

37-ARC-3



ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Departamento de Ciencias de la Educación

I

tercera época

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

ARCHIVOS DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION

Sumario del próximo
número

ARTICULOS:

Educación para la responsabilidad, por Eduard SPRANGER (Tubinga).

El concepto y los campos de adaptación, por Víctor GARCIA HOZ (Madrid).

Límites de la experimentación en pedagogía, por Raymond BUYSE (Lovaina).

Los instintos en la teoría de la educación, por Juan CUATRECASAS (La Plata).

La dimensión filosófica en la investigación pedagógica empírica, por Hobert W. BURNS (Nueva York).

Filosofía y pedagogía, por Anisio TEIXEIRA SPINOLA (Rio de Janeiro).

El problema de la autoridad, por Robert DOTRENS (Ginebra).

Biopedagogía, por Josef Karl SPIELER (Karlsruhe).

Para un balance de la pedagogía argentina, por Ricardo NASSIF (La Plata).

BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA RECIENTE

REVISTA
DE REVISTAS.

CRONICA: Recomendaciones de la "Primera Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación".

INDICE DE
COLABORADORES.

ARCHIVOS
DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION

1

(Tercera Epoca)

ENERO - JUNIO 1961

ARCHIVOS
DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION

Organo del
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION

1
(Tercera Epoca)

Director
RICARDO NASSIF

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

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

ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Tercera Época, n° 1

Enero - Junio 1961

SUMARIO

	<u>Pág.</u>
Presentación, por la Dirección	5
Sarmiento y la Universidad (Editorial), por Ricardo Nassif	7
Por la intensificación de la investigación científica y de la formación humanística en las Universidades, por Alfredo D. Calcagno	11
John Dewey en mis recuerdos personales, por William H. Kilpatrick	16
La investigación y el progreso de la enseñanza, por Nicolás M. Tavella	21
Carácter humanístico de la pedagogía italiana, por Luigi Volpicelli	32
La formación de expertos en educación, por Pedro Rosselló	40
Educación y propaganda, por Gustavo F. J. Cirigliano	46
Educación para la época que surge, por Theodore Brameld	56
Los Centros Nacionales de Documentación Pedagógica y su importancia en la pedagogía comparada, por Joseph Majault	69
Consideraciones sobre las tendencias actuales de la educación física, por Ernesto Rogg	77
Bibliografía pedagógica reciente	89
Revista de Revistas	101
Crónica:	
Noticias del Departamento de Ciencias de la Educación	113
Noticias de nuestro país	119
La educación en el mundo	121
Índice de colaboradores	125

CORRESPONDENCIA Y CANJE

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

PLAZA ITALIA 121, LA PLATA (República Argentina)

PRESENTACION

Los estudios pedagógicos tienen en nuestra Universidad Nacional de La Plata una larga y honrosa tradición que se inicia y se afirma gracias al pensamiento y la acción de Víctor Mercante que, en los primeros tiempos, contó con la colaboración de figuras como la de Leopoldo Herrera, Rodolfo Senet, Alfredo J. Ferreira, Alejandro Carbó, Zapata, Lezama y Beatti, y que se mantuvo viva en la posterior labor docente y creadora de Alfredo D. Calcagno, José Rezzano, Juan Mantovani, Juan E. Cassani y muchos más.

En 1906 Víctor Mercante fundó y organizó, con el auspicio de Joaquín V. González, la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Esta Sección se elevó a la categoría de Facultad de Ciencias de la Educación en 1914, para convertirse seis años más tarde en la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta brevísima noticia histórica no puede reflejar el trabajo intenso y fecundo que caracterizó los años heroicos de la pedagogía argentina, sino apenas ubicar la obra que se proponen realizar los que nos consideramos herederos de esa tradición pedagógica, y justificar esta nueva época de una publicación que en su momento alcanzó resonancia internacional.

El primer número de los Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines apareció en junio de 1906, manteniendo esta denominación hasta el establecimiento, en 1914, de la Facultad de Ciencias de la Educación, año en que toman el nombre de Archivos de Ciencias de la Educación. En la primera época (1906-1914) aparecieron treinta y nueve números; en la segunda (1914-1919), seis números o tomos. El último número se editó en octubre de 1919, dando paso a la Revista Humanidades que es todavía el órgano de nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Quien revise hoy las cuarenta y cinco entregas de los Archivos... no puede menos que asombrarse de su calidad científica y de la significación de sus colaboradores tanto argentinos como extranjeros.

A cuarenta y dos años del último número de los Archivos de Ciencias de la Educación, y con el mismo nombre vuelve hoy a editarse en su tercera época. Los que hemos tomado la responsabilidad de hacerlo tenemos perfecta conciencia de la significación y de las dificultades de una empresa de este tipo. Pero no nos sentimos solos, puesto que ya vivimos un clima nacional y universal de resurrección de una pedagogía integral de base científica y filosófica. Nos alienta el espíritu de lucha de los fundadores, aunque debemos reconocer — paradoja de los tiempos — que todavía nuestras armas no tienen la perfección de las que ellos emplearon, aunque creamos estar más adelante en la historia.

Una Revista, como nosotros la soñamos, es tarea compleja que sólo puede ser obra de un equipo. Por eso este primer número debe comenzar con un agradecimiento a todos los pedagogos extranjeros y argentinos que ante el solo anuncio de la reaparición de los Archivos nos hicieron llegar sus inestimables colaboraciones. También cuenta — y es preciso destacarlo — la labor anónima, casi siempre menuda, del personal técnico-docente y administrativo de nuestro Departamento, sin la cual no podría la Revista alcanzar su forma definitiva. No podemos concluir estas palabras liminares sin recordar y agradecer el permanente estímulo que desde su alto sitial de Embajador Argentino ante Unesco, en París, nos ha hecho llegar el doctor Alfredo D. Calcagno, así como el apoyo decidido del actual Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, doctor Enrique M. Barba.

SARMIENTO Y LA UNIVERSIDAD

Al reiniciar su publicación no podía faltar en las páginas de esta Revista el recuerdo de Domingo Faustino Sarmiento en el ciento cincuenta aniversario de su nacimiento. Ya la Universidad y la Facultad de Humanidades han colocado todas las actividades del año bajo la advocación del gran maestro de América. Ellas, y en forma muy especial nuestro Departamento de Ciencias de la Educación, están impregnadas del espíritu progresista y laico de Sarmiento, y si bien la actividad cotidiana es homenaje permanente a su figura, se hace preciso un alto en el camino para concentrar nuestra reflexión en el estudio de su obra y de su vida — quizá la más grande aventura de un argentino del siglo XIX — y comprometer nuestra acción en favor de sus ideales imperecederos. Para nosotros, universitarios, este tributo no es más que recomenzar con fuerza un programa de difusión de la labor y la existencia sarmientinas a través del trabajo mancomunado de Cátedras, Institutos y Departamentos deseosos de entregar al país, y, especialmente, a su generación joven, un tesoro que requiere penetración y elaboración constantes.

Resulta difícil, por no decir imposible, definir a Sarmiento por medio de un esquema que puede matar lo mejor de su estructura humana. Sin embargo puede ser válido el principio de explicarlo por el mensaje que trajo a nuestra historia. El mensaje de Sarmiento, su "verdad" esencial — y dijo tener los puños llenos de verdades — es la educación, la siembra de escuelas, los pensamientos capitales, y muchas veces insuperados, sobre la dignificación espiritual y material del hombre argentino y americano por medio de la cultura.

Este convertir la educación en la raíz de un mensaje y vivirla como una pasión, es lo que hace de Sarmiento un típico pedagogo americano. América, "nuestra América", cuenta entre sus rasgos primordiales el de una profunda "vocación pedagógica" que traduce algo que le es inhe-

rente y que configura la acción de sus arquetipos despertándoles el deseo de integrar una nueva totalidad histórica. Esto ocurre con todos los pueblos que aspiran a una estructuración original, pero en pocos ostenta la fuerza que se observa en los latinoamericanos. Quizá por ser un conjunto de comunidades jóvenes, la vida de estos pueblos posea un matiz predominantemente pedagógico que puede llegar a definirlos. Resulta tan evidente este aspecto del "caso americano" que sus grandes hombres fueron educadores en el más amplio sentido de la palabra. Ellos — Sarmiento el primero —, Martí, Hostos, Varona, por no mencionar sino algunos, no han hecho más que traducir en todos sus actos la vocación y la urgencia educativas en América, vocación y urgencia que al mismo tiempo experimentaban en la propia intimidad. La pasión educativa de Sarmiento es, al mismo tiempo, reflejo y eco de un país en marcha, motivo por el cual no pudo desenvolverse en una pedagogía de gabinete. Sin duda también él habría suscripto las palabras que Martí aprendió de la Luz y Caballero: "Sentarse a hacer libros" — y Sarmiento escribió muchos, aunque casi siempre en el campo de batalla —, "que son cosa fácil, es imposible, porque la inquietud intranquiliza y devora y falta el tiempo para lo más difícil que es hacer hombres".

Es ante este Sarmiento, ante el genio pedagógico de América, ante el hacedor de hombres y, por ende, de naciones, ante quien la Universidad se inclina reverente, porque sabe que todo lo que además fue, lo fue para cumplir con su destino de educador de pueblos.

Muchos han visto en Sarmiento un enemigo de la Universidad, y habrá quienes anticipen un gesto de asombro por el homenaje que ella le rinde. Es verdad que en su apresuramiento de predestinado escribió y dijo palabras que, analizadas sin sentido crítico y fuera del contexto, pueden considerarse injustas para los estudios superiores. En su momento vio la urgencia de la instrucción elemental y la experimentó con tantos bríos que llegó a manifestar su falta de aprecio por la educación "más arriba de la educación primaria como medio de civilización". "Es la educación primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos. Todos los pueblos han tenido siempre doctores y sabios sin ser civilizados por eso. Son las escuelas la base de la civilización". Pero estas palabras suyas no pueden ni deben aislarse de la totalidad de su obra. A él se debe no sólo el impulso de la Escuela Normal, sino también la fundación de escuelas técnicas, de escuelas navales y militares, de facultades universita-

rias, de academias y centros científicos de vida definitiva en el país, además de ostentar, entre otras tantas, la gloria de haber recibido con alegría el advenimiento de todos aquellos que representaban un nuevo espíritu científico, y de haberse sentido orgulloso de la amistad de sabios y poetas.

Sarmiento no sintió desprecio por la Universidad, sino por un determinado tipo de estructura universitaria y sus juicios poco favorables se explican dentro de cierta circunstancia histórica. Deseaba una reforma sustancial de la Universidad de entonces, verdadera incubadora de verbalistas y de burócratas y ajena a los progresos que había fecundado el método científico. El pesimismo de Sarmiento frente a las organizaciones tradicionales de cultura superior era el reverso de la Universidad nueva que soñaba ardientemente. Si nuestra Universidad de hoy insistiese en marchar por los caminos trillados de la burocracia y el verbalismo, del ciego acatamiento al criterio de autoridad en las cosas del espíritu, en la indiferencia hacia los problemas de la comunidad y del tiempo, muchos universitarios estaríamos en la misma posición de Sarmiento. Pero al haber emprendido el rumbo de la investigación, de la actualización científica, del cultivo de los verdaderos valores humanos, de la participación en la vida nacional desde su mirador de alta cultura, y al abrir las puertas de la Universidad para que todos los hombres puedan gozar de los beneficios de la formación más elevada, no hemos hecho más que empezar a convertir en nuestra la lucha del ilustre sanjuanino. Las Universidades Nacionales argentinas, las que efectivamente pertenecen al pueblo, están así identificadas con el pensamiento del Maestro, y en el año del sesquicentenario de su natalicio reclaman para sí un puesto importante en la tarea argentina de guardar y renovar con amor para las generaciones venideras una obra y una vida ejemplares.

RICARDO NASSIF

La Plata, junio de 1961.

POR LA INTENSIFICACION DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA Y DE LA FORMACION HUMANISTICA EN LAS UNIVERSIDADES

ALFREDO D. CALCAGNO (*París*)¹

Con una pena inmensa hube de interrumpir mi participación después del primer día de trabajos en el Comité de Verificación de Poderes de esta undécima Conferencia General. Sobreponiéndome a mi mal, he querido venir a colaborar en las últimas decisiones de esta magna asamblea. Me siento vinculado a la Unesco por lazos muy estrechos y he vivido en ella intensamente estos dos últimos años. Sólo mi fe y mi confianza en los destinos de nuestra Organización han podido darme fuerzas para venir esta tarde a trabajar a vuestro lado.

La Unesco fue, desde su iniciación, y sigue siéndolo, una gran esperanza de la humanidad para ayudar a forjar un mundo mejor. Tal es el pensamiento y tal es el sentimiento de todos los señores embajadores, delegados y representantes ante esta reunión extraordinaria.

La Unesco debe seguir y ampliar su trayectoria benéfica por encima de todas las contingencias y de todas las vicisitudes. Hemos de aceptar complacidos las críticas constructivas, recibiendo con buena fe las observaciones y las objeciones fundadas — aunque nos duelan —, procurando corregir sus causas, y, asimismo, hemos de esforzarnos por ilustrar a los que no comprenden o no quieren comprender, o proceden con injusticia.

El programa de nuestra Organización tiende, ante todo, a *dignificar al hombre*. ¿Cómo puede dignificarlo? Defendiendo sus derechos, luchando contra la miseria y la ignorancia, reafirmando la confianza en las ventajas de la democracia, contribuyendo a la liberación espiritual

¹ El Dr. Alfredo D. Calcagno es actualmente Embajador de la República Argentina ante la Unesco. Este es el texto de su discurso en la Sesión Plenaria del 14 de diciembre de 1960 de la XI Conferencia General de la Unesco, al tratarse el capítulo de Ciencias Exactas y Naturales del programa y presupuesto de la Institución para 1961-1962. (*N. de la D.*)

de los pueblos oprimidos, ampliando las posibilidades de la criatura humana. Pero, además, su programa de acción debe tender a asegurar a todos los pueblos su participación en el movimiento ascensional de la humanidad y, desde luego, en su progreso científico y cultural, propendiendo a la preparación de mentalidades capaces de asegurar, con inteligencia y noble afán, la participación de cada nación, de cada pueblo, en la gran empresa que caracteriza a esta hora de avances prodigiosos. Nuestros pueblos no quieren ser meros espectadores de esta gigantesca campaña, de esta verdadera cruzada por la conquista del orbe: éste es el aspecto del programa de la Unesco en Ciencias Exactas y Naturales, del que quiero ocuparme brevemente.

Se ha hablado extensamente, a lo largo de esta undécima Conferencia, de los Proyectos Principales que ha arbitrado la Unesco para asegurar las etapas iniciales de su programa de acción. Hasta ahora, el mayor esfuerzo se ha consagrado a difundir la ilustración, a extender los beneficios de la instrucción pública al mayor número de niños y de hombres. En estos dominios, es decir, en cuanto atañe al desarrollo de la instrucción primaria, mi país ha alcanzado un nivel en muchos aspectos comparable al de las naciones más adelantadas.

La Argentina fue alfabetizada por la labor persistente de cinco generaciones de educadores y estadistas que aplicaron el esfuerzo nacional a la formación de maestros y a la creación de escuelas. Entre todos ellos, tuvimos entonces la gloria de contar con la acción denodada y fecunda de una de las más grandes figuras de la Educación en el mundo: Domingo Faustino Sarmiento, cuyo sesquicentenario será evocado el 15 de febrero de 1961 en una celebración continental que será una magna apoteosis. Nuestro genial educador encendió el entusiasmo de sus conciudadanos y de nuestros hermanos de Chile, Uruguay, Bolivia y Paraguay para conseguir el mejoramiento de las gentes por la educación; su obra no ha tenido par en nuestra América. En 1888, cuando sus restos mortales bajaban desde la Asunción del Paraguay hasta Buenos Aires por el gran río Paraná, cinco banderas cubrían su féretro: era el tributo que los países hermanos rendían a este gran benefactor de la humanidad.

Pero no basta con el progreso de la enseñanza primaria. En el proceso vertical de la educación, desde el Jardín de Infantes hasta los más altos grados académicos, el hombre va integrando su personalidad, en

forma tal, que ninguna de las etapas deja de ser fundamental para su actuación futura. Pero las últimas son las que hacen del individuo un elemento irradiador de la cultura, capaz de beneficiar a sus conciudadanos con aportes insospechados, trasmutando la ciencia en felicidad colectiva.

Los países insuficientemente equipados, y, mejor aún, los que están en vías de figurar entre las naciones bien provistas, no pueden esperar a que se extirpe el analfabetismo para pensar en incorporar gente suya a los promotores de esta nueva edad atómica. No pueden esperar a que un alto porcentaje de sus niños aprenda a leer y se eduque, para recibir entonces una instrucción realmente superior, que les permita tener sus equipos de técnicos, hombres de ciencia y estadistas. Precisamente, son esos sabios, esos técnicos y esos estadistas, los que han de extirpar de raíz el analfabetismo en sus propios países, y su preparación inmediata es quizá la forma más eficaz de romper el círculo vicioso del atraso cultural.

La acción indispensable pero lenta de la alfabetización se diluye si falta el impulso dinámico y expansivo de los centros superiores de cultura. Insisto en ello: está bien que la Unesco dedique todos los recursos posibles a la alfabetización; pero no debe olvidar otra acción más rápida, menos costosa y muy efectiva: contribuir a la formación humanista y científica de cuadros superiores, para que con sentido nacional impulsen el desarrollo de sus países.

El impacto de la Unesco debe ser doble; alfabetizar a los niños para el porvenir; pero también promover sin demora núcleos rectores en la cultura, en las humanidades modernas y en la ciencia, que suministren a los países en lento proceso de desarrollo sus cuadros técnicos y políticos.

La dolorosa experiencia actual de algunos países recién nacidos a la vida independiente, nos lleva a asegurar que cada centro de formación científica, técnica y política que la Unesco promueva será, para el futuro, un batallón menos de "casco azul" de las Naciones Unidas. Los hechos nos han enseñado que la tijera que corte el atraso cultural debe tener dos lemas sobre sus hojas: uno, "alfabetizar", y otro, "formar equipos técnicos y políticos".

Quiero señalar como una necesidad urgente el desarrollo de los altos niveles de la ciencia, porque el progreso científico se gesta en los niveles superiores, no se conquista de abajo hacia arriba, sino de arriba hacia abajo. Han sido las mentes privilegiadas y las grandes instituciones científicas las que han impulsado el progreso de la ciencia y de la cultu-

ra. Las naciones que han puesto con mayor intensidad el acento sobre las grandes conquistas científicas, son las más adelantadas, en esta hora excepcional de la humanidad, en que se inicia una nueva era histórica. La designación de este período histórico la darán nuestros remotos descendientes; pero es indudable que ya está marcada la separación entre lo que fue la edad mal llamada contemporánea y esta era atómica que nos lleva hacia horizontes insospechados.

Así como la gente no se detiene a pensar en el misterio que encierra el televisor que usa a diario, ni la ingente suma de esfuerzos que ha costado lograr ese prodigio, tampoco imagina, y ni siquiera se pone a meditar sobre la enorme suma de esfuerzos, de consagración, de inteligencia, de espíritu inquisitivo, de pasión inventiva y descubridora, de genio, en suma, que se requiere para lanzar al espacio un Spoutnik o un Discoverer, determinar su órbita y dar órdenes al satélite de modo que la cápsula se desprenda en tal sitio de su recorrido para caer en tal lugar del océano y ser recogida en vuelo por un avión que va en su busca, como si aquélla fuese un punto fijo del firmamento.

Contribuir a preparar mentalidades capaces de realizar las hazañas y las grandes conquistas de esta edad atómica, es también tarea fundamental de la Unesco y atañe directamente al programa de esta Organización destinada a trabajar por la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La piedra filosofal, no es hoy la que transmuta el metal vil en oro; es la piedra de toque, que en el misterio de los laboratorios y plantas de experimentación, logra que las mentes humanas alcancen prodigiosas conquistas. Vivimos, desde hace quince años, una nueva edad histórica, y somos testigos de la evolución extraordinaria que ha experimentado la concepción del mundo en la mente de los hombres en estos tres lustros de transformaciones portentosas. ¿Acaso, hace quince años, sospechaba alguien que pudiera considerarse científicamente, y no como una mera elucubración con cierta reminiscencia de Julio Verne, la posibilidad inmediata para la década de 1961-1970 de lanzar a los hombres a la conquista de los mundos?

Los pueblos menos favorecidos, quieren participar también en esta bullente transformación diaria que está sufriendo la humanidad; por eso afirmamos, como derecho fundamental de esta nueva sociedad mundial, el acceso de todas las naciones a las formas más evolucionadas de la Educación, la Ciencia y la Cultura. Y la Unesco, como Organización encargada de promoverlas y difundirlas, debe ocuparse de todos sus as-

pectos, de los generales y de los parciales, de los humanistas y de los científicos, de los viejos problemas y de las nuevas perspectivas. No pedimos que estos pueblos nuestros — y hablo especialmente de los latinoamericanos, aunque debo referirme a muchas otras naciones en idéntico estadio de desarrollo — obtengan Institutos especiales que les permitan competir, ni siquiera ponerse en algunos aspectos al nivel de las grandes potencias. Pero aspiramos a que nuestras Universidades y los grandes Institutos ya existentes, reciban el apoyo y el auxilio que les permitan mejorar los planteles y perfeccionar los laboratorios, lograr la colaboración de grandes maestros, “incentivar” la formación de mentalidades jóvenes con vocación científica, favorecer la creación de un clima cultural que permita decisivos adelantos. Necesitamos en América Latina grandes centros de investigación y de formación de mentes aptas para servirlos con capacidad y eficiencia.

La Delegación de la República Argentina pide al Director General y a los Jefes de los Departamentos respectivos, interpreten este pensamiento de colaboración con los ideales de la Unesco y que, dentro del amplio margen de acción que les confiere el Programa y Presupuesto de este organismo, satisfagan tan alto anhelo, que aparece fundamental para cumplir cabalmente las finalidades de nuestra Institución.

Estamos aquí reunidos los representantes de casi cien naciones. La suma de esfuerzos, de abnegación y de sacrificios que se requirió para que la mayoría de nuestras patrias alcanzara su independencia, supera todos los cálculos. La sangre que hoy se vierte sobre tantas parcelas de la Tierra, la derramaron también nuestros mayores por idénticos ideales. En todos nuestros países se reconocieron progresivamente los derechos humanos, cuya conquista hubiera sido imposible sin el renunciamento, la generosidad y el holocausto de millares de hombres. La labor eminente de instruir colectividades, impulsar la ciencia, y difundir la cultura, que es rectora en el comienzo de una nueva era del progreso humano, tiene una dimensión que reclama y merece el mismo espíritu, análoga pasión y tanto amor como la de construir una nacionalidad y afianzar en ella los derechos humanos.

Estamos frente al reflorecimiento de la ciencia considerada como una religión, que también necesitó y necesita sus apóstoles y sus mártires, como todas las que se impusieron en el transcurso de la historia. Que ese espíritu inspire la ejecución del programa de la Unesco.

JOHN DEWEY EN MIS RECUERDOS PERSONALES

WILLIAM HEARD KILPATRICK (*New York*)

Con excepción de los familiares del Prof. Dewey, creo que yo debo haberlo conocido más ampliamente que cualquier otra persona que actualmente viva en la ciudad de Nueva York.

Mi primer encuentro con el Prof. Dewey fue 1898, en el ciclo de veraneo de la Universidad de Chicago, cuando seguí un curso sobre educación bajo su dirección. Desgraciadamente, no estaba preparado para adecuar mi propio pensamiento al suyo, por lo que lamenté tener que decir que entonces aproveché poco sus lecciones.

Por esa época yo enseñaba matemáticas en un *College* de Georgia, pero adicionalmente di también un ciclo de conferencias sobre educación. Con referencia a mi labor posterior, debo añadir que en 1895-96 recibí un utilísimo curso de Historia de la Filosofía Moderna, en la Universidad de Johns Hopkins.

Pero si obtuve poco provecho de Dewey en 1898, muy diferente resultó mi estudio de su monografía *Interest as Related to Will*¹ que hice bajo la dirección de Charles De Garmo en Cornell en el curso de verano de 1900. Esta experiencia modificó totalmente mi esquema sobre la educación. La monografía de Dewey era lo substancial de una comunicación que había efectuado ante la Sociedad Herbartiana en 1895. El origen de la misma fue una discusión suscitada entre ciertos partidarios del *interés* (que seguían un punto de vista desviado de la doctrina de Herbart) por un lado, y ciertos partidarios del *esfuerzo*, por el otro. Estos últimos estaban capitaneados por William T. Harris, entonces Comisionado de Educación de los EE. UU. en Washington. El grupo del "esfuerzo" decía que el "programa del interés" echaría a perder a los niños; el grupo del "interés" manifestaba que el programa del "es-

¹ Versión castellana en *Obras* de Dewey. La Lectura. Madrid, 1926, Tomo II. (*N. de la D.*)

fuerzo”, del esfuerzo como obligación, era simplemente un llamado a dañosos intereses.

Dewey sostuvo que ambos estaban equivocados. Tanto el interés “recubierto de azúcar” como el esfuerzo compulsivo, fracasarán en la formación del carácter. Más aún, *interés* y *esfuerzo* no deben ser considerados como antagónicos, sino que, adecuadamente tratados, son complementarios; un verdadero interés prepara e inspira esfuerzos apropiados, y cada uno en su momento ayuda a la formación de un carácter más adecuado.

Por supuesto que Dewey dice en su monografía mucho más de lo que yo he indicado, y el efecto que me hizo, iba a ser decisivo para mí. Dejé la enseñanza de las matemáticas y me dediqué en cambio a la enseñanza de la pedagogía. En 1907 acepté una beca para el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, donde me especialicé en filosofía de la educación con el Prof. Mac Vannel y también estudié filosofía con Dewey. Tal vez ustedes estén interesados en conocer los resultados sucesivos de mi trabajo con el Prof. Dewey. Las citas directas que doy a continuación pertenecen al *Diario* que he llevado desde 1904.

1 de octubre de 1907: “Escuché a Dewey; parece tan fácil que me inclino a dudar sobre mi elección; todavía pienso que estoy bien”. Sin embargo por consejo del Prof. Mac Vannel pasé a otro curso, también bajo la dirección de Dewey.

8 de octubre: “Escucho a Dewey en el curso 227-228 por la primera vez; yo pienso que me va a gustar (una joven de la clase ha sido junto conmigo, una seguidora de Dewey desde siempre; trabajamos juntos para traducir a Dewey al español para un editor mejicano; recibí una carta de ella precisamente la última semana)”.

10 de octubre: “Dewey es por ahora fácil; espero que esto tendrá más substancia de la que hasta ahora aparece”.

En este momento, debo decir algo sobre la manera como Dewey daba su clase. Solía entrar al aula con unas pocas notas en un pequeño pedazo de papel. Mientras hablaba no miraba a la clase sino que permanecía sentado con la mirada apuntando hacia el espacio, meditando qué iba a decir, mientras trabajaba interiormente en el problema que había elegido para tratar. Luego expresaba despaciosa y gradualmente sus pensamientos, a medida que, ahí y entonces, los descubría. Me daba la im-

presión de que no transmitía un pensamiento a la clase sino que únicamente dirigía sus pensamientos hacia la solución del problema que había escogido para considerar. A veces pude apreciar que en una clase habitual, un tercio de los alumnos aprovechaban mucho de lo que el Prof. Dewey decía, otro tercio entendía lo que estaba exponiendo pero poco, mientras que el tercio restante no sabía en absoluto de qué se trataba.²

Y ahora algo más extraído de mi *Diario*:

15 de octubre: "Escuché a Dewey en la recapitulación de lo tratado sobre los derechos; bien".

17 de octubre: En la clase de Dewey "encontré en mí mismo una tendencia más o menos clara de volverme medio loco y de expresarme muy mal. Esta tendencia es suficientemente definida como para causarme cierto malestar. No sé si realmente soy ya muy viejo para poder ostentar la vivacidad que una vez me parecía tener (entonces yo tenía aproximadamente unos 36 años), tal vez no estoy acostumbrado todavía a la situación".

22 de octubre: "Leo a Hobhouse sobre las formas de la organización social. Muy interesante. Dewey trata el mismo tema, más bien oscuro."

24 de octubre: "Escucho a Dewey. Bien."

29 de octubre: "Buena clase de Dewey."

31 de octubre: "Escucho a Dewey, bien."

21 de noviembre: "Escucho a Dewey, muy bien."

30 de abril de 1908: "Escucho a Dewey, estupendo."

7 de mayo: "Escucho a Dewey, estupendo."

14 de mayo de 1909: "Oí la última clase de Dewey sobre análisis de la ética. Lamento que haya terminado. El Prof. Dewey ha introducido una gran diferencia en mi modo de pensar. Me voy, habiendo abandonado mi idea total de un universo cerrado. . . Siento que estoy mejor preparado para hacer pie definitivamente y para empezar a trabajar. . . Siento. . . que poseo un valioso punto de vista sobre el que debo trabajar a fondo durante el resto de mi vida."

² Algunos interesantes testimonios sobre el estilo docente de Dewey en el libro de Gilbert Highet: *El arte de enseñar*. Traducción de J. V. de Robinson y D. R. Robinson. Paidós, Buenos Aires, 1956, pág. 195 y sig. (N. de la D.)

