Contents

FINESTONE, Harold: *Reformation and recidivism among italian and polish criminal offenders*. YOUNG, Frank W.: *Incest taboos and social solidarity*. JANOWITS M. and SEGAL, D. R.: *Social cleavage and party affiliation: Germany Great Britain, and the United States*. ZEITLIN, Maurice: *Revolutionary workers and individual liberties*. PRIEST, R. F. and SAWYER, J.: *Proximity and peership: bases of balance in interpersonal attraction*. Research notes. Letters to the editor. Book reviews. Current books.

Universidad

Universidad Nacional del Litoral.
Bulevar Pellegrini 2750, Santa Fe, Argentina.
Octubre - diciembre 1966, N° 69.

Sumario

IBARRA GRASSO, Dick Edgar: *Las edades de Bronce y de Hierro en la América precolombina*. BERTINO, Cledy M.: *Esperanza y desesperación: Beckett y Adamov*. ZANOTTI, Luis Jorge: *La educación continua o de lo estático a lo dinámico en el campo cultural*. CAFFARENA, Judith: *La libertad, según L. Lavelle*. CASTELLANOS, Carmelina: *Ernesto Sábato en su primer novela*. LAGMANOVICH, David: *El Norte Argentino: una realidad literaria*. GARCIA MARTINEZ, J. A.: *Ubicación de Raúl Soldi*. HECHEN, Santiago: *Tendencias actuales de la política internacional de México*. VIDAURRETA de TJARKS, Alicia: *Noticias sobre la medicina en Cuyo a fines de la colonia*. RUGGERO, Osvaldo G.: *Estudio sobre los Centros de Profilaxis. Sus funciones y organización*. GARCIA, Germán: *Una nueva imagen de la Argentina. Sobre un libro de Pérez Amuchástegui*. STORNI, Eduardo Raúl: *La III Bienal Americana de Arte. Bibliografía: Reseñas críticas. Reseñas informativas. Notas y noticias sobre aspectos de la cultura. Registro de libros y revistas*.

Vida escolar

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.
Director: Juan Manuel Moreno.
Juan Pérez Zúñiga 16, Madrid.
Enero - febrero 1967, año IX, N° 85 - 86.

Sumario

MORENO, Juan M.: *Mejoramiento de la calidad de la Enseñanza Primaria Escolar*. ARROYO DEL CASTILLO: *Evolución histórico-legal de los Centros de Colaboración Pedagógica*. SANCHEZ BUCHON, Consuelo: *Finalidad y objetivos de los Centros de Colaboración Pedagógica*. DE LA ORDEN HOZ, Arturo: *Los Centros de Colaboración Pedagógica, instrumento básico de perfeccionamiento profesional del Magisterio en ejercicio*. PULPILLO RUIZ, Ambrosio J.: *El Maestro y los Centros de Colaboración Pedagógica*. ARROYO del CASTILLO, Victorino: *Consideraciones psicológicas en torno a los Centros de Colaboración*. SANCHEZ BUCHON, Consuelo: *Técnicas de trabajo en los Centros de Colaboración Pedagógica*. BUJ GIMENO, Alvaro: *La información y la discusión como métodos de trabajo*. DE LA ORDEN, Arturo: *Los Centros de Colaboración y la Investigación Pedagógica*. LAVARA GROS, Eliseo: *Los Centros de Colaboración Pedagógica y la Técnica de Grupos*. BUJ GIMENO, Alvaro: *Formación de equipos de trabajo*. LAVARA GROS, Eliseo: *La conducta del individuo en una situación de grupo*. NAVARRO HIGUERA, Juan: *Actividades especializadas en los Centros de Colaboración Pedagógica*. NAVARRO HIGUERA, Juan: *Procedimientos de información para el trabajo de los Centros de Colaboración Pedagógica*. ALCARAZ LLEDO, Maria Josefa: *La documentación y los Centros de Colaboración Pedagógica*. *Bibliografía. Nuevo Atlas Elemental Universal*.

NOTICIAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

ORGANIZACION DE DEPARTAMENTOS

Desde su organización hasta la fecha no se ha establecido un régimen orgánico de constitución y funcionamiento de los diversos Institutos y Departamentos de la Facultad.

Es muy conveniente, para que los mismos desempeñen amplias y efectivas tareas vinculadas a la docencia y a la investigación, para lo cual deberán contar con un sistema básico y adecuado.

Considerando que no corresponde a los Departamentos e Institutos realizar actividades de carácter ejecutivo o de gobierno, en la Facultad o en las ramas universitarias en los que participen, sino que por el contrario sus funciones esenciales son las de investigación, coordinación de la enseñanza, análisis de los métodos y de planes y programas, y asesoramiento técnico y científico a las distintas ramas y organismos del quehacer universitario, cultural y social de lo cual surge que los Jefes y Directores de Departamento e Institutos son efectivamente coordinadores docentes y directores de investigación.

Con tal fin, el Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con fecha 22-9-66, resolvió constituir una Comisión Especial Asesora, para que en el término de 45 días y en consulta con los diversos claustros formule un anteproyecto de estructura, constitución y funcionamiento de los Departamentos e Institutos de la Facultad.

Dicha comisión estaba formada por los profesores doctor Enrique M. Barba, Zulema Quiroga, Rodolfo M. Agoglia y Jorge A. Díaz Vélez, como secretario ad hoc.

LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGIA

Con la participación de los Jefes de los Departamentos de Letras y de Ciencias de la Educación, se reunió el claustro de profesores que tiene a su cargo la enseñanza, en dos niveles: Experto y Licenciado, de la bibliotecología.

Esa sección integrará el Departamento de Letras; su plan de estudios se ha coordinado también con los aspectos pedagógicos, tanto en el orden histórico, como en el metodológico y técnico, además del socio-cultural.

Muerte del Profesor CARLOS HERAS

Al hondo pesar de los que trabajamos con él, cincuenta años de vida entregado a la cultura nacional, se une en estos momentos la imagen de un duelo que afecta a América.

Sin cropheles, con la menuda renta del diario vivir, con una afable sencillez ejemplificadora, ofrendaba sabiduría a sus alumnos, a sus colegas, a la cultura argentina.

Una de sus grandes preocupaciones en los estudios de Historia Americana fue la de rastrear los orígenes de nuestro pensamiento, esclarecer la vida y obra de los hombres ilustres que lo enaltecieron y señalar el derrotero de una verdadera historia de la educación en América.

Nos deja una magna lección de vida y la ruta para proseguir con fe.

LABORATORIO DE LENGUAS

Constituyó un acontecimiento la definitiva puesta en marcha del conjunto de equipos que en esta Facultad ha de aplicarse especialmente a la enseñanza de las lenguas modernas. Constituye éste un progreso en nuestro equipamiento didáctico, en consonancia con todas nuestras preocupaciones en torno al análisis y enseñanza de los medios audiovisuales.

PLANES DE ESTUDIO

Normalmente se revisan y actualizan nuestros planes de estudios; en estos momentos acentuamos el análisis en torno a las carreras de los profesorado en Ciencias Biológicas, Ciencias Fisicomatemáticas, Ciencias Químicas, carrera y profesorado de Psicología, carrera de Bibliotecología.

Se cursó invitaciones a los profesores de la casa y a los graduados a aproximar sus observaciones, a la vez que en el Departamento de Ciencias de la Educación se considera la común base cultural y pedagógica de las distintas disciplinas humanísticas y de las carreras docentes.

Miembros de la Comisión Especial del Proyecto de Reforma al Plan de Estudios del Profesorado en Química y Mineralogía.

Por resolución del Decano ingeniero Luis A. Bonet, de fecha 17-2-967, quedó designada la Comisión Especial que deberá dictaminar en el proyecto de reforma del plan de estudios del profesorado en Química y Mineralogía.

Los miembros que la integran son: profesoras Martha C. de Galaburri, Gladys C. de Nethol, Carmen P. Cresci López de Menucci, Iris Noemí Palange y profesor Ricardo Nassif.

Proyecto de Reformas al Plan de Estudios del Profesorado en Química y Mineralogía.

INFORME PREVIO:

Habiendo consultado a algunos profesores secundarios y universitarios sobre la modificación del plan de estudios del profesorado en Química y Mineralogía, han coincidido en la necesidad de actualizar e intensificar los conocimientos científicos, de acuerdo al ritmo de vida moderna y al progreso tecnológico.

Es evidente que los profesores de enseñanza secundaria, deben estar dotados de una preparación humanística, pedagógica, metodológica y de las más alta objetividad científica.

La enseñanza secundaria, no cuenta actualmente con el número de profesores necesarios; de ahí que se debiera reducir el número de materias para facilitar el ingreso al profesorado, lógicamente, respetando siempre la formación que se especifica en el párrafo anterior.

Teniendo en cuenta esto, la comisión sugiere que se podría otorgar el título de Profesor en Química, a aquellos alumnos que hayan aprobado los cursos de Química, Física y Matemáticas y por consiguiente las materias humanísticas; y un título de Profesor en Química y Mineralogía a los que realicen el curso completo.

Plan de estudios de Química

El análisis y propuesta de las disciplinas pedagógicas y humanísticas que deben incluirse en el plan de estudios del profesorado en Química y Mineralogía, cuya reforma se proyecta, hace imprescindible algunas consideraciones previas. Estas pueden resumirse en los siguientes principios:

1. El equipo de disciplinas pedagógicas y humanísticas no pedagógicas imprescindiblemente, como en cualquier otro plan que tienda a la formación de profesores, ha de partir de una actitud positiva de la Facultad y de los especialistas de cada una de las orientaciones hacia esas disciplinas, esto es considerarlas fundamentales para sus fines, y de pareja importancia con las netamente especializadas desde el punto de vista de la orientación de que se trate.

2. Todos los planes de la Facultad que lleven a la formación de profesores, con algunas excepciones atendibles (como sucede en Educación Física y el Profesorado en Psicología, y por cierto Ciencias de la Educación, que contemplan con suficiencia la formación pedagógica) deben contar con un equipo uniforme de disciplinas pedagógicas (igual en número y contenido).

3. Esos planes deben contener un número igual de disciplinas humanísticas no pedagógicas, aunque puedan modificarse en función de la especialización central de cada profesorado. No obstante, la inclusión de estas disciplinas, no puede ser sólo el de una vaga formación general o cultural, sino de una formación relacionada con una concepción más amplia de la tarea docente asumida por un hombre responsable de sus actos, y ubicado en su país y en su tiempo.