Tuve una charla con el Prof. Dewey en la que manifestó explícitamente “la filosofía es educación y nada más”. No estoy por completo seguro de lo que quería dar a entender con ello, pero supongo que afirma que la educación existe para ayudar al que aprende a crecer en la dirección y en la dedicación hacia lo mejor que se ha encontrado, y esto es exactamente lo que la filosofía intenta hacer ver a los que trabajan en ella.

Extraigo algunas otras notas de mi *Diario*:

31 de enero de 1912: “Tuve una discusión con el Prof. Paul Monroe, respecto a si Dewey es deudor en gran medida de Froebel. Monroe piensa que sí; yo digo que no. Hemos acordado en preguntarle a Dewey sobre ello. Me contesta que nunca ha leído a los pedagogos hasta que sus propios puntos de vista estaban relativamente bien formados; que nunca había leído a Froebel.”

22 de marzo de 1912: “El Prof. Dewey me da su nuevo libro sobre filosofía de la educación (luego llamado *Democracy and Education*³, capítulos 1 al 10, para que lo lea y «con el pedido de que sugiera cambios». Estoy muy satisfecho.”

18 de abril de 1912: “Encuentro a Dewey... y tratamos ciertas sugerencias. El estaba dispuesto a considerar favorablemente todas las críticas. Realmente estuvo muy cordial.”

Durante este período de mis relaciones con Dewey todas nuestras charlas tuvieron lugar en su despacho. Rara vez fui a su casa; solamente una vez creo.

Sin embargo, en los años del 30 y 40 solía visitar a Dewey en su casa de la calle 97 y Quinta Avenida. Siempre había cordialidad y amistad en nuestro intercambio.

Cuando se acercaba a sus setenta años, gracias a Henry Linville, fui designado Presidente de la comisión de homenaje. Cuando se realizó la celebración hubo tanta alabanza de tipo personal que Dewey quedó disgustado.

Cuando cumplió ochenta años, fui nuevamente presidente de la comisión, pero no pudimos persuadir al Prof. Dewey para que asistiera a la reunión. En cambio se fue al oeste.

³ Versión castellana: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Losada, Buenos Aires. (N. de la D.)

Cuando cumplió sus noventa años, nuevamente fui presidente y habíamos preparado un homenaje realmente grande. Estaba presente una muy grande cantidad de personas; hasta que no vi al Prof. Dewey entrar al salón, no sabía si vendría o no.

Como conclusión, en lo que respecta al lugar que comparativamente ocupa Dewey en la historia de la filosofía, yo lo ubico junto a Platón y Aristóteles. En lo referente a su lugar en la historia de la Filosofía de la educación, él es, según yo lo veo, el más grande que el mundo ha tenido hasta ahora. En lo que se refiere a su influencia en la educación, lo coloco junto pero por encima de William James, Francis W. Parker y Edward L. Thorndike que han ayudado de la manera más efectiva a configurar el actual pensamiento pedagógico norteamericano. A mi juicio Dewey ha hecho en la teoría de la educación más y lo ha hecho mejor que cualquiera de aquéllos.

Esta fue mi relación personal con el Prof. J. Dewey y tal es mi opinión sobre él.

(Traducción de *Gustavo F. J. Cirigliano*)

LA INVESTIGACION Y EL PROGRESO DE LA ENSEÑANZA

NICOLAS M. TAVELLA (*La Plata*)

I

La escuela es una de las instituciones más importantes de la sociedad contemporánea y los estados modernos invierten sumas considerables de su presupuesto para atender a las necesidades educativas de la población. Al parecer, todo este proceso social, por los objetivos que se le asignan y su influencia sobre el progreso de la Nación, debiera fundarse sobre los conocimientos y las técnicas resultantes del desarrollo continuo de las ciencias de la educación. Al menos esto suele ocurrir en los países donde la cosa educacional es confiada en sus aspectos técnicos y específicos, a los especialistas en dichas ciencias de la educación. Cuando se abandona esta práctica de gobierno, bastante razonable, se producen los hechos insólitos y desconcertantes que los argentinos venimos observando desde hace muchos años en el terreno de la educación.

La desorientación ha llegado al extremo de colocar en manos de un educador extranjero la dirección de los trabajos para planificar la enseñanza argentina. Sin desmedro del respeto que nos merecen los técnicos de todos los países del mundo, resulta obvio que cualquier planificación de la enseñanza en nuestro país, debe sustentarse sobre un conocimiento cabal de nuestra evolución histórica, idiosincracia de nuestros pueblos y sus gobernantes, hábitos de conducción administrativa y técnica, hombres que puedan colaborar en esa empresa y, fundamentalmente, un conocimiento discretamente amplio de investigaciones y estudios previos sobre el estado actual de nuestro sistema escolar, resultados obtenidos durante su vigencia, etc. El argumento por el cual se sostiene que en la Argentina carecemos de técnicos en materia educacional es falso.

La realidad nos muestra que los organismos técnicos — pedagógicos, etc. — destinados al asesoramiento y a la conducción de la educación, a

partir de ciertos niveles han sido desplazados o suprimidos, cuando no convertidos en oficinas administrativas a cargo de personas carentes de la formación necesaria para entender en cuestiones vinculadas a la enseñanza y la educación. Quizás, en ningún otro campo como en el de la educación se han mezclado el aspecto técnico y el político. Estamos lejos de negar los aspectos políticos de la educación. Pero cualquier política educacional debe contar con organismos técnicos estables y bien equipados para hacer posible su cumplimiento. Pero sí responsabilizamos de la destrucción del aparato y personal técnico de nuestro sistema educacional a los gobernantes cuyos compromisos políticos llegan al extremo de utilizar cualquier institución para satisfacerlos. El desmantelamiento de los organismos técnicos asesores y, en algunos aspectos, directivos han constituido uno de los obstáculos importantes para el progreso de la educación.

La continuidad de estos organismos constituye una de las bases indispensables para asegurar la renovación de los sistemas de enseñanza dentro de un marco realista y alejada de la improvisación o el afán de reformas inconsultas y caprichosas. En nuestro país es fácil demostrar la total despreocupación de gobiernos sucesivos por mantener y desarrollar esta clase de organismos. Basta para ello consultar, dentro del presupuesto de los ministerios de educación, el monto de las partidas destinadas a esos organismos, su equipamiento personal, y la realización de estudios e investigaciones conducentes a ofrecer información sistemáticamente elaborada para fines inherentes a la conducción de la enseñanza.

Ningún campo organizado de la actividad humana se desarrolla acorde a las posibilidades y necesidades de su tiempo, si no aprovecha los resultados de la investigación que se realiza en las disciplinas científicas vinculadas al mismo. Cuando alguien trabaja para lograr un objetivo mantiene de manera constante un contralor sobre los resultados logrados y analiza si esos resultados corresponden a sus propósitos iniciales. En nuestro país estos dos principios se han olvidado en todo lo concerniente a educación. No se aprecia el valor de la investigación y no se hacen esfuerzos por analizar con rigor los resultados de nuestros sistemas educacionales. En realidad ambos aspectos están estrechamente vinculados.

La falta de interés por la investigación impide una evaluación de los resultados de la enseñanza, no sólo en cuanto al aprovechamiento de los alumnos, sino también respecto de las necesidades económicas, sociales, científicas y culturales de la nación.

La comprobación de los resultados de la educación reviste una importancia extraordinaria. Constituyen algo similar a la comprobación experimental de las hipótesis. Los planes de estudio y la organización de un sistema de enseñanza constituyen el conjunto de recursos puestos en marcha para obtener los fines de una política educacional formulada oportunamente. La hipótesis — siempre en el terreno de la analogía — afirma que con ese instrumento se lograrán satisfacer los objetivos de esa política educacional. ¿Cómo se comprueba la validez de esta hipótesis? ¿Qué organismos del sistema educacional tienen a su cargo esta labor?

Estos dos interrogantes requieren respuestas concretas y las daremos.

Respecto de la primera diremos que el método es la negación de todo método. En un momento dado — cambio de gobierno, de ministro, de asesores, etc. — se considera que el plan de estudios en vigencia y/o la organización de la enseñanza no cumplen los objetivos de una política educacional adecuada a las necesidades del educando y del país. Esta conclusión es el resultado de un análisis crítico determinado por un criterio personal, pero que se ejerce siempre sobre el contenido o los conceptos básicos del plan de estudios. Este criterio personal — que puede o no ser correcto y más o menos elaborado — está nutrido por las ideas filosóficas y/o políticas de su sostenedor. Por suerte — y esto es lo que ha determinado el progreso de la ciencia — esta actitud puramente especulativa y, a veces, con referencias vagas sobre hechos de una generación aterradora, carecen de validez alguna si los hechos no confirman sus derivaciones lógicas. Lo natural y obligatorio es dar el paso que en nuestro país nunca se ha dado: estudiar los resultados de los planes vigentes mediante una investigación sobre los hechos producidos por la enseñanza que origina esos planes, a través de la formación del alumno y la adecuación de la misma a necesidades concretas de la nación. Pero esta investigación no se puede improvisar. Requiere la existencia de un organismo competente que la diseñe y analice sus resultados durante un período prudencial de tiempo. Esta labor nunca se ha realizado en el país y todos los cambios o intentos de renovación respondieron a puntos de vista personales o compartidos por número reducido de funcionarios. Las consecuencias de esta modalidad en la conducción de la enseñanza la estamos sufriendo en la actualidad: desorientación pedagógica, inoperancia para hacer frente a los problemas de la escuela y escepticismo respecto del progreso de la enseñanza.

La segunda respuesta es, sencillamente, ninguno. Puede ser que se haya conferido a algún instituto el carácter de organismo dedicado a la investigación, pero no funcionan como tales, no se les presta atención alguna y vegetan en un clima de pauperismo lastimoso. Aún más, es muy posible que en algunos de ellos se haya designado personal altamente capaz y experimentado, pero no hay fondos para realizar investigaciones y los otros organismos — por lo general — tratan de aislarlo para luego reprocharle su inoperancia y propiciar su desaparición.

La situación que hemos resumido brevemente es lamentable y entraña serios perjuicios para el desarrollo de la enseñanza en nuestro país. No saldremos de ella hasta que los hombres que gobiernan la educación decidan pensar seriamente en la necesidad de apoyarse en los hechos y admitan los errores que se han cometido con un sistema de enseñanza desprovisto de organismos y fondos destinados a dar bases científicas a la acción educativa.

II

El conjunto de sugerencias que se formulan a continuación supone la inversión de dinero y tiempo. El monto de las inversiones suele ser el pretexto esgrimido para parar cualquier proyecto de esta naturaleza: "Esto es muy interesante y necesario, pero no hay dinero para llevarlo a cabo." Quienes así dicen no piensan nunca en la enorme cantidad de dinero que se malgasta en un sistema educacional desprovisto de la asistencia proporcionada por la investigación de los problemas de la enseñanza, el análisis de los resultados y su empleo para orientar la acción educativa. El fenómeno de la deserción estudiantil en los cursos de estudios superiores nos permitirá ilustrar uno de los hechos insólitos que se producen en el campo de la educación. La Universidad invierte muchos millones de pesos en estudiantes que no terminan sus estudios. En todas las universidades del mundo hay estudiantes que no llegan a recibirse. Pero en la Argentina el porcentaje de desertores es muy grande. Nunca se ha decidido invertir los recursos necesarios para realizar una investigación dirigida a establecer las causas reales de este fenómeno y, sobre la base de su conocimiento, tomar las medidas necesarias para reducirlo a sus proporciones naturales. Siempre se afirma que las universidades son centros de investigación y, en efecto, todas las facultades realizan — en mayor o menor grado — investigaciones en áreas conexas a las disciplinas

que en ellas se cultivan. No obstante la universidad no investiga este problema que afecta su desarrollo y perjudica a una masa numerosa de jóvenes. Si se consultara por qué no se lleva a cabo un estudio de esta clase la respuesta sería, invariablemente, la falta de fondos. Cuando se responde que esa investigación lograría ahorrar cien veces lo invertido en ella, la afirmación se pone en duda.

En resumen, ni la propia Universidad, cree en la eficacia de la investigación cuando ésta se aplica sobre las cuestiones educativas y pedagógicas. Esto explica la completa orfandad en que se desenvuelven los Departamentos de Ciencias de la Educación, los Institutos de Pedagogía y las carreras de Ciencias de la Educación que se han constituido en distintas facultades del país desde 1906.

Reproducimos a continuación los objetivos de la carrera de Ciencias de la Educación, tal como lo establece la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, en su folleto *Informaciones sobre organización de los estudios* (La Plata, 1960):

CIENCIAS DE LA EDUCACION

Los estudios pedagógicos, tienen en la Universidad de La Plata una honrosa tradición. Se inician con la creación de la Sección Pedagógica (1906), de la cual surgió la Facultad de Ciencias de la Educación (1914), posteriormente convertida en la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consecuente con esa tradición, vivificada por el desarrollo presente de las disciplinas pedagógicas y concorde con el elevado interés que hoy presentan las cuestiones educativas, la Facultad ha establecido recientemente un nuevo plan de estudios para la Carrera de Ciencias de la Educación (profesorado y doctorado). Se levanta sobre una doble fundamentación científica y filosófica, uniéndose la enseñanza teórica y práctica. Su objetivo es la formación de investigadores en el vasto campo de las ciencias educativas, y de profesores capacitados para enseñarlas en las escuelas normales y en los institutos superiores. Por otra parte, su estructura permite la creación futura de "carreras menores" para la formación de técnicos o expertos en aspectos particulares muy importantes como el de la estadística y la organización educacionales, el planeamiento educativo, la educación preescolar, la educación de adultos y la educación diferenciada.

De este modo la carrera ofrece no sólo posibilidades de preparación para la docencia pedagógica — como se la ha visto hasta ahora — sino también para la formación de investigadores de alta escuela y, más adelante, de “técnicos” en sectores específicos de trabajo dentro del complejo mundo de la educación del hombre contemporáneo.

La universidad argentina, en su carácter de institución de altos estudios, debe revisar su actitud frente a la investigación de los problemas educativos y comenzar a prestar su apoyo a los institutos y departamentos especializados en las disciplinas correspondientes, para llevar a cabo investigaciones y estudios que reclaman desde hace muchos años, un análisis científico y sistemático. El progreso de la enseñanza universitaria, como el de la primaria y media, está estrechamente vinculado a la investigación rigurosa de los problemas que enfrenta en su desarrollo.

III

Las sugerencias que se formularán a continuación constituyen un plan mínimo de investigaciones factibles de llevar a cabo y destinadas a proporcionar información confiable sobre aspectos básicos de la enseñanza. Antes de pasar a su enumeración señalaremos el procedimiento más adecuado para ponerlas en práctica e ir dotando de los equipos mecánicos y materiales para montar un aparato permanente, encargado de planificar, realizar o supervisar la marcha de las investigaciones y analizar sus resultados. Por razones de espacio nos limitaremos al nivel universitario, aunque muchas de las sugerencias pueden ser aplicadas — con las adaptaciones del caso — a los demás grados de cualquier sistema escolar.

1. PROCEDIMIENTO

La mayor parte de las Universidades cuentan con algunos de estos organismos: Departamento de Pedagogía Universitaria, Departamento de Orientación Vocacional, Departamento de Ciencias de la Educación, Instituto de Pedagogía, Instituto de Psicología, etc. Sin pretender generalizar, una buena parte de estos organismos, no desarrollan una labor de investigación acorde con sus objetivos naturales. Carecen de personal o de material y/o equipos mecánicos. En cualquiera de estos centros, pero con preferencia en aquellos que se ocupan de los problemas peda-

gógicos y educacionales, la universidad puede crear una sección de investigaciones.

Aquí se plantea el problema del costo de esta sección. Daremos cifras para demostrar que dentro del presupuesto de la universidad esto está lejos de hacerse prohibitivo:

Jefe de sección, con un horario de 30 hs. semanales	Anualmente \$ 240.000
4 ayudantes técnicos de investigación, con 30 horas semanales	,, 480.000
1 empleado administrativo	,, 60.000
Gastos (impresiones, adquisiciones de elementos mecánicos, etc.)	,, 160.000
	<hr/> \$ 940.000 <hr/>

A esto hay que agregar una primera inversión de aproximadamente 500.000 pesos para muebles, ficheros, máquinas de escribir y una calculadora superautomática de las comunes. El resto del equipamiento se financia con la partida anual de gastos.

Algunas investigaciones, por lo menos dos o tres anuales, puede realizarla el personal permanente de la Sección. Si fueran dos las investigaciones realizadas, el costo de cada una de ellas no excedería de los \$ 500.000. Se trata de dos investigaciones importantes ya que representan unas 2.000 horas de trabajo anual — como mínimo por investigación sin contar las horas que dedica el jefe de la sección — rendidas por dos técnicos.

Esto en el caso de dos investigaciones importantes por el tiempo que se dedica a ellas. Pero en el caso de ser de duración más corta, pueden hacerse hasta cuatro investigaciones anuales.

Una sección planificada y conducida de esta manera constituye el organismo permanente de investigación. Sobre la base de su existencia pueden proyectarse o realizarse otras investigaciones con un costo menor. Siempre hay egresados de la Universidad que solicitan becas para investigaciones y para desarrollar sus trabajos de tesis. La Sección de Investigación puede contar con dos becas o subsidios — de los que ya otorga la Universidad para esta clase de actividades. De esta manera se tendrán dos investigaciones anuales más, cuyo costo será prácticamente el costo de

la beca o el subsidio, ya que los candidatos dispondrán del aparato técnico y mecánico. De acuerdo al monto de los subsidios y becas que se otorguen el costo de esta clase de investigaciones — cuando las cumplan una sola persona — oscilarán entre los 60.000 y 120.000 pesos por año por investigación

El sistema combinado sugerido tiene grandes ventajas: máxima utilización de la sección y un estímulo permanente para encarar investigaciones que *también* interesan a la universidad. Suponiendo que anualmente se invirtieran \$ 1.500.000 en investigaciones de esta naturaleza, una universidad como la de Buenos Aires habría invertido alrededor de \$ 25 por alumno (Censo de 1958 de la Universidad de Buenos Aires) y menos del 0,15 % de su presupuesto anual. Si el costo total de un egresado de la universidad suele calcularse en \$ 300.000, lo invertido en investigación por persona — 6 años de estudio — no pasaría de los \$ 150. Por cualquier lado que se mida la inversión, vale la pena decidirse por ella. La utilización de los resultados de estas investigaciones generarán medidas que ahorrarán sumas considerables de dinero. Daré sólo un ejemplo real para terminar en el aspecto puramente económico del problema.

Un ministerio de educación edita una revista dedicada a los maestros con el propósito de asesoramiento y formación cultural de su personal docente. Una investigación cuyo costo no superó los \$ 25.000 averiguó los temas que los maestros deseaban encontrar en una revista de esa naturaleza. Se demostró que sólo el 3,8 % de los maestros utilizados en la muestra (500) señalaron algunos de los temas habitualmente tratados en la mencionada revista y que el resto solicitaba otra clase de material. En el transcurso de cuatro años se había invertido una cantidad fabulosa de dinero para nada o prácticamente nada.

Los problemas que genera la enseñanza universitaria cuando no se investigan sus causas reales determinan perjuicios que afectan el presupuesto, la docencia y los estudiantes. Cualquier economía en las inversiones de la universidad, siempre inferior a sus verdaderas necesidades, permite mejorar diversos aspectos de sus actividades. Pero interesa destacar, también, las mejoras que puedan introducirse en todo lo relativo a la enseñanza, su organización y resultados. Cada estudiante universitario que abandona la carrera que está cursando provoca consecuencias múltiples: pérdida de esfuerzos durante un largo período de tiempo para el alumno y los profesores que se dedicaron a enseñarle, una inver-

sión de dinero que se ha perdido y no ha rendido beneficios de ninguna naturaleza, etc. Los temas de investigación que se mencionarán en seguida señalan factores de tremenda importancia para las universidades, su desarrollo y perfeccionamiento. La universidad argentina experimenta la influencia positiva de un afán de renovación y progreso como no se ha visto en épocas anteriores. Todo cuanto se haga por evitar errores y hábitos de trabajo y conducción erróneos necesita estímulo y apoyo. La primera universidad argentina que se decida a emprender la creación de un centro de investigación dedicado a los problemas de naturaleza pedagógica y educacional que surjan en su seno, habrá contribuido de manera positiva al progreso y perfeccionamiento de las casas de altos estudios.

2. PROBLEMAS CUYA INVESTIGACION NO PUEDE DEMORARSE

a) *Ingreso a la universidad.*

i) *Título habilitante.*

Relación entre rama cursada del Secundario y actuación en los estudios universitarios clasificados por facultades y carreras. Factores vinculados a cada rama del secundario que las distintas facultades deben tener en cuenta en sus planes de estudio. Características de los estudiantes según rama cursada del secundario en cuanto a hábitos de estudio, conocimientos básicos, etc.

ii) *Cursos de ingreso.*

Diferencias de actuación en los cursos de ingreso que exigen, para su inscripción, haber terminado el secundario y los que inscriben a alumnos que están cursando el último año. Rama cursada del secundario y actuación en los cursos de ingreso. Actuación en los cursos de ingreso y actuación en las asignaturas de las distintas carreras universitarias.

Causas de deserción durante el curso de ingreso. Relación entre nivel intelectual y rendimiento en los cursos de ingreso y, posteriormente en las distintas asignaturas. Influencia de factores socio-económicos en alumnos de igual nivel mental. Determinación de un criterio múltiple predictivo respecto de la actuación del estudiante en la universidad.

Resultado de los cursos de ingreso (de mucha importancia en estos momentos).

b) *Evolución de los estudiantes en sus estudios universitarios.*

i) *Deserción.* Magnitud del problema en la universidad y en cada una de sus facultades. Causas de la deserción y su vinculación a ciertos factores tales como: rama cursada de la escuela media, nivel intelectual, situación económica, trabajo, hábitos de estudio, personalidad, iniciativa personal, organización de los estudios, vocación, etc.

ii) *Aplazados.* Asignaturas críticas en cada una de las facultades. Relación entre las características personales y factores económico-sociales por una parte y los aplazos por la otra. Actitud del estudiante frecuentemente aplazado. Hábitos de estudios de los estudiantes frecuentemente aplazados.

iii) *Aprobados.* Características personales y factores económico-sociales por una parte y éxito en los estudios por la otra. Hábitos de estudios de los estudiantes que cursan satisfactoriamente las asignaturas.

c) *Egresados.*

i) *Actuación en los estudios y evolución profesional.* Los estudios destinados a establecer la relación entre actuación en los estudios universitarios y evolución profesional deberán ser encarados por carrera universitaria.

d) *Planes de estudios.*

i) *Evaluación de los planes de estudio.*

Análisis de los resultados que se obtienen con los planes de estudio en vigencia. Sistema de evaluación de esos resultados. Factores importantes que gravitan sobre los planes mencionados. Estudios preliminares a toda reforma de planes en proyecto. Gravitaciones sobre los estudiantes de los planes en vigencia y análisis de las previsibles en los proyectos de reforma. Gravitaciones sobre los profesores y el mecanismo docente de tales planes y sus posibles reformas.

e) *Sistemas de exámenes y/o promoción.*

Análisis de los sistemas vigentes de examen de conocimientos en cada una de las cátedras. Estudios preliminares sobre los factores involucrados en nuevos sistemas de promoción. Influencia de tales recursos sobre el desarrollo de la asignatura y el rendimiento de los estudiantes.

Análisis de las resistencias en profesores y alumnos respecto a innovaciones en estos aspectos.

f) *Relaciones interpersonales entre profesores y alumnos.*

Medios de comunicación entre profesores y alumnos: costumbres, hábitos, etc. Efectividad del sistema actual de comunicación entre el personal docente y el alumno. Orientación de los estudiantes en materia de estudios de cada una de las asignaturas: medios, hábitos, costumbres. Relación entre contacto de profesores y alumnos y rendimiento de la asignatura.

j) *Problemas de estudio y personales de los estudiantes.*

Relación entre problemas de estudio y rendimiento de los estudiantes. Relación entre problemas personales y rendimiento de los estudiantes. Relación entre orientación vocacional y rendimiento en las carreras universitarias.

Los temas de investigación enumerados comprenden problemas generales y específicos y, dentro de estas dos categorías, las hay de desigual importancia respecto del aprovechamiento inmediato de sus resultados para generar medidas adecuadas. No agotan la necesidades de investigación y estudio de los problemas de organización y conducción pedagógicas que experimentan nuestras universidades.

Pero todas ellas proporcionarían elementos objetivos en un terreno donde la subjetividad y los criterios personales dominan totalmente el campo. Es impostergable comenzar esta labor de estudio y organizar los equipos para llevarlo a cabo. Solamente de esta manera se logrará aprovechar los conocimientos y técnicas que ya brindan las disciplinas científicas vinculadas a la enseñanza y educación.

CARACTER HUMANISTICO DE LA PEDAGOGIA ITALIANA

LUIGI VOLPICELLI (*Roma*)

La pedagogía italiana se apoya sobre una larga tradición filosófica, de la cual podremos caracterizar algunos momentos salientes ya a fines del setecientos, bajo la influencia del Iluminismo y, después, de la Revolución Francesa, y expresiones maduras y precisas en el espiritualismo de la primera mitad del ochocientos. Tanto en uno como en otro el problema se plantea igualmente, aunque según diversas visiones, como necesidad de atraer al educando a valores absolutos y universales, para orientarlo hacia una nueva interioridad humana. El hombre, el estímulo de su espontaneidad y de su capacidad creadora, el hombre en la plenitud de su vida espiritual y en su devoción por los valores de la ciencia, del arte, de la religión y de la filosofía es, por otra parte, el motivo animador de toda nuestra tradición desde el Renacimiento.

“¿Si nunca habéis leído la obra mayor de Rousseau, di qué piensas tú de Emilio?”, se preguntaba Gino Capponi, en su célebre ensayo *Pensieri sul l'educazione*, publicado en forma anónima en Lugano en 1841; “yo digo del niño y no del libro, de aquel niño regordete e insípido, sin carácter ni fisonomía propios; de ingenio — como Rousseau quiere intencionalmente representarlo lográndolo de manera óptima — vulgar, verdadero bípedo de espalda erecta, pero sin que el hálito de Dios lo hubiese inspirado por dentro, y sin que el diablo le hubiese sugerido nada”.

De este modo la pedagogía italiana tiene sus raíces en el fondo de nuestra historia humanista e individualista, en un concepto irrepitable del hombre: cada uno es uno, sí mismo, personalidad inconfundible; concepto que, claro es, no puede sino rechazar los productos en serie. Y es lógico, por lo tanto, que la fe y el conocimiento de los valores del hombre pongan de este modo el problema de la personalidad del edu-

cador en un primer plano, antes de resolver cualquier otro atinente a la pedagogía. Podremos redescubrir que también la razón de la actitud propia de la pedagogía europea — en el fondo y en comparación con la americana — pedagogía que sobre la base de la tradición clásica, parte del adulto, de los valores de la concepción adulta de la vida para inculcarla en los jóvenes y transmitírsela, de la *paideia* en suma, antes que del educando.

Spranger ha hablado, entre otros, de dos “estilos distintos” de educación, por lo cual “resultan dos proposiciones contrarias: la educación sólo es posible concediendo aquella libertad que conduce al autogobierno; la educación sólo es posible en el espíritu de la severidad, la única que hace madurar al alumno para la genuina libertad”. Antítesis que Litt ha resuelto en la otra de la educación para el *ser* y de la educación para el *deber ser*, por lo que a los educadores anglosajones, que parten del educando, les parece que lo que vale pedagógicamente como un *deber ser* existe, ya como predisposición, que ya está preformado en lo que el educando es, y que, por consiguiente, la educación consistiría en extraer y en llevar a *acto* algo ya contenido en *potencia*. No por nada la palabra “adaptación” es así tan cara a la pedagogía americana. En cambio en la tradición europea la educación ha sido concebida como una especie de baño renovador, como una fuerza que lleva a la superación de lo que se es, y que sólo por ese camino proporciona la salud: una fuerza que tiene su fundamento en la *personalidad* del maestro.

De tal actitud surge, en efecto, una concepción del educador, que no puede más que circunscribir entre límites modestísimos el ámbito de la pedagogía como ciencia en sí: una concepción del educador, precisamente, que es tal en virtud de su rica personalidad, no ya de su *método*: axioma que si la filosofía europea después de Kant eleva a principio absoluto de todo discurso sobre la educación, para nosotros italianos, como decía, es el fundamento, sin más, de nuestro mismo genio nacional. Admirados del hombre, para nosotros el educador no ha llegado a serlo por los particulares estudios técnicos y profesionales realizados, por la acumulada sabiduría didáctica o la larga experiencia y el hábito; más bien todo esto nada valdría sin la potente personalidad que lo hace educador, aquella personalidad que, consistiendo en una vida espiritual tensa y dedicada, logra por ello contagiar al educando y arrastrarlo dentro de sí, en su misma ansia y de tal modo, elevarlo a aquel mundo de valores en medio del cual el mismo educador respira.

De aquí, podría decirse la aparente y fundamental antítesis de la tradición pedagógica italiana: por una parte su gran concepto de la educación y su elevada visión del educador; por la otra, la escasa o nula consideración de la pedagogía como ciencia de la educación. Quien consigue educar es el hombre y sólo el hombre, el hombre en la plenitud y en el hechizo, en el torbellino iluminante de la propia personalidad.