4. No debe dejarse de lado la posibilidad de que la reforma de los planes de estudios de los distintos profesorados de correlación y de los específicos de la Facultad, no sólo desde el punto de vista de su arquitectura, sino sobre todo, desde el de su concepción general pueda implicar el reestudio del mismo plan de la carrera de Ciencias de la Educación, que es la encargada de proveer la formación pedagógica.

5. No debe dejarse de considerar la posibilidad de que, a través de un estudio comparativo de nuestros planes con los de otros institutos, y teniendo en cuenta las exigencias de distintos grados de formación diferenciada para la enseñanza media y la enseñanza superior, se modifiquen las exigencias en cuanto a años de estudios y a número de materias.

En las consideraciones precedentes se ha dado por supuesta la reforma a fondo de los estudios docentes que brinda la Facultad, sin tener en cuenta las actuales posibilidades de la misma.

Es conveniente insistir en este criterio, aunque más no sea para postular algunos principios ideales, que aun cuando no puedan cumplirse de inmediato ayuden : una evaluación de los elementos disponibles y a un ajuste de los mismos a la mejor concepción posible.

Aún insistiendo con el criterio ideal resulta interesante tener presente la Recomendación Nº 13 de la I Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación, que convocada por nuestro Departamento de Ciencias de la Educación se realizó en su sede de La Plata, los días 25, 26 y 27 de setiembre de 1961 (1).

Esa recomendación Nº 13, fruto de un interesante debate de los documentos de base preparados con antelación, se refiere precisamente a "La Formación Pedagógica en los Profesorados de Enseñanza Media", y reúne principios que con muy ligeras variaciones, pueden adoptarse sin hesitación alguna.

De estas recomendaciones y para el caso particular de nuestros profesorados, se pueden derivar los aspectos que deben atender la formación pedagógica correspondiente.

Esos aspectos son:

- a) Formación pedagógica básica y general.
- b) Formación psicológica y sociológica.
- c) Formación técnica y práctica para la docencia.

La enumeración de las "formaciones" necesarias para hacer un profesor no significa la separación absoluta de las disciplinas encargadas de servirla, sino que diversos aspectos pueden reunirse en algunas disciplinas; por ejemplo, la Didáctica de la Enseñanza Media atiende aspectos generales y al mismo tiempo particulares y técnicos, mientras que otras sólo desarrollan un aspecto determinado, por ej.: Pedagogía General o Filosofía de la Educación, que despliega la problemática universal y ayuda a la ubicación del alumno en la misma, o en el otro extremo, la Metodología Especial y Práctica Docente que trabaja con sectores más técnicos y particulares y entra directamente en el terreno de la práctica.

Cualquiera sea la solución, las disciplinas pedagógicas que se incluyen en este plan, o en cualquier otro (las disciplinas humanísticas no pedagógicas serán tratadas aparte) deben organizarse para asegurar:

- a) El conocimiento de los problemas generales de la educación.
- b) Los fundamentos y las coordenadas psicológicas y sociológicas del proceso educativo, con particular referencia al ciclo escolar en el que va a enseñar el futuro profesor.
- c) El conocimiento de las salidas metodológicas y la organización y administración de ese ciclo.
- d) El conocimiento de métodos y sistemas relativos a la enseñanza de la especialidad concreta.
- e) La práctica de la enseñanza de esa especialidad.

(1) La Recomendación citada puede consultarse en Archivos de Ciencias de la Educación, Nº 2, Tercera Epoca.

En base a los principios y esquemas expuestos, y aún sin salirnos de las actuales posibilidades de la Facultad en cuanto a las materias y al personal de que dispone, la organización de los planes de estudio de los profesorado (excepción hecha de Ciencias de la Educación y Profesorados en Psicología y Educación Física que, como se ha dicho, merecerían análisis aparte), debe contemplar:

1. La distribución de las materias como sigue:

- Un máximo del 50 % del total de materias básicas y científicas de la especialidad, correspondiente (Matemáticas, Química, Historia, etc.).
- Un mínimo de 30 % del total, de materias pedagógicas.
- Un mínimo de un 20 % del total, de materias humanísticas no pedagógicas, con la posibilidad de concebirlas incluso en la dirección de la especialidad; por ej.; Filosofía de las Ciencias para las carreras de Química, Física, Matemáticas, Biología o Filosofía de la Historia para los alumnos del Profesorado en Filosofía, sin que por cierto este criterio sea absoluto.

Ejemplo: Sobre un total de 20 materias, 10 pertenecerían al primer grupo, 6 al segundo, 4 al tercero.

2. Las disciplinas pedagógicas deberán ser las siguientes:

1. Pedagogía General.
2. Psicología de la niñez y de la adolescencia (o Psicología Pedagógica).
3. Sociología de la educación (o Historia de la educación).
4. Política Educacional.
5. Organización y Didáctica de la Enseñanza Media.
6. Metodología especial y práctica de la enseñanza.

PROYECTO DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL DOCTORADO

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, expedirá en lo sucesivo, de acuerdo a la Resolución de la Facultad del 27-10-66 y por Resolución de la Presidencia de la Universidad el 25-11-66, los títulos de doctor en cada una de las siguientes especialidades que constituyen sus profesorado básicos:

1. Filosofía.
2. Historia.
3. Letras.
4. Ciencias de la Educación.

Para cursar el Doctorado se requiere:

a) Haber concluido el Profesorado de la respectiva especialidad en esta Facultad.

b) Realizar una tesis sobre un trabajo de investigación que signifique una contribución original al progreso del conocimiento de la respectiva disciplina.

Los egresados de la Facultad con Planes de Licenciatura podrán optar por el presente plan.

NOTICIAS DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Origen y funciones del Departamento de Ciencias de la Educación

Las primeras orientaciones, que dieron origen a la creación del Departamento de Ciencias de la Educación, las dio el doctor Alfredo D. Calcagno, al ser designado Embajador ante UNESCO y desempeñando ya, el cargo de Director de dicho Departamento.

En una nota dirigida al Decano de la Facultad de Humanidades, Dr. Abraham Rosenvasser, el 1º de octubre de 1958, el doctor Calcagno informaba sobre la definitiva instalación de los Institutos de Pedagogía y de Psicología, creación de la carrera de Psicólogo y redactado el Plan de Estudios del Profesorado y Doctorado en Ciencias de la Educación. A una acción inmediata le correspondería el establecimiento del Instituto de Didáctica General y Especial, teniendo en cuenta la reincorporación a la Facultad de la Escuela Primaria de la Universidad, resuelta por la Asamblea Universitaria; y proseguir con la organización dedicada a la "Investigación de la Enseñanza de las Lenguas Modernas".

Además dejaba iniciada en la Escuela "Joaquín V. González", luego de varias reuniones realizadas con su director, vicedirectores y personal docente de los primeros grados de la Escuela, las tareas de revisión de los métodos de enseñanza de la lectura y escritura. En el mismo participaron inicialmente el profesor Ricardo Nassif y personal del Departamento.

El Instituto de Perfeccionamiento Docente ha desempeñado también una importante tarea.

En este informe no trató de hacer una memoria de la obra realizada sino señalar la importancia que debe alcanzar el Departamento de Ciencias de la Educación como Centro de Investigación y de orientaciones positivas y didácticas.

Constitución del Departamento de Ciencias de la Educación y el doctor Alfredo D. Calcagno

El interventor en la Facultad, doctor B. Canal Feijóo, propuso la organización diciendo: "Que de acuerdo a la respectiva Ordenanza, funciona en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el Departamento de Filosofía y Pedagogía, bajo única dirección".

Las tareas de los Institutos que componen dicho Departamento son específicamente diferentes, ya que se trata de dos profesorado distintos, a punto de que se hace necesaria la creación de un Departamento autónomo que comprenda a la materia del Plan del Profesorado en Pedagogía.

Lo expuesto se confirma por el hecho de que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación posee una auténtica tradición pedagógica, debiendo, por lo tanto, tener a su cargo las investigaciones que pueden servir de pauta para el eficaz desarrollo de las materias afines en la enseñanza primaria y secundaria.

Los Institutos dependientes de la Universidad: primarios: (Escuela Graduada "Joaquín V. González), secundarios: (Liceo de Señoritas y Colegio Nacional) deberán depender, como lo fuera antes, de la Facultad de Humanidades en cuanto a los planes de estudio y los fines de la enseñanza teórica y práctica. No llenarían función legítima alguna dichos Institutos, si no fueran verdaderos centros de investigación y colegios formativos, en función de la misión que incumbe a la Universidad de La Plata.

Por todo lo expuesto, el Dr. B. Canal Feijóo propone a la Intervención de la Universidad la creación, con la base que posee el Instituto de Pedagogía del Departamento de Filosofía y Pedagogía, el Departamento de Ciencias de la Educación.

Dicho Departamento comprenderá las materias del Profesorado en Pedagogía, el Laboratorio de Investigaciones Psicopedagógicas y establecerá relaciones con los demás institutos públicos y privados americanos, tanto los de primera y segunda enseñanza dependientes de la Universidad Nacional de La Plata.

Se encomendará la dirección de dicho Departamento al doctor Alfredo D. Calcagno, y a los profesores de las materias integrantes del Departamento, la confección de un reglamento tendiente a organizar las tareas del mismo.

Nueva sede del Departamento de Ciencias de la Educación

El Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, resolvió, con fecha 23 de setiembre de 1965, proceder a la posesión definitiva de la casa de la calle 45 N° 582, que fuera desde su construcción hogar del eminente catedrático de esta Casa, Decano de la misma y Presidente de la Universidad, doctor Alfredo D. Calcagno.

Si bien la adquisición se realiza con todos los recaudos legales y en base a una mejor oferta, esa mejor oferta es acto de voluntad de la Sra. Adela Quijano de Calcagno, Jorge Luis Calcagno y Alfredo Eric Calcagno, con el consentimiento de que se destinaría el inmueble a actividades educacionales propias de la Facultad y afines a las permanentes preocupaciones del distinguido educador que consagrara más de 50 años de su vida a los estudios psicológicos y pedagógicos de esta Facultad.

Asunción del Director del Departamento Prof. J. M. Lunazzi

El 28 de setiembre de 1966, de acuerdo a la resolución dictada por el Decano de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ing. Luis Bonet, asumió las funciones de Director del Departamento de Ciencias de la Educación el Prof. José M. Lunazzi, actual titular de Historia de la Educación, considerando que corresponde a un profesor titular la dirección de los trabajos e investigaciones propias a esa rama y la coordinación docente en el área técnica científica.

El Prof. José M. Lunazzi es caracterizado especialista en problemas educacionales, con permanente y elevada dedicación a la docencia por lo cual, al propio juicio del señor Decano, se aúna la opinión general del claustro oportunamente consultado.