Ya en la tradición del pensamiento italiano está, pues, la identidad de educación y de autoeducación afirmada después por el idealismo: educar a los demás es educarse a sí mismo, y sólo en virtud de este continuo proceso de elevación de sí, el educador puede elevar al otro, encenderlo con su propia llama. Educar, entendía Giuseppe Lombardo Radice es un acto religioso y “la necesidad de reflejarse en otros y de asumir en sí la conciencia del otro es tanto necesidad de educar como de autoeducarse”. “Los otros, si tenemos verdadera conciencia de educadores, están en nosotros, y corrigiéndolos y haciéndoles superar las crisis por nosotros superadas, se convalida nuestra victoria”. Por tanto, “educador y educando son dos sinónimos de hombre”; “No se puede dar lo que no se tiene, y sólo quien posee en abundancia más da y con más fuerza siente la necesidad de dar”.

Si consideramos el más agudo pensador del positivismo italiano, Arístide Gabelli, debemos reconocer también en él este fervor, unido por otra parte a una adhesión a lo concreto y a la obra de la escuela como para hacer de él el precursor, podría decirse, de lo que hoy se llama activismo pedagógico. En efecto, Gabelli — en una actitud distinta a la común del pensamiento europeo de su tiempo que consideraba a la escuela del pueblo como instituto que debía difundir entre las clases humildes un cierto saber y una cierta moralidad, el saber y la concepción de la vida y del mundo que la clase en el poder le destina — postula como objeto de la escuela elemental la formación del *prezioso strumento testa* como él se expresa, “que el pueblo necesita tanto como los demás”. En un tiempo como el nuestro — escribía en el año 1880 — en el cual los ferrocarriles, el telégrafo, los periódicos, “llevan a todas partes, poniendo, por así decirlo, en común, el pensamiento de todos, la única defensa que queda a la sociedad contra aquello que se incorpora de falso y exagerado, es procurar a cuantos sea posible el único instrumento que les permita discernir”, esto es el *strumento testa*, precisamente. “No hay un modo de pensar bien para los niños, y otro para los adultos”. La vida es un libro inmenso en el que cada cual lee todo lo que

puede: pero lo importante es orientar en la lectura, para que cada uno aprenda los principios de este arte tan difícil, lo utilice, continuando la lectura por sí solo, cuando no tenga más maestros. Así, Gabelli rompe la vieja didáctica de las materias y con la antigua distinción de las facultades, e introduce el principio de que: "se desea ante todo por medio de la escuela formar hombres de cabeza clara". En el pasado, quizás, continúa, "la gente no tenía tanta necesidad de pensar seriamente como ahora, y se comprende sin dificultad que el llevar la cabeza sobre el sombrero debiera ser más una virtud que una culpa. La política en nombre de todos la hacía el Rey; la fe la daba ya elaborada el Papa; la ciencia era considerada un deber, en tanto se tuviese cuidado de guardar mesura y no producir incomodidad". Pero hoy ya no es así. Una profunda revolución se ha operado en la vida moderna, e impone la renovación de la escuela; "pero de todos los aspectos de la instrucción, el método es el que se renueva más difícilmente". En efecto, "cambiar el método, significa casi cambiar los hombres, siempre que los nuevos no vuelvan a actuar como lo hacían los viejos". "El método de enseñar en las escuelas es relativo al modo de pensar del país y, en cierto modo, tiene sus raíces en la vida intelectual del mayor número". En síntesis, el método es civilización, y por esto, "como una determinada civilización no se improvisa, así tampoco se improvisa un método".

Estos conceptos, entre los más elevados que puedan leerse en los textos de la pedagogía italiana, nos quisieran impulsar a otro argumento pero nosotros, debemos seguir todavía a Gabelli cuando trata de responder a la pregunta: ¿Cuál sería el método hacia el que deberían dirigir sus esfuerzos los italianos? Nuestras escuelas elementales, dice, "se parecen un poco a oficinas en las que se enseña más a decir cómo se hace una cosa, que a hacerla". Y todavía: "al ver nuestra enseñanza tal cual es se diría que todos los niños de las escuelas elementales fuesen a convertirse en maestros". En cambio es preciso que a nosotros nos formen las ideas generales y no que nos vengan regaladas. Todo el secreto del buen éxito de la escuela está en saber sacar provecho de la instrucción que todo niño ha recibido antes de entrar en aquélla; y agrega: "la escuela debe ser un continuo ejercicio de observar, de examinar, de hablar, de escribir, de memorizar, de medir, de dibujar, en el cual el alumno, en lugar de permanecer inmóvil e indiferente bajo un adoctrinamiento que, hastiándolo, no le llega jamás al fondo del alma, haga siempre alguna cosa de por sí; afronte las dificultades, afine su

espíritu y fortifique su voluntad, luchando con los hechos; se aplique, se ingenie, se prepare para esa misma batalla que le espera después en la vida”.

Pero no es el caso de demorarnos más. Se trataba sólo de encaminar este discurso: que también en el positivismo — al menos con Gabelli, que es cuando por primera vez parece sentirse la exigencia de un método y de una experimentación didáctica — nuestro pensamiento educativo no pierde de vista al hombre y los valores de la personalidad, y por el contrario, es a ellos y sólo a ellos a los cuales se aplica.

De esta forma la lección de Gabelli se asocia a aquella del idealismo de Lombardo Radice, o más precisamente: si Gabelli partiendo del método llega al hombre, Lombardo Radice, por así decirlo partiendo del hombre se encuentra con él en el terreno del método.

En efecto, con Lombardo Radice, si aún la pedagogía se resuelve en la filosofía, y el saber se identifica con el saber enseñar, y la didáctica con el mero proceso constitutivo de la cultura, no solo todavía existen una pedagogía y una didáctica sino que en los hechos se trata de una pedagogía y una didáctica fundadas sobre bases que aun resisten. La didáctica, precisamente como valoración de las obras educativas, como descripción y discusión de los experimentos, de las tentativas, de los resultados didácticos de los mejores maestros y de las mejores escuelas, en suma como “crítica didáctica”.

La crítica que se ha intentado, como de una tautología, para la cual el concepto de *didáctica* remite su comprensión al de *crítica didáctica* (aún por explicar, del mismo modo que *bello*, por ejemplo, no puede aclarar el concepto de *belleza*, cuando al contrario propia y solamente *belleza* ha de explicar *bello*), es crítica más aparente que real, porque simula no entender la resolución histórica, por decirlo así, del concepto de didáctica, que la identificación de Lombardo Radice implica. La didáctica, por lo tanto, nace y se elabora en la experiencia de la enseñanza; no es anterior a ella: es la enseñanza misma, considerada en sus resultados, en la validez de sus procedimientos, entendidos no ya en su mecanismo técnico, sino en la realidad de su contenido espiritual, de su adhesión a la vida, y por eso mismo, no objetivables en técnicas posibles de repetir en serie, porque, como todo aquello de índole espiritual, son absolutamente irreproducibles y sólo pueden servirnos para facilitarnos, en condiciones diversas, nuevos contactos y encuentros entre maestro y alumno.

Es conocido el pensamiento de Lombardo Radice: así como hoy ya nadie pensaría en restaurar para la poesía la vieja retórica o por ejemplo, la unidad de lugar, tiempo y acción para la obra teatral, sustituidas por la crítica literaria y la crítica de arte, así, el puesto de la vieja metodología normativa es ocupado por la crítica didáctica, como crítica de la expresión didáctica. Esta expresión es la actividad misma del maestro empeñado en la enseñanza; y a la manera en que el poeta y el artista pulen sus expresiones, esto es sus creaciones, enriqueciéndose al contacto de otras obras de arte elevando de tal modo su gusto artístico, así el maestro enriquece y profundiza, en la crítica de otras actividades didácticas, su propio gusto didáctico. "También la enseñanza elemental", escribe Lombardo Radice, "es investigación, no exposición de resultados, aspira a que sea realmente una enseñanza, y con eso, el educador, idealmente se reduce a la condición del joven, como primer investigador, y en esa virginidad de espíritu científico crea problemas, y busca, una a una, la vía de las soluciones, siempre adecuadas a una particular y concreta situación mental: la del alumno en relación con la que le es propia como maestro".

Se podría observar perfectamente, sin embargo, y ha sido observado, como en esta crítica didáctica de Lombardo Radice vuelve a adquirir relieve una investigación psicológica, y no sería difícil mostrar que adquiere relieve también la investigación sociológica; sin embargo, una y otra, psicología y sociología, ya no se toman en forma abstracta, más allá de la concreta situación espiritual, en la cual se realiza la relación educativa entre maestro y alumno. Por esto, decae la didáctica preceptiva, que se define de una vez para siempre con la pretendida ilusión de "guiar la enseñanza". "La enseñanza", insiste Lombardo Radice "no es transmisión de soluciones, sino restitución de soluciones a problemas, y no a problemas típicos, sino a problemas circunstanciados de la mente de quien aprende (y reinventa la ciencia, con su educador), y en consecuencia no predeterminables", problemas, en suma, de aquel único e irreproducible acto educativo constituido por el contacto actual, *hic et nunc*; del maestro y el alumno. Ya lo dijo Gentile que la didáctica "conexa al acto vivo de la enseñanza, no se escribe (o sea no se predetermina en los manuales), sino que se hace" (esto es que se trata del problema que resuelve en la actualidad del educador), y que la "filosofía puede mostrar, pero no exponer" una determinada didáctica, pues, "su exposición consiste en la misma escuela en acción". Así Lom-

bardo Radice puede "negar la didáctica como metodología abstracta" y hacer en cambio "de la filosofía vivida en la revocación crítica de la obra didáctica", por medio de "recuerdos de experiencia magistral". Estudiar aquello que han hecho los otros maestros, profundizar y examinar críticamente paso a paso nuestra propia actuación, eso es la didáctica como crítica. Ella, así, no es una norma, sino búsqueda, cultura, análisis, formación interior del educador, gusto didáctico, ese gusto didáctico que ha hecho de Lombardo Radice el más singular e inimitable maestro de maestros. Inferior a Dewey, ciertamente, él no es en absoluto menos que un Kilpatrick o un Decroly, y es en verdad, muy superior a Ferrière y a otros entre los más célebres de la pedagogía mundial.

"Conozco maestros que han leído decenas de disertaciones sobre la atención, sus caracteres y sus leyes". Y agregaba: "Muy bien. Pero su problema es después . . . , conseguir, esta bendita atención. La regla es suscitar el interés. ¡Bello descubrimiento, seguramente! ¡Pero del dicho al hecho . . . ! El interés lo suscita sólo el que sabe, profundamente, aquello que enseña; aquello que sabe como científico si enseña ciencias (aunque se trate de los más elementales conceptos), como historiador, si enseña historia, y así sucesivamente, etc. El conocimiento científico solamente puede causar el desagrado propio de la cosa mal aprendida, de lo que no es interesante porque es palabra vacía; el conocimiento científico, solamente puede hacer encontrar, las pequeñas experiencias ingeniosas que atraigan la atención del niño porque lo impulsarán a descubrir la verdad y lo incitarán con el problema (sentido como propio) hacia la investigación. El maestro que cultiva los estudios científicos por su cuenta, como ávido autodidacta, multiplica experiencias y problemas, crea un museo didáctico personal, en el cual y como en la historia de su estudio, explora, hurga en su mente para que le responda sus preguntas de investigador y de coleccionista inteligente; saca de cada experiencia del niño el punto de partida para conversaciones reveladoras. Despertar el interés no es otra cosa, entonces, que comunicar la propia pasión: de científico en este caso, tan modesto cuanto se quiera, pero científico."

Llegados a este punto podemos destacar una cosa: que esta visión pedagógica responda a un orden educativo y escolar esencialmente aristocrático que tenga como mira la personalidad de maestros y escolares de excepción, cuando el problema de nuestro tiempo es dirigirse a las grandes masas, donde es necesario, a su vez un gran número de maestros

y de sistemas rápidos para prepararlos, también de medidas precisas y definidas. Objeciones harto importantes, sin duda, y que responden a reales necesidades prácticas y a dificultades organizativas; pero, como es evidente no de naturaleza pedagógica, sino sociológica y por así decirlo, de política educacional, en relación, en suma, a situaciones eventuales que serán afrontadas una a una con los medios a nuestra disposición y con los arbitrios y también con las renunciaciones que la práctica exigirá. Cuando la Rusia soviética, en los años comprendidos entre el primer plan quinquenal y la segunda guerra europea, debió afrontar con decisión el problema de difundir la instrucción obligatoria de siete años en todo el vasto territorio de la U. R. S. S., y se encontró frente al doble problema de fundar en el quinquenio miles y miles de escuelas, para millones de niños, y, al mismo tiempo preparar y llevar a la cátedra a los maestros que en aquellas escuelas pudiesen enseñar, recurrió a toda clase de medios: escuelas por correspondencia, cursos acelerados, manuales sintéticos y esenciales, etc. Y fue una gran victoria haber podido responder a las necesidades de los planes¹. Pero el problema pedagógico, queda en su esencia, tal cual es, y desde ningún punto de vista, podrá perdonársele el olvidar la estructura moral y espiritual del maestro, aun cuando en la práctica fuese menester atender a más de un compromiso.

(Traducción de *Huberto J. Calace Gallo*)

¹ A propósito véase mi *Storia della scuola sovietica*, en la edición italiana (tercera edición, Brescia, "La Scuola", 1953), o bien en la traducción francesa hecha por Pierre Bovet con el título de *L'évolution de la pédagogie soviétique* (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1954) o en la traducción alemana *Die Sowjetische Schule* (Heidelberg, Quelle e Mayer, 1957).

LA FORMACION DE EXPERTOS EN EDUCACION

PEDRO ROSSELLO (Ginebra)

No se necesita ser profeta, para prever que la formación de especialistas, de líderes de la educación, alcanzará un auge que nadie hubiese podido imaginar hace pocos años.

La explicación de este fenómeno es obvia. Paralelamente al desarrollo de las demás actividades humanas, el ritmo del progreso de la educación se ha acelerado y complicado al mismo tiempo. Es para hacer frente a las exigencias de esta complejidad creciente que la intervención de los técnicos, de los "ingenieros" de la educación aparece cada vez más perentoria.

Mientras la construcción de una casa se limitaba a una planta baja y un piso a lo sumo, un maestro de obras se bastaba. En 1961, cuando las dimensiones y la estructura de la educación se vuelven tan vastas y tan complicadas como la de un rascacielo, ¿como prescindir de los especialistas, de los "arquitectos" de la educación?

La formación de estos técnicos, de estos adelantados — casi me atrevería a decir de estos estadistas — plantea una serie de problemas tanto más interesantes cuanto que en su mayoría presentan un carácter inédito.

No resulta difícil ponerse de acuerdo respecto de las enseñanzas básicas y especializadas que debe constituir el plan de estudios de los futuros expertos. Pero, en pedagogía distinguimos entre instrucción y educación. ¿Acaso la formación del especialista no implica, al lado de la adquisición de determinados conocimientos y técnicas, el desarrollo paralelo de las determinadas "actitudes" específicas?

¿Es imposible concebir el cultivo previo y sistemático de las "actitudes" que desearíamos ver adoptar por el experto en su quehacer cotidiano? ¿Y cuáles son estas actitudes?

Es alrededor de esta pregunta que, si se me permite, quisiera formular algunas consideraciones.

a) *Ver con claridad los problemas*

Una de las primeras actitudes del especialista es la de tratar de ver con claridad la esencia, la médula de las metas que hay que alcanzar.

Lo mismo que el estratega, el técnico en educación debe poseer una visión neta de los objetivos perseguidos. Cabe aplicar aquí la expresión favorita del gran vencedor de la primera guerra mundial, el Mariscal Foch: "Ante todo, veamos claro".

Por desgracia, la oscuridad de los problemas aumenta en proporción directa de su complejidad. Y nunca, las cuestiones educativas habían alcanzado el grado de complicación con que se nos presentan ahora.

El experto en educación deberá, ante todo, salir del laberinto en que le encerrará cada vez más la realidad que le rodea.

El proyecto principal N° 1 de la Unesco para la América Latina ofrece a los especialistas en educación una excelente ocasión para ejercitar su facultad intuitiva y sus aptitudes de clarificación.

¿Cuáles son en síntesis las metas inmediatas — no hablo de las lejanas — que se trata de alcanzar?

Cuando la Unesco invita a los Estados de América Latina a movilizar todas sus fuerzas para resolver íntegramente el problema de la enseñanza primaria, la batalla tiende a concentrarse en tres frentes principales: el maestro, el local-escuela y el material escolar.

Reducida a su más simple expresión, la campaña emprendida pretende abolir las discriminaciones existentes y asegurar a cada niño sin excepción el disfrute de los tres derechos elementales del alumno primario a mediados del siglo xx:

1 — *Derecho al maestro* — Trátase de que cada niño, lo mismo si ha nacido en el altiplano, en la sierra, en las tierras calientes, en la selva o en la costa, lo mismo si ha visto la luz en una ciudad o un villorrio, disfrute durante seis años de la solicitud de un maestro o de una maestra competente. Y no hay necesidad de precisar que estos seis años constituyen una "ración" educativa mínima. Si comparamos el niño a una planta, este mínimo representará para él seis mil horas de insolación intelectual, cuando en ciertos países niños más privilegiados reciben ya, obligatoriamente, una ración de diez, once o hasta doce mil horas.

2 — *Derecho al local-escuela* — Cada alumno debe tener garantizado, durante este plazo mínimo de seis años, el disfrute de un metro

cuadrado de superficie dentro de una sala de clase limpia, clara, aireada y acogedora. El derecho de habitación se completa con el derecho a un mobiliario que responda a las exigencias elementales de la pedagogía y de la higiene.

3 — *Derecho al material escolar* — O, en términos más concretos, derecho al libro de texto, al cuaderno y a la pluma. No se sabe por qué razón se ha considerado el material de enseñanza como un factor despreciable. Quizá nos encontramos ante un resabio del carácter puramente oral del arte de enseñar. Pero ¿quién se atrevería a pedir a uno de los mejores maestros de una escuela modelo que enseñara sin que cada alumno tuviera a su disposición un libro de texto correspondiente a cada disciplina, el número de cuadernos necesarios para los distintos ejercicios y una pluma y lápiz que permitan escribir de manera legible? Y sin embargo, este es el milagro que se exige de miles de maestros rurales cuya preparación deficiente se agrava con la ausencia, en calidad y cantidad suficiente, de los auxiliares educativos más imprescindibles.

b) *Facultad de jerarquizar los problemas*

Una visión clara de los problemas implica — y ésta es la segunda actitud que parece que se puede exigir del especialista — la facultad de jerarquizar los problemas. ¿Quién no ha sido víctima alguna vez del afán de resolver todas las cuestiones a la vez? Ya la sabiduría popular ha proclamado que quien mucho abarca poco aprieta. El mejor medio para perder una guerra es combatir en varios frentes. El técnico en educación debe saber clasificar las cuestiones según un orden de prioridad. El arte de gobernar, se ha dicho, consiste en escoger entre dos grandes inconvenientes. Y puestos ante el dilema de elegir, la preferencia debe ir, no hacia el problema más espectacular, sino hacia el más urgente. En el terreno de la educación, como en otras esferas, el artículo de primera necesidad debe prevalecer sobre el artículo de lujo.

c) *Temperamento innovador*

Parece inútil recalcar que el técnico en educación debe poseer un temperamento innovador, ser hombre de acción, con una concepción optimista del resultado de su esfuerzo, dispuesto a luchar sin tregua en

pro del progreso educativo. Lo cual no quiere decir que confunda el verbo "mejorar" con el término "cambiar" y el concepto de "actividad" con el de "agitación". En efecto, aunque parezca paradójico, todo deseo loable de modernización implica un poder de resistencia a los mitos inherentes a determinados vocablos como el de "nuevo" y "tradicional". ¿Acaso lo que se llama "nuevo" hoy no será calificado de "viejo" mañana? El "Pont Neuf" de París es el más antiguo de la capital de Francia.

Si hacemos esta restricción, es porque el prurito de lo moderno y el desprecio de lo clásico ha inducido a algunos países a saltar etapas que algunos otros Estados, mucho más poderosos, no han superado todavía.

Cómo explicar, en efecto, que, al pretender generalizar la enseñanza obligatoria en las zonas rurales, no se recurra en dichos países al sistema que consiste en confiar a un solo maestro las seis, siete u ocho clases de la primera enseñanza? No por haber sido preconizados ya por Lancaster, hace siglo y medio, las escuelas primarias completas con maestro único han dejado de prestar grandes servicios, puesto que sólo en los Estados Unidos hay todavía 26.000 establecimientos de esta clase.

d) *Aprovechar las coyunturas*

Saber aprovechar las coyunturas constituye otra de las cualidades del estadista en educación. Trátase de percibir a tiempo las corrientes favorables o desfavorables que condicionen la ejecución de los proyectos o planes educativos. Es más que nunca necesario que el reformador sepa leer e interpretar la rosa de los vientos. Jamás, en efecto, y a pesar de los obstáculos, la coyuntura habrá sido tan propicia. Se ha dicho que el dinero es el nervio de la guerra. Que lo queramos o no, el dinero es también el nervio de la educación. Y por vez primera en la historia ya no son únicamente las fuerzas espirituales las que propugnan el desarrollo de la educación. Las potencias materiales, reacias hasta hace poco, han descubierto al fin que la educación no sólo crea riqueza sino que crea consumidores. El hombre sin instrucción se basta a sí mismo. No existe como cliente. Y esto en un momento en que, sea cual fuere el régimen político-económico dominante, la producción agraria o industrial es cada vez más esclava del consumo en gran escala. De ahí que la coyuntura financiera, condición primaria de todo desarrollo educativo, quizá sea, en el fondo, más propicia de lo que muestran las apariencias.

e) Peligro del exceso de especialización

Según cálculos realizados, la producción científica aumenta anualmente en un seis por ciento, lo cual no tiene nada de extraño si se tiene en cuenta que el noventa por ciento de los hombres de ciencia que han existido desde el comienzo de la historia viven actualmente. Como consecuencia de este adelanto científico, el especialista ve restringirse cada día el horizonte, el ángulo de apertura de su especialidad.

Si cabe por un lado felicitarse de este progreso, no hay que ocultar el peligro que esta especialización extremada presenta para el técnico en educación. Cada vez es mayor el riesgo de que los árboles aislados le impiden ver la totalidad del bosque. El ideal sería que al lado de su especialidad, el técnico en educación fuera lo que un humorista ha llamado "un especialista en cosas en general". El experto en educación no debe olvidar que ha pesar de todo — iba a decir ante todo — es un educador. Y como tal, nada de lo que es humano puede dejarlo indiferente. Pobre del especialista cuyo temperamento se muestre alérgico a los grandes problemas que plantea la marcha de la civilización y las manifestaciones de la cultura o del arte en general.

f) El papel del sentido común

¿Puede uno atreverse a encarecer como una de las características específicas de un experto en educación el poseer una gran dosis de sentido común?

Es evidente que urge encontrar el antídoto que neutralice el ritmo trepidante, para no decir frenético, de la vida privada y profesional del hombre moderno. En la esfera que nos interesa, asusta considerar el número de decisiones que tiene que tomar un estadista o un administrador en el transcurso de veinticuatro horas. ¿Nos damos acaso cuenta del riesgo que supone la disminución del tiempo de reflexión que podemos acordar al examen de cada asunto que se nos somete?

Sólo el sentido común, actuando como detector capaz de discernir lo esencial de lo secundario, salvará al especialista de perecer bajo la masa de papel cada vez más densa con que ocultamos, para no decir sepultamos, la esencia de las cosas.

Sólo el sentido común podrá recordar al especialista que su misión consiste en simplificar, y que su razón de ser estriba, no en crear o complicar los problemas, sino en resolverlos.

Se ha dicho que el sino de muchos Estados Mayores consistía en preparar, más que la guerra futura, la anterior. No sería cierto afirmar que en educación nos afanamos en preparar la generación pasada. Sí se puede decir, en cambio, que con una falta de sentido común notoria, preparamos a la generación futura, la que vivirá el período álgido de su existencia cerca del años dos mil, como si tuviera que vivir el año 1960. Más que en la educación urbana, este contrasentido es evidente en la educación rural. En el año de la fecha, en los países más evolucionados, el 10 por ciento de la población se basta para asegurar la producción agrícola. Anteriormente, esta proporción era del 80 %. Todo se explica si se tiene en cuenta que en 1800 un campesino necesitaba una hora para segar con una hoz un área de trigo; en 1850, con una guadaña sólo necesitaba 15 minutos. Ahora en 35 segundos no sólo siega sino que trilla la cosecha de cien metros cuadrados. Excelente tema de meditación para los autores de planes de estudios y de programas de las escuelas rurales los cuales olvidan a menudo que los niños del campo necesitarán saber, por ejemplo, tanta física como los de la ciudad, puesto que dentro de veinte años muchos de ellos no se dedicarán ya a la agricultura y que los que lo hagan, en lugar de manejar la azada o el arado lo que harán es guiar tractores.

g) Fe en la misión

Visión clara de las cosas, poder de clasificación, temperamento innovador, percepción de las coyunturas, interés por las cosas en general, sentido común. El cuadro sería incompleto si no se agregara algo que, no porque va de sí, deja de valer la pena de ser proclamado. Es la fe en la grandeza de la misión encomendada al especialista. El experto en educación debe "creer" en la eficacia de su trabajo. Nadie nos ha obligado a escogerlo. Si allá en lo profundo de nuestro fuero interior sentimos asomar la duda o la indiferencia, entonces vale más no empeñarse. La fe, se ha dicho, levanta las montañas. Sólo la fe en la transcendencia de la obra que se le confía dará al estadista en educación la fuerza necesaria para salir victorioso de las dificultades ingentes con que tropezará en su camino.

EDUCACION Y PROPAGANDA

GUSTAVO CIRIGLIANO (*La Plata*)

Vivimos en una época en que muchas de nuestras conductas están creadas, favorecidas o incitadas por una influencia deliberada que valida de poderosos medios técnicos explota el conocimiento profundo de nuestra manera de actuar. La *propaganda*, aunque de nombre antiguo,¹ es el personaje omnipresente más notable de nuestro siglo.

La educación es también una influencia deliberada pero generalmente no tiene a su disposición — tal vez porque los ha descuidado — los mejores instrumentos técnicos para penetrar las subjetividades y crear las conductas deseables con la misma eficacia.

La educación intenta capacitarnos de modo de garantizarnos una vida mejor, más eficiente, más digna, más solidaria y más independiente. Pretende dotarnos de hábitos, aptitudes y habilidades para que nuestra sucesiva experiencia sea enriquecedora y no decreciente.

La educación trata hoy de abarcar todos los sectores, esferas o áreas de la realidad en los que hemos de actuar. Así nos prepara para la salud, para la mejor comunicación, para la profesión, para la vida familiar, para el civismo y la actuación política, etc. ¿Nos prepara la educación de algún modo efectivo para enfrentar ese inevitable personaje denominado "propaganda"? La educación sistemática, ¿no nos deja, tal vez, abandonados a nuestros escasos recursos para enfrentarlo, siendo así que por otra parte se extiende cada vez más a tantos otros campos?

La propaganda es — no lo podemos ignorar — una *técnica social*; es decir, un modo de influir y controlar la conducta humana dentro de

¹ La palabra "propaganda", del latín "propagare", a saber, reproducir, o multiplicar, fue usada inicialmente por la Iglesia Católica para expresar la propagación del Evangelio, de la Fe Cristiana. Fueron los papas Gregorio XIII (De *Propaganda Fide*), Urbano VIII (Colegio de la Propaganda) y Clemente VII (Sagrada Congregación para la Propagación de la Fe) entre otros, los pioneros del empleo de la propaganda ya con la acepción persuasiva que la caracteriza. El valor etimológico de propaganda es el de "enterrar en el suelo o plantar", por lo que viene a significar "incidir en la mente" o persuadir, inculcar ideas o principios.

un cuerpo social ². Han sido los regímenes totalitarios los que más pronto han comprendido su poder y los que nos han descubierto su tremenda eficacia. También la educación es una técnica social. Es por eso que también los regímenes dictatoriales buscan manejarla. Las técnicas en sí no son buenas ni malas, dependen del uso o del fin a que sirvan ³.

¿Por qué surge la propaganda? Por las mismas razones que las restantes Técnicas Sociales: avance científico-técnico unido a sociedad de masas. Ahora sólo queremos considerar al referirnos a la Propaganda, el hecho de que es casi forzosa su existencia en una sociedad de competencia económica, en la que artículos de absoluta igualdad en su naturaleza o calidad apenas pueden distinguirse entre sí y con todo deben solicitar una voluntad adquirente.

Frente a los continuados escaparates de los comercios que exhiben y ofrecen fijadores de cabello se detiene el sujeto-número, el hombre-común, indeciso, perplejo. (En realidad ya está habituado, ya tiene conducta fija; la perplejidad supondría actitud crítica.) ¿En qué difieren entre sí los artículos que lo reclaman? En envase, color y nombre. Difieren en lo adjetivo, en lo accesorio o circunstancial, en lo prescindible. Pero el individuo debe elegir, está lanzado a un mercado de consumo; debe consumir, ¿con qué criterio? Surge la propaganda para guiarlo.