Dirección del Instituto de Pedagogía

Integrante de nuestro Departamento, el Instituto de Pedagogía, también instalado en la casa de quien lleva su nombre el Dr. Alfredo D. Calcagno, ha intensificado sus tareas, coordinándolas con otras secciones de la investigación y con el Centro de Documentación e Información Pedagógicas y la Biblioteca departamental.

De la Dirección del Instituto y por ende de los organismos conexos, se ha hecho cargo la profesora Martha A. Campayo de Galaburri, quien también tiene a su cargo la cátedra de Didáctica y Organización de la Enseñanza Media.

Reconocimiento al profesor Ricardo Nassif

En la reunión plenaria de los integrantes del Departamento de Ciencias de la Educación, a propuesta de su Director, la unanimidad de los presentes expresó su reconocimiento personal, que a la vez era sentir colectivo, por la labor desarrollada por el Prof. Ricardo Nassif durante su actuación como Jefe de este Departamento.

En esa oportunidad oralmente y luego por nota especial se le hizo llegar esa expresión de sus colegas al distinguido profesor que dedicará ahora plenamente su actividad intelectual en nuestra Facultad con dedicación exclusiva en la cátedra de Pedagogía General.

Secretaria del Departamento

Desde el 13 de octubre de 1966, se ha hecho cargo de la Secretaría de nuestro Departamento, la graduada de nuestra Facultad, Prof. María del Carmen Moreno.

Los Medios Audiovisuales en Ciencias de la Educación

Desde los momentos de la constitución de la Sección Pedagógica, que fuera base para la posterior organización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, fue una de sus preocupaciones progresistas, la utilización de métodos modernos y de medios audiovisuales que no sólo se utilizaron en sus cátedras sino que por la directa elaboración de diapositivas, se pusieron al servicio de establecimientos educacionales de la ciudad.

Esta preocupación ha sido continuada al influir el estudio de estos temas y de estos materiales en las cátedras respectivas.

En los Decanatos anteriores, se ha incrementado la atención de estos modernos medios de enseñanza, que ya constituyen material de uso permanente por alumnos y profesores.

Como es necesario intensificar y sistematizar este aspecto de la labor de la Facultad, encuadrándola dentro de las orientaciones pedagógicas y las indicaciones didácticas propias de las diversas cátedras e Institutos de la Casa, el

Decano, resolvió con fecha 30 de setiembre/66, trasladar al Departamento de Ciencias de la Educación la Dirección de la Sección de Medios Audiovisuales, incorporando al mismo material y personal correspondiente.

Dicho Departamento, de acuerdo a sus propios medios y orientaciones y en coordinación con los distintos departamentos y cátedras de la Facultad, se encarga de elaborar un esquema orgánico de desarrollo y funcionamiento de los medios audiovisuales.

Por la Resolución mencionada, se autoriza a la Dirección del citado Departamento para que con la Secretaría de la Facultad, establezca la mejor manera de instalación y de funcionamiento de los servicios respectivos, pudiendo permanecer los aspectos técnicos de impresiones y grabaciones en dependencia directa de las secretarías de turno.

El ingreso a la escuela primaria

N. de la R.: Este tema ha vuelto a actualizarse en lo referente al curso preescolar y al primer grado de la Escuela Experimental Anexa a nuestra Facultad. La creación de la misma obedeció a una concepción integral del proceso educativo en sus ciclos progresivos y a un medio directo para la aplicación de las enseñanzas y prácticas de nuestras cátedras. El tema se vincula a una limitación numérica por razones de disponibilidad de plazas pero se centra en el análisis del umbral para el ingreso y de las condiciones psicofísicas que deben caracterizar a niños cuyas edades oscilan entre los 4 años cumplidos y los 6 años para el ingreso al preescolar y al primario.

Una Comisión especial intercátedras ha estado actuando en torno a esta cuestión; a efectos documentales, el Departamento encomendó al Psicólogo Julio C. Villena Aragón, una revista actualizada de las pruebas más conocidas a este nivel. A título informativo, para estudiantes y maestros, damos algunos aspectos de su informe. ...

Algunos tests aplicables a la edad preescolar y primeros años escolares

DRAW MAN TEST: Florence Goodenough. World Book, 1926. Test de la figura humana. Edad: de 1 a 10 años.

Se pide al niño que dibuje una persona lo mejor que pueda. La valoración tiene en cuenta la estructura básica del dibujo (por ejemplo si los brazos se hallan unidos al tronco, lo mismo para la cabeza, etc.). Es de fácil aplicación y las normas de valoración han sido cuidadosamente elaboradas. Aunque este test puede aplicarse en toda clase de civilizaciones, depende sin embargo, de influencias culturales. Algunos tests semejantes se utilizan como técnicas para el examen de la personalidad más que de la inteligencia.

LEITER INTERNATIONAL PERFORMANCE SCALE: Russell G. Leiter; C. H. Stoelting, 1936-1948. Edad: de 2 a 18 años.

Las tareas de esta prueba exigen el emparejamiento perceptivo, analogías, memoria y otras muchas de las cuales son semejantes a las de los test verbales. Las instrucciones son muy sencillas (lenguaje o pantomima), y los ítems, en sí mismos, no exigen la utilización del lenguaje. LEE J. CRONBACH en su obra "Fundamentos de la exploración psicológica", a la vez que lo incluye en el apartado: Tests individuales más importantes, comenta lo siguiente: El test posee muchas características excelentes siendo especialmente discutible en los niveles preescolares.

MERRILL PALMER SCALE: Rachel Stutsman; Stoelting, 1931. Edad: de 2 a 5 años.

Es una escala para niños de edad preescolar que utiliza juegos interesantes, rompecabezas, imágenes, etc. Las preguntas orales son pruebas sencillas de comprensión. Algunos subtests requieren destreza manual. Se da gran importancia a la velocidad. Comenta el autor citado que la calidad técnica y el contenido de la versión de 1931 son inferiores a los del Stanford Binet.

MINNESOTA PRESCHOOL SCALE: Florence Goodenough Cathrin Maurer. M. J. van Wagenen; Educational Test Bureau, 1932-1940. Edad: de 1½ año a 6 años.

La puntualización verbal incluye comprensión verbal y subtests de memoria; el no verbal, incluye, por su parte, reconocimiento, trazado, completamiento de imágenes, construcción de cubos y rompecabezas sencillos. Se han realizado algunos estudios sobre la validez predictiva a largo plazo. Es un test bastante fino para las edades de 3 a 5 años, pero no posee mucho interés para los niños.

PINTNER-PATERSON SCALE OF PERFORMANCE TEST: Rudolf Pintner y D. G. Paterson - Psychological Corporation - 1927. Edad: de 4 a 16 años.

Fue el primer test de ejecución importante y el más usado antes de la aparición del Wechsler, en los Estados Unidos, según el informe de la Psychological Corporation. Incluye rompecabezas, tableros de formas y tests de completamiento de imágenes de Realy. Las puntuaciones dependen en gran medida de la velocidad y la fiabilidad no es satisfactoria.

UN TEST OMNIBUS: El Kuhlmann - Anderson; F. Kuhlmann y Rose G. Anderson Personnel Press. Test colectivo que al estilo de los americanos de este tipo ha retenido aquellos ítems que se correlacionan con criterios tales como éxito en la escuela o en la profesión y es poco influido por un criterio específico de inteligencia. Es en resumen un test empírico, la escala abarca desde el Jardín de Infantes hasta la edad adulta. Contiene 39 subtests, que se superponen parcialmente en su contenido. Se aplica por grados. Los autores siguieron el principio de Binet de combinar una gran variedad de tests para que ninguna habilidad especial pudiera desempeñar un papel demasiado importante en la puntuación.

Las normas del Kuhlmann-Anderson se basan en 15.000 casos procedentes de varios departamentos representativos, de Minnesota, New York, Nueva Jersey y Pensilvania, seleccionados de acuerdo a los departamentos estatales de educación. En la muestra normativa la desviación standard del D. I. oscilaba alrededor de 11 para las edades de 6 a 10 años. En general se correlaciona mejor con rendimiento actual, que el Stanford-Binet, lo que hace suponer que la paridad de condiciones entre las situaciones de test colectiva y la preescolar constituiría una ventaja predictiva sobre los tests individuales.

CALIFORNIA TEST OF MENTAL MATURITY: C. I. Sullivan, W. W. Clark T. W. Tiegs. California Test Bureau, 1936-1957.

Niveles desde el Jardín de infantes hasta la edad adulta. Uno de los test más extendidos, con una extraordinaria variedad de items, un buen formato y mejor estandarización, a lo largo de una serie continua de niveles.

Es un test colectivo y su aplicación completa exige hora y media para las edades escolares. Tiene una forma corta de fiabilidad menor, pero aceptable a pesar de ello.

Se presentan cocientes intelectuales verbales y no verbales por separado. Pero no está muy clara la significación práctica de las diferencias entre ambos C. I. Se dan también subpuntuaciones para memoria, razonamiento lógico, etcétera, en un intento de proporcionar un perfil de habilidades, pero estas subpuntuaciones son de validez dudosa.

Al correlacionar el "Test" con los tests de rendimiento California, los autores proporcionan una comparación entre las realizaciones escolares del alumno y la espectación correspondiente a los diversos C. I.

CULTURE FREE INTELLIGENCE TESTS: R. B. Cattell. IPAT 1938-1944-1950.

Test colectivo de los 4 años a la edad adulta, tres niveles.

Es un test no verbal que incluye matrices y otras operaciones de razonamiento a base de figuras geométricas.

Este test es independiente de la habilidad en el lenguaje, pero no se halla completamente libre de las influencias culturales. Las normas son poco satisfactorias; los Cocientes Intelectuales presentan una desviación standard muy amplia.

LORGE - THORNDIKE INTELLIGENCE TESTS: Irving Lorge y Robert Thorndike; Houghton Kifflin, 1954.

Niveles desde Jardín de infantes y los correspondientes a la enseñanza secundaria, de aplicación colectiva e individual.

En el nivel primario el maestro lee las preguntas que requieren comprensión y razonamiento verbal y el alumno responde señalando los grabados.

En los grados cuarto y superiores las secciones verbales y no verbales pueden ser aplicadas por separado para correlacionar las puntuaciones verbales y no verbales alrededor de setenta; las diferencias entre las puntuaciones no son significativas en la mayoría de los casos.

OTIS QUICK-SCORING MENTAL HABILITY TESTS: A. S. Otis-World book. 1920-1936-1954.

Formas del grado primero a la Universidad.

Otis fue uno de los primeros en experimentar técnicas colectivas. Sus tests cobinan ítems de razonamientos verbales y no verbales para obtener una medida rápida de habilidad general.

Los cocientes intelectuales tienden a ser más bajos que en los otros tests. La técnica y los manuales de estos tests son menos idóneos que otros de origen reciente; pero la validez predictiva en lo que se refiere a la realización escolar, puede compararse favorablemente a los restantes. Su forma básica de aplicación es la colectiva.

OTROS TESTS CLASICOS APLICABLES A ESTAS EDADES, CUYAS DESCRIPCIONES SE OMITEN EN RAZON DE SU GRAN DIFUSION

- Test Psicomotor de Otzeretzki; Psicología evolutiva del niño y del adolescente. E. Mira y López. Ed. Ruiz, Rosario, 1941.
- Escala de Puntos de Yerkes; Bridges - Yerkes, M. Bridges. I. W. V. Hardwick, ed. Warwik York, Baltimore, 1915.
 - Test Guestáltico Visomotor; L. Bender, Biblioteca de Psicometría, ed. Paidós, Buenos Aires.
- Test de Inteligencia de Terman y Merrill; Medida de la Inteligencia, Lewis M. Terman y Mayd A. Merrill. Espasa Calpe S. A., Madrid.
- Tests de Matrices Progresivas; J. C. Raven, Biblioteca de Psicometría y Psicodiagnóstico. ed. Paidós, Bs. As.

Prueba gráfica de la organización perceptiva para niños de 4 a 6 años

Permite por una parte poner en evidencia la discordancia existente entre el nivel intelectual global del niño y su nivel desde el punto de vista de la organización espacial; por otra parte preparar el análisis de sus dificultades.

Busca en los niños que presentan un atraso en el habla o dificultades en los primeros estudios de la lectura y escritura, eventual deficiencia de la organización grafoperceptiva.

El material de prueba consta de 9 tarjetas blancas que muestran el modelo a reproducir y cuyas figuras, en adaptaciones de las escalas de Binet-Simon y Gesell en número de 4 y las 5 restantes son agregadas teniendo en cuenta una evolución genética.

En la bibliografía consultada si bien la validez y la confiabilidad se dan como elevadas, la estandarización se presenta en un número reducido de sujetos haciendo discutibles los índices presentados; por lo tanto parecería conveniente sujetar su uso a la inclusión de baterías.

Bibliografía: Manual para el examen psicológico del niño; René Zazzo. Colección de la Biblioteca de Psicología Contemporánea, Kapelusz Editores.

TESTS VIENESES para la primera infancia - Bühler, C. y Hetzer. Test para la primera infancia. Ed. Labor, Barcelona, 1933.

Se caracteriza por corresponder a la conducta natural del niño y no exigir un máximo de rendimiento del sujeto sino que efectúa su medición basándose en los rendimientos ya establecidos en el niño.

El autor investiga la conducta desde seis aspectos fundamentales:

1. Recepción sensorial que investiga: reacciones sensoriales, reacción nutritiva y percepción de los objetos. Este grupo de test se aplica hasta los 2 años.
2. Movimientos del cuerpo.
3. Sociales.
4. Aprendizaje.
5. Manipulación del material.
6. Trabajo intelectual.

Estos grupos de sub-tests son aptos para su aplicación hasta los 6 años. Sobre la base de estos aspectos se elabora un perfil evolutivo.

Para cada año se incluye diez (10) pruebas que comprenden los "aspectos fundamentales" y que en relación con las pruebas de otros años que abarca el test, constituye un esquema de evolución. Cada prueba recibe una valoración de 36 días, lo que totaliza para cada período 360 días.

Perfil Rossolimo - Vermeylen - Los Tests; Béla Székely - Biblioteca Ciencias de la Educación. Ed. Zapelusz, Buenos Aires.

Vermeylen en su revisión del perfil de Rossolimo, divide sus tests en tres grupos, según la función que examina:

- A) Funciones de adquisición.
- B) Funciones de elaboración.
- C) Funciones de ejecución.

Cada una de las funciones está medida por diferentes tests con los cuales finalmente se construye un perfil psicográfico.

Principales editores de Tests - Distribuidores y Agencias

- Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 27 New York.
- California test Bureau, 5916 Hollywood Boulevard, Los Angeles 28, California.
- Centre de Psychologie Appliquée, 15 Rue Henri Heine, Paris XVI, Francia.
- Consulting Psychologists Press, 270 Town and Country Village, Palo Alto, California.
- Educational test Bureau, 720 Washington Avenue, S. E. Minneapolis 14, Minnesota.
- Educational testing service, 20 Nassau Street, Princeton, New Jersey.
- Grune & Stratton, Inc. 381 Fourth Avenue, New York 18, New York.

- Houghton Mifflin Company, 2 Park Street, Boston 7, Massachusetts.
- Institute for Personality and ability testing, 1602 Coronado Drive, Champaign, Illinois.
- Measurement Research Center, Inc. Iowa City, Iowa.
- National Foundation for educational Research. 79 Wimpole Street, London W1. England.
- Perssonel Press, Inc., 32nd Street and Elm Avenue, Baltimore 11, Maryland.
- Psychological Test Especialists, Box 1441, Missoula, Montana.
- Science Research Associates, Inc., 57 West Grand Avenue, Chicago 10, Illinois.
- Psychometric Affiliates, Box 1625, Chicago 90, Illinois.
- Sheridan Supply Company. P. O. Box 837, Beverly Hills, California.
- C. H. Stoelting Company, 424 North Homan Avenue, Chicago 24, Illinois.
- Western Psychological Services, 10655 Santa Mónica Boulevard, Los Angeles 25, California.
- World Book Company, 313 Park Kill Avenue, Yonkers 5, New York.

NOTICIAS DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Visitas: Alejandro Covarrubias.

Estuvo una semana entre nosotros el distinguido colega Alejandro Covarrubias, itinerarista de UNESCO, distinguido y fervoroso catedrático, quien para los becarios Argentina-Unesco, dictó un cursillo acerca de escuela única y escuela incompleta.

Nos brindó una magnífica disertación, para todos los miembros del Departamento, acerca de ese tema, señalando la actitud de vigilia y la profunda atención que le corresponde a la Universidad en lo que respecta a la enseñanza primaria y a toda la educación nacional.

Visitó la Escuela Anexa "Joaquín V. González" y en amable reunión le agasajamos en nombre de la Facultad y del Departamento. Así también lo hicieron los becarios.

Los becarios latinoamericanos

Culminan sus estudios generales y se preparan a presentar sus monografías y pruebas finales los educadores latinoamericanos que, en virtud de las becas Argentina-Unesco, han seguido en nuestra Facultad estudios de perfeccionamiento docente.

Son ellos: Alvia! Henríquez, Berta Fresia y Blanc Masías, Marcelo (Chile); Bonilla Juárez, Joel (México); Caballero Valda, Julio (Bolivia); Escobar, Atilio (El Salvador); Escobar Cabrera, Arnoldo Sven (Guatemala); Osorio Estigarribia, Virginia (Paraguay); Sugo Montero, Wilson Francisco (Uruguay).

Reunión del Departamento

De la reunión realizada el 8 de octubre de 1966, como de las anteriores, partiendo de la primera realizada el 3 de noviembre de 1957, hay constancia en un libro de actas que se puede consultar en la Secretaría de este Departamento. En esta última reunión participaron casi todos los catedráticos y el personal

del Departamento y auxiliares de cátedra, se consideró un amplio informe y se inició un prolongado diálogo en cuyo desarrollo se esbozaron propósitos y se vertieron opiniones para encauzar, en cordial acción coordinada, la labor futura.

Reunión departamental. Planes y programas

El martes 22 de octubre de 1966, en horas de la tarde, en nuestra sede de 1 N° 644, se reunirán los profesores correspondientes a los profesorados de Pedagogía, Educación Física y Biología. También se ha citado a los profesores de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de los demás profesorados.

Además de los asuntos informativos y especiales, se hará una primera revista respecto a los ajustes que pueden considerarse necesarios en los planes de estudio y sistema de enseñanza y promoción.

Asimismo, se tomarán las primeras notas respecto a los programas de las asignaturas a dictarse en 1967, con vistas a una ulterior coordinación.

Graduados. Se vinculan al Departamento

En la tarde del viernes 21 de octubre de 1966, se realizó en nuestra sede una primera reunión de graduados en Pedagogía, en Filosofía y Ciencias de la Educación y en otras especialidades cuyos titulares desempeñan funciones en los Institutos de la Universidad en establecimientos radicados en la Provincia, o se interesan vocacionalmente por los problemas educacionales.

Se revistió el panorama de tareas del Departamento, el deseo de actualización y perfeccionamiento en la temática educativa, la participación en el Centro de Documentación, en las Secciones, en el Gabinete de Medios Audiovisuales, así como en la recepción más directa de noticias acerca de libros, reuniones, becas, revistas, etc.

Se esbozó la idea de constituir un Centro de Estudios Pedagógicos y se convino en ampliar la invitación y reunirse en fecha próxima.

El Centro de Documentación e Información Pedagógicas

Ha sido el primero instituido por UNESCO, en el país, en base al prestigio y posibilidades de nuestra Facultad. Ha de intensificar su acción, comenzando por concertar tareas y reunión de material con las distintas cátedras e investigaciones.

Reseña bibliográfica

Comprende el material incorporado a la Sección Biblioteca hasta octubre de 1966. Ha sido elaborado por nuestro Centro de Documentación e Información. Constituye un importante elemento de trabajo, pues se trata de material especializado.

Se ha hecho una edición necesariamente limitada; de ahí que su entrega se realice sólo a aquellos colegas que lo soliciten en razón de sus tareas docentes o de investigación.

CURSO DE VERANO EN EDUCACION FISICA

Correspondió a nuestro Instituto de Educación Física, organizar por primera vez en el país un Curso Básico para Maestros, destinado a su capacitación en problemas y prácticas de Educación Física.

Ahora se organiza el VII Curso, que se dictará durante el mes de febrero de 1967. La inscripción estará abierta durante el mes de diciembre y la primer semana de febrero. Podrán participar todos los maestros egresados de nuestras escuelas normales. El interés despertado por estos cursos, atendidos honorariamente como actividad de extensión universitaria, destaca la labor del Instituto a este respecto.

REUNION EXTRAORDINARIA DE HISTORIA DE LA EDUCACION

Entre los días 8 y 10 de junio de 1967, convocada por nuestra facultad, se realizó la Reunión Preparatoria de las Jornadas Nacionales de Historia de la Educación.

Presidió la Comisión Organizadora el Director del Departamento, Prof. José María Lunazzi. Dirigió la mesa de discusión la Prof. Celia O. de Montoya, que con el Prof. Francisco G. Esteban integraban la delegación de la Facultad de Ciencias de Paraná.