La propaganda, especialmente la comercial, es consciente de que no puede confiar meramente en la bondad del producto porque presumiblemente los similares de la competencia son tan "buenos" como el suyo. La propaganda guiará el consumo, hará comprar en base a lo adjetivo (el envase o el olor). O tal vez la propaganda forzará, presionará, acelerará la decisión con el engaño (venderá no un producto sino "amor", "belleza", "juventud", "admiradores", "éxito", etc.). ¿Se trata realmente de un engaño? ¿O realmente está vendiendo un "deseo" del consumidor unido a un determinado producto, convirtiendo entonces al producto en lo adjetivo?

Múltiples son los problemas que el fenómeno de la Propaganda plantea. Formulemos una primera pregunta: *¿Hace la educación algo para capacitar al individuo como consumidor?* ¿De qué aptitudes, habilidades o criterios lo dota para esa enorme área de actividades ineludibles

² Karl Mannheim: *Libertad, Poder y Planificación Democrática*, Fondo de Cultura Económica, México, 1953, pág. 27. Karl Mannheim: *Diagnóstico de nuestro tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1946.

³ Karl Mannheim: *Diagnóstico...* pág. 10.

— consumir — en las que insumirá enorme cantidad de tiempo, de vida, que le requerirá gran cantidad de actos o decisiones? Parece que la educación hace muy poco.

Otra pregunta: Si la propaganda parece apuntar decididamente a lo adjetivo (obsérvese que prácticamente ninguna propaganda de jabón alaba su cualidad de lavar sino su olor, color, suavidad respecto a las prendas, no-irritación respecto a las manos, tersura, etc.), *¿hace algo la educación en procura de alguna capacidad que permita al individuo enfrentar esa presión enorme que lo conduce a actuar, y en qué medida, por lo accesorio, por lo sin importancia?* Más aún, ¿tiene alguna importancia pedagógica el hecho de que nos acostumbremos a decidir por lo accesorio, o no?

¿Puede hacer algo la escuela, no para contrarrestar la propaganda (lo que no tendría sentido), sino para capacitar a saber manejarse respecto a ella?

Y aún cabe otra pregunta: ¿Tiene la educación derecho a penetrar en el campo de las relaciones económicas (consumo-propaganda) para guiar nuestros actos de decisión en la adquisición?

La Propaganda

Tradicionalmente la Propaganda (influir, crear una conducta deliberadamente en otro) se dividía según la "parte" o "sector" psíquico que atacaba: *persuasión*: influjo sobre la mente del hombre buscando convencerlo; *sugestión*: influjo sobre su vida emocional; *compulsión*: presión sobre su vida volitiva, compeliendo su acción.

Como resulta obvio, la tercera es prácticamente imposible, y la segunda es la más adecuada. Ello ha hecho que Propaganda y Sugestión se identificaran. ¿Qué es la "sugestión"?

Hoy se la considera más un fenómeno social que un fenómeno individual. Y es caracterizada como la aceptación no crítica de una conducta; la inducción a una conducta o a una actitud mental por vía emocional; la aceptación no-crítica de un esquema de referencia. Así la propaganda persigue que el consumidor pliegue su yo a una aceptación no crítica de un televisor, vino o lugar de veraneo.

Bajo ese aspecto nos encontramos que sugestión es exactamente lo opuesto de la educación, por cuanto ésta persigue la obtención de una actitud crítica permanente.

La sugestión actúa efectivamente siempre que logre previamente inhibir o disociar la parte intelectual y crítica. La educación no acepta nunca la cesión de lo crítico y mucho menos busca disociar sino fomentar una personalidad integrada.

Aquí tenemos manifiestos antagonismos entre lo que hace la propaganda habitual — la sugestiva — y lo que pretende la educación.

La Percepción Subliminal

Pero la propaganda avanza siempre en nuevos medios técnicos. No sólo atrapa nuestra vista en todos los muros de la ciudad, salta desde todas las páginas de los diarios, se asoma por todos los medios de difusión (cine, T. V., radio), se recorta hasta en el cielo, está prendida a nuestros labios que repiten mecánicamente la pegadiza melodía del "jingle" de moda. La propaganda nos fusila desde todos los ángulos. Pero hay más.

Apoiados en el principio señalado por Freud de que podemos ser estimulados por debajo del umbral de la conciencia, técnicos norteamericanos han ensayado La Percepción Subliminal.

Todo el público concurrente, durante seis semanas (fines de 1956 o comienzos de 1957), a ver "*Picnic*" en un cine de Nueva Jersey, fue sometido, sin saberlo, al experimento de S. P. Así 45.699 personas fueron bombardeadas con imágenes sobre la pantalla de plata de las que no se apercebían conscientemente. Tales imágenes, según la Subliminal Projection Company que realizó la experiencia, incitaban a comer "pop-corn" ("pochoclo") y a tomar más "Coca-Cola".

Ninguno de los asistentes se dio cuenta de que estaba siendo sometido a una presión o influencia propagandística pero inocentemente hicieron lo que la propaganda aconsejaba: durante el período de pruebas de seis semanas, las ventas de "pop-corn" aumentaron en un 57,7 % y las de "Coca-Cola" en un 18,1 %.

¿Cómo fue posible esto? James Vicary, creador y difusor de la nueva técnica de propaganda que consiste en lanzar un mensaje al subconsciente, sostiene que el mensaje invisible influye en la conducta de los espectadores en mayor grado que la propaganda común reiterada.

¿Cómo envía los mensajes a lo no-consciente? Vicary ha inventado un aparato proyector que lanza cada cinco segundos una imagen especialmente preparada (símbolos) sobre las pantallas, intercalándose al film que se proyecta. La duración de esta imagen sobre el lienzo es de

3/1000 de segundo (sin duda varía la velocidad con relación al diafragma y al fondo sobre el que se proyecta). Es por lo tanto imposible "verla" conscientemente. El aparato proyector puede ser utilizado en cines y también por T. V. Además se afirma que se está ensayando, en el campo de la audición, el lanzar mensajes inaudibles al subconsciente⁴.

Obsérvese cuántas conductas (gustos, hábitos, modas) nos ha creado la propaganda común, abierta, no-oculta, inocente y aparentemente inofensiva, de la que todavía creíamos que podíamos defendernos. Y luego piénsese que ahora existe la posibilidad de bombardear la mente de muchos sujetos, absortos en otro tópico, inconscientes de esa influencia, y crear conductas sin que nos apercebamos. ¿Qué posibilidades de defensa existen?

Hay quienes afirman de esta técnica — todavía en estudio y experimentación — que su efecto es sólo recordativo, es decir, no puede inducir a una conducta que uno conscientemente se negaría, sólo favorece una por la que sentimos inclinación.

Lo cierto es que la Filosofía de la Educación ha de plantearse el problema (ello no significa que lo resuelva).

¿La educación puede hacer algo al respecto? Servirá de algo desarrollar una actitud crítica, cuando los que actúan sobre el hombre — prácticamente desarmado — no se dirigen precisamente a solicitar la actuación crítica sino que postulan lo no-consciente. Al igual que antes postulaban lo emocional y lo adjetivo. ¿Llegaremos a la época de la "hipnopedia" de Huxley⁵?

La Investigación Motivacional

La técnica no sólo avanza en la posibilidad de llegarnos por más vías sino que progresa en la posibilidad de conocer mejor cómo somos. Los aportes del psicoanálisis han sido trasladados al campo de la propaganda y de la venta.

⁴ Fuentes consultadas:

— "Hipnotismo Comercial", artículo de Jaume Miravittles, en *El Diario de Nueva York*, 12-XI-57.

— "The invisible sell: Politics inspect new ad device", artículo de Vera R. Glaser, en *The Evening Star*, 17-XI-57.

— "Subliminal Horror", artículo en *The Washington Post*.

— "Most Hidden Persuasion", artículo de Gay Talese, en *The New York Times*, 12-I-58.

— "La Publicidad Oculta se acerca", artículo de Herbert Brean en revista *Life*, 5-V-58.

— "Ridiculous Sublimity", artículo de B. T. en *Buenos Aires Herald*, 15-VII-58.

⁵ Aldous Huxley: *Un mundo feliz*, Edit. Borocaba, Bs. Aires, pág. 20.

La Investigación Motivacional (I. M.) utiliza encuestas o sondeos de profundidad para encontrar los motivos ocultos o inconscientes por los que la gente actúa en sus actos de compra o elección de productos. Se preocupa por investigar a qué motivaciones últimas están unidos sus deseos de heladeras, cigarrillos o autos. Persigue descubrir la simbología oculta a la que están adscriptos los actos de elección y preferencia, para luego poder "vender" esos mismos símbolos hechos artículos.

La gente cree que compra por motivos sensatos y al ser interrogada responde con simples "racionalizaciones" que no hacen más que ocultar los verdaderos motivos, más profundos, que guían su acto de compra. Estos verdaderos motivos, los ignora conscientemente y muchas veces se asombraría por lo desconcertantes que le parecerían.

Conocidos los motivos verdaderos puede satisfacerlos adecuando a ellos los productos. En la búsqueda de anzuelos para llegar al subconsciente los expertos en I. M. se han dirigido a vender *auto-imágenes*, a elaborar imágenes que surgieran ante la mera mención del producto, y que tal imagen fuera una imagen proyectada del comprador mismo. *El comprador se compra a sí mismo*. Estas imágenes pueden ser por completo irracionales. La venta de auto-imágenes se ha aplicado con éxito a la venta de cigarrillos y de autos. Los automóviles están llenos de contenidos sociales y se los aprecia y compra porque sirven como expresión exterior del carácter, del temperamento y aún del concepto que el propietario tiene de sí. La personalidad del auto es la personalidad del propietario ⁶.

Packard describe las personalidades de seis automóviles. Señalemos dos: *Pontiac*: punto de vista firmes sobre la sociedad, ecléctico, mujer casada, madre, sincero, convencional, atareado. *Mercury*: vendedor, afirmativo, movedizo, moderno, sólido, baja clase media, padre, rápido.

En la búsqueda de anzuelos los expertos en I. M. se dedicaron al *manipuleo de sentimientos de culpa, temores, ansiedades*, etc., que son generalmente motivaciones reales de la conducta. Esta técnica se dirigió fundamentalmente a la venta de golosinas, alcohol, tabaco y dentífricos. No cabe ninguna duda que especialmente los vicios (alcohol, tabaco) están unidos a sentimientos de culpa de los que hay que liberar o absolver a los

⁶ Vance Packard: *Las Formas Ocultas de la Propaganda*, pág. 63 ("The Hidden Persuaders"), Editorial Sudamericana, Bs. As. 1959. Por otra parte, el Dr. Ernest Dichter, uno de los más famosos especialistas en M. R., en ocasión de su visita a nuestro país pronunció una conferencia sobre el mismo tema en la Asociación Argentina de Agencias de Publicidad 2-X-59.

que lo consumen. Se observó en los norteamericanos un persistente sentimiento de culpa (tal vez herencia puritana) por proporcionarse placeres, especialmente en golosinas. La golosinas debieron entonces ser presentadas como "premio" o recompensa luego de un arduo trabajo, es decir, como algo que el individuo se merece y que no configura el placer por el placer mismo⁷.

Como se ve, basado en la I. M. el producto ofrecido simboliza, ejemplifica o concreta el motivo oculto, o simplemente la Propaganda apela a la motivación oculta para inducirnos a la decisión. Así la propaganda nos ofrece precisamente lo que más ocultamente deseamos, lo que menos consciente es.

No llamamos buena o mala a la S. P. o a la I. M. Simplemente queremos que se note que tanto la Investigación Motivacional como la Percepción Subliminal bucean o apuntan hacia lo no-consciente, fomentando una actitud de elección no-crítica. ¿Es esto importante? ¿Es esto peligroso? Es muy difícil de responder. Pero es necesario por lo menos preguntarlo.

Obsérvese, imagínese a ambos instrumentos al servicio de la propaganda política. Si en una democracia el elemento amalgamador es lo racional, lo que enlaza es lo comunicable racionalmente, lo discutido, lo ponderado, lo aceptado en común, ¿cuál es el sentido de una acción meramente guiada por lo no-consciente, por lo no-racional?

No es que hayamos de temer a la I. M. porque por otro lado viene a permitir satisfacer más adecuadamente los deseos del consumidor,

⁷ Los investigadores se lanzaron a "vender" o sea a satisfacer *ocho necesidades ocultas*, como las clasifica Packard:

1º Vender *seguridad emocional*. Ejemplos: heladeras y acondicionadores.

2º Vender *afirmación del propio valer*: Las amas de casa varían constantemente de jabones porque éstos, si lavan a la perfección, disminuyen su propio rol.

3º Vender *satisfacción al propio yo*: La propaganda de grúas inmensas en la que el operario se veía reducido a un puntito fueron cambiadas por una imagen tomada desde el hombro del operario.

4º Vender *escapes creadores*: Las tortas simbolizan, psicoanalíticamente, el nacimiento de un niño. Los preparados para tortas debieron en su propaganda dejar un margen para la creación personal del ama de casa y no limitarles su actividad creadora. "Qué torta va a ser ésta que sólo hay que agregarle agua", respondió un ama de casa. Posteriormente se indicó que podía agregarle cuanto (huevos, leche) desease y prepararla a gusto.

5º Vender *objetos de amor*: Usado en audiciones de T. V. con personajes que simbolizan el tipo de amor que las personas proyectan.

6º Vender *sensación de poder*: Los autos simbolizan poder y potencia masculinos.

7º Vender *sensación de arraigo*: Especialmente aplicable a los vinos o elementos en relación con fiestas familiares y vida de hogar.

8º Vender *inmortalidad*: Especialmente aplicable en el terreno de los seguros. Se dirige al deseo de proteger a la familia, incluso luego de muerto, al deseo de no ser olvidado.

y además nos revela una faceta curiosa en el mundo productor-consumidor: no es el productor el que fija las necesidades sino el consumidor aunque no lo sepa. El consumo regula al producto.

La Educación

¿Qué puede hacer la educación? Creemos que la educación persigue la formación de una valiosa actitud *inteligente, crítica y creadora*.

Cuando la abrumadora avalancha de los medios de comunicación de masas sobrevino, cuando enorme cantidad de productos cayó sobre los individuos, los educadores se preguntaron: *¿qué ha de hacer el hombre educado frente a los miles de libros que se le ofrecen?* ¿Cómo podrá seleccionar sus lecturas, sus diarios, sus revistas? ¿Cómo sabrá elegir sus programas de radio o T. V.? ¿Cómo hará frente a miles de películas, de dispar calidad, y de diferentes efectos educativos, pero que lo solicitan todas por igual?

Surgió así la idea del *consumidor maduro*.

“¿Qué deben hacer los padres, maestros, y otros para cambiar los efectos de los medios de comunicación de masas? Pueden trabajar con los productores para cambiar el contenido, el estímulo mismo, o pueden cambiar la reacción del consumidor frente a ese contenido, o ambas cosas. Los efectos de los medios de comunicación de masas variarán en gran medida desde el no refinado, acrítico lector, vidente u oyente hasta el consumidor maduro, tal como los describen Gray y Rogers. Dos de los ítems de la *madurez del lector* son: posesión de una actitud inquisitiva respecto a puntos tales como el valor, la calidad y la precisión de lo que es leído; y una tendencia a suspender el juicio y a usar criterios racionales en el logro de las conclusiones acerca del valor de lo que se lee. Estos mismos hábitos mentales son también necesarios para el vidente u oyente maduro”⁸.

Como se ve el problema del consumo se extiende en gran medida desde los artículos de uso diario (y neutrales, por así decir) hasta elementos complejos de cultura (libros, films, espectáculos). Pero vemos también que el problema de la Propaganda está unido básicamente al del consumo, por cuanto el adquirir capacidades para consumir “madu-

⁸ “Mass Media”, Edgar Dale y Harold A. Williams, en *Encyclopedia of Educational Research*, Mac Millan, 1960, pág. 794.

ramente” puede suponer una mejor actitud para encarar la presión de la propaganda.

“El consumidor puede ser protegido si se le incrementa su grado de libre elección, mejorando la madurez de su reacción ante el material elegido, brindándoles oportunidades para una interacción cara-a-cara, y dotándolo con una fuente de información acerca de los excelentes programas de radio, T. V. o de los buenos libros o films”⁹.

¿Puede hacer algo la Escuela para educar al consumidor? Tal fue una de nuestras primeras preguntas.

Entre los objetivos sobre los que una adecuada educación del consumidor (en su sentido más nato, y no meramente ante los “mass media”) debía poner énfasis se propusieron: “a) más inteligente búsqueda y aprovechamiento de alimentos, ropas, vivienda, salud y diversión; b) más información técnica sobre el comprar; y c) ahorro más inteligente”¹⁰.

Si la educación persigue la formación de una actitud vigilante, crítica y racional en todos los actos de la vida, ¿por qué uno tan frecuente e inevitable — como es el de la compra y uso — ha de ser privado de esa nota crítica? ¿Ha de abandonarse al creciente fomento de lo irracional, de lo no-consciente?

¿Qué podrá hacer la educación frente a la apelación a lo adjetivo o accesorio (propaganda competitiva), a lo emocional (sugestión), a lo no-consciente (S. P. y M. R.) como conformación de conductas?

La Filosofía de la Educación tiene que plantearse el problema. Y por hoy sólo podemos indicar *líneas de solución*, con el mero valor de *hipótesis* provisionarias, a ser confirmadas o rechazadas:

1º Insistir en la adopción de la conducta inteligente, crítica y creadora para todo campo de actividad específicamente humana.

2º Fomentar el convencimiento de que en todos los actos de la vida y también especialmente en los de consumo, es importante la extensión del criterio científico (búsqueda de información, datos, criterios, hipótesis, evaluación, elección, prueba).

3º Conciencia de que somos apelados con estimulaciones no-conscientes (la sugestión de la propaganda habitual, el recurso a motivaciones ocultas, y la posibilidad de la afectación subliminal).

⁹ Idem anterior, pág. 795.

¹⁰ “Economic Education”, G. Derwood Baker, en *Encyclopedia of Educational Research*, Mac Millan, 1960, pág. 400.

4º Difundir el conocimiento de los mecanismos psicológicos que orientan nuestra conducta (particularmente, motivaciones, símbolos, etc., a los que adscribimos significación o valor en nuestras decisiones).

5º Conocimiento del comportamiento psicológico peculiar de una sociedad de masas (las técnicas sociales; las conductas neuróticas colectivas; las enfermedades psíquicas sociales, como las ideologías).

6º Suprimir el difuso miedo existente a los avances de la ciencia o técnica como si fueran un mal y propiciar el deseo de dominar sus efectos.

7º Confiar en que el estudio de lo que es y cómo opera la Propaganda favorecerá un modo de ser más racional; aunque los individuos sigan eligiendo por lo adjetivo, esperemos que sean plenamente conscientes de su elección adjetiva.

EDUCACION PARA LA EPOCA QUE SURGE ¹

THEODORE BRAMELD (*Boston*)

Una nueva respuesta a los nuevos conservadores.

Una de las ironías de la década posterior a Hiroshima es que la educación norteamericana — y mucho me temo que la educación en gran parte del mundo — no solamente ha fracasado en la solución y realización de problemas y tareas sin precedentes sino que, al contrario, ha retrocedido con respecto al nivel alcanzado en los primeros años siguientes a 1940.

Al hacer esta afirmación, me doy cuenta de la necesidad de precisar. Bajo ciertos aspectos ha existido progreso. Un ejemplo de ello es la importante decisión de la Suprema Corte de los Estados Unidos poniendo fuera de la ley las escuelas públicas que mantenían la segregación; una decisión que todavía espera ser cumplida en gran parte, aunque sencillamente se trata de la más importante interpretación de los derechos a la educación que ha dado la Corte. Otro índice de progreso es el hecho de que hoy se estén gastando en educación sumas más grandes que antes. Tal vez todavía más importante, es la concreción de la institución patrocinada internacionalmente y la primera permanente, que tiene que ver con la educación en escala mundial: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Tampoco debiéramos pasar por alto el saludable interés público respecto a la educación considerada como una responsabilidad democrática, como lo demostró la Conferencia de la Casa Blanca, en 1956.

Sin embargo tales ganancias se ven neutralizadas por déficit, por pérdidas. Los más habituales pueden ser resumidos simplemente: la ate-

¹ El Dr. Theodore Brameld en la carta en que nos autoriza a publicar este trabajo nos manifiesta que en él está condensado lo esencial de su pensamiento "reconstruccionista". Sobre la doctrina de Brameld y su ubicación en el actual pensamiento pedagógico norteamericano, véase el artículo de Gustavo Cirigliano: "Tendencias actuales del pensamiento educacional en los Estados Unidos", publicado en *Revista de la Universidad*, de la Universidad Nacional de La Plata, N° 10, enero-abril de 1960, p. 42 y sigs. (*N. de la D.*)

rradora escasez de maestros, de materiales y edificios escolares, las recientes invasiones de grupos de presión, religiosos-sectarios, sobre las escuelas públicas; el alto porcentaje de analfabetismo funcional (es decir, la incapacidad de usar símbolos con significación); el desconocimiento e indiferencia de millones de ciudadanos "educados" respecto a cruciales problemas políticos y de otros órdenes; las intimidaciones sufridas por incontable número de maestros víctimas de la histeria de la Guerra Fría; y finalmente, la expansión del antiintelectualismo, del desprecio por esos procesos racionales ejemplificados en el método científico, el análisis filosófico y la deliberación lógica.

Mientras que cada uno de estos déficit puede ser documentado ampliamente, yo deseo examinar otro que, además de ser a menudo menos discutido, sostiene mi afirmación inicial con un sentido aún más fundamental. La educación ha retrocedido desde el lugar alcanzado en los comienzos de la década 1940 porque la teoría que fundamenta la práctica se ha volcado de manera creciente a lo que puede ser llamado "neo-conservadorismo". Se ha inclinado con simpatía hacia los cánones tradicionales, creencias que son, a mi juicio, anticuadas como guías para la época revolucionaria que, para mal o para bien, ya estamos viviendo.

II

La manera más simple de demostrar esto es volver la vista hacia la última década y hacia la discusión pública sobre la educación, y recordar las voces que más han atraído la atención. La mayor parte de estas veces se ha atacado a las escuelas por su fracaso en enseñar las "tres R"², por la falta de disciplina, por su despreocupación por la erudición, y por el fomento de actitudes si no "subversivas" por lo menos "radicales". A menudo "el chivo emisario" ha sido algo ambiguamente llamado "la educación progresiva", un brebaje mágico de ideas perversas, originariamente preparado por John Dewey, mantenido en su punto de cocción por William H. Kilpatrick, vertido sobre maestros inocentes por pedantes profesionales en las facultades de educación, y finalmente ingerido por generaciones de niños cuyas cabezas y espíritus están desde entonces permanentemente corrompidos.

He recurrido a la caricatura para destacar una opinión ampliamente difundida entre el público. Por ejemplo, los libros que tratan la teoría

² Las "tres R": *reading* (leer); *writing* (escribir) y *rithmetic* (contar). (N. de la D.)

y la política educativas reseñados de manera más destacada, en las revistas generales durante los últimos años, rara vez han sido los que eran favorables a la filosofía progresiva-experimentalista que es la base de la educación progresiva. Más bien, salvo pocas excepciones, han sido libros que expresaban puntos de vista acerbamente hostiles, tanto a aquella filosofía como al tipo de escuelas modernas que surgen de su aplicación. Han sido libros que repudian el pensamiento naturalista y científico de filósofos tales como Dewey, y que nos solicitan aceptemos alguna doctrina clásica cuando no metafísica o precientífica. Por consiguiente, el pensamiento propio que expresan, deriva finalmente de modos de vida y sistemas filosóficos que han prevalecido en los últimos siglos de civilización occidental.

Los más competentes de estos libros rinden tributo a Dewey y a su experimentalismo, y todos los otros, por supuesto, declaran su admiración por la ciencia. Sin embargo el principal impacto de sus argumentos ha sido lo contrario. No sólo han suscitado dudas y confusión respecto a la teoría más original y más influyente en la historia de la educación norteamericana. También convencen a numerosos ciudadanos — y aun a muchos educadores — de que, en las escuelas, prácticas tales como la de los métodos funcionales para aprender a leer, experiencias “de primera mano” de la vida de comunidad, participación democrática en el planeamiento del programa de estudios y en la administración escolar, deben ser desechadas y suplantadas por las formas que ellos prefieren dentro de la teoría y práctica basadas en la tradición.

III

Estas afirmaciones generales pueden ser ejemplificadas con las opiniones ampliamente divulgadas del extinto Gordon Keith Chalmers, presidente del *Kenyon College*. Uno de sus últimos artículos: *The Propose of Learning* (El fin del aprendizaje) es particularmente revelador porque fue el único sobre filosofía de la educación incluido en *Higher Education under Stress* de los *Anales* de la Academia Americana de Ciencias Sociales y Políticas. En este artículo, como en su libro *The Republic and the Person*, Chalmers parecía tan preocupado por la educación que uno podría suponer — si no estuviera familiarizado con las premisas de su argumento — que aquí en realidad surgía un desafiante partidario del

cambio hacia una nueva dirección. “¿Dónde, preguntaba, hemos de encontrar la nueva filosofía de la educación tan desesperadamente reclamada por nuestro país y por nuestros tiempos...?” Por lo visto, él creía que estaba ofreciendo “una reorientación radical para la educación norteamericana”. Sin embargo, cuando uno define correctamente el término “radical” como connotando un completo alejamiento de las pautas de creencias y conductas históricamente familiares hacia pautas o normas hasta ahora no conocidas o experimentadas, la “reorientación radical” de Chalmers no resulta ser nada de esto. Según sus propias palabras, “debe estar basada, netamente, sobre el clásico supuesto o idea de la naturaleza dual del hombre, que caracteriza no solamente a la cristiandad sino también a la tragedia griega, al derecho romano, al pensamiento histórico-hebreo y al de la antigua India”. Un cuidadoso análisis de sus propuestas educativas sostiene esta afirmación. El quisiera volver a las creencias y prácticas que en verdad son clásicas.

Tales propuestas no tienen nada concreto que decir respecto a los cruciales pedagógicos y culturales de nuestros días; el ataque a la libertad académica, por ejemplo, o las implicaciones para la educación de descubrimientos cataclísmicos tales como la energía atómica. Más bien, como la mayoría de los nuevos conservadores, el Sr. Chalmers pensaba que la educación puede resolver los grandes problemas de la vida sólo por un rejuvenecimiento espiritual e intelectual de la “persona” individual. Y la “persona”, aunque descrita en términos un tanto diferentes por otros partidarios de su posición, resulta ser nada más que el prototipo novecentista del hombre tradicional gobernado por la “recta razón”, es decir, el ideal del Renacimiento y del Humanismo aristocrático pos-renacentista.

El enfoque del señor Chalmers respecto a la educación significaba una importante y seria manera de reaccionar, tanto cultural como filosóficamente, frente a la crisis de nuestra época. Pero fue una manera de reaccionar fácilmente explicable. Como lo han demostrado Arnold Toynbee y otros filósofos de la historia, cada gran crisis en los problemas del hombre ha producido, por parte de minorías atrincheradas, tipos de “solución” más o menos semejantes. En períodos de tensión y de extravío, acontece a los educadores — ciudadanos a la postre — tal vez más típicamente que a otros, reaccionar al primer golpe escuchando atentamente las voces que resolverían sus problemas con la restauración de pautas de conducta del pasado, de nostálgicas normas de verdad, valor y realidad.

IV

La reciente apelación a normas tradicionales también se debe en parte a la no efectividad con que otras filosofías y programas han respondido a nuestro período de desafío. La misma filosofía progresivista-experimentalista, aunque ha sostenido notablemente bien su posición desde los primeros años de la década del 40 cuando era todavía el punto de vista dominante de la educación, tal vez durante veinte años han contribuido poco a enriquecer las formulaciones originales del mismo Dewey. El mismo hecho de que la Asociación de Educación Progresiva dejara de existir en 1955, luego de treinta años de inmensa influencia, sin duda se debe en gran medida a su fracaso en mantener su rol de liderazgo. Más aún, hay bastante fondo de verdad en la habitual crítica de que muchas escuelas de educación se han apoyado o construido en base a una aplicación superficial y distorsionadora de la filosofía progresivista y experimental.

Y todavía más fundamentalmente, esta filosofía que cimenta mucho de la educación moderna, es en sí misma gravemente incapaz para enfrentar los problemas generados por un período histórico profundamente diferente del primer cuarto de siglo, cuando su desarrollo alcanzó madurez. En otra oportunidad, intenté analizar esta deficiencia. Aquí sólo quiero señalar que la debilidad esencial debe ser diagnosticada no sólo en términos filosóficos sino en términos culturales; el enfoque del progresivismo experimentalista expresa la modalidad, los valores y las prácticas de una cultura *en transición* entre dos épocas de la historia moderna grandemente diferentes.

La primera era, puede ser ubicada a grandes rasgos, entre los siglos xv y xix. Fue durante estos siglos cuando el industrialismo, el nacionalismo, la democracia, y el liberalismo individualista alcanzaron su madurez. La segunda época de ningún modo ha surgido completamente. En realidad, tal vez puede que nunca surja por completo antes de que la civilización se degrade o sea destruida. Con todo, la segunda época puede ser cada vez más reconocida en un esbozo potencial. Y se la puede distinguir de todas las épocas anteriores por lo menos en estos rasgos fundamentales: una tecnología totalmente integrada, en gran medida automática, enriquecida, cada vez más por la energía atómica; una población mundial suficientemente educada para regular su propio crecimiento de acuerdo a los recursos disponibles; un sistema de distribución

de esos recursos, dirigido y planeado públicamente de tal modo que la privación espiritual y física debida a desigual distribución de riquezas desaparezca; y un gobierno internacional capaz de obligar aunque bajo control democrático, y hasta donde sea posible, descentralizado.