La Prof. Martha C. de Galaburri, representaba a la Universidad local.

Estuvieron presentes, delegados de universidades nacionales:

Facultad de Filosofía y Humanidades de Córdoba: Prof. María M. de Varela y Prof. Emiliano Endrek.

Universidad de Cuyo: Prof. Carmen A. de San Juan y Prof. Guillermo Fourcade.

Universidad de Tucumán: Prof. Teresa G. de Seligmann.

Universidad del Sur: Prof. Luis Dozo.

Universidad provincial de San Juan: Prof. Leonor S. de Shiavi y Prof. Beatriz Ramírez.

Universidad de Buenos Aires: Prof. Luis Jorge Zanotti y Prof. Elida L. de Gueverten.

Como asesores e invitados especiales participaron los profesores: Rodolfo Agoglia, Alejandro Amavet, Ricardo Nassif, Andrés Allende, Julio Larrea, Ernesto Rogg, Federico de Monjardín, Eduardo Szelagowski, Armando Asti Vera, Leónidas Prieto, Dino Parodi, Rita Raga de Chirinos, Atilio Torrassa, Josefina Pessacq, Dolores Carré, Margarita C. de Valerdi, María del Carmen Moreno, María I. Johnson, Manuel E. Trias y otros.

Los temas de discusión, respondieron al siguiente orden:

a) INTRODUCTORIOS

1. Qué entendemos los historiadores de la Educación por Educación y por Historia.
2. Naturaleza y posibilidad de la Historia de la Educación.
3. Alcances y límites del campo de la Historia de la Educación.
4. Balance de criterios y técnicas específicas.

5. Problema de la periodización en Historia de la Educación.
6. Problema de los "espacios inteligibles" en la Historia de la Educación.

b) DOCENTES:

1. Estructuración de la materia: Objetivos, contenidos y medios
 - a) **Objetivos:**
 - I. Función de la Historia de la Educación en relación con los objetivos de las carreras de Ciencias de la Educación.
 - II. Objetivos formativos y operacionales propios.
 - b) **Contenidos**
 - I. Extensión de los contenidos.
 - II. Criterios de organización de la materia.
 - c) **Medios**
 - I. Didácticos.
 - II. Para la formación profesional y de investigadores.
2. Ubicación de la materia dentro del plan de estudio.
 - a) Introdutoria, de integración, etc.
 - b) Ubicación de la materia en los demás profesorados.
3. La Historia de la Educación a nivel medio.
4. Docencia e Investigación.
 - a) Relación entre docencia e investigación a nivel universitario.
 - b) Posibilidad y dificultades: Institucionales, presupuestarias, etc.

c) INVESTIGACION:

1. Campo y problemática.
2. Tareas de los profesores de Historia de la Educación en la formación de investigadores.
3. Metodología.
4. Prioridades.
5. Difusión, intercambio y coordinación.
6. Localización y conservación de fuentes para la Historia de la Educación.
7. Investigaciones interdisciplinarias.

Nuestros catedráticos

Si bien continúa vinculado a esta Casa, el Dr. Gustavo Cirigliano ha declinado su cátedra titular de Filosofía de la Educación, dadas sus complejas tareas en Buenos Aires. Ocupa interinamente la cátedra el profesor Ricardo Nassif.

El profesor Guillermo Fernández actúa con funciones en UNESCO en países americanos; atiende la cátedra de Política Educacional y Organización Escolar el profesor Norberto Fernández Lamarra.

Becarios latinoamericanos

Este año —1967— no vendrán los diez maestros y profesores de países americanos que por las becas Argentina - Unesco que en función del Proyecto Principal N° 1, asistían a cursos de especialización docente en nuestra Facultad.



REUNION DE LA PLATA. — Trabajo en Comisión. — De izquierda a derecha: Prof. María del C. Moreno; Prof. Teresa G. de Seligmann; Prof. Emiliano Endrek; Prof. M. de Varela; atrás: Prof. Ricardo Nassif; Prof. Margarita C. de Varela; Prof. Dino Parodi; Prof. Celia Ortiz de Montoya (centro); Prof. José María Lunazzi; Prof. Francisco G. Esteban; Prof. Armando Asti Vera; Prof. Guillermo Fourcade; Prof. Luis Dozo y Prof. Eduardo Szelagowski; parados: Prof. Rita E. de Chirinos; Prof. Leónidas Prieto; Prof. Atilio Torrassa y Prof. Manuel Trias.

Adscrito a la cátedra de Historia de la Educación y en carácter de becario de la Universidad de los Andes, se ha incorporado el profesor venezolano Leónidas Prieto.

Como becaria de la Universidad venezolana del Zulia, participa de nuestro Centro de Documentación e Información Pedagógicas la profesora Rita Raga de Chirinos.

Distribución de tareas en el Departamento y nuevo personal incorporado al mismo

El Director del Departamento, Prof. José María Lunazzi, por resolución del 1º de agosto de 1967, consideró oportuno fijar aspectos de la labor del personal que colabora con las funciones del mismo, hasta tanto se establezca su estructura integral y la designación de todos sus titulares.

Dicha resolución señala:

- a) Asignar a la Directora del Instituto de Pedagogía, Prof. Martha C. de Galaburri, el carácter de Directora del Centro de Documentación e Información Pedagógicas y de la Biblioteca del Departamento.

- b) Establecer que en las labores del Instituto de Pedagogía y tareas coordinadas, prestarán principal colaboración los Jefes de Trabajos Prácticos Titular, Prof. Julia A. de Aguirre; Ayudante Diplomado Titular, Prof. Nelly V. de Argain; Interina Prof. Julia Silber y Adscripta Prof. Rebeca B. de Carasatorre.
- c) La Prof. Beatriz Sánchez será reconocida con la jerarquía de Subdirectora de la Biblioteca y coordinará el registro de materiales audiovisuales vinculados a la labor bibliográfica.
- d) El Prof. Juan Carlos Zunino actuará en carácter de Secretario Técnico del Centro de Documentación e Información Pedagógicas y de la Biblioteca.
- e) La Auxiliar Sra. Sara A. A. de Mallo actuará en carácter de Secretaria de Turno de la Biblioteca.
- f) Con estas actividades del Instituto de Pedagogía, Documentación y Biblioteca, coordinarán los demás colaboradores del Departamento a quienes, preferentemente se le confirman las siguientes funciones: Jefe de Trabajos Prácticos Interina: Prof. Zulema Graells Herrera, Medios Audiovisuales, Centro de Educación Estética y de Cine y Literatura Infantil; Prof. Adscripta María del Carmen Moreno, Documentación Histórica, especialmente Facultad de Humanidades y Univ. Nacional de La Plata; Ayudante Diplomada Interina Prof. Marta Demarta, Educación Física y Biológica; Ayudante Diplomada Interina Prof. María A. Seijas, Política y Organización Escolar, Estadística y Planificación; Ayuda Diplomada interina Prof. Dolly Gutiérrez de Urretabizkaya, Educación Comparada Argentina y Americana; Jefe de Trabajos Prácticos Interina, Prof. Marta Beatriz Pifarré, con funciones en la rama Psicopedagogía y Educación Vocacional; Prof. Martha C. Cánepa, Ayudante Diplomada Suplente, con funciones en el Centro de Documentación e Información Pedagógicas.

NOTICIAS DE NUESTRO PAIS

A) Establecimientos experimentales

La Secretaría de Estado de Cultura y Educación resolvió implantar en un número no menor de diez y no mayor de veinte establecimientos educativos dependientes de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior con carácter experimental y por el curso lectivo del presente año.

La Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior será la encargada de regir los establecimientos en los cuales se aplicará este sistema, la fijación de las funciones de los coordinadores y la organización de las medidas técnico-pedagógicas necesarias como también la fiscalización de la labor y su evaluación.

El Consejo de Enseñanza Técnica coordinará con la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior una acción encaminada a aplicar el mismo criterio en los establecimientos de su dependencia.

B) Campaña Nacional de Alfabetización

La Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización informó sobre diversos aspectos de la tarea realizada en cumplimiento del Plan Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos durante el año 1966 y en lo que va de éste.

De los datos suministrados surge que el último año funcionaron 10.500 centros de alfabetización y educación en todo el país, de los cuales el 30 % lo hicieron en sindicatos, policía, comunas, gendarmerías, empresas, cárceles, hospitales, parroquias y otras instituciones. El máximo de centros funcionando simultáneamente fue de 9.063 en octubre de 1966.

Asistieron en total 196.000 alumnos, lo que hace una relación docente cada 18 alumnos. El número de egresados, del último nivel del programa de alfabetización, equivalente al séptimo grado de las escuelas primarias fue de 26.000.

C) Revista "Cátedra y Vida"

Sigue publicándose la revista "Cátedra y Vida" en torno a los problemas de la Enseñanza Media.

CH) Depuración del Idioma

El Consejo Nacional de Educación ha dado a conocer una información referida a la "depuración del idioma" por lo que hace saber que ha dispuesto solicitar a la Secretaría de Difusión y Turismo, la realización de una campaña de depuración del lenguaje hablado y escrito.

En consecuencia, y atendiendo a que es tarea específica del Consejo Nacional de Educación velar por la defensa del idioma para que nuestro pueblo no solamente hable y escriba con corrección sino también con propiedad, se solicita:

- a) Suprimir en todos los programas expresiones vulgares y groseras.
- b) No permitir deformaciones de vocablos con fines comerciales, desvirtuando el verdadero sentido de los términos y dando a expresiones antojadizas la apariencia de un concepto real.
- c) Referente a la escritura respetar el uso de mayúsculas y minúsculas, acentuación, etc. de acuerdo con las resoluciones de la Academia.

D) Perfeccionamiento Docente

En el Instituto Superior Docente que funciona en la Escuela Argentina Modelo se realizan continuamente cursos de Perfeccionamiento para Docentes.

E) Segunda Reunión de Ministros de Educación

Se inauguró el 18 de mayo de 1967 en la ciudad de Alta Gracia (Córdoba), convocada por la Secretaría de Cultura y Educación de la Nación.

Participaron de la reunión que duró hasta el 21 de mayo, 50 personas; la delegación de la Secretaría de Cultura y Educación de la Nación era encabezada por el profesor Carlos María Gelly y Obes.

F) Simposio Argentino sobre Enseñanza de la Geografía

Entre los días 24 y 27 de mayo se realizó en la ciudad de Buenos Aires esta reunión, organizada por la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.