Tratando el mismo punto de un modo diferente, digamos que la filosofía progresivista y experimentalista es transicional en su carácter básico, en la misma forma que el liberalismo del siglo xx (distinto del liberalismo individualista originario de John Locke) es transicional. Ambos tienden a destacar, a hacer resaltar las cualidades de una mente abierta, de la investigación o exploración política y social, del tomar en cuenta "todos los lados del problema", y, sobre todo, de la metodología experimental como la clave del progreso. Ambas acentúan la interacción del individuo y la comunidad, pero ninguna acepta considerar al uno como, digamos, el criterio moral del otro. Igualmente, ambas ponen énfasis en la reciprocidad de fines y medios, pero de manera característica lo hacen sobre los medios, sobre "como pensamos" (el título de un famoso trabajo de Dewey), sobre la hipótesis más que sobre la solución, sobre la tolerancia más que sobre la convicción, sobre el proceso más que sobre el producto. Finalmente, ambos critican la primera gran época de la cultura occidental: condenan los males engendrados por el industrialismo despiadado, por el nacionalismo y por el capitalismo del *laissez faire*. En realidad, su principal interés, tanto en lo educacional como en lo cultural, ha sido morigerar esos males por un programa más responsable socialmente y más inteligentemente guiado.

Pero ni el progresivismo experimental ni el reciente liberalismo parecen poder o querer ir más allá de eso. Estando ocupados con las virtudes de la cultura como transición más que con las direcciones o metas o fines de esta transición, cada uno de ellos duda en entregarse de lleno (o aún juzgar cuidadosamente), a los imperativos que he descrito como potenciales para la segunda época. En cambio, una típica reacción es ponerles la etiqueta de "utópicos" o condenarlos como "dogmáticos" sin tomarse el trabajo de distinguir entre la ilegitimidad del dogma y la legítimidad de la convicción acerca de esos imperativos. Al rechazar la ventaja de esquemas para el futuro, el progresivismo al igual que el típico liberalismo, permanecen en un estado de tensión pendular entre valores polares: entre el individuo y la comunidad, entre los medios y los fines. Prefieren poner el acento sobre la experiencia dinámica y fluida que ha

sido una nota originaria del período de vida americana que tan certeramente ha simbolizado.

Cuando los nuevos conservadores atacan la filosofía de Dewey porque glorifica el valor del desarrollo o crecimiento en razón de un posterior desarrollo como la más alta medida de la educación, están tocando un punto vital. Pero no pueden, por sus propios supuestos, dar razón o explicar las raíces culturales de este valor o de los valores que surgirán en la época segunda. Sólo pueden sugerir que la manera de corregir el excesivo énfasis, sobre el proceso, la metodología y el crecimiento, es retornar a los patrones tradicionales que únicamente pueden ser denominados "radicales" bajo riesgo de confusión semántica e histórica.

V

Debe ahora ser evidente que el tipo de programa y de filosofía de la educación requeridos para la segunda época (aunque todavía en ciernes) de la historia moderna, no puede ser ya satisfecho por las formulaciones ortodoxas de los progresivistas-experimentalistas ni por las formulaciones ansiosas y corteses de los neoconservadores. La filosofía que se necesita puede aprender mucho de ambas — y especialmente de la primera —, y a la vez debe apuntar a quitarle sus deficiencias y a reconstruir sus principios, métodos y contenidos de educación. Que esta empresa es tremenda, y que ninguna persona o grupo puede cumplirla solo, es evidente. En particular es tremenda porque la formulación que se requiere debe ser por completo interdisciplinaria; no sólo ha de utilizar el mejor conocimiento disponible de la filosofía y de la pedagogía, sino que debe incorporar las nuevas investigaciones más significativas de la física, la biología y las ciencias sociales, y las nuevas creaciones de todas las artes, desde la literatura hasta la arquitectura. De este modo, y si llega a cristalizar, resultará ser mucho más que una filosofía formal de la educación. Será también una filosofía de la cultura, con una educación concebida como el instrumento central con el que son atacados los problemas de todo tipo, y con el que las prácticas, instituciones y valores son desarrollados y probados en la medida de las demandas de la época a surgir.

La convicción primaria que debe gobernar cada etapa de esta filosofía que se propone, es la de que la humanidad está hoy atrapada entre

las angustias de una transformación planetaria. Son muchas las características de esta transformación que se entrecruzan: científicas, religiosas, económicas, políticas, estéticas, psicológicas. Sin duda, el símbolo más gráfico y monstruoso es la energía atómica, cuyas consecuencias, para bien o para mal, todavía se hallan lejos de lo predecible. Nadie puede garantizar que no será utilizada para hacer descender, si no para destruir la civilización humana que hemos conocido. Nadie puede asegurarnos tampoco, que las naciones en competencia no continuarán cometiendo desatinos tal vez por un largo tiempo: amenazando y adulando, engañando y chapuceando, tal como hacen ahora, aunque todavía temen soltar el poder acumulado en sus temibles arsenales, por miedo a las represalias que seguramente resultarían. Así, al caracterizar tempranamente los rasgos salientes de la segunda época moderna respecto a la cual el progresivismo es transicional, no he dicho que tal época en realidad surgirá. Nadie sabe si existirá o no. Simplemente la describí como un proyecto posible de cómo podía ser el futuro, y manifesté lo que también podía ocurrir si rechazamos las alternativas de degradación, destrucción o miedo crónico.

Este punto es cardinal para una teoría de la educación. Pues, además del reconocimiento de la importancia suprema de los medios empíricos y científicos, la teoría que se propicia insiste sobre la igual importancia de la fuerte convicción acerca de fines dignos de ser deseados. Por consiguiente, quiero subrayar el argumento de que el punto más vulnerable en la educación pública, particularmente en lo que está influida por el progresivismo, es el que ella no ha apuntado clara o inequívocamente sobre el contenido o la significación de estos fines. Como la cultura americana, de la que es el aliado ideológico, ha estado más interesada en delinear una eficiente metodología para una práctica inteligente, que en formular los objetivos para los que esta metodología es indispensable. Y mientras tradicionalistas, neoconservadores y otros igualmente preocupados por esta inadecuación de la filosofía a que se oponen, buscan contraatacarla primeramente, por la restauración de una doctrina de fines y propósitos adaptados a la antigua época de la cultura posmedieval, pero por completo inadecuada a la época que debe surgir ahora.

VI

¿Cómo puede en realidad funcionar la educación, si fuera reconstruida de acuerdo al principio aquí esbozado?

La pregunta no puede ser contestada en un solo artículo, pero es posible aclararla. Consideremos un nuevo tipo de *junior college*³ abierto a todos los ciudadanos jóvenes entre los 17 y los 20 años. El programa de cuatro años sería organizado alrededor de un tema central: ¿Qué tipo de mundo podemos y queremos tener? Cada semestre consideraría aspectos diferentes de esta cuestión: aspectos político, económico, científico, moral, estético, religioso y muchos otros. Todo curso de estudios utilizará los más ricos recursos posibles: investigación, bibliografía, experiencia de la comunidad, contactos personales con expertos de muchos tipos. Agregado a ello, todo estudiante tendría oportunidad de trabajar intensamente en campos siempre relacionados directa o indirectamente con el tema común, campos que abarcan toda la gama desde la biología y la física hasta la música y la poesía. Los cuatro años enteros permitirían así una amplia diversificación y una concentración, aunque adquirirían un propósito y una unidad orgánicas.

Los métodos de aprendizaje se apartarían radicalmente de lo típicos de hoy. Las clases serían reemplazadas, en gran medida, por investigaciones cooperativas, por la utilización intensiva de la televisión y de los otros medios audiovisuales, por frecuentes viajes y por la experiencia en el trabajo; con todo, estos métodos habrían de permitir amplio margen para que los estudiantes dotados trabajen también, independientemente de los grupos.

El adoctrinamiento en cualquier dogma o creencia sería considerado como no propio de la profesión. Al mismo tiempo, se alentaría a los docentes a sostener y expresar sus propias convicciones, no con el propósito de exigir su aceptación, sino más bien con el fin de invitar a una toma de conocimiento crítica y a una oposición a las mismas.

Para reducir aún más la posibilidad del adoctrinamiento, los estudiantes se verían constantemente expuestos a todo género de evidencias en contra, tanto como a toda proposición para el nuevo orden. El desentimiento de una minoría respecto al consenso de cualquier mayoría, con-

³ Establecimiento de enseñanza superior que exige el estudiante para su incorporación haber aprobado los estudios secundarios (*high school*) completos o su equivalente, y ofrece dos años de estudios preparatorios para estudios superiores o para futuros empleos. Una suerte de curso universitario no profesional. (*N. de la D.*)

senso alcanzado por estudio cooperativo, sería siempre tenido en cuenta y respetado. Por ello, el proceso democrático, definido como el acuerdo de la mayoría, atemperado por el privilegio de oposición de la minoría, se convertiría en una costumbre o práctica básica dentro de la escuela misma: una práctica que dotaría a los ciudadanos jóvenes de una sensibilidad muy necesitada, respecto a las debilidades y grandezas de este proceso en las comunidades más grandes.

Tal experiencia en el aprendizaje genuinamente democrático debe ayudar a los estudiantes a comprender que las decisiones más importantes de la política, que las personas toman con relación, por ejemplo, al control público de la energía atómica, son decisiones no infalibles. Más bien, están sujetas a error, requieren una crítica permanente, y necesitarán probablemente una continua corrección y mejoramiento. Así, mientras el énfasis debe colocarse sobre la necesidad de entregarse de lleno a objetivos centrados en el futuro, debe también darse toda oportunidad de modificar o alterar cualquier convicción a la luz de una mejor evidencia, de la deliberación y de la comprobación experimental. Aquí, como en otros puntos, las contribuciones del progresivismo-experimentalista a la teoría educativa no deben ser repudiadas, sino más bien complementadas y reforzadas.

El *curriculum* prestaría una continua atención, además, a los obstáculos que se presentan en el camino de la reconstrucción cultural. Estos obstáculos son montañas; términos encubridores tales como letargo, miedo, ignorancia, derrotismo, odio, violencia, incompetencia, superstición e inseguridad apenas comienzan a demarcar su alcance o su complejidad. La educación ha fallado en proveer la comprensión de las fuerzas irracionales que minan y destruyen la capacidad de armonía a la vez dentro y entre los individuos y dentro y entre los grupos. Aquí la inclusión de mucho de lo investigado por ciencias tales como la psiquiatría y la psicología política está realmente urgiendo hallazgos que deben no solamente fortalecer la autocomprensión de los estudiantes y la comprensión de los demás, el darse cuenta de las estructuras y de las luchas de poder entre las clases y las naciones, sino también ayudar a brindar terapias esenciales para su corrección y control.

Un posterior interés o preocupación por el *curriculum* nos enfrenta nuevamente al problema de los objetivos. El problema no es el de determinar simplemente los propósitos generales de la nueva era, o siquiera de especificar sus proyectos o planes institucionales y culturales.

Es también el de analizar y elegir los valores a los que estos proyectos deben servir y que son su justificación. La axiología, rama de la filosofía relacionada con los criterios morales, estéticos y políticos del valor, es indispensable para esta tarea. También lo son, disciplinas tales como la antropología y la historia: ¿qué pueden enseñarnos ellas respecto a la posibilidad de los valores de cultura en crisis, o tal vez de los valores universales, en lo que éstos son respetados o considerados y deseados por la gente común? Aquí y en cualquier otra parte también, los grandes libros de filósofos, artistas y científicos de toda época son indispensables. Con todo a diferencia de los educadores que harían estudiar estos clásicos "por sí mismos" o para el cultivo de una facultad "razón", la teoría que proponemos los haría estudiar por la penetración (conocimiento interiorizado), y la guía que pueden brindar para los fines y medios de la educación concebida en términos de renacimiento o reconstrucción cultural.

Este modelo de un "*junior college*" no se ajustaría, por supuesto, a la realización educativa por debajo o por encima de este nivel. En la medida que la filosofía en reconstrucción afecte la educación a través de todos los años de la primaria y de la secundaria como asimismo los de la enseñanza superior, tareas y obligaciones diferentes se destinarán a cada uno de esos niveles. Por ejemplo, nadie debiera graduarse como abogado, médico, ingeniero o profesor, a menos que haya recibido una educación general que lo familiarice con los grandes problemas de una civilización en crisis, y con su propia parte de responsabilidad para resolverlos. Más aún, hay necesidad de nuevos tipos de preparación adecuados a las nuevas profesiones que están recién surgiendo: relaciones internacionales, eugenesia y control de la demografía, planificación social y económica regional, química de alimentos y suelo, comunicaciones electrónicas, energía atómica industrial; éstos no son sino unas pocas de las posibilidades en el proceso de creación de la segunda gran revolución del mundo moderno.

VII

¿Cuáles son las posibilidades de que tal filosofía de la educación — tal como la he esbozado para la Era del Cobalto-Hidrógeno — reciba suficiente consideración para convertirse en una seria postulante de apoyo amplio y acción experimental?

A juzgar por el modo americano de ser que prevalece, uno puede contestar que existe en efecto, poca probabilidad. Pero, en la China Roja

y en la órbita soviética, en la España fascista y en Sud-Africa, en esta época lo parece menos aún. Ellos continuarán de la misma manera en las décadas a venir. Aun en Norteamérica, la moda dominante del neoconservadorismo entre muchos intelectuales — incluyendo los teóricos de la educación — puede ser menos una orientación a largo término que una señal transitoria de inseguridad cultural. Entre muchos de los jóvenes educadores se puede ya detectar una inquietud y una disposición a apoyar planes educacionales mejor financiados, que apuntan más lejos en sus objetivos y que miren más al futuro.

En diversos otros países esta inquietud y disposición son aún más notorias. Gran número de personas en la India, México, Birmania y Japón, revelan un intenso y simultáneo desagrado por la política exterior norteamericana de un paternalismo pulcro y por el autoritarismo comunista. Estas personas andan a tientas, por supuesto. Pero millones de los individuos hasta hoy oprimidos y explotados se están tornando, por primera vez en la historia, en algo articulado ya en su indignación ya en sus demandas. Están tan del todo en contra de ulteriores derramamientos de sangre y a la rapiña, como están a favor de un gobierno mundial fuerte. Se niegan a aceptar la falacia fatalista de que la pobreza, la enfermedad y la ignorancia sean inevitables. Cada vez con más intensidad insisten en una vida de oportunidades creadoras y de realización expresadas en sus propios términos culturales.

Es verdad, por supuesto, que aun el mínimo de educación está todavía faltando en muchas partes del mundo. De aquí se sigue que una de las primeras responsabilidades de una Unesco adecuadamente financiada debe ser un programa internacional para la eliminación del analfabetismo. Sin embargo, aunque esto sea esencial, se está muy lejos de lo suficiente. Tanto en las regiones del mundo menos desarrolladas como las más desarrolladas están comenzando a ser conscientes y convencidas de los objetivos o fines de un mundo democrático, rico y en paz, y de los medios concretos, el alfabetismo es sólo uno de ellos a través de los cuales aquellos objetivos pueden alcanzarse.

Aquí la educación de adultos se torna otra necesidad urgente. En Puerto Rico, por ejemplo, el analfabetismo no es simplemente considerado como la incapacidad de leer o escribir, sino aún más, como la incapacidad para enfrentar los problemas locales de una manera cooperativa. Su programa de educación de adultos, penetrando profundamente en las mismas montañas, está afectando las vidas de miles de personas de zonas rurales.

También son semejantes los programas de Dinamarca, Israel y otros pequeños países. Asimismo en los Estados Unidos, recientemente se han hecho suficientes progresos en la reconstrucción de la teoría educacional de los adultos, de tal modo que podemos anticipar mejoras notables también en su ejecución.

No podemos pasar por alto los recursos de las ciencias y de las artes en sostener o apoyar la visión o enfoque que se requiere. Colocándome en la perspectiva del lego, creo con cierto grado de razonabilidad, que la conciencia de la crisis en expansión y la conciencia de preocupación moral para tratarla, nunca han sido tan agudas entre los científicos de la naturaleza como lo es hoy. En efecto, muy posiblemente están más interesados que los científicos sociales: demasiados de entre estos últimos persisten trasnochadamente en emular una ahora dudosa filosofía de la "neutralidad" y de la "objetividad" que adquirieron de un antiguo período de la misma ciencia natural. Con todo, muchos científicos sociales también parecen profundamente conscientes de sus responsabilidades. De ellos, así como también de los artistas y filósofos sensibles a las transformaciones que se aceleran alrededor nuestro, los educadores pueden adquirir mucho de lo que podría vitalizar sus propios esfuerzos.

Por razones como éstas, no hay motivo para concluir que la filosofía de la educación no pueda ser reconstruida y aplicada en la práctica. Es verdad, que los neoconservadores continuarán en su llamado a los ciudadanos. Es verdad también que las fuerzas de destrucción a las que me he referido podrán eventualmente prevalecer: de hecho, casi seguramente prevalecerán a menos que nosotros podamos comprenderlas y contrarrestar su estrategia y fuerza. El reconocer tales posibilidades no excluye, sin embargo, el que se reconozcan los poderes igualmente poderosos existentes en las fuerzas constructoras que hoy se pueden observar. Tenemos la posibilidad de colocar nuestros servicios y energías en favor de estas fuerzas constructoras. La educación, reforzada por las ganancias, ya a la mano y guiada por una teoría culturalmente orientada y centrada en objetivos, puede también asir esta oportunidad mientras todavía se esté a tiempo.

(Traducción de *Gustavo F. J. Cirigliano*)

LOS CENTROS NACIONALES DE DOCUMENTACION PEDAGOGICA Y SU IMPORTANCIA EN LA PEDAGOGIA COMPARADA ¹

JOSEPH MAJAUULT (París)

Hace cerca de siglo y medio, un francés, Marc Antoine Jullien, apellidado "de París", proponía, en su obra titulada *Esquisses et veus préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1831), hacer "un cuadro comparativo de los principales establecimientos de enseñanza que existen hoy en los distintos países, de las diferentes formas en que están organizadas en ellos la educación y la instrucción pública, de las materias que abarca el ciclo completo de estudios, en cada uno de los grados sucesivos de las escuelas elementales y comunes, secundarias y clásicas, superiores y científicas; en fin, de los métodos que se siguen para formar e instruir a la juventud, de las mejoras que se ha tratado de introducir poco a poco, del mayor o menor éxito que se ha obtenido . . .". Sabido es lo que después sucedió: la creación de la Oficina Internacional de Educación, la creación del Departamento de Educación de la Unesco y, últimamente, la de una Asociación de Educación Comparada que tiene por objeto agrupar a los especialistas en esta materia de todos los países del mundo. Como se ve, la idea se ha abierto camino y ha suscitado múltiples iniciativas más o menos importantes, más o menos fecundas, pero que aspiran todas a un mejor conocimiento y a una mejor comprensión de los problemas escolares que se plantean en los países de los cinco continentes y a una confrontación de las soluciones adoptadas.

Es también sabido que desde hace cien años, y sobre todo desde la primera mitad de este siglo, bajo la influencia del Instituto de Cooperación Intelectual, y después de la Unesco, se han desarrollado especial-

¹ El presente artículo fue suministrado, y vertido al castellano, por la División de Información y Material Didáctico del Departamento de Educación de la Unesco como parte de su programa de colaboración con la prensa especializada de los Estados Miembros.

mente las actividades de documentación e información pedagógicas, ejercidas primero por los museos pedagógicos y después por los centros nacionales de documentación pedagógica. Estas actividades abarcan un extenso campo, puesto que consisten en reunir, utilizar y difundir todos los documentos referentes a la legislación y a la organización escolares, horarios, programas, disciplinas y métodos de enseñanza, estadísticas, material didáctico y científico. Según se trate de un *estudio* de la enseñanza o de un *servicio* que se le preste, tales actividades pueden clasificarse en dos grupos:

a) Un primer aspecto de la documentación pedagógica estriba en reunir, utilizar y difundir documentos sobre la historia de la educación, la evolución o el estado actual de las instituciones escolares, de los métodos o de las técnicas: se trata en este caso de una documentación *sobre* la enseñanza;

b) El segundo aspecto de la documentación pedagógica tiene por objeto reunir, comunicar y producir documentos útiles para el maestro, e indirectamente para el alumno: es ésta una documentación *para* la enseñanza.

Por consiguiente, en la primera categoría incluiremos, por ejemplo, una bibliografía o una monografía consagradas a la organización del sistema escolar francés en el siglo XIX, a la legislación actual sobre la enseñanza primaria, o al método de Decroly. En la segunda categoría colocaremos el acopio de documentación relativa a la enseñanza de las matemáticas (programas, horarios, instrucciones, obras de referencia, libros de texto) o el inventario de las reproducciones de obras de arte publicadas por las diferentes casas editoriales. En ambos casos se trata de conocer y de dar a conocer, pero no es la misma clase de documentación. En el primer caso la documentación ofrece la materia de estudio, en el segundo pasa a ser agente e instrumento de acción ayudando o estimulando la iniciativa del consultante. Por último, la documentación puede facilitar la selección o la elaboración de documentos destinados al uso escolar: reproducciones de textos tomados de los archivos, realización de una película o de una emisión de televisión. La documentación es entonces base y soporte de la enseñanza. Tal es el nuevo y amplio sentido que se da a la palabra. Y la enseñanza actual, activa y concreta, que no parte de la afirmación dogmática sino de la realidad observada y del trabajo personal del alumno, debe recurrir a todos los documentos

que faciliten el conocimiento directo de esa realidad. El empleo que se hace ya de ellos permite prever la importancia que se les dará mañana y justicia los esfuerzos que exige su búsqueda o su preparación.

En los dos casos, se aprecia a primera vista la importancia considerable que para el desarrollo de la pedagogía comparada tienen las actividades de los centros nacionales de documentación, así definidas, toda vez que la pedagogía comparada comprende precisamente el estudio de la organización escolar (legislación y administración), de los métodos de enseñanza, de las técnicas educativas y de los medios didácticos. No obstante la identidad de los campos de acción no presupone ni el mismo fin ni el mismo tipo de trabajo. La documentación consiste en reunir; la pedagogía comparada, en estudiar. Por otra parte, incluso los campos de acción son también en realidad muy diferentes. Un centro nacional de documentación pedagógica tiene por principal finalidad reunir, para ponerlos al servicio de las nacionales del país interesado, los documentos publicados en ese país. El objetivo esencial de la pedagogía comparada es analizar las analogías o las divergencias que presentan los sistemas de enseñanza de dos o más países. Lo cual no quiere decir que nos encontremos ante una contradicción fundamental. En realidad, el antagonismo no es tan franco ni tan profundo como podría creerse; las páginas que siguen tienen por objeto probar, al contrario, que los trabajos de documentación pedagógica y los de pedagogía comparada pueden vincularse estrechamente con gran beneficio de unos y otros.

I. — *La pedagogía comparada no se aplica únicamente a los países extranjeros.*

Es un error, en efecto, dar únicamente el sentido de una confrontación internacional. En los Estados federales como la República Federal de Alemania o la República Árabe Unida, lo mismo que en los países donde la enseñanza está descentralizada (Estados Unidos), la pedagogía comparada puede aplicarse en primer lugar al estudio del sistema escolar vigente en las diversas circunscripciones, políticas o geográficas, del territorio nacional. Pero también en el interior de un país de tendencia centralizadora (España o Francia), pueden hacerse estudios de pedagogía comparada, tanto en el transcurso del tiempo — evolución de las instituciones y de los métodos — como en el espacio, confrontando las experiencias adquiridas en los diversos niveles de la enseñanza en distintos

establecimientos. Es indudable, en efecto, que a pesar de numerosos estudios, la historia de los métodos pedagógicos está lejos de ser completa. Como es indudable que convendría abarcar en su inmensa complejidad, desde las escuelas maternas hasta la Universidad, la pedagogía que se elabora en nuestros días. En la enseñanza de las artes, de las lenguas vivas o de las disciplinas tradicionales, la multiplicidad de los medios y maneras empleados ofrecería vastas posibilidades de análisis y síntesis. El desarrollo de las técnicas y de las ciencias ha modificado la idea que se tenía de la educación. Las formas de la civilización se modifican de día en día y obligan al educador a adaptar las normas de su acción a las circunstancias cambiantes de un mundo en perpetua evolución. Quien tiene la misión de formar al hombre de mañana ha de estar presente en el mundo de hoy y reflexionar a la vez sobre el sentido de su esfuerzo y las características que puede conferirle. El hombre del siglo xx ya no vive solo. En todas las esferas, el trabajo se hace cada vez más en equipo, y en la educación, confiada hace algunos siglos a un preceptor único, se asocia en nuestros días la autoridad del maestro a la de los padres y se requiere la opinión de médicos y *asesores* (expertos en orientación). La educación ha adquirido la categoría de obra común. Por otra parte, recaba el concurso de ciencias y técnicas nuevas. Los adelantos de la psicología han modificado el contenido de la pedagogía, que se extiende hoy a la vida familiar, a la vida profesional, a las actividades recreativas. Al mismo tiempo, el cine, la radio, la televisión, instrumentos de difusión del pensamiento y de la cultura, resultan ser poderosos medios de formación. De ahí que ya no baste con los conocimientos de antaño exigidos a un preceptor encerrado en los estrechos límites de una pequeña esfera. De ahí también que la pedagogía haya perdido su carácter de arte empírico para transformarse en ciencia cuyos datos, cuyos descubrimientos y progresos hay que estudiar y seguir.

Tal es el objetivo que persiguen las actividades de los centros de documentación pedagógica al reunir, en el plano nacional, todas las informaciones que puedan utilizarse de un modo general e inmediato para el fomento de la enseñanza. La mayor parte de los centros han establecido para ello tres grandes sectores: documentación administrativa (textos legislativos, reglamentos y estadísticas), documentación pedagógica (pedagogía general y metodología) y documentación didáctica (material didáctico, científico y audiovisual). Libros, folletos y revistas constituyen el material de los dos primeros. En el tercero, la variedad de docu-

mentos es todavía más grande, puesto que abarca el conjunto del material escolar: libros de texto, mapas, planos, fotografías, películas, discos, aparatos, etc. Pero los centros no se limitan a reunir esta documentación, sino que tienen que aprovecharla y difundirla. No basta, en efecto, conservar: hay que transmitir y comunicar. Esta necesidad se satisface generalmente de dos maneras: mediante una información directa y rápidamente transmitida (bibliografías, análisis, reseñas, críticas) y mediante una información elaborada y rigurosamente controlada (artículos y estudios, informes, encuestas). Las informaciones se difunden mediante las diferentes técnicas actuales, que pueden agruparse en tres grandes secciones: la escritura (libros, folletos, revistas), la imagen (exposiciones, películas, emisiones de televisión) y el sonido (discos, emisiones de radio y televisión). Desde luego, no todos los centros están hoy suficientemente equipados para realizar, con la máxima eficacia, toda esta gama de actividades. Pero cabe esperar que, en la medida en que se afirmen como factores de evolución y de progreso, recibirán de los Gobiernos interesados los créditos necesarios para cumplir debidamente su misión. La aceleración de la historia, la transformación de la economía y, de modo más general, la evolución de la vida moderna, traen al primer plano los problemas de la educación: es en la escuela donde empieza a formarse el adulto. Pero los educadores que deben adaptar la escuela a las nuevas condiciones no pueden hacerlo si no se les da una definición precisa de los fines, una clara inteligencia de las posibilidades, un seguro conocimiento de los medios. Los centros, al precisarles los principios y características de la educación, al darles cuenta de las diversas experiencias realizadas, al presentarles los medios de enseñanza actualmente practicados, les permiten comparar lo que hacen, con lo que hacen otros, y contrastar lo que hacen, con lo que podrían o deberían hacer.

II. — *La pedagogía comparada y el fomento internacional de la enseñanza.*

El carácter nacional de los centros de documentación no debe engañarnos. Nuestro siglo ha visto la desaparición de las fronteras naturales, el desarrollo de los viajes, de los intercambios y de las comunicaciones; la radio y la televisión nos informan sobre acontecimientos que acaban de ocurrir en los antípodas. Los problemas que antaño se planteaban en el ámbito estrictamente delimitados, han llegado a ser los mismos para todos, en todas las partes del globo. Y muy especialmente en materia de

educación: apenas puede concebirse hoy una reforma escolar en un país determinado sin que se tomen en consideración reformas ya introducidas o en estudio en otros países. La pedagogía comparada, en el sentido estricto de la expresión — estudios dedicados a la comparación de las teorías y prácticas pedagógicas en diferentes países — ha dejado de ser un campo reservado a unos pocos especialistas para convertirse en una necesidad fundamental. Si los servicios oficiales desean reorganizar un sistema escolar, si las autoridades universitarias se esfuerzan por mejorar la enseñanza, si los editores o fabricantes se preocupan por perfeccionar los libros o el material, en todos los casos es hoy obligatorio empezar por una amplia confrontación. El gran educador Montaigne repetía ya hace algunos siglos del clásico "*humani nihil a me alienum*". Lo que entonces no era sino una afirmación de filósofo se ha convertido en realidad práctica y cotidiana.

Esa confrontación puede hacerse de dos maneras. En primer lugar, mediante encuestas y misiones en los países de que se trate: se mandan personas que se entrevisten con las autoridades competentes y presenten un informe. Ese procedimiento es a veces largo, a menudo costoso y en ocasiones difícil. La confrontación puede hacerse también por medio de los centros de documentación pedagógica, procedimiento que puede presentar a su vez dos formas: o bien una delegación o un delegado viene a buscar al centro la mayor parte de los datos deseados, sin perjuicio de completarlos, siguiendo indicaciones del propio centro, con visitas suplementarias a tal o cual especialista del tema de que se trate, o bien, más sencillamente, el propio centro se encarga de responder a las preguntas formuladas, redactando un estudio y enviando los documentos que ha seleccionado al efecto. Las ventajas son numerosas y evidentes: rapidez, facilidad de acceso a las fuentes, libre consulta de la documentación.

Puede también darse el caso de que las autoridades de un país determinado recurran a los servicios del centro nacional para documentarse sobre el estado de la educación en tal o cual país extranjero. Se ofrecen entonces tres posibilidades:

a) El centro posee la documentación pedida. Tal es el caso de los centros que, junto a una documentación de carácter nacional, se constituyen, por compra o intercambio, una documentación de carácter internacional.

b) El centro no posee la documentación pedida y la recaba directamente de los centros extranjeros. La documentación así reunida servirá de base o de complemento a la sección internacional a que antes hemos aludido.

c) El centro no posee la documentación y se dirige a los organismos internacionales (Unesco, OIE) para que le faciliten referencias o, eventualmente, le comuniquen datos.

En el primer caso, el centro nacional de documentación pedagógica actúa como oficina de información y estudios; en los otros dos es un órgano de enlace. En los tres casos, ayuda y facilita considerablemente los trabajos preparatorios de los estudios de pedagogía comparada, proporcionando o buscando los materiales necesarios. Y aunque en nuestro ejemplo la petición procede de las autoridades gubernamentales, claro está que el centro podrá prestar los mismos servicios a asociaciones pedagógicas o a profesores de pedagogía, y sobre todo a los profesores de pedagogía comparada.

Pero los centros pueden también, además de los trabajos preparatorios que hemos descrito, realizar por sí mismos estudios de pedagogía comparada, tanto en su propia esfera de actuación (la documentación pedagógica) como en las esferas relacionadas con sus diferentes actividades (administración escolar, metodología, material didáctico, etc.). No se trata entonces de estudios críticos, como los que pueden hacer investigadores privados, emitiendo juicios bajo su propia responsabilidad, sino de estudios descriptivos y explicativos destinados a mostrar de qué manera se ha tratado en varios países el problema que se considera. Tales estudios pueden presentarse en forma de simples cuadros, de monografías, de encuestas o de artículos, y pueden redactarse con fines de consulta por las personas interesadas, o bien publicarse en las revistas del centro con destino a un público más numeroso. El valor de la contribución así aportada por los centros estriba en la precisión de la información y en su carácter objetivo. No obstante, se precisan para ellos medios de que sólo disponen en la actualidad uno cuantos centros nacionales.

Hay que subrayar, por último, la contribución muy importante para el desarrollo de la pedagogía comparada que aportan centros internacionales como la Oficina Internacional de Educación (Ginebra) y el Departamento de Educación de la Unesco, facilitando los estudios de

los especialistas, orientando las investigaciones de los centros nacionales y preparando o encargando trabajos que en forma de monografías, bibliografías o encuestas, contribuyen tanto al progreso de la pedagogía comparada como al desarrollo de la comprensión internacional. Se impone, en efecto, una conclusión: si la confrontación conduce a veces a la emulación, esta emulación, en materia de pedagogía, es positiva y provoca un rejuvenecimiento y un impulso renovador. "Las paredes se cuartejan, eso es buena señal", observaba recientemente un alto funcionario hablando del sistema escolar francés. La misma observación es válida en escala mundial: cuando las barreras desaparecen y los intercambios se multiplican, es señal de que se prepara una transformación y que, en la competencia emuladora, empieza a dibujarse una cooperación. El beneficiario de tales esfuerzos es el niño. Todos deseamos que continúe desarrollándose esa acción.

CONSIDERACIONES SOBRE LAS TENDENCIAS ACTUALES DE LA EDUCACION FISICA

ERNESTO ROGG (*La Plata*)

Asistimos hoy a un proceso acelerado de transformaciones sociales que conmueven profundamente al hombre contemporáneo. La técnica, producto del *homo rationalis*, ha llevado toda la estructura social a una situación de la que pretende evadirse, pero sin encontrar todavía la senda que le posibilite entrar nuevamente en el terreno de la calma y el sosiego. Los aconteceres de la vida actual se desarrollan en un constante precipitar, en un *perpetuo movile*, impresionantemente acelerado.

Lo nefasto en todo ello radica precisamente en que dicho movimiento constante es concebido y provocado intelectualmente y ejecutado a posteriori sin la participación activa del esfuerzo del hombre, en cuanto ello exige de éste el empeño de su energía corporal. Esa aceleración aún incontenible y por ende incontrolable, provoca reacciones consecuentes, concatenadas, al impedir la eclosión de una evolución histórica normal. De ahí también la grave crisis educacional al sufrir la pedagogía todo el cúmulo de responsabilidades y ser la acusada directa e inmediata. Es la instancia hacia la cual se derivan con suma vehemencia los problemas de la conducta humana en su incursión cultural. Fácil es suponer, que aquellos estratos sociales no informados de los planteos pedagógicos, serán los primeros voceros de las suspicaces disconformidades.

¿Pero es la conducción filosófica en cuanto a la educación, culpable o no en mayor grado de la tan mentada crisis? Hermann Nohl, en un trabajo intitulado *Schuld und Aufgabe der Pädagogik (Culpa y misión de la pedagogía)*,¹ considera necesaria una reforma ya que no satisface al hombre de hoy la educación que se le pretende impartir. Para ello entiende que las misiones más importantes que la pedagogía debe cumplir sin demora en su nueva orientación son: 1) Urge que se estruc-

¹ *Die Sammlung*. Gotinga, IX-54.

ture un nuevo plan de enseñanza pero ahora desde abajo hacia arriba, es decir a la inversa de lo que ha ocurrido hasta el presente. Es la escuela primaria la que debe ser analizada y ajustada de acuerdo a los fines consecuentes para luego ir progresivamente modificando a los restantes ciclos educacionales; 2) Es necesario dar a la educación física un lugar adecuado y de real importancia en esa nueva estructuración ya que si se pretende la formación integral del educando se debe tomar al cuerpo como punto de partida, para desde allí influir profundamente sobre el alma y el espíritu, tal como ha sido fundamentado por Gaulhofer y Streicher; 3) Es preciso despertar en la juventud la capacidad de decisión frente a los valores.

Como biólogo, Adolf Portmann, concuerda también en que las actuales circunstancias, provocadas precisamente por el artificio técnico de la nueva era buscan la conformación de su propio "hombre" y que dicho hombre necesita una adecuación que debe corroborar la univocidad antropológica al debatirse entre polaridades extremas en un constante desplazamiento. Indudablemente que las falsías humanas y expresiones artificiosas buscan su contrapartida al librarse del hombre moderno de la obligada apariencia y entregarse "naturalmente" al impulso espontáneo. De allí que la educación tiene forzosamente que contemplar esa "nostalgia" por lo natural y dar cabida en su estructura al escape tensional en respuesta a la vida artificialmente agitada. Es este un serio problema que la "naturalidad primitiva" plantea a la educación integral, universalista, capaz de formar adaptando, a la vez de conferir sensación de dominio y poder. Encontramos en lo que sigue, el pensamiento de Portmann: "Si fuera posible un ser de *gestalt* humana, que pudiera dar rienda suelta a toda la gama de sus disposiciones espontáneas, nadie reconocería en ese ser al hombre natural, ni tampoco al animal. Nos parecerá a todos como un monstruo y precisamente el temor a lo monstruoso es uno de los factores activos de la formación cultural. La búsqueda de lo natural por la *gestalt* superior es uno de los grandes compromisos que todos hemos de cumplir constantemente en la educación. Recién en la meditación de esa misión superior, el buscar por una *gestalt* superior de lo natural, se da también el primer vistazo sobre el cuidado de lo físico y sobre el problema de la salud. La artificialidad de nuestro mundo social es una expresión de la situación única, especial del ser humano, de la que hemos partido. No podemos, quiero recalcarlo nuevamente, conocer nunca al hombre como naturaleza, como animal superior;

sólo conocemos al hombre en su lucha por esa nueva naturaleza, por su "naturalidad". Mas adelante continúa diciendo: "La lucha por ese dosaje en materia intelectual no sólo puede conducirse bien con la restricción en la instrucción. Debe estar determinado por el fin dado en la armonía de las funciones estéticas y teóricas. Pienso muy bien en la importancia de la música. Veo muy nuevas posibilidades de juegos quinéticos, veo una coreografía artística como posibilidad al servicio de la educación; veo el desenvolvimiento de todo el hombre en una unisonancia entre cuerpo, alma y espíritu, una unisonancia que lógicamente exigirá mucho de un plan de educación, muchísimo, pero para lo cual existen finalmente en todas partes valiosas aportaciones y buena voluntad". Obsérvese aquí el llamado de Portmann. Estas expresiones fueron vertidas en ocasión del Congreso de Educación Física que tuvo lugar en Macolin, Suiza, en 1958.

Ya Schleiermacher insistía en esa polaridad. En sus *Monólogos* dice: "el cuerpo es el órgano del alma sobre el mundo y el órgano del mundo sobre el alma". En esa alterancia entre subjetividad-objetividad, idealidad-realidad surge el "yo" como expresión de la identidad de cuerpo y alma y cuando esta identidad se verifica con todas las sutilezas de la integralidad, entonces hablamos del espíritu del que emana ese "yo" "total".

Tanto Nohl como Schleiermacher, y también con gran énfasis Spranger, para citar sólo algunos eminentes filósofos alemanes de la educación son portavoces de la imperiosa necesidad de volver a dar a la "educación" física, un lugar concebido, podríamos decir, al estilo de la "gimnástica" de Platón.

¿Pero en cuanto a los esfuerzos actuales de la misma educación física qué puede encontrarse como manifestación consecuente y concorde con esos principios?

Precisamente la revisión de los principios pedagógicos ocurrida a comienzos del presente siglo trajo como consecuencia también la reconsideración de los alcances y términos de la educación física en sí. Como culminación de ese movimiento, Gaulhofer y Streicher promovieron en Austria lo que se ha dado en llamar la "ejercitación física pedagógica". Sus precursores, algo más de un siglo antes, fueron Guts Muths, en cierto modo Pestalozzi y Jahn, que también fueron consecuencia de un movimiento pedagógico fundamental. Locke y Rousseau fueron, entre otros principales impulsores teóricos en este sentido. He aquí entonces que es-

tamos nuevamente ante la proyección del esfuerzo teórico, convertido en preocupación en el terreno de la realidad palpable, es decir, frente al hombre corporal lo que hizo propicia la reconsideración de la educación física.

Veamos a grandes rasgos, el mérito que les asiste a Gaulhofer y a Streicher². No fueron originales en sus pensamientos y así lo manifestaron en cuanto oportunidad fue necesario. Por el contrario han recopilado y analizado exhaustivamente el material reunido para condensar en un cuerpo de doctrina todo el cúmulo de teorías y experiencias preexistentes. No han sido ajenos a la reforma pedagógica que se desarrolló después de la guerra mundial de 1914. Como educadores, han conocido el avance de la psicología infantil y adolescente como así también la psicología de la "totalidad". Con ellos recobra nueva vida la antigua sabiduría de un Platón y un Aristóteles, al valorar el conjunto más que la suma de las partes. Podría decirse que todo lo acequible y nuevo como también lo teleológicamente concebido en el terreno de la educación física, fue de su conocimiento. Con todo ello han construido un conjunto orgánico e integral, desde el punto de vista especial de la educación física. La consecuencia práctica de ese trabajo de análisis y reconstrucción dio como resultado la por ellos denominada "Gimnasia Natural", o biológica, ya que busca la expresión del vivir subjetivo dentro de las posibilidades físicas-corporales individuales, fundamentalmente, en la economía del movimiento manifestado a través de su propio y auténtico ritmo personal.

La teoría fue utilizada como hipótesis para la práctica, pero ello exigía complementaciones y correcciones constantes. Las sugerencias prácticas fueron acogidas con gran aceptación en vastos círculos de educadores físicos pero sin que dicho beneplácito significara la adopción lisa y llana de la totalidad del sistema. En eso radica precisamente la esencia pedagógica del sistema austríaco ya que contempla al hombre como "hombre total" y no sólo como hombre biológico.

Es virtualmente desde entonces — la década de 1925 al 35 —, en que la formación de los responsables de la educación física se lleva a cabo en institutos superiores tales como los dependientes de las facultades de filosofía o de pedagogía y no, llamo la atención, dentro de la medicina. Ello trajo como consecuencia una paulatina jerarquización de la

² Gaulhofer - Streicher: *Natürliches Turnen*.

profesión y por ende de la educación física misma, al lograr su aceptación progresiva en esferas educacionales. Ejemplo fueron las universidades de Viena, Graz e Innsbrugg que otorgaban las *venia docendi* en igualdad de condiciones legales y culturales.

Los principios sustentados por Gaulhofer y Streicher han suscitado estímulos y desarrollos que han permitido a la educación física de hoy, a 30 años, tomar bases firmes para su evolución lógica, susceptibles siempre a los reajustes que las circunstancias, en cuanto a espacio y tiempo, exigen.

Austria tuvo la suerte de poseer en esos preclaros innovadores verdaderas personalidades de la ciencia de la educación, que han logrado encontrar nuevamente para la educación física el acceso al ámbito de la cultura. Sus puntos de vista (no hay mejor práctica que una buena teoría), están plenamente confirmados. No puede hablarse de una educación sin contemplar el problema de la integralidad, de la totalidad. La configuración intelecto-espíritu-cuerpo merece un tratamiento equilibrado en sus tres aspectos; por consiguiente habría que conferir a la pedagogía física el carácter de ciencia y por ello urge una elaboración desde ángulos culturales-científicos. Además para complementar constantemente ese sistema se exige una capacidad interpretativa frente a las reacciones naturales de los educandos, contemplar niveles de desarrollo, apetencias propias, tradiciones y también condicionantes locales momentáneos, conjuntamente con el conocimiento herencial, genético, antropológico. Precisamente han denominado "gimnasia natural" a la ejercitación física propuesta, en contraposición a la gimnasia formal, geométrica, exhibicionista.

Concluida la segunda guerra mundial, superados los últimos desconciertos y con nuevos bríos, Europa central aprovecha esa desafortunada coyuntura para dar a su actual educación física su correcta forma. La democracia requiere una educación física liberada de formalidades y veleidades exhibicionistas para la educación de la juventud. La "gimnasia natural" responde a tales preconceptos y puede ser aceptada teniendo presente las variantes propias de pueblo y tradición, idiosincracia y estado anímico social. Alemania retoma así nuevamente la preponderancia que ya Guts Muths y Jahn le habían conferido respecto del resto de los estados europeos. La gran diferencia reside en que actualmente la mayoría de los profesores de educación física egresan de una Universidad lo que trae aparejado un favorable proceso de información, intercambio de

investigaciones y experiencias en todo sentido. Los congresos, simposios, cursos de actualización, festividades, etc., de la educación física, están a la orden del día, movimiento que se difunde en toda Europa. Observemos con algún detenimiento este aspecto desde 1958³. En ese año se concretaron cuatro festividades, 14 congresos y cursos internacionales que tuvieron lugar en doce países distintos. Veamos los acontecimientos más importantes.

Por su envergadura, el Festival de la Educación Física de Munich (Alemania), merece especial atención. Participaron unos cien mil concurrentes, desarrollando trescientas actividades diversas. No es concebible ya, un congreso o festejo de importancia sin exteriorizaciones culturales tales como exposiciones, teatro, concursos pictóricos, etc. Como corolario de esa fiesta se hicieron presentes las escuelas más renombradas de gimnasia que mostraron sus distintas posibilidades de realización.

Paralelamente a la exposición mundial de Bruselas (1958) tuvo lugar un Congreso Mundial de Educación Física. El tema elegido para el debate fue: "Por un mundo más humano". Concurrieron unas mil personas, pronunciándose setenta y ocho conferencias con traducción simultánea a cuatro idiomas. El aspecto rítmico fue sumamente debatido, evidenciándose progresos en este sentido.

Suiza, con sus hermosas instalaciones de Macolín, fue protagonista de un encuentro de personalidades científicas de distintos órdenes. Portmann, Riemans, Diem, Chalivoy, para nombrar solamente a algunos, asistieron y aportaron sus puntos de vista ante el problema de la educación física actual. Las conclusiones emanadas, tras sesiones de intensa labor trasuntan nítidamente el camino señalado para que resulte positivamente efectiva frente a las circunstancias actuales. Reproduzco aquí las recomendaciones pues considero que responden a criterios importantes que pueden servir de guía para la solución de problemas que, sin duda, también pueden presentarse algún día entre nosotros:

1) *Consideraciones generales:*

1. Los sistemas de trabajo y de vida, restan al hombre de hoy la necesaria movilidad corporal que asegura su bienestar físico y espiritual.

³ Recla: *Internationale Begegnung*.

2. Los síntomas concomitantes de nuestra era tecnificada, el crecimiento estilizado (las modas y modismos) y las desarmonías físico-anímico-espirituales provocadas por la aceleración del desarrollo biológico y que afectan a la actitud, a la agilidad, al control nervioso, a la concentración espiritual, a la capacidad de asimilación de valores, exigen como compensación y medio para armonizar, "lo básico en el hombre" (expresión de Portmann), una educación física más intensiva que en épocas preteritas.
3. En la edad del desarrollo la falta de juegos movilizados y de ejercicios físicos, conduce en muchos jóvenes a crecimientos defectuosos y a una insignificante evolución de las fuerzas físicas, anímico-espirituales y, sobre todo, de la energía vital.

2) *Consideraciones didácticas:*

1. Para la juventud en proceso de crecimiento la diaria ejercitación corporal es el medio más simple y económico para evitar prematuros perjuicios en la "persona total" y para regular el crecimiento; equilibrar defectos; satisfacer objetivamente las exigencias de movilidad de cada nivel evolutivo; impartir la enseñanza de acuerdo al desarrollo de los movimientos; aprovechar por medio de una ejercitación física armónica las fuerzas del crecimiento en cada nivel y convertir a la ejercitación física en un hábito constante.
2. En edad más avanzada, la ejercitación diversificada semanal es un medio para el mantenimiento de las fuerzas vitales en prevención de deterioros orgánicos, circulatorios, como así también para combatir una invalidez prematura.
3. La educación física debe comenzar con juegos de movilidad en la edad pre-escolar. Para ello se requieren espacios libres para juegos, con instalaciones aptas para la autoejercitación.
4. La sesión de educación física debe ser liberalizada y vitalizada anímica y espiritualmente, para inducir así el cumplimiento de los deberes que serán resueltos por los propios educandos, quienes elegirán libremente sus compañeros de grupo, de dos o tres niños,

- que se ayudarán y corregirán recíprocamente, participando finalmente en la elección de sus propios deberes.
5. La clase de educación física debe ser aprovechada para el auto-desarrollo de los jóvenes; en el libre quehacer se forman responsabilidad y buena disposición.
 6. En las clases pueden darse las bases para convertir al educando progresivamente en su "propio profesor de educación física" y con ello enseñarle a someter sus fuerzas defensivas y terapéuticas en provecho de su futura familia y enfrentar las exigencias que su propia edad le imponga.
 7. La clase de educación física debe ser expresión de una formación corporal sistemática e "individual", pero ser la correcta conjunción entre la actividad alegre, la competición promotora de la voluntad y el juego libre en y con la naturaleza (carreras a través de bosques, caminatas, campamentos, etc.).
 8. Junto a la ejercitación preestablecida debe aplicarse en forma preferente la rítmica. Se logra así una funcionalidad expansiva que conduce a una refinada coordinación del cuerpo. No obstante la ejercitación simultánea y armónica de varios alumnos requiere espacio y tiempo suficientes para permitir la expansión rítmica personal en el movimiento global. Con la ejercitación rítmica se aligeran tensiones que inhiben la fuerza expresiva; ella lleva en sí un efecto liberador. Pero deben evitarse unilateralidades y encontrar siempre lugar para el libre desarrollo de las inclinaciones y predilecciones de los propios educandos.
 9. Un valiosísimo complemento para nuestra forma actual de vida es la natación. Cada escuela tendría que disponer de su natatorio, de su espacio verde y gimnasio cubierto. Los alumnos sin excepción deberían aprender a nadar desde pequeños. Para las desviaciones ortopédicas y anatómicas, la natación es un auxiliar de confianza para la represión de las mismas.
 10. Para facilitar a todas las edades, hasta la senectud, la oportunidad de la libre ejercitación, deben instalarse comodidades de "puertas abiertas".

3) *De los fines de la educación física:*

Así estructurada y comprendida, la educación física significa desarrollo del espíritu juvenil, posibilidad de autodesenvolvimiento e iniciación del educando en obligaciones sociales ineludibles.

Hasta aquí las conclusiones del Congreso Internacional de Macolín.

Es motivo de preocupación por parte de la iglesia católica o protestante, la estructuración de la educación física y sus conclusiones pueden resumirse en lo siguiente: el deporte en todas sus manifestaciones debe servir al hombre total y a la formación de su personalidad; ¡es ésta su verdadera razón y no otra! La iglesia debe desechar toda unilateralidad, especialmente en lo referente a educación y no dirigir exclusivamente su interés y simpatía hacia lo espiritual. ¡La expansión y el juego en nuestros tiempos son motivo de razonamiento!

Igualmente es la Unesco la que analiza a la educación física con mayor detenimiento. El tema de París fue "Deporte-Ritmo-Música, donde entre otras sugerencias se expresa que el profesor de educación física debe sentir en cuerpo propio el ritmo y su efecto, de lo contrario su gestión podría resultar nociva. Dejéose claramente establecido que el ritmo nunca debe ser fin en sí, sino medio para la consecución de un fin superior.

No puede estar ausente en estas menciones el nombre del famoso biólogo Buytendijk de un congreso que trató precisamente su tema: "El juego" que tuvo lugar en Osnabruk, Holanda.

De desarrollo normal como cualquier otro encuentro internacional hubiera sido el de Graz — Austria —, si no hubiera sido por las palabras de hondo sentir humano que se vertieron a través de los temas desarrollados en mesas redondas: así, por ejemplo, estuvo presente el espíritu de John Ruskin a través de su frase: "Todo hombre feliz extrae de las cosas y de los hombres lo bueno" y Albert Schweitzer con la suya: "El gran secreto es debatirse a través de la vida como un hombre no agotado; el gran saber es enfrentar con éxito las contrariedades". Infiérese el sentido cultural de esta reunión internacional en el plano de la educación física.

Puede llamarse al año 1959, el año de la bibliografía de la educación física. El profesor Recla, de la Universidad de Graz, Austria, invitó a

concretar un amplio plan de organización de bibliografía en la especialidad. Sumamente necesario es este aspecto de la ciencia de la educación física, pues una correcta bibliografía facilita enormemente la consulta profesional.

Podemos mencionar también el Simposio Internacional de Varsovia, en el que actuaron Perlberg, Missiuro, Millicer. Aquí fue donde se manifestó el incremento científico alcanzado por los países soviéticos.

También a los efectos de comprender mejor aún la orientación actual de la educación física en los países de Europa y de la que en cierto modo los Estados Unidos de Norte América también participan activamente, debemos agregar que la organización más joven en el plano internacional es el *International Council of Health, Physical Education and Recreation*, cuya sigla es I. C. H. P. E. R., fundado en julio del año pasado en Amsterdam, organización que es subsidiaria de la W. C. O. T. P. (*World Confederation of Organisation of Teaching Profession*) y que a su vez es dependiente de la Unesco. La misión más importante es, junto a la educación física, abarcar el aspecto de la salud y de la recreación como también la consideración del tiempo libre. Esto último a consecuencia de la mecanización del trabajo manual que deja así la intervención de la mano del hombre reducido a la mínima participación.

De esta síntesis de los acontecimientos más sobresalientes que el mundo de la educación física exhibe como manifestación de su proceso evolutivo deducimos los siguientes rasgos concluyentes:

En primer lugar es un hecho la admisión progresiva de la educación física por parte de los organismos rectores de la educación, llamémosle no física. Para ello coadyuvan los conocimientos científicos modernos respecto a la integridad del educando y en general del hombre. En consecuencia, la pedagogía práctica actual, especialmente en Europa, contempla sus problemas desde el punto de vista de la integralidad del ser.

En segundo lugar la educación física se jerarquiza también progresivamente a medida que sus representantes van siendo partícipes de una cultura superior, es decir, la impartida en las Universidades.

En tercer lugar se está operando una reestructuración en los alcances prácticos de la educación física, exigiendo que ellos respondan a los requerimientos de la vida actual. Estos no deben permanecer estáticos, sino aceptar y elaborar los nuevos conocimientos y experiencias para mantener el ritmo progresivo de la humanidad.

Continúa el empeño en el logro por la reasimilación de la educación física, en teoría y en práctica, de parte de la cultura humana. Al decir de Recla, debemos reconocer que nos ubicamos en un mundo en el que la educación física no vive aislada y en el que ya no hay gimnasias ni métodos con neto espíritu nacional: los encuentros internacionales así lo evidencian; se tiende a la internacionalización de los medios educativos.

Estamos frente a un proceso de "espiritualización" de la ejercitación física, con lo que el ensamble en la cultura será a la postre un hecho evidentemente consumado. El respeto, como también el reconocimiento de la educación física en sus pretensiones de ubicación científica, se manifiesta mediante la asistencia de sus problemas por investigadores de renombre, que aparentemente nada tienen de común con ella, presencia que en el fondo da la pauta que la univocidad psicofísica del hombre requiere un tratamiento integral equilibrado en todas sus facetas.

Dentro de la gran ciencia de la educación, es la educación física una de las ciencias modernas que merece suma atención, frente a los serios problemas que plantea actualmente la vida tecnificada. Expresión de este arduo pero silencioso trabajo pedagógico, es la amplia bibliografía existente hoy en idioma alemán.

Para concluir, y si bien este proceso se está verificando con intensidad y éxito en los países de habla alemana especialmente, es alentador observar una seria insinuación en países latinos, donde no es ajena la convicción de la integralidad psicofísica, pero que todavía encuentra la preparación previa necesaria para asimilar a la educación física en el acervo cultural, por cuanto las manifestaciones de ella sólo se reducen aún a expresiones harto groseras que no hacen nada para evitar la lógica anatemización que provocan.

BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA RECIENTE ¹

37 A SISTEMAS EDUCATIVOS (VARIOS PAÍSES) — 370.48 INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN COMPARADA.

UNESCO. **La situación educativa en América Latina. La enseñanza primaria: estado, problemas, perspectivas.** París, Unesco, 1960. 295 p.

Esta obra inicia una serie de publicaciones proyectadas por Unesco en el marco del Proyecto Principal de extensión de la educación primaria en América Latina. La primera parte esquematiza los sistemas educativos nacionales. La segunda ofrece datos estadísticos sobre "algunos factores sociales y económicos" de la educación latinoamericana, llamando la atención el capítulo dedicado a la relación entre educación y progreso técnico. En la tercera parte se estudian los grandes problemas de la educación primaria (obligatoriedad escolar, escuela rural y urbana, personal docente, financiamiento de la educación y analfabetismo). La cuarta parte trata de las tendencias de la educación latinoamericana. Puede afirmarse, sin lugar a dudas, que esta obra es una de las publicaciones de mayor jerarquía realizadas por Unesco, y su consulta es imprescindible para educadores y pedagogos. (R. N.)

37 A (4) SISTEMAS EDUCATIVOS (VARIOS PAÍSES) — 370.48 INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN COMPARADA.

HYLLA, Erich y WRINKLE, William L. **Las escuelas y la enseñanza en Europa Occidental.** Traducción del alemán por Verena Kull. Buenos Aires, Kapelusz, 1960. 2 v. (Biblioteca de cultura pedagógica).

Constituye una excelente obra de educación comparada, dirigida en principio a los educadores alemanes para posibilitarles una mayor colaboración con sus colegas europeos occidentales, pero utilísimo para los estudiosos de cualquier otro país. Es un estudio descriptivo de los sistemas escolares de diez países europeos, considerando cuatro ramas: enseñanza primaria, secundaria, profesional, y reforma escolar, en todos sus aspectos: finalidades, estructuras, bases financieras, métodos de enseñanza y aprendizaje, etc. Los distintos capítulos han sido escritos por especialistas de los respectivos países,

¹ Esta *Bibliografía* ha sido ordenada de acuerdo a las normas seguidas por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. Colaboraron en su preparación los profesores Julia F. Alías de Aguirre Martha A. Campayo de Galaburri; Néstor A. Mazzarello; Ricardo Nassif; Sara B. Rodríguez de González y Nelly Valero.

respondiendo a una serie de preguntas ordenadas sistemáticamente para poder obtener descripciones comparables. El trabajo ha sido ideado, organizado y dirigido por Erich Hylla y William Wrinkle, que firman también el prólogo. (J. F. A. de A.)