Su finalidad fue promover la conformación de criterios científicos sobre la instrucción de esa materia en el ciclo medio, debido al hecho de haberse notado últimamente la existencia de una preocupación entre los docentes del país sobre la necesidad de introducir cambios fundamentales en la estructura metodológica de la enseñanza de la Geografía.

G) Estadística Educativa (Publicación)

Acaba de aparecer La Estadística Educativa publicada por la Secretaría de Estado, de Cultura y Educación. - Departamento de Estadística Educativa.

Reseña sobre los procedimientos para la elaboración de estadísticas educativas en sus dos pasos: descripción (resumir la información compuesta de los datos básicos sobre el sistema educativo) e inducción o inferencial (formular generalizaciones sobre una población o universo a partir de los estadísticos o parámetros de una determinada muestra extraída de la misma).

H) Un convenio para la nutrición escolar

En la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación se firmó el día 19 de julio/67, un convenio para la nutrición escolar entre ese organismo y la provincia del Chaco. Lo suscribieron el Gobernador de esa provincia, coronel

(R. E.) Miguel Angel Basail y el presidente del Consejo. Se informó que los fondos destinados por el Consejo para comedores escolares en el Chaco cubrirán las necesidades de 9.000 alumnos. Por el nuevo convenio se atenderá con un "refrigerio balanceado" a 86.000 niños, o sea todos los que concurren a 528 escuelas nacionales que funcionan en esa provincia.

I) Reunión de Decanos y Directores de Facultades y Escuelas de Química, Bioquímica y Farmacia de las Universidades Nacionales

Días 21 y 22 de julio de 1967.

Se trataron los siguientes puntos:

— Intervención de la Asociación de Facultades y Escuelas de Química, Bioquímica y Farmacia de la República Argentina en el mejoramiento de la enseñanza de Química en los colegios secundarios.

— Hacer llegar a las autoridades nacionales, universitarias e instituciones relacionadas con las ciencias las siguientes recomendaciones:

- a) Lograr una continuidad, actualmente inexistente entre la enseñanza media y universitaria.
- b) Arbitrar los medios para formar, a la brevedad, profesores de enseñanza media a nivel universitario en todas las ciencias, particularmente en Química y que la misma sea orientada por las Facultades o Institutos Universitarios de la especialidad, en coordinación con los organismos nacionales que correspondan.
- c) Promover la capacitación de los profesores secundarios en ejercicio mediante su adscripción a las cátedras universitarias más afines. Dejar establecido que ésta es la contribución más directa que las universidades pueden ofrecer como solución al problema sólo en su aspecto científico.

— Queda en mano de las autoridades nacionales la solución urgente del problema de dignificar a los profesores en su aspecto humano y social.

— Contemplar la posibilidad de que los egresados de Facultades y Escuelas de Farmacia y Bioquímica del país, puedan realizar su doctorado en cualquiera de las otras Facultades en las que se imparten estudios equivalentes, tal como ya lo tiene establecido la Universidad de Buenos Aires.

— Siendo la carrera docente de distintas modalidades, se resuelve declarar, como expresión de deseo, que las disposiciones al respecto que se incluyan en los nuevos Estatutos Universitarios sean lo suficientemente flexible como para permitir que cada Facultad dicte su reglamentación de acuerdo con sus necesidades.

J) Becas "INTA"

El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, ofrece como en años anteriores becas "INTA Cincuentenario" para 1968, a los alumnos de la enseñanza media que estén cursando en 1967 el último año de estudios.

Abarca a las provincias de Salta, Jujuy, Santiago del Estero, San Luis, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego.

Para mayores informaciones dirigirse al Departamento de Especialización del INTA, Centro Nacional de Investigación Agropecuaria, Villa Udaondo, Castelar, provincia de Buenos Aires.

K) Plan de mejoramiento y extensión del servicio educativo

El gobierno de la provincia de Mendoza acaba de poner en marcha un plan de mejoramiento y expansión del servicio educativo de la Provincia, en el nivel primario.

Dicho plan, que se concretará durante el presente año lectivo y el próximo, ha sido preparado por la Comisión para el Planeamiento Integral de la Educación, dependiente del Ministerio de Gobierno, con el concurso, entre otros organismos, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia, la que tendrá a su cargo la ejecución.

La elaboración del plan se ha efectuado teniendo en cuenta los problemas cualitativos identificados en el "Informe sobre la realidad educativa provincial y su contexto socioeconómico", que presentó el servicio Técnico de aquella comisión.

L) Creación de un Departamento de Pedagogía Universitaria

El Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, dictó una resolución en virtud de la cual se crea el Centro de Pedagogía de la Facultad, dependiente de la Secretaría Técnica de esa Casa de Estudios; cuyo objeto será estudiar los problemas pedagógicos de la enseñanza de la medicina.

El Centro estudiará científicamente la metodología y todos aquellos aspectos pedagógicos, que con permanente reclamo de revisión existen en el trabajo docente de la Facultad, y aconsejará los cambios que surjan, a su juicio, como convenientes. Asimismo actuará en estrecha colaboración con el Departamento de Pedagogía de la Universidad.

M) Estadística Educativa

Según el informe del Departamento de Estadística Educativa de la Secretaría de Cultura y Educación en 1965 egresaron de las escuelas primarias de todo el país 288.796 alumnos: 143.209 varones y 145.587 mujeres.

A la información se acompañó un gráfico con los datos de cada una de las provincias y dos comparativos desde 1958 a 1965. De acuerdo con ellos en 1958 egresaron 222.006; 1959, 274.072; 1960, 237.542; 1961, 243.250; 1962, 249.687; 1963, 256.710; 1964, 275.756; 1965, 288.796.

En este último año, de esos alumnos, 268.575 tenían la edad escolar correspondiente y 20.221 la sobrepasaban; 85.012 egresaron de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, 154.733 de escuelas provinciales, 1.221 de municipales y 47.830 de privadas.

N) Perfeccionamiento Docente en Paraná

En la ciudad de Paraná se ha fundado el Instituto Superior de Perfeccionamiento Docente "Teresa de Avila". En este Instituto se ofrece a los docentes cuatro cursos permanentes de perfeccionamiento:

- a) Jardín de Infantes.
- b) Educación de niños diferenciados.
- c) Fundamentación y Técnicas de aprendizaje a Nivel Primario.
- d) Supervisión y Dirección de Escuelas Primarias.

N) II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas

Se realizó el 22 de setiembre de 1967, en los salones del ex Concejo Deliberante, la ceremonia de clausura del II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, organizado por la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

Se desarrolló desde el día 12 del mismo mes y contó con la participación de representantes de organismos oficiales y observadores especializados. Asimismo se dieron a conocer las conclusiones y recomendaciones aprobadas por el Seminario en relación con las diversas disposiciones consideradas, relativas a la enseñanza técnica.

El proyecto de declaración suscripto por los especialistas que intervinieron en el mismo, fue leído y aprobado por unanimidad. Su texto es el siguiente:

“Que urge canalizar los esfuerzos particulares, nacionales y multinacionales dirigidos al desarrollo de la ciencia, la técnica, la educación y la cultura hacia la realidad de un Mercado Común Cultural Iberoamericano, basado en el intercambio de ideas, planes, experiencias y personas y orientado a fijar objetivos, determinar medios y aunar esfuerzos para responder a las necesidades actuales y a las exigencias previsibles en materia de educación, ciencia y cultura en Iberoamérica. Que la Oficina de Educación Iberoamericana asuma la misión de fomentar, asesorar y coordinar la acción de los países Iberoamericanos en la promoción de la integración propuesta y cooperar estrechamente con los organismos internacionales que participan en esta tarea”.

Coincidiendo con las sesiones del II Seminario se celebró una Muestra Didáctica, en la que se expuso la labor que llevan a cabo las distintas instituciones que tienen a su cargo programas de educación en los principales países del mundo, como también una exhibición de materiales didácticos, diseños de construcciones escolares, materiales audiovisuales, etc.

O) Curso de Perfeccionamiento Docente en Educación Física

La Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación ha informado acerca de la tarea que esta abordando con relación a la organización del VII Curso Internacional de Actualización y Perfeccionamiento Docente en Educación Física, el que tendrá lugar en las instalaciones del Centro de Educación Física Nº 1 de la Capital Federal entre el 15 y el 30 de enero de 1968.

En el mismo, dictarán aspectos de su especialidad destacados educadores del país y del extranjero, y asistirán como en anteriores oportunidades, importantes núcleos de profesores de Educación Física de nuestro país y de los demás países de América.

El contenido del curso abarcará, aparte del dictado de diversas clases magistrales, el desarrollo de tres unidades de trabajo entre las que deberán optar los asistentes:

1. Educación física infantil.
2. Deportes.
3. Planeamiento y conducción.

Q) Centro de Investigaciones Bibliotecológicas

Por Resolución de fecha 31 de julio de 1967, el Rector de la Universidad de Buenos Aires, ha dispuesto crear bajo la dependencia de ese rectorado, el Centro de Investigaciones Bibliotecológicas.

En la mencionada Resolución se destaca la conveniencia de establecer en la Argentina un Centro dedicado a investigaciones de alto nivel en el campo de la bibliotecología y la documentación, tomando en consideración la vital importancia de encarar el inevitable proceso de transferencia de informaciones que caracteriza a las modernas corrientes de documentación.

En oportunidad de ser presentado el proyecto de creación elaborado en forma conjunta por ese rectorado —a través de su Instituto Bibliotecológico— y por la Facultad de Filosofía y Letras —a través de su Departamento Bibliográfico—, en la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París en octubre y noviembre de 1966, fueron asignados 7.000 dólares para 1967/68 destinados a la instalación e iniciación de las tareas de dicho centro.

Sus objetivos fundamentales son, entre otros, el "llevar a cabo investigaciones en el campo de la bibliotecología y la documentación con el fin de establecer las bases para estructurar los servicios de la información bibliográfica nacional en estrecha relación con los planes de desarrollo económico y social. Estudiar la naturaleza, estructura y estado actual de los servicios bibliotecarios en el país en todos sus niveles y establecer sobre los mencionados estudios, las bases que permitan iniciar las tareas para el planeamiento bibliotecario nacional. Coordinar sus propias tareas con las de las instituciones estatales y privadas interesadas en los mismos problemas y mantener relaciones con aquellas que realizan tareas similares en el extranjero".

El resultado de las investigaciones que realice, será publicado utilizando para tal fin los órganos de difusión de la universidad y/o creará sus propias series de publicaciones.

R) "El Niño y la Televisión" - Sexto Congreso Argentino

Entre los días 12 al 15 de octubre de 1967, se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba el Sexto Congreso Argentino "El niño y la televisión", cuya comisión preside el Prof. Oscar N. Schiariti.

Dicha reunión anual, tiene como finalidad, estudiar los problemas más candentes en cuanto a la televisión y su incidencia en la educación de los niños y los jóvenes de hoy.

Las comisiones actuantes en el Congreso fueron: la primera, de educadores; la segunda, de médicos, psicólogos y sociólogos; la tercera, de televisión educativa y cine para menores; la cuarta, de comunicaciones de masa; la quinta, acerca del canal de T. V. ideal para nuestro país.

S) Medios y técnicas audiovisuales

La Secretaría de Cultura y Educación por intermedio del Departamento de Enseñanza Audiovisual a cargo del profesor Vicente R. Di Pasquale, ha puesto en vigencia un plan tendiente a favorecer la formación de los egresados del último año de las escuelas normales. En este sentido se ofrecerá un servicio permanente de demostraciones sobre material audiovisual en las escuelas oficiales y privadas pertenecientes a la rama del magisterio.

De esta manera, se procura lograr que los futuros maestros a partir del presente curso lectivo egresen de las escuelas normales con un adecuado conocimiento acerca del valor pedagógico y uso práctico de las modernas técnicas didácticas.

Equipos de especialistas concurrirán a los establecimientos de enseñanza para realizar demostraciones en sesiones unitarias de trabajo, con los materiales producidos por el organismo nacional, que desde ese momento podrán ser utilizados por los institutos que decidan reproducirlos.

Los establecimientos que deseen información sobre este servicio gratuito podrán solicitarlo a Lavalle 2634, piso 2, de 14 a 18, o por teléfono a 88-0071.

T) Enseñanza por cátedra en Sexto Grado

El Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe, dio a conocer una resolución por medio de la cual se tiende a implantar el sistema de enseñanza por cátedra en el 6º grado de las escuelas provinciales.

En los fundamentos de la medida se hace referencia a los resultados de la experiencia realizada en lo que va del actual curso lectivo en varios establecimientos piloto y se señala que la información del personal técnico, directivo y docente, la opinión de los padres y la evaluación practicada en cada establecimiento por la comisión designada al efecto, ponen de manifiesto que los alumnos acusan una superioridad con respecto a los de los grados similares comunes, en la capacidad de trabajo y estudio, disciplina, responsabilidad e independencia para estudiar, que le permitirán incorporarse a la enseñanza secundaria o técnica en mejores condiciones.

También se refiere a la falta de continuidad entre la enseñanza primaria y la media, con sus secuelas para el adolescente, y señala que la enseñanza por cátedra en 6º grado, debe extenderse a las escuelas que cuenten con un número suficiente de divisiones, saber qué personal está dispuesto a tomar a su cargo la enseñanza y a concurrir a un cursillo de especialización docente antes de la iniciación del próximo año lectivo.

NOTICIAS SOBRE LA EDUCACION EN EL MUNDO

A) El programa de la UNESCO en materia de educación artística

El programa de la UNESCO en esta materia trata de promover el intercambio internacional de informaciones y la producción de material educativo, así como a estimular la reflexión y la metodología respecto de la enseñanza de las artes a los niños, a los jóvenes y a los adultos.

El programa comprende tres aspectos esenciales: a) Educación y formación del artista profesional; b) La educación artística del gran público; c) La educación del hombre creador.

B) Medios y técnicas audiovisuales en Alemania

En abril del año 1966 fueron equipados en Alemania 15 Kindergarten de la jurisdicción de Giessen con máquinas de aprender a leer. El constructor de éstas y organizador de este ensayo es el profesor Correll, director del Instituto para la Enseñanza Programada de la Universidad de Giessen.

Con la experimentación práctica de las máquinas en los Kindergarten, espera demostrar el profesor que los niños en edad de 3 a 4 años, de una capacidad promedial, pueden aprender a leer sin la ayuda de ningún adulto en aproximadamente medio año.

Al mismo tiempo, Correll desea proteger con el ensayo una reforma en la pedagogía de los Kindergarten.

El califica de imperdonable que los Kindergarten alemanes ofrezcan a los pequeños, que sin embargo, son ya bien curiosos, sólo "juguetes" en lugar de material de enseñanza. El crecimiento del cerebro humano a la edad de cinco años está completo en un 80 por ciento. A pesar de esto se asegura que sólo desde los seis años está capacitado el niño para la enseñanza sistemática. Por medio de la enseñanza programada de leer, escribir, y eventualmente de lenguas extranjeras en los Kindergarten se fomentará no sólo la riqueza idiomática sino el desarrollo total intelectual del niño.

C) Conferencia Internacional de Instrucción Pública - Julio/66

Convocada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación.

El 15 de julio se aprueba su recomendación Nº 60 sobre la Organización de Investigación Pedagógica. Esta consta de seis partes:

1. Finalidades de la investigación pedagógica.
2. Organización y características de los trabajos.
3. Difusión y aplicación de los resultados.
4. Personal encargado de la investigación pedagógica.
5. Colaboración internacional, que tendrá por efecto:

- a) Intensificar los intercambios entre los centros de investigación pedagógica.
 - b) Facilitar las investigaciones en la esfera de la pedagogía comparada y de sus métodos.
 - c) Evitar el dogmatismo que puede acarrear la información insuficiente.
6. Aplicación de la recomendación.

CH) Educación de Adultos

En la sesión de fecha 18 de octubre de 1966, el Honorable Consejo Nacional de Educación de Chile, aprobó un documento que servirá de base para la formulación de una nueva estructura en la enseñanza de adultos.

En este documento se sostiene que el Sistema Educacional debe contemplar dos áreas de oportunidades para el adulto: Educación general básica y media y Educación profesional de nivel medio y superior.

Ambas están organizadas en cursos, de acuerdo a exigencias didácticas y a niveles de rendimiento.

Cada uno de estos cursos o series de enseñanza constituirán un proceso unificado continuo, desde los niveles iniciales hasta los niveles de educación media. Serán procesos simultáneos y comunicantes, es decir, organizados de tal manera que desde un nivel de educación general un adulto podría incorporarse a cualquier nivel compatible de educación profesional y viceversa.

La organización de los programas para las dos modalidades de la educación tiene que contemplar permanentemente esta posibilidad de tránsito de adultos de un área a otra.

Fue una solución tratar de encontrar un sistema graduado que tenga capacidad para adaptarse a las diferentes situaciones que presentan los alumnos.

En ese sentido se ofrecerá a los sujetos dos alternativas:

a) El sistema educativo fija ciertas metas generales (de un modo semejante a como son ahora los exámenes en relación con el año de estudio) que incluyen determinados rendimientos en varias asignaturas o disciplinas libremente dirigidas por el alumno.

Estas metas, cuyo número deberá establecerse, pudieran ser 3, 6, 8, etc., serán superadas con la propia velocidad del alumno, sea porque se establecerán tratamientos diferenciados según la capacidad del alumno o bien porque no se requerirán tiempos definidos para su completación.

b) El sistema educativo establece niveles de rendimiento por asignatura, pudiendo existir niveles de 1 a 5 en una misma asignatura y el mismo número o diverso en otra. De tal suerte que un alumno tendría un curriculum hasta cierto punto individual, pudiendo encontrarse simultáneamente en el nivel 4 de A, en el nivel 10 de B, en el 1 de C, etc., se consideraría satisfactorio un resultado que correspondiera a un perfil cultural definido por el aprovechamiento suficiente, en un conjunto de disciplinas que corresponden a las capacitaciones o motivaciones particulares del alumno. El tiempo requerido para el cumplimiento de los niveles considerados satisfactorios, estará dado por el rendimiento con que cada alumno aprenda.

D) II Curso sobre Planeación, Diseño y Ejecución de Construcciones Escolares

Organizado por el Centro Regional de Construcciones Escolares para la América Latina desde el 26 de octubre al 20 de diciembre de 1966. Participaron en él profesionales de la Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela.

El programa del Curso comprendió tópicos relacionados con: Planeamiento de las construcciones escolares; diseño para el desarrollo de las construcciones escolares; ejecución y supervisión de obra; acción comunal y regional.

E) Educación Superior, Universitaria y no Universitaria

Acaba de aparecer el tercer volumen de "Higher Education and Development in South East Asia", publicación conjunta de la Unesco y de la Asociación Internacional de Universidades. El volumen comprende dos partes dedicadas respectivamente a las siguientes cuestiones: "La mano de obra de alto nivel al servicio del desarrollo", por Richard Hunter; "Política lingüística y enseñanza superior", por Richard Noss.

Después de examinar los problemas generales que se plantean en la región y las posibles soluciones, ambos estudios analizan el caso de cada país y sus problemas particulares basándose en numerosas estadísticas.

F) Medios y Técnicas Audiovisuales en EE. UU

En los Estados Unidos se han creado laboratorios de Matemáticas en las salas de clase suplementarias, provistas de toda una gama de medios de enseñanza, utilizados bajo la dirección de un maestro que desempeña un papel importante en los programas de matemáticas escolares.

Existen actualmente unos dos mil, más frecuentes en la enseñanza media. El laboratorio primario comporta objetos que permiten contar, combinar y separar escalas, etc. Estos laboratorios disponen también de diapositivas, filmes, cortos metrajes y materiales de proyección. El laboratorio tiene por objeto alentar a los alumnos de aptitudes variadas a explorar y a descubrir las matemáticas gracias a los consejos de un profesor calificado. Este método permite al maestro individualizar su enseñanza, proporcionar los medios por los cuales la prueba puede ser obtenida e incitar igualmente a los alumnos a hacer progresos constantes.

G) Ciudad Universitaria de Colombia

El Banco Interamericano de Desarrollo ha otorgado un préstamo para ayudar a construir la Ciudad Universitaria en la ciudad de Medellín (Colombia). El prestatario es la Universidad de Antioquía, la institución pública autónoma fundada en 1822 y actualmente la segunda universidad del país por su tamaño.

H) La investigación pedagógica en México

Se lleva a cabo en el Instituto Nacional de Pedagogía la investigación técnico-pedagógica en todos los niveles de la enseñanza.

El Instituto mantiene una comunicación permanente con el magisterio en servicio a través de los cursos de Orientación Pedagógica que imparte; de sus participaciones en reuniones de maestros, etc.

Las investigaciones se determinan en función de la necesidad de estudiar los problemas que plantean la práctica docente, la organización del sistema educativo y el incremento de los servicios escolares. Los resultados de las investigaciones tienen un carácter operante, puesto que son de aplicación inmediata, para la solución de los problemas estudiados.