37 C BIOGRAFÍA DE LOS EDUCADORES — 371.4 SISTEMAS DE EDUCACIÓN.

CHÂTEAU, Jean, direc. *Los grandes pedagogos*. Con la colaboración de J. S. Brubacher, G. Caló, R. Dottrens, W. Flitner, V. García Hoz, V. Mallinson, P. Mesnard, L. Meylan, J. Moreau, J. B. Piobetta, R. Plancke y R. Savioz. Traducido por Ernestina de Champourcín. México, Fondo de Cultura Económica, 1959. 340 p.

La lista de colaboradores avalan de por sí el libro, cuya versión original se registró en idioma francés en París. La consideración de la obra de pedagogos eminentes como Platón, Vives, los Jesuitas, Comenio, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, von Humbolt, Kerschensteiner, Decroly, Claparède, Dewey, Montessori y Alain, comprometía a quien se había propuesto realizarla — Jean Château — en una empresa de mucha responsabilidad, y no por eludirlo, sino para darle toda la seriedad que exigía es que solicitó la colaboración de eminentes estudiosos en la materia, tal lo que confiesa en el Prefacio. El plan seguido por los autores es orgánico; ubicación del personaje en su época y en el lugar de sus actividades, para orientar los pasos del lector y llevarle a una mejor comprensión de su quehacer pedagógico, siempre a través de las obras que nos legaron. En síntesis el libro es una valiosa fuente de información para quien se interese por la historia de la pedagogía, o desee datos serios sobre la misma. (M. C. de G.)

37 D BIBLIOGRAFÍA.

INSTITUTO BIBLIOGRAFICO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Bibliografía argentina de filosofía y ciencias de la educación* (Nº 1, junio de 1960). La Plata, Ministerio de Educación, 1960. 133 p.

A menos de un año de su creación, el Instituto Bibliográfico de la Provincia de Buenos Aires se hace presente con este excelente registro de la bibliografía filosófica y pedagógica argentina editada en el periodo 1958-1959. Incluye no sólo libros, sino también artículos de las revistas — universitarias o no — más importantes que aparecen en nuestro medio. La bibliografía pedagógica está distribuida de acuerdo a la clasificación adoptada por el Bureau International d'Education, y entrega una información de primer orden a pedagogos y educadores. Colaboraron en la preparación del trabajo Julia Alias de Aguirre e Irma Cruz, bajo la conducción de Sara Ali Jafella, Directora del Instituto. (R. N.)

37 E OBRAS DE REFERENCIA.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *Encyclopedia of Educational Research*. Editada por Chester W. Harris con la colaboración de Marie R. Liba. Tercera edición. New York, The Macmillan Company, 1960. 1564 p.

Poco más de diez años después de la segunda, aparece esta tercera edición de la conocida *Encyclopedia* de la American Educational Research Association. Considera-

blemente ampliada intenta reflejar las profundas transformaciones sufridas en el campo de la investigación pedagógica. En comparación con otras obras del mismo tipo, se caracteriza por el número reducido de artículos (184 en total) pero todos de considerable extensión y con una buena bibliografía final. También es su característica el ajustamiento a temas concretos, particularmente de organización y administración escolares. No obstante su predominante limitación a los problemas pedagógicos norteamericanos y a una bibliografía del mismo origen, esta obra es una de las más importantes publicadas en los últimos años, pudiendo encontrarse en ella orientaciones básicas para profundizar algunos temas todavía no desarrollados suficientemente en el ámbito pedagógico. A título de ejemplo, basta citar los artículos sobre "economía nacional y educación", "diferencias culturales", "educación económica", "educación intercultural" y "educación en las relaciones internacionales". (R. N.)

37 L DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA.

ALEXANDER, Carter y BURKE, Arvid J. **How to locate educational information and data. An aid to quick utilization of the literature of education.** 4 th. ed. New York, Teachers College, Columbia University, 1958. xvii, 419 p.

Valioso libro de referencia, describe las técnicas básicas utilizadas en la búsqueda de documentación bibliográfica en general. Luego trata de la aplicación de esas técnicas en el campo de la documentación e información educativa y se refiere a la utilización de libros de referencia, de publicaciones de asociaciones educacionales, de documentos gubernamentales, de materiales y auxiliares de instrucción y a las formas de trabajo en investigaciones de historia de la educación, aspectos legales de la educación, información biográfica, investigaciones educacionales, estadísticas y metodología estadística. Indica las publicaciones importantes sobre cada tema y la información que puede obtenerse en ellas. (J. F. A. de A.)

37 P INVESTIGACIONES Y ENCUESTAS — 136. 7 PSICOLOGÍA DEL NIÑO.

SICKER, Albert. **El cine en la vida psíquica del niño.** Traducida por Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, Kapelusz, 1960.

Tomando como espectador cinematográfico al niño en edad escolar, se analizan en el libro: los motivos de concurrencia al cine, el ambiente, los tipos y géneros de películas. Se consideran los métodos útiles para este tipo de investigación, mencionándose entre otros: la observación libre, sistemática y entrevista personal, con una apreciación crítica de los mismos e incorporándose lo que el autor llama "método nuevo", que cumple según él con todos los requisitos necesarios para la investigación. La tercera parte de la obra responde estrictamente a su título — influencia del cine — y se resuelve en ella cómo la película afecta al estado físico y al estado psíquico del niño, llegando a conclusiones muy interesantes sobre este último aspecto, divididas según Sicker en: conclusiones "concordantes" y conclusiones "divergentes". En síntesis, la obra a la que hacemos referencia es doblemente valiosa por la novedad del enfoque y más aún por tratarse de un estudio serio de investigación donde se nos ofrecen los resultados de las mismas en interesantes tablas estadísticas. (M. C. de G.)

370 TEORÍA DE LA EDUCACIÓN — 371.364 CINE — 371.383 TEATRO ESCOLAR —
371.73 EDUCACIÓN FÍSICA.

VOLCIPELLI, Luigi. *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*. Roma, Armando Editori, 1959. 339 p. (Colección "I Problemi della Pedagogia", Vol. 31).

El pedagogo de Roma presenta en este libro, en forma ágil y accesible, algunos de los problemas pedagógicos más importantes de esta época. Entre ellos pueden mencionarse los relativos a la culpabilidad de la escuela en las anormalidades infantiles, a la educación física, al descubrimiento y la dignidad del niño, al teatro infantil y juvenil, a las relaciones de la educación con el cine, la televisión y el turismo, culminando con un interesante aporte sobre "la educación para la seguridad". Aunque escritos en momentos y con finalidades diferentes, los trabajos reunidos en el libro tienen una estrecha unidad nacida de la permanente preocupación de Volpicelli por contribuir a la fundamentación amplia de una pedagogía de nuestro tiempo. (R. N.)

370.46 PSICOPEDAGOGÍA.

ENGELMAYER, Otto. *Psychologische für den Schulischen Alltag. Das psychologische Grundwissen im Dienste einer modernen Unterrichtspraxis*. Munich, Franz Ehrenwirth Verlag, 1960. 307 p.

En esta "psicología para la escuela cotidiana" están contenidos los problemas fundamentales que, desde un punto de vista psicológico, interesan al educador primario. Comprende cinco partes consagradas, a la clase en acción, a las relaciones y al significado de la enseñanza, el ejercicio y el aprendizaje, a la psicología de la labor formativa en los principales sectores de la educación sistemática (historia, ciencias naturales, lenguaje, matemáticas), al conocimiento de los alumnos durante el proceso docente, y a la selección escolar en sus vinculaciones con la madurez escolar y la obligatoriedad escolar. Es un libro accesible sin que para lograrlo el autor haya tenido que recurrir al recetario al cual suelen descender muchas obras de este tipo apoyándose en la creencia errónea de que el maestro no puede pensar por sí en la mejor manera de conducir su trabajo. (R. N.)

370.4 LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA — 370.46 PSICOPEDAGOGÍA
370.47 SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN.

PLANCHARD, Emile. *Orientaciones actuales de la Pedagogía*. Traducida por María Luisa Colombino. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1960. 218 p.

En forma generalizada se trata de clarificar, en primer término, el contenido de la pedagogía, estableciendo para la misma una base científica, mostrándola a la vez como ciencia evolutiva. Dedicase una parte especial a la consideración de las bases psicológicas de la pedagogía moderna, conteniendo una breve referencia a la obra de Piaget y a sus estudios particulares de la segunda infancia, entre los tres y siete años. No dejándose de tratar la situación del adolescente y sus problemas así como el tratamiento de asuntos referentes a la psicología escolar. En el capítulo dedicado a la Sociología se pasan revista a los aspectos sociales de la escuela moderna, a los estudios de psicología social, etc. Resaltándose la importancia del medio y la formación social,

puesto que si la "escuela quiere ser la vida misma", según la expresión de J. Dewey, deberá "integrarse en el propio medio, ir hacia el exterior, o hacer penetrar el mundo exterior entre sus muros". Al referirse a la organización científica, Planchard alude al espíritu experimental en pedagogía recordando autores e instituciones que en el presente dirigen sus esfuerzos a ese tipo de tarea. Completa el contenido del libro asuntos referentes a la nueva educación, orígenes, movimientos de ideas, significación y principios de las escuelas nuevas, métodos aplicados en las mismas para educandos normales y anormales. (M. C. de G.)

370.48 INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN COMPARADA — 379 ADMINISTRACIÓN ESCOLAR.

ROSELLO, Pedro. **Teoría de las corrientes educativas**. Cursillo de educación comparada dinámica. La Habana, Editorial Cenit, 1960. 81 p.

La corriente dinámica de la educación comparada, examina Rosselló en este cursillo, que es, por otra parte el resultado de su larga investigación llevada a cabo en el seno del B.I.E. Parte del hecho cierto de la existencia de la educación comparada y trata de fijar los límites y contenido de la misma y de conciliar las distintas definiciones que de ella se han dado. Relata cómo se fueron elaborando y menciona entre las principales: a) La era de las reformas escolares, b) la influencia del Estado en la educación, c) la escuela masa, d) el encarecimiento de la enseñanza, e) la crisis de crecimiento de la enseñanza de segundo grupo, f) el triunfo de la escuela acción, g) el arte de enseñar se transforma en ciencia, h) el aprendizaje de una profesión se convierte en una enseñanza. El objeto de la educación comparada, según el pedagogo español es el "del estudio de la vida de una corriente educativa, de su proceso evolutivo, de su tendencia al alza, a la estabilidad o la baja". La utilidad que proporciona la educación comparada dinámica la resuelve el autor en forma hipotética diciendo que en virtud de la influencia recíproca entre la escuela y la vida, y así como es posible conocer la evolución de las causas políticas, sociales, económicas, filosóficas, etc. es probable determinar la evolución de la corriente educativa. Completa la segunda parte del cursillo una serie de ejemplos de las principales corrientes educativas y los trabajos de investigación y estudio que pueden emprenderse con cada una de ellas. La dualidad teórico-práctica y el nombre de su autor avalan por sí misma la obra, que contiene en su parte final una amplia bibliografía sobre el tema. (M. C. de G.)

370.5 TÉCNICA PEDAGÓGICA COMO CIENCIA APLICADA — 371.30 PRINCIPIOS DIDÁCTICOS.

AEBLI, Hans. **Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget**. Traducida por Federico F. Monjardín. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1958. 205 p.

Inicia la obra su autor haciendo una revisión histórica y sintética de la didáctica tradicional y de la didáctica de la escuela activa así como de su fundamentación psicológica, en el deseo, quizá, de demostrar las insuficiencias de la primera y de destacar el valor de algunos principios de la segunda. No queda al margen la exposición de la psicología de Piaget que sirven de fundamento a la didáctica motivo del libro. Se explica en él el proceso de adquisición de conocimientos y de la asimilación sensorio-motriz, que constituyen la antesala de los problemas puramente didácticos, resueltos en base al lema "pensamiento es acción". Se determinan los requisitos esenciales para

una enseñanza adecuada en la forma siguiente: 1º) presentar el problema en forma práctica, 2º) no emplear símbolos especiales y, 3º) utilizar en principio expresiones comunes para los niños e ir las reemplazando poco a poco por los términos correctos desde el punto de vista científico. El maestro aparece ubicado en su papel de tal, donde su intervención según los casos será mayor o menor. Completa la obra una parte experimental, arribándose a algunas conclusiones sobre la interpretación psicológica y pedagógica del experimento. M. C. de G.)

371.10 EL MAESTRO PRIMARIO Y SECUNDARIO EN GENERAL — 371.141 ANÁLISIS DE LA PROFESIÓN — 371.16 PAPEL Y SITUACIÓN DEL MAESTRO.

SPRANGER, Eduard. *El educador nato*. Traducción de Jorge Enrique Rothe. Con un estudio preliminar de Ricardo Nassif. Buenos Aires, Kapelusz, 1960. xxxviii, 96 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).

"El educador nato" es la expresión vivencial de quien se ha consagrado a la difícil tarea de la formación humana. En primer término el autor caracteriza al educador nato, como aquel que se siente impelido a la formación de hombres y se ejercita en la educación misma.

La psicología pedagógica es una poderosa auxiliar del educador, pero es sobre todo su amor el que le permitirá influir en la intimidad de los hombres. Bienes educativos son aquellos que han sido retransformados por el educador quien al examinarlos descubre su valor formativo, guiado por su magia pedagógica. La educación sólo puede concebirse dentro de las comunidades y con las fuerzas que posea cada comunidad. Cada una educa según sus contenidos éticos, por que todos no son igualmente valiosos se hace necesaria la función selectiva y directiva del educador. De las comunidades extraerá los contenidos éticos valiosos que informarán su labor educativa, la cual va dirigida al sujeto "llegar a su alma es la meta de su trabajo", y procurará formar una conciencia moral "un órgano valorador éticamente orientado". La magia del educador legitima una vez más el ideal formativo. El último capítulo está dedicado al desarrollo de su teoría sobre el amor pedagógico. (S. B. R. de G.)

371.14 PSICOLOGÍA DEL MAESTRO — 371.141 RELACIONES DEL MAESTRO CON SUS ALUMNOS.

MARCHAND, Max. *La afectividad del educador, factor de eficiencia*. Traducción del francés y prólogo de Ricardo Nassif. Buenos Aires, Kapelusz, 1960. 136 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).

El estudio caracterológico del educador con relación al educando se ha hecho en este caso por medio de una investigación con encuestas y entrevistas directas. Así, no aparece como fruto de la reflexión sobre un problema teórico, sino como resultado de la observación de relaciones tal como existen en la realidad. Clasifica la diversidad de situaciones en tres grupos de relaciones educativas: casos amorfos, casos de tensión y casos de armonía, y señala las actitudes de educador y educando en cada caso típico. Finalmente, considera la necesidad de seleccionar a los futuros maestros y de atender en su formación a la higiene intelectual y a la disciplina afectiva. (J. F. A. de A.)

371.237 ALUMNOS QUE FRACASAN.

LE GALL, André. **Los fracasos escolares. Diagnóstico y tratamiento.** Traducción del francés por Mercedes M. R. de Rigou. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1959. 67 p. (Colección "Cuadernos", N° 10).

El primer signo positivo de este trabajo está dado por la capacidad del autor para tratar en tan breve espacio prácticamente la totalidad del complejo y amplísimo problema de los fracasos escolares. El panorama que abarca va desde el concepto estricto del fracaso escolar y sus formas, hasta su terapéutica, pasando por el análisis de sus causas endógenas y exógenas. En cuanto a los criterios caracterológicos el autor sigue la escuela de Le Senne. Libro imprescindible para quien quiera iniciarse en el estudio del tema y útil para el educador que se enfrenta cotidianamente con el problema. (R. N.).

371.2 ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS — 371.30 PRINCIPIOS DIDÁCTICOS.

FREINET, C. **L'école moderne française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire.** Montmorillon (Vienne), editorial Rossignol, 1957. 159 p.

A pesar de ser ésta una obra esencialmente práctica, a manera de introducción, su autor se refiere a la forma cómo la escuela en todos los tiempos ha respondido en gran medida a las necesidades individuales y sociales de la época. Según el mismo, en el presente la situación es desequilibrada responde a un tiempo ya pasado, y atento al principio de que la escuela debe "preparar para la vida", se hace un llamado a los maestros, para que, conscientes de esa inadaptación, redoblen sus esfuerzos en procura de una solución. Siguiendo esta línea se consideran en el libro: los principios de adaptación al medio del nuevo comportamiento escolar, los fines de la educación, la escuela centrada en el niño, las grandes etapas de la educación, disciplina racional surgida del trabajo organizado, actividades intelectuales, locales y materiales adecuados, etc. Descríbese, también, la escuela en funcionamiento y detalles complementarios de la vida escolar como son el cine, la radio, la máquina de escribir, discos, etc.

Se hace referencia concreta a la importancia de la colaboración de los adultos en la obra educativa. La obra cuyo contenido comentamos resulta útil, por considerar que los principios generales tratados pueden ser valederos en las escuelas modernas de otros países, a pesar de su título: **L'école moderne française.** (M. C. de G.).

371.51 PROBLEMAS DE LA AUTORIDAD Y DE LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN.

BERGE, André. **La libertad en la educación.** Prólogo de Maurice Debesse. Traducción de Selva E. Ucha. Buenos Aires, Kapelusz, 1959. 113 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).

El apasionante problema de la libertad en la educación es tratado ampliamente en todos sus aspectos por el autor. Aclara conceptos, rectifica errores comunes y sugiere modos de conducta en el terreno pedagógico. Considera primeramente los factores que pesan sobre la psicología del educador con respecto a este problema. Luego,

ante la complejidad de la noción de libertad y las dificultades para definirla, la identifica con el sentimiento de libertad que todos anhelan, sinónimo de equilibrio, de expansión y de libre desarrollo. Describe luego las formas en que se practican la autoridad, cuya verdadera función es conducir al niño a su libertad, mediante la satisfacción de sus necesidades más profundas. Es analizado el uso de la coacción y de la libertad como medios pedagógicos y como medios terapéuticos para conducir a la libertad-fin, correspondiente a la madurez psíquica de la adultez, término de un evolución lograda y sinónimo de la felicidad. (J. F. A. de A.).

371.73 EDUCACIÓN FÍSICA — 371.732 DEPORTES.

VOLPICELLI, Luigi. **Industrialismo e sport (antisportivo)**. Roma, Armando Armando Editori, 1960. 111 p. (Colección "I Problemi della Pedagogia", Vol. 50).

En este libro el autor recoge tres importantes ensayos sobre el deporte y la educación física. En el primero —y haciendo gala de una vastísima erudición— Volpicelli ubica al deporte como "tema de nuestro tiempo" señalando sus relaciones con la democracia industrial y consiguientemente las desviaciones sufridas por esa actividad humana (especialismo, profesionalismo) desde el punto de vista de una correcta teoría sobre la formación humana integral. En el segundo ensayo estudia las relaciones entre deporte y gimnástica en el ámbito de la educación física, dedicando el tercero a los supuestos de una teoría de la educación física escolar. En apéndice describe una experiencia pedagógica deportiva realizada en Salerno. **Industrialismo e sport** es un excelente trabajo de un pedagogo consciente de las responsabilidades de su ciencia en la hora actual. (R. N.)

371.916 NIÑOS LISIADOS.

VAN ROY, Fabienne. **El niño impedido; sus dificultades, su drama, su curación**. Traducción del francés de Federico F. Monjardín. Buenos Aires, Kapelusz, 1960. 238 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).

La autora, que ha vivido el drama de la invalidez y lo ha superado con el heroico esfuerzo que ello exige, considera de vital importancia evitar que el problema grave dentro de la esfera psíquica. El niño lisiado vive preso de una sensibilidad particular; sus reacciones, como consecuencia, son contradictorias y las frustraciones dejan en él huellas imborrables. La obra dedica especial atención al historial de la frustración, con un estudio sobre las teorías de Freud, Adler y Janet. Pasa luego a considerar el test de frustración de Rosenzweig: aplicación y valoración. En la última parte aborda el problema de las reacciones psicológicas del niño frente a su impedimento: frustración, su comportamiento y la adaptación psicológica a la invalidez. Esta obra, ejemplar en cuanto a método y tacto en un proceso de rehabilitación, resulta de gran utilidad para quienes de alguna manera se acercan a los niños lisiados. La consigna es lograr que el niño conserve "la alegría del esfuerzo triunfante sin caer en la tristeza del intento malogrado". La obra presenta además, sus conclusiones y tres apéndices referidos a: técnica del test, cuestionarios enviados a adultos inválidos desde la infancia y bibliografía consultada. (N. V.)

375.3 DIDÁCTICA ESPECIAL: ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS.

TORANZOS, Fausto. *Enseñanza de la matemática*. Buenos Aires, Kapelusz, 1959. 404 p.

Una prolija introducción a los problemas pedagógicos, tales como fines, valores y contenido de la enseñanza secundaria, precede a la consideración del tema que historia de acuerdo a viejas y nuevas tendencias metodológicas. Todo un capítulo trata de la enseñanza de la matemática en la Argentina, desde fines del siglo XVIII hasta la actualidad. El aspecto didáctico ocupa preferente lugar, destacando con claridad el valor formativo e instrumental de la asignatura y los métodos de estructura y enseñanza de la misma, en ambos ciclos de la escuela secundaria. (N. M.)

375. (2) MANUALES Y OBRAS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES.

UNESCO. *Manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias*. Traducción de Alberto E. J. Fesquet. Buenos Aires, Sudamericana, 1959. 256 p.

Las nociones científicas en los programas de la escuela primaria deben conducir necesariamente, al razonamiento y a la experimentación. Así lo ha entendido la Unesco quien presenta en el texto una serie de formulaciones técnico-didácticas de valor formativo para maestros y alumnos en cuanto a la enseñanza de la ciencia se refiere y que van, desde la información e ideas para experiencias y construcción de aparatos, hasta la documentación de fuentes bibliográficas.

Claramente ilustrado, es una guía práctica para el maestro en actividad o para cursos de perfeccionamiento. (N. M.)

375.102 DIDÁCTICA ESPECIAL: ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA.

AGUAYO, Alfredo y AMORES, Hortensia. *Método práctico de ortografía*. La Habana, Cultural, 1960. 185 p.

Teniendo en cuenta el objetivo de la escuela primaria en cuanto a la práctica del idioma se refiere, los autores hacen hincapié en la responsabilidad de la enseñanza de la ortografía. El procedimiento aconsejado representa en sustancia, una serie de ejercicios de lectura, pronunciación y de copia y transcripción para grabar energicamente en la memoria la forma correcta de los vocablos. Los ejemplos seleccionados ponen en evidencia un alto sentido moral y científico desarrollados progresivamente y de acuerdo a las leyes fundamentales del aprendizaje. Acompaña a la publicación un apéndice de vocablos ordenados alfabéticamente y la síntesis de las reglas ortográficas que se analizan en el texto. (N. M.)

375.12 DIDÁCTICA ESPECIAL: ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA.

MONTOYA ROLDAN, Onelia. *La enseñanza de las materias lingüísticas en la escuela primaria*. La Habana, Cultural, 1959. 160 p.

Dedicada especialmente a los alumnos del magisterio, la obra responde a principios didácticos que, si bien personales, no por ello reducen el ámbito valorativo del linea-

miento general de la enseñanza del idioma. Las nociones previas sobre concepto, importancia y complejidad del lenguaje, se complementan con la problemática de la enseñanza de la lectura. El aspecto psicológico de la maduración para iniciar su aprendizaje y los métodos y procedimientos que historia y analiza, hacen del texto un todo orgánico al cual se anexa un plan para la enseñanza del idioma y una abundante nota bibliográfica. (N. M.)

377.255 EDUCACIÓN SEXUAL.

ASOCIACION NORTEAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA. **Guía para la educación sexual; cómo responder a las preguntas que le hacen y harán sus hijos.** Dirigido por Adie Suehsdorf. Prólogo del Dr. Milton I. Levine. Traducido del inglés por el Dr. Natalio Fejerman. Buenos Aires, Paidós, 1960. 137 p. ilustr. (Ediciones Hormé, 5.)

Abarca las distintas etapas del desarrollo de la personalidad de los niños, desde la infancia hasta la adolescencia. Trata de enlazar el sexo (como uno de los aspectos del amor) en este proceso de desarrollo. Es un libro para los padres que quieren saber cómo explicar a sus hijos lo relativo al sexo. Está escrito sencilla y claramente en forma de preguntas y respuestas, bajo la dirección de la Child Study Association of America, la organización más antigua y probablemente más autorizada de su tipo en los EE.UU. (J. F. A. de A.)

377.922 ORIENTACIÓN ESCOLAR.

LEMUS, Luis Arturo. **Orientación educacional.** La Habana, Cultural, 1959. 215 p.

Una teoría general de la orientación educativa fluye de los primeros capítulos de esta obra donde el autor define claramente su objetivo: orientación es adaptación y las diferencias de las individualidades y de las oportunidades que se les presentan, la razón de la orientación vocacional. Los procedimientos o formas de actuar dentro de la orientación y los estímulos para que los maestros se interesen por la consideración democrática, científica y humana de sus alumnos, junto a la técnica de la investigación o exploración individual y social, constituyen el aspecto práctico de este manual de orientación vocacional. Una nutrida bibliografía y un apéndice sobre el uso de una ficha escolar cuyo diagrama se acompaña, cierran una obra de interés para la docencia. (N. M.)

378 (73) ENSEÑANZA SUPERIOR (ESTADOS UNIDOS).

HUTCHINS, Robert M. **La Universidad de Utopía.** Traducción del inglés por Noemí Rosenblat. Buenos Aires, Eudeba, 1959. 61 p. (Colección Cuadernos, N° 2).

Agudo análisis de la Universidad norteamericana centrado sobre los que el autor considera "peligros peculiares" para la educación de hoy (industrialización, especialización, diversidad filosófica y conformismo social y político). Su "Universidad de Utopía" es un recurso para destacar, por comparación, los defectos de la Universidad realmente

existente. El trabajo mucho sugiere y brinda abundante material para elaborar, aún cuando el autor, en su afán por hacer una radiografía clara, cometa visibles injusticias con formas de pensamiento que no coinciden con la suya. (R. N.)

378 (82) ENSEÑANZA SUPERIOR.

TAVELLA, Nicolás M. **La contribución pedagógica en el ámbito universitario.** Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria, 1960. 35 p.

Cuadro breve, pero acabado, de los problemas concretos de la Universidad argentina, fundado en una serie de supuestos de singular interés. El opúsculo culmina en un proyecto de organización del Departamento de Pedagogía Universitaria de la Universidad del Litoral que trasunta una concepción clara de las funciones y responsabilidades de un organismo de este tipo. En su conjunto, el trabajo de Tavella debe considerarse como un aporte importante a la dilucidación estrictamente pedagógica de las cuestiones universitarias. (R. N.)

REVISTA DE REVISTAS

Adult Leadership

Adult Education Association of the USA.
743 North Wabash Avenue, Chicago 11, Illinois.
Nicholas P. Mitchell, editor.
March 1961, vol. 9, N° 9.

Contents

Editor's Corner. MOBLEY, L. R.: *Creative Leadership.* THIS, Leslie: *The Sub-Table Meeting.* GIVENS, Richard A.: *Simplifying Parliamentary Procedure For Today.* BRICKMAN, Leonard: *Finding Leadership in a Low-Income Urban Area.* GOOCH, James W.: *One Man's Formula.* LONDON, Jack: *Workers' Education.* COBB, Alice: *Residential Workshops: The Case For Them. A Goal For Adult Education. Resources-Books. Resources-Av. In The News. The Trading Post.*

Anales

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
Sección Publicaciones y Canje, Soriano 1045, Montevideo.
Justo E. Viñoles, Jefe de Publicaciones y Canje.
Abril a junio 1960, época II, tomo XXIII, N° 4 al 6.

Sumario

VIDAL, Gerardo: *José H. Figueira; en ocasión del centenario de su nacimiento.* BARRIOS de MARTÍN, Esther: *Iniciación en el Campo de la Expresión.* LOMBARDI, Franco V.: *Pedagogía e Historia de la Pedagogía.* DOTTRENS, Robert: *Las reformas escolares y el movimiento de la Escuela Moderna.* ROMERO MARÍN, Anselmo: *El Método Activo de la Enseñanza.* VAQUERANO, René: *Las Ideas Pedagógicas de Platón en "Las Leyes".* SERRADEL, Luz María: *Iniciación de la ética del niño. Libros sobre ruedas; una biblioteca en busca de lectores.* ETCHEVERRY BOGGIO, Bautista: *Ejemplos de clasificación del dibujo infantil.* GANDOLA, Isabel: *Tres milagros en 70 Kms. de campiña toscana.* BAY de ESCOBAR, Marisa: *El niño en edad escolar.* GÁNDARA, Luis Walter: *Cómo Iniciar Experiencias de Educación Fundamental en el Medio Rural.* MAZZA, Aída Mireya: *La Escuela y la Cultura.* CASAL MUÑOZ, Julio: *Actualidad de Schiller. Seminario Regional sobre utilización de los medios audiovisuales en la Educación de Adultos y en la Educación Escolar en América Latina.* LEMAÎTRE, Henri: *Cine y Cultura Artística: Pedagogía.* LESTAGE, André: *La Utilización de los Medios Audiovisuales en la Educación.* GARCÍA, F. A.:

El Centro Internacional del Cine para la Juventud. Homenaje a la Republica Argentina con motivo del Sesquicentenario de la Revolución de Mayo. 30º y 15º Aniversarios de Fonografía y Discoteca Escolares. Actos Varios. Homenajes a Eduardo Fabini. SOLARI, Héctor Enrique: *Sobre didáctica de la lectura y la escritura por el Método Global.* MIALARET, G.: *Enseñanza de las Matemáticas.* SOLER PETIT, Alice: *Aventuras del Zorro Periquín.* TAGORE, Rabindranath: *El héroe.* FIGUEIRA, José H.: *Mi barco.* CASTRO, Manuel de: *Poemas para niños. Grandes Hombres del Uruguay.* FABINI, Eduardo - MARZIALI Adela: *Ruego a la Luna Nueva.* IRIGARAY, Carlos A.: *Pregones del Montevideo Colonial. Servicio de Información Bibliográfica de la Biblioteca y Museo Pedagógicos.*

Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas

Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias.
San Luis, Argentina.
Prof. Plácido Alberto Horas, Director del Instituto.
Tomo V, años 1957-1958.

Sumario

Segundas Jornadas de Pedagogía Asistencial. MONTOYA, Rodolfo A.: *Política educacional comparada: Francia, URSS y Estados Unidos.* LUCERO, Humberto Mario: *El problema de la formación ética en la didáctica asistencial.* BERASAIN de MONTOYA, Otilia C.: *La Pedagogía Contemporánea ante una posible reforma de la escuela secundaria.* MURAT, Franco: *Introducción al análisis factorial.* OSSOLA de HORAS, Elena M.: *Estructura y experiencia en la escuela de readaptación de San Luis.* HORAS, Plácido Alberto: *Ubicación de Juan Luis Vives en la historia de la Psicología.* FERNÁNDEZ GUIZZETTI, Germán: *Crisis cultural e integración del educando en la comunidad.* LUCERO, Humberto Mario: *Sobre las teorías del aprendizaje.* BERASAIN de MONTOYA, Otilia Celia: *Proyecciones pedagógicas de la antropología socio-cultural.*

Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía

Instituto San José de Calasanz.
Dirección y Administración, Serrano 127, Madrid.
Victor García Hoz, director.
Octubre-noviembre 1958, tomo X, Nº 78-79.

Sumario

Introducción. COSTA RIBAS, José: *Problemas pedagógicos de la Radio y Televisión.* MARTORELL, Arturo: *Una experiencia radioescolar en Barcelona.* TAYLOR, Duncan: *La Labor del Servicio de Radioemisiones Escolares de la B. B. C.* DIEUZEIDE, Henri: *La Televisión Escolar Francesa.* FEMENÍAS LOYOLA, María Teresa: *Una experiencia de diez años.* ÖGREN, Gustaf: *La enseñanza del inglés por la radio en las escuelas elementales suecas.* DUNHAM, Franklin: *Televisión escolar en los Estados Unidos de América.* SCHRADI, Wilhelm: *La radio y la educación artística.* WARLETA FERNÁNDEZ, Enrique: *Educación fundamental por radio en Colombia.*

Bulletin du Bureau international d'éducation

Palais Wilson, Genève.
Jean Piaget, directeur.
35e. année. 1er. trimestre 1961, N° 138.

Sumario

I. Bulletin de nouvelles. II. Bulletin bibliographique.

Bulletin du développement communautaire

Community Development Clearing House.
University of London Institute of Education.
Malet Street, W. C. 1.
Edward Clunies-Ross, jefe de redacción.
Diciembre 1960, volumen 1, N° 1.

Table de Matières

Editorial. Rôle de l'éducation et de l'extension dans le développement agricole (Extrait de "The State of Food and Agriculture" publié par L'Organisation de l'Alimentation et de l'Agriculture des Nations Unies, F. A. O.). TAYLOR, B. K.: Education Civique au Centre de Formation de Nsamizi. HOCKIN, Margaret L.: Santé et Vêtements pour la Famille. Liste des visites reçues à Clearing House.

Educación, órgano de la Facultad de Educación

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú.
Emilio Barrantes, director.
Año académico 1959, XIII, N° 22.

Sumario

VALCARCEL, Carlos Daniel: *Reformas Virreinales en San Marcos*. CHIAPPO, Leopoldo H.: *El pensamiento de John Dewey y su influencia en la educación contemporánea*. ALARCÓN, Reynaldo: *Relación entre inteligencia y el estado socio-económico de los niños. Actividades del claustro en 1959. Títulos otorgados por la Facultad en el año académico de 1959. Datos estadísticos acerca de los alumnos matriculados en la Facultad de Educación durante el año académico de 1959.*

Educare

Messina.
Alfonso Cerreti, director.
Abril-junio 1960, año XI, N° 2.

Sumario

CERRETI, Alfonso: *Saluto al nuovo Ministro della P. I.* CERRETI, Alfonso: *Saluto augurale del Presidente del C. P.* GUZZO, Augusto: *"Verità e Libertà"*. MORELLI

FERRARO, Maria: *Scrittori contemporanei per ragazzi*. MANGIONE, Carmelo: *Immanenza dell'essere al conoscere e immanenza gnoseologica*. MERCURIO, Antonio: *La grammatica latina in uso presso le scuole dei Gesuiti nel cinquecento*. LIOTTA, Rosario: *Rinascimento italiano*. SMERIGLIO, Letterio: *Corso Regionale di Educazione Fisica per dirigenti della Scuola Primaria Siciliana. Convegno dei maestri laureati e diplomati di Caserta. IV Incontro Nazionale fra Educatori. V Congresso Internazionale, Associazione Internazionale Educatori Gioventù Disadattata. Le Associazioni Professionali fra Educatori specializzati. "L'educazione scientifica" al centro di un incontro di Docenti Universitari*. MORELLI FERRARO, Maria: *"Invito al libro. Atti di un Congresso."*

Education News

Commonwealth Office of Education.
G. P. O. Box 189, North Sydney, Australia.
W. J. Weeden, director.

Abril 1960, volumen 7, N° 8.

Sumario

FREDERICK, W. F.: *From School to University. The New Adelaide Teacher's College*. SNOW, Sir Charles: *Education and the Scientific Revolution. Asian Studies in Australian Education*. CARSON, Neil: *The Canada Council. . . ; An Experiment in Democratic Patronage. XXIII International Conference on Public Education*. STORY, J. D.: *University of Queensland's Jubilee. Recent Statistics*.

Educational Theory

Archibald W. Anderson, editor.
105 Gregory Hall.
University of Illinois.
Urbana, Illinois.

July 1960, vol. X, N° 3.

Contents

OTIS, Jack: *Business civilization and the family*. SMITH, B. Othanel, JOHNSON, F. Ernst, WASHBURNE, Carleton and BRAMELD, Theodore: *Harold Ordway Rugg, 1886-1960*. MACCIA, George S.: *Hypothetical thinking in education*. SACKSTEDER, William: *Education and its evasions*. RICH, John Martin: *Dewey's concept of communication and "mindful" behavior*. WARD, Virgil S.: *The role and nature of theory in the education of the gifted*. DEAN HUAI CHIN SUN: *Some desirable emphases in the philosophy of education*. OZMON, Howard A., Jr.: *Is a science of education possible?*

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

Correspondencia e informes: Pizzurno 935, Buenos Aires.

Julio 1960, año LXX, N° 931.

Sumario

Calendario escolar. SCAPIGLIATI, Ignacio F.: *Jalones Históricos de Coordinación Escolar.* FLORIT, Carlos J.: *Programas de coordinación. Fines de la Escuela Primaria Argentina. Bases. Plan Básico Común. Distribución horaria. Nómina de las autoridades educacionales concurrentes al Tercer Congreso de Coordinación Escolar realizado en Tucumán entre el 11 y el 15 de julio último. Nómina de los integrantes de las delegaciones que intervinieron en la elaboración de los programas básicos de coordinación de enseñanza primaria, aprobados por la Comisión Nacional de Coordinación en la Asamblea realizada en la ciudad de San Miguel de Tucumán, el mes de julio último. Educación Física; Actividades de aplicación en la Escuela Primaria.* VAN WOERKOM de GONZÁLEZ ROURA, Marja: *La caligrafía como psico-pedagogía.* BLASI BRAMBILLA, Alberto: *Puntos de partida en la obtención de una prueba preventiva del delincuente juvenil. Audición Escuela del aire.* CAMINOS, Pedro Marcelino: *Así paga el diablo* (Fábula infantil). BERNARDO, Mané: *El telescopio del Doctor Luna. Una reseña de la labor cumplida por la Asesoría de Clubes de Niños. Jardineros. Aporte parcial de los vecinos en la aplicación del Plan de Reparaciones en todo el país. Resoluciones del H. Consejo Nacional de Educación. La Escuela del Aire; programa.*

Escola secundária

Campanha de aperfeiçoamento e difusao do ensino secundario (CADES) Av. Rio Branco, 115, 9º andar, Rio de Janeiro. Estado de Guanabara. Prof. Luiz Alves de Mattos, jefe de redacción.

Diciembre 1960, N° 15.

Sumario

A REDAÇÃO: *Mensagem do novo ano.* NADYR de FREITAS, Maria: *A Educação Audio-Visual.* GONÇALVES PENTAFORA, Romanda: *Principais Técnicas Para Conduzir Discussões em Classe.* COSTA, Rubem: *Em Torno de Uma Pesquisa Sobre Aprovações e Reprovações Escolares.* CONDURU P. MARQUES, Herádio: *Os Temas da Orientação Educacional.* JUNQUEIRA SCHMIDT, Maria e SOUZA PEREIRA, Maria de Lourdes de: *A Entrevista na Orientação Educacional.* MIRANDA MENEZES, Cinira: *A Emotividade do Adolescente em Face do Cinema.* FRANÇA CAMPOS, Iracema C. de: *Tipos de Atividades Extraclasse.* do VALLE AMARAL, Sylvio: *Cinema Educativo Conceituação e Finalidades.* MARTINI, Maria de Lourdes C.: *Teatro na Escola.* FERNANDES DELÉO, Antônio: *O Ensino de Português.* DIAS DE CARVALHO, Jairo: *Língua Falada e Língua Escrita.* ROLIM de FREITAS, Horácio F.: *O Ensino Pragmático do Latim.* SOARES de MELO, Francisco: *A Renovação do Latim e os Textos Escolares.* VITERBO, Ênio: *English-A Model Lesson for the 3rd. grade. Reviews of Books and Articles on English Teaching.* HEGENBERG,

Leônidas: *Sistemas de Equações Lineares*. dos SANTOS BRASIL, Luiz Alberto: *Matemática para a 3a. e 4a. Séries Ginasiais*. SALLES PUPO, Joao J. de: *Memorização de Conceitos no Estudo da Física*. SOUTO BASTOS, Cadmo: *Desenvolvimento de um Curso de Ciências Naturais*. AARAO REIS, David P.: *O Ensino da Geografia no Segundo Ciclo Secundário*. BRANCO, Luiza Marcelina: *Sugestões Para a Elaboração de Material Didático Para o Ensino da Geografia*. PADILHA, Fernando: *Mapas Mudos em Oleado*. BERNARDES WEISS, Arthur: *O Ensino da História no Curso Ginasial*. NEHRER, Tharceu: *Plano de Curso de História Contemporânea*. GUANABARA, Carlos: *O que é o Professorado de Desenho*. CARVALHO ABADE, Irene: *Atividades Extraclasse em Desenho*. SANTOS, Duverlina: *Os Trabalhos Manuais e Sua Técnica*. NÉRICI, Imídeo Giuseppe: *Os Trabalhos Manuais e a Família*. de OLIVEIRA LIMA, Lauro: *Orfeonização da Juventude Cearense*. *Noticiário da CADES*.

I Problemi della Pedagogia

Via Corsini 12, Roma.
Luigi Volpicelli, director.

Mayo-junio 1960, año VI, N° 3.

Sumario

RIVERSO, M.: *Il problematismo della pedagogia contemporanea*. GIANCOTTI, A.: *La psicoterapia del sentimento sociale o di una forma di psicoterapia pedagogica*. JACOBELLI ISOLDI, A. M.: *L' "astensione" contemporanea*. BECK, H.: *L'educazione in Israele (III)*. QUIGNARD, J.: *Le classi pilota e il loro posto nell'istruzione in Francia*. SEMI, F.: *Il metodo naturale*. BERTOLINI, P.: *In margine a un' esperienza in campo rieducativo*. FAZIO ALLMAYER, B.: *Il problema della scuola, oggi*. BETTA, B.: *L'educazione civica e i problemi sociali e culturali dell' Italia come paese pluriculturale, con cenni ai problemi del Trentino e Alto Adige (II)*.

International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue internationale de pédagogie

Unesco Institute for Education/Unesco-Institut für Erziehungswissenschaft/Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Feldbrunnenstrasse 70, Hamburg 13.

Martinus Nijhoff, editor.

Lange Voorhout 9, The Hague, Netherlands.

1959, vol. V, N° 1.

Contents

BERGSTRAESSER, Arnold: *Die Begegnung der Kulturen in der modernen Welt*. LILGE, Frederic: *Impressions of Soviet education*. COULON, Marion: *La situation actuelle de l'enseignement belge*. ORATA, Pedro T.: *Towards a new school system in Burma*. LE VEUGLE, Jean: *Problèmes de l'éducation ouvrière au Maroc*. PASCHEN, Konrad: *Die bildenden Gehalte der Leibesübungen und des Sports*. *Book Reviews*. *Conferences*. *Short Articles*.

News Letter, The

Edgar Dale and Hazel Gibbon, Editors.
Bureau of Educational Research.
Ohio State University.
Columbus 10, Ohio.
January 1961. Volume XXVI, N° 4.

Sumario

DALE, Edgar: *The time of our lives.*

Perspectivas Pedagógicas

Universidad de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras.
Sección de Pedagogía.
Juan Tusquets, director.
Primer semestre 1960, año III, volumen II, N° 5.

Sumario

TUSQUETS, Juan: *Los problemas y el problema de la educación europea.* MORAGAS, Jerónimo de: *Para una antología pedagógica de Maragall.* PÉREZ BALLESTAR, J.: *Algunas experiencias pedagógicas universitarias.* MARTÍNEZ DE SALINAS, Pablo: *Notas sobre lectura.* ANCOCHEA, N.: *El problema de la dimensión en una psicología pedagógica.* SAINZ-AMOR, Concepción: *Empatía y educación: el acto educativo.* ARAGO, Joaquín Ma.: *Equilibrio síquico y orientación profesional.* PALLISER MOLL, Pedro S.: *Sociabilidad e interés por el grupo.* GARRIGA, Mercedes: *El cubo (Clase activa en cinco etapas).* TUSQUETS, Monseñor: *Sermón de San Isidoro.* RUBIO, Lisardo: *Evocación de San Isidoro.* MATEU Y LLOPIS, Felipe: *Presentación de la promoción de licenciados 1959.* CALDERÓN, María Teresa: *Respuesta de la promoción 1959.* TORROJA MIRET, Antonio: *Palabras finales. Resumen de 5 tesis de licenciatura. Publicaciones y actividades culturales del profesorado. Bibliografía. Archivo. Crónica de la sección.*

Phi Delta Kappan, The

Stanley Elam, editor.
Jack Jones, Business Manager.
Eighth & Union.
Bloomington, Indiana.
November 1960. vol. XLII, N° 2.

Sumario

EDITORIAL: *Phi Delta Kappans and International Purpose.* SLAY, Ronald J. and MONAHAN, Tom: *World Cooperation: A Challenge to Teacher Education.* SWANSON, Gordon I.: *Problems in Exporting Education.* READ, Gerald: *Trends and Problems in Soviet Education.* CIRIGLIANO, Gustavo F. J.: *Fable of the Roasted Pigs.* DERRICK, William M.: *Department of Defense Dependent Schools.* STINNETT,

T. M.: *The Cooperative TEPS Conferences in Retrospect*. HARMER, Earl W.: *Le Mort de Core?* PSATHAS, George: *Research Vs. Intuition*. HULS, Harry E.: *The Former Teacher as a Board Member*. CHAMBERS, M. M.: *Selection, Definition, and Delimitation of Doctoral Research Problem*. MacINTYRE, Raymond: *Oh, Henry!* ROBINSON, Don: *Scraps from a Teacher's Notebook*. GREENBLATT, Edward L.: *The School as a Social Agency. Keeping Abreast in Education. S-R Bonds*.

Plana. Informativo quincenal aéreo de actualidad educativa

Oficina de Educación Iberoamericana.
Instituto de Cultura Hispánica, Avenida de los Reyes Católicos, Ciudad Universitaria, Madrid.
Carlos Lacalle, director.
31 de octubre 1960, N° 75.

Sumario

En pocas líneas. La OEI cumple seis años. Noticias sobre "La Educación en el Plano Internacional". Una estirpe - Una lengua - Un destino: III Congreso de Academias de la Lengua. La defensa del Idioma en Colombia. Exaltación del Lenguaje (párrafos del discurso del Presidente de la República de Colombia). La aceleración del tiempo y el lenguaje (párrafos del discurso del Dr. Luis López Mesa). En España: Operación Escuela. Once iniciativas salvadoreñas en materia educativa. Chasqui.

Proyecto principal de educación

Centro Regional de la Unesco en el Hemisferio Occidental.
Calle 5a. 306, Vedado, La Habana, Cuba. Apartado 1358.
Abril-junio 1960, vol. II, N° 6.

Sumario

EDITORIAL: *El financiamiento de la educación primaria: problemas y posibilidades*. DÍEZ HOCHLEITNER, Ricardo: *Importancia de los factores educativos e institucionales*. CANO, Celerino: *El nuevo plan educativo de México*. PENNA, Carlos Víctor: *Los servicios bibliotecarios y el planeamiento de la educación. Bibliografía preliminar sobre planeamiento de la educación. Actualidad educativa. Cursos de Proyecto Principal. Publicaciones.*

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério de Educação e Cultura.
16, rua da Imprensa, 10° andar, Rio de Janeiro.
Anísio Spínola Teixeira, director.
Julio-setiembre 1960, vol. XXXIV, N° 79.

Sumario

AZEVEDO, Fernando de: *A lição de um grande exemplo*. BARROS, Roque Spencer Maciel de: *Liberdade de ensino*. LOURENÇO FILHO, M. B.: *Lei de Diretrizes e Ba-*

ses. ROSELLÓ, Pedro: *Especialistas em educação para a América Latina. Discurso de Posse do Ministro Pedro Paulo Penão. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Emendas da 1a. Convenção em Defesa da Escola Pública ao Projeto de Diretrizes e Bases. Articulação do ensino no Brasil, 1960. Notas para a História da Educação: Manifesto dos Educadores, 1932. Informação do estrangeiro. Livros. Revistas. Jornais. Atos oficiais.*

Revista colombiana de educación

Calle 20 N° 8-18, Oficina 810, Bogotá.

Federico Arbeláez Lema.

Julio-setiembre 1960, vol. II, N° 6.

Sumario

VARGAS RUBIANO, Gonzalo: *Hay que transformar la masa en pueblo.* ARBELÁEZ LEMA, Federico: *La sociología y la formación del maestro.* LEBRET, Joseph Louis: *Hacia una educación integral del mundo rural.* MIALARET, G.: *La enseñanza de las matemáticas.* BLASI BRAMBILLA Alberto: *Temas de delincuencia juvenil.* HERNÁNDEZ MÉNDEZ, Numael: *Educación física.* RENGIFO REINA, Salomón: *Programa de educación cívica.* BOSSIO, Victoria y MÁRQUEZ, Campo E.: *Los niños y los jóvenes bien dotados en Colombia. Enseñanza de la historia y de la geografía; de la Primera Conferencia Interamericana de Ministros y Directores de Educación, Panamá, 1943. Objetivos y actividades de la CMOPE (tomado de Panorama, vol. I, N° 3, 1959). Noticias breves. Decreto número 2433 de 1959, por el cual se modifican los planes de estudios para la enseñanza industrial y comercial. Decreto número 0113 de 1960, por el cual se aclara el Decreto número 2433 de setiembre de 1959. Bibliografía.*

Revista de educación. Órgano del Consejo General de Educación

Avda. Gral. Paz 488, Córdoba.

Félix Gabriel Flores, director.

Octubre a diciembre 1960, año I, N° 4 (serie nueva).

Sumario

Dignificación material y espiritualización del maestro. CAHN, Alfredo: *La lección de Schiller.* RUIBAL, Cora F. de: *La didáctica funcional del lenguaje. Informe del Departamento psicopedagógico.* COSTA, Anais A.: *Mi experiencia en la aplicación del método del trabajo por equipo. La escuela rural y el planeamiento integral de la educación.* CARRANZA, José: *Autoridad moral del maestro.* REYNOSO, Jorge: *La escuela rural.* SABATO, Ernesto: *Leonardo o el Renacimiento.* FLORES, Félix Gabriel: *Un canto de Leonardo Da Vinci.* FÁBREGAS, Elba: *Daniel, el sueño y los muñecos.* VILLAFañE, Javier: *Vida pasión y muerte de la vecina de enfrente.* TALLÓN, José Sebastián: *Poemas.* INSPECCIÓN GENERAL: *Cuadernc de actua-*

ción profesional. Informaciones del Consejo General de Educación. Breve noticia sobre nuestros colaboradores. Grabados de Leonardo Da Vinci y Alejandro Bonome.

Revista de educación

Ministerio de Educación.
Calle 57 N° 777, La Plata.
Haydée C. Blotto, secretaria.

Mayo-junio de 1960, año V. N° 5-6 (nueva serie).

Sumario

BRUGHETTI, Romualdo: *La crítica de arte en la Argentina*. CASTAGNINO, Raúl H.: *La Sociedad del Buen Gusto del Teatro y la libertad intelectual de la Nueva Nación*. HORAS, Plácido A.: *La enseñanza de la psicología en el periodo emancipador*. MANZO, Ana Inés: *Un bibliotecario prócer*. PERCAS, Helena: *Ciento cincuenta años de poesía femenina argentina*. OTTOLENGHI, Julia: *San Juan y la Revolución de Mayo*. SOLÁ, Miguel: *Las milicias de Güemes*. PRIETO, Andrea E. de: *La Revolución de Mayo en "Facundo"*. PERNOUD, Régine: *El milagro céltico*. RAGAZZO, Estefanía: *Ideas pedagógicas de Campanella en "La Ciudad del Sol"*. TRÍAS, Manuel B.: *El fin de la educación*. DESCAVES, Pierre: *Albert Camus y la novela*. MONTOYA, Otilia C. B. de: *El problema teleológico en la pedagogía contemporánea*. ZINGONI, Elvira B.: *El valor educativo de la lectura*. NOUSSAN-LETRY, Luis: *Observaciones sobre la formación del maestro*. HARPER, Frances R.: *El maestro -guía en la escuela primaria*. MALLOL, Susana M. de: *Auxiliares audiovisuales para la enseñanza del francés*. MALRIEU, Philippe: *Juegos y lecturas en la edad escolar*. BLANCO, Gloria D.: *Correspondencia escolar internacional: auxiliar de la enseñanza*. LAFOURCADE, Pedro D.: *Sugerencias metodológicas y modernas formas de trabajo en la enseñanza secundaria*. MARASSO, Arturo: *Aspectos de Quevedo*. HERRERO MAYOR, A.: *Cartas filológicas a don Ramón Menéndez Pidal*. JANKÉLÉVITCH, Vladimir: *El principio poético*. GARCÍA JIMÉNEZ, Francisco: *La música y las flores de un poeta*. OFICINA DE EDUCACIÓN IBERO-AMERICANA: *Mayúsculas y minúsculas*. GUYOT, L. y GIBASSIER, P.: *Los nombres de árboles frutales*. PEREYRA, Horacio J.: *Varios, "Ideario de Mayo"*. PRENZ, Juan O.: *J. L. Busaniche, "Estampas del pasado"*. BLOTTO, Haydée: *R. H. Castagnino, "Milicia literaria de Mayo"*. ZINGONI, Elvira B.: *Min. de Educación, "Guías didácticas. Sesquicentenario de la Revolución de Mayo"*. ALI JAFELLA, Sara: *Aristóteles, "Poética"*. SAPIN, Azul C. A. de: *A. O. Heck, "La educación de los niños excepcionales"*. LA REDACCIÓN: *Comentarios y extractos de revistas*, BRILLOUIN, León: *La investigación científica*. CARLES, Jules: *La nutrición de la planta*. COLLIN, Remy: *Los dos saberes*. GAUCHET, François: *La investigación en caracterología*. BRÉHIER, Émile: *Filosofía de la historia en la antigüedad clásica*. ALONSO PIÑEIRO, Armando: *El fundador del periodismo argentino*. CORIA, Pedro E.: *La materia cristalina*. CHOPARD, L.: *El canto de los ortópteros*. PELLEGRINO, Elber G. O. de: *Algo más sobre San Lorenzo*. BLASI, Alberto O.: *Fray Mocho y la transición finisecular*.

Ricerche didattiche

Movimento Circoli della Didattica.

Via G. Carini, 28. Roma.

Prof. Gesualdo Nosengo, direttore.

Año XI, N° 1 (61 de la serie). Enero-febrero 1961.

Sommario

Orari e programmi d'insegnamento per la scuola media unificata (Testo approvato dal Consiglio Superiore della P. I. e trasmesse dal Ministro della P. I. ai Provveditori agli Studi). *Orario e programmi d'insegnamento. Materie comuni* (Religione - Italiano - Storia - Educazione Fisica - Geografia - Lingua Straniera - Matematica - Osservazioni Scientifiche - Educazione Artistica - Educazione Tecnica - Educazione Musicale - Educazione Fisica). *Materie orientative* (Latino - Applicazioni tecniche). *Il testo della circolare ministeriale. La scuola unica per i preadolescenti*. (I. Ragioni della Scuola Unica per i preadolescenti. II. Mete della Scuola Unica. III. Caratteristiche e ordinamenti. IV. Spirito e principi didattici generali della Scuola Unica. V. L'Insegnante).

Rivista di Filosofia

Taylor Editor, Via Valeggio 26, Torino.

Norberto Bobbio y Nicola Abbagnano, directores.

Julio 1960, vol. LI, N° 3.

Sommario

BECCHI, Egle: *Aspetti del criterio transazionale e del concetto di "Gestalt" nella logica di Dewey*. BOGNETTI, Giovanni: *Stato e diritto nel pensiero di Dewey*. BORGHI, Lamberto: *Personalità, attività immaginativa ed esperienza religiosa in John Dewey*. DAL PRA, Mario: *Dewey e il pensiero del giovane Marx*. FANIZZA, Franco: *Dewey, filosofo dell'esistenza e filosofo della scienza*. METTELLI DI LALLO, C.: *Il significato del termine esperienza nelle opere di J. Dewey*. MORPURGO-TAGLIABUE, Guido: *J. Dewey e la metafisica*. RAGGIUNTI, Renzo: *Due possibili criteri di interpretazione del linguaggio filosofico di J. Dewey*. SEMERARI, Giuseppe: *Il criticismo religioso di Dewey. Recensioni. Nuovi libri. Notizie e commenti*.

Rivista di legislazione scolastica comparata

Ministero della Pubblica Istruzione e Ufficio di Legislazione Scolastica Comparata, Roma.

Vittorio La Morgia, redattore capo.

Settembre-dicembre 1960, anno XVIII, N° 5-6.

Sommario

CAVALLI, Carlo Alberto: *La preparazione dei tecnici e degli ingegneri negli Stati Uniti d'America*. COTTONE, Carmelo: *I compiti a casa*. BROWN, Godfrey N.: *L'istruzione nel Ghana* (trad. di Icilio Cervelli). *Legislazione. Notiziario. Rassegna della stampa estera. Recensioni. Indici dell'annata 1960*.

CRONICA

NOTICIAS DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

1. — *Sobre la estructura y funciones del Departamento.*

El Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como actualmente existe se constituyó en marzo de 1956, sobre la base del Instituto de Pedagogía, creado con ese nombre, en 1953. En 1958 se incorporó el Instituto de Psicología nacido juntamente con la carrera correspondiente, pero éste pasó a integrar posteriormente un nuevo Departamento. En 1959 se creó el Instituto de Educación Física, incorporado a nuestro Departamento que de este modo cuenta hoy, con dos centros de investigación y atiende las cuestiones técnico-docentes relativas a las carreras de Ciencias de la Educación y de Educación Física que se cursan en la Facultad.

También debe consignarse que al pasar la Escuela Graduada "Joaquín V. González" a depender nuevamente de la Facultad, el Departamento y sus Institutos han ganado un magnífico centro de aplicación, de experimentación, y, por consiguiente, de investigación directa. Por otra parte, y en coordinación con el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, el Departamento ha tenido a su cargo la Dirección del Instituto de Perfeccionamiento Docente de La Plata que preparaba maestros en los campos de la educación pre-escolar, la asistencia educacional y social y la educación de anormales.

Como en toda organización departamental universitaria, la estructura y el funcionamiento del Departamento de Ciencias de la Educación obedece a algunas ideas rectoras que conviene desarrollar. En primer término, su objeto es la coordinación docente en el ámbito de las carreras de Ciencias de la Educación y de Educación Física, así como