Los campos de investigación del Instituto son: Pedagogía, Psicología Educativa, Orientación Vocacional, Antropometría Infantil, Sociopedagogía, Reeducción del lenguaje y Problemas del comportamiento del niño.

I) Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (S. E. C. A. P.)

El SECAP, tiene a su cargo, entre otros, los siguientes fines: capacitar profesionalmente a los trabajadores en servicio en todas las actividades económicas y dar formación acelerada a personas no menores de 14 años, formar profesionalmente a adultos con posibilidades de empleo, administradores de pequeñas empresas y supervisores de nivel medio; colaborar con las empresas agrícolas, industriales y de servicio en el planeamiento y ejecución de cursos de capacitación y formación profesional; colaborar en la ejecución de programas para cursos de capacitación metodológica para los instructores técnicos en servicio; dirigir, coordinar y asesorar la ejecución de los programas de capacitación y formación profesional que las instituciones públicas y privadas estén realizando para el futuro.

J) Especialistas de la Televisión y de la enseñanza reunidos en un Congreso

Organizado por el Consejo de Europa, se reunieron en Roma recientemente, 18 países europeos, para discutir el tema de la "enseñanza directa mediante la televisión".

Fueron estudiados varios casos, particularmente el de la "Telescuola" italiana, destinada a los adultos del ciclo secundario, que ya ha dado resultados positivos; el programa "Telebac" organizado en Francia para los candidatos al Bachillerato.

Se estudió el caso de la próxima creación de "Universidad del Aire" en Gran Bretaña, la cual ofrecerá cursos de carácter universitario y cuyos títulos serán reconocidos por el Estado.

K) Programa de la UNESCO en materia de Documentación Pedagógica

A continuación se describe resumidamente el Programa de la Unesco en materia de documentación pedagógica para el período 1967-1968.

La Secretaría continuará reuniendo, analizando y difundiendo informaciones sobre problemas de la Unesco fuera de la Sede y a los servicios docentes de los Estados Miembros. Se pondrá particular empeño en facilitar el canje de materiales entre los centros nacionales de documentación pedagógica. Sigue

siendo un objetivo importante del programa de la Organización la creación y la consolidación de tales centros, que en muchos casos han recibido diversas formas de asistencia de la Unesco en Africa, los Estados Arabes, Asia y América Latina.

El estudio, país por país y en los grados sucesivos de la enseñanza de la situación de la educación en el mundo entero, que viene realizando la UNESCO desde hace más de quince años, se completará con la publicación del V volumen de "L' Education dans le monde", "World survey of education", dedicado a la política, la legislación y la administración en materia de enseñanza y con un nuevo volumen de la Guide international de la documentation pédagogique; International guide to educational documentation, que abarcará el periodo 1960-65. En el periodo que se examina se emprenderá, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, la preparación de una obra titulada "World survey of agricultural education", que empezará con un estudio sobre Asia.

Como primera medida para satisfacer la necesidad de una publicación internacional sobre cuestiones pedagógicas se procurará consolidar la Revue International Pédagogie - International review of education, publicada por el Instituto de Educación (UNESCO) de Hamburgo y se evaluará su utilidad.

L) Unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media - España.

Fue sancionada en España la ley 16/1967 del 3 de abril, sobre el enunciado del epígrafe.

Esta ley establece en su artículo 1º que el primer ciclo de Enseñanza Media, que comprende los estudios del Bachillerato Elemental, constará de cuatro cursos en la forma establecida en la vigente Ley de Ordenación de la Enseñanza Media del 26 de febrero de 1953 y será único para todos los alumnos de este grado. Durante este ciclo se prestará una atención especial a la orientación escolar de los alumnos.

Los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller Elemental podrán acceder tanto al Bachillerato Superior General en cualquiera de sus opciones como al Bachillerato Superior-Técnico, en el que contemplarán su formación con una iniciación técnica en el orden administrativo, industrial, agrícola, marítimo o en otras modalidades análogas que se establezcan por Decreto, de acuerdo con la vigente Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.

Estos estudios constituyen el segundo ciclo de la Enseñanza Media y al final de los mismos se podrán obtener el título de Bachiller Superior en las respectivas opciones o modalidades.

LL) Segundo Seminario de los Grupos Nacionales de Desarrollo de las Construcciones Escolares.

Se realizó en la ciudad de Méjico entre el 22 de mayo y el 2 de junio de 1967 el Seminario de referencia que fue organizado por Conescal —Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina— y patrocinado por la

UNESCO, la OEA, y el gobierno de Méjico y contó con la asistencia de representantes de los siguientes países: Argentina, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, Méjico, Panamá y Perú.

El Seminario se abocó a estudios y análisis de los aspectos económicos, social, arquitectónicos y pedagógicos que deben ser atendidos para que dentro de los recursos disponibles puedan los países contar con el número suficiente de escuelas y que éstas reúnan los requisitos necesarios de calidad, confort y funcionalidad, a través de un planeamiento racionalizado.

Concurrieron arquitectos, ingenieros, economistas, educadores, etc.

M) Becas de la Escuela Latinoamericana de Sociología.

La Escuela Latinoamericana de Sociología (ELAS) acaba de abrir su matrícula para la VII Promoción a iniciarse en 1968.

La Escuela cuenta con un número limitado de becas disponibles que cubren los gastos de viaje y permite a los estudiantes financiar su mantención en Santiago de Chile, como igualmente gastos de libros.

Los requisitos fundamentales para optar a las becas del ELAS son, primeramente haber cursado estudios universitarios, de preferencia Sociología o Ciencias Sociales y en segundo término se dará preferencia a los estudiantes graduados en Psicología y Economía. Los interesados pueden escribir a ELAS, Casilla de Correo 3213, Santiago de Chile.

VII Congreso Interamericano de Planificación

La Sociedad Interamericana de Planificación que convoca al Congreso y el Instituto de Estudios del Desarrollo, que lo organiza, hace saber a todos los miembros y amigos que el VII Congreso Interamericano de Planificación y Correspondiente Asamblea de la Sociedad tendrá lugar en Lima, del 20 al 25 de octubre de 1968.

Paralela y simultáneamente a tales eventos tendrán lugar el Primer Festival Internacional de Cine de Problemas del Desarrollo y el primer encuentro internacional de graduados del Instituto de Planeamiento de Lima.

El tema del Congreso es **AMERICA EN EL AÑO 2000**,

Los subtemas son cuatro y han quedado definidos del modo siguiente:

1. Prognosis de la situación social de América en el año 2000.
2. Prospección de la política nacional o internacional.
3. La integración y el desarrollo.
4. La nueva cultura.

Los interesados en adquirir mayor información, pueden dirigirse a las oficinas del Congreso, Secretaría Ejecutiva del Instituto Peruano de Estudios del Desarrollo, Carabaya 515, Oficina 600, Edificio Wiese, Teléfono 74116, Casilla Postal 6125, Lima.

INDICE DE COLABORADORES

Prof. JOSE MARIA LUNAZZI
Prof. MARTHA CAMPAYO DE GALABURRI
Prof. MARIA IRENE JHONSON
Prof. J. ROBERTO MOREIRA
Prof. BEN MORRIS
Prof. NICOLAS HANS
Prof. ISAAC LEON KANDEL
Prof. ZULEMA GRAELIS HERRERA
Prof. NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA
Prof. MARTA BEATRIZ PIFARRÉ
Prof. JULIA MARTA SILBER
Prof. DOLLY MARIA GUTIERREZ
Prof. LUIS ADOLFO DOZO
Prof. REBECA B. DE CARASATORRE
Prof. NELLY VALERO DE ARGAIN
Prof. MARIA ANGELICA SEIJAS
Prof. BEATRIZ SANCHEZ
Prof. MARTHA C. CANEPA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

Dr. SANTIAGO GOROSTIAGUE

Vicepresidente

Sr. CESAR A. BUSTOS

Secretario Técnico

Abog. ALBERTO A. TETTAMANTI

Secretario Administrativo

Sr. ELIOSER C. A. ROSSOTTI

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DECANO: Ing. Luis A. Bonet.

SECRETARIA TECNICA: Olga Costa.

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: Dora F. Arauz Fonrouge.

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

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Jefe: Prof. José M. Lunazzi

Secretaria Técnica: Prof. Maria del Carmen Moreno

INSTITUTO DE PEDAGOGIA: "Dr. ALFREDO D. CALCAGNO": Directora: Prof. Martha Campayo de Galaburri.

INSTITUTO DE EDUCACION FISICA: Director: Prof. Alejandro J. Amavet.

DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA

Jefe: Prof. **Demetrio Gazdaru**
Secretario Técnico: Prof. **Octavio Prenz**
INSTITUTO DE FILOLOGIA: Director: Prof. Demetrio Gazdaru.
INSTITUTO DE LENGUAS MODERNAS: Directora: Dra. Elsa T. de Pucciarelli.
INSTITUTO DE LENGUAS CLASICAS: Directora: Prof. Carmen Verde Castro.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Jefe. Prof. **Rodolfo M. Agolia**
Secretario Técnico: Prof. **Armando D. Delucchi**
INSTITUTO DE FILOSOFIA: Director: Prof. Emilio Estiú.
INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL PENSAMIENTO ARGENTINO:
Director: Prof. Norberto Rodríguez Bustamante.

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Jefe: Prof. **Juan B. Sidotti**
INSTITUTO DE GEOGRAFIA: Director: Juan B. Sidotti.

DEPARTAMENTO DE GRADUADOS

Jefe Prof. **Narciso Pousa**
Secretario Técnico: Prof. **Jorge O. Demarchi**

DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Jefe: Dr. **Enrique M. Barba**
Secretaria Técnica: Srta. **Silvia C. Mallo**
INSTITUTO DE HISTORIA AMERICANA: Director: Dr. Enrique M. Barba.
INSTITUTO DE HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL ARGENTINA Y AMERICANA: Director: Dr. Enrique M. Barba.
INSTITUTO DE HISTORIA ARGENTINA "RICARDO LEVENE": Director: Prof. Andrés R. Allende.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Jefe: Prof. **Raúl H. Castagnino**
Secretaria Técnica: Prof. **Delia M. de Zaccardi**
INSTITUTO DE LITERATURA ARGENTINA E IBEROAMERICANA: Director:
Prof. Juan Carlos Ghiano.
INSTITUTO DE LITERATURAS EXTRANJERAS: Director: Prof. Rodolfo Modern.

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Jefe: Dr. **Juan Carlos Pizarro**
Secretario Técnico: Psic. **Juan Carlos Buratti**
INSTITUTO DE PSICOLOGIA: Director: Dr. Mauricio Knobel.

ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

LA PLATA (Rca. ARGENTINA)

Año 1967

5-6

tercera época

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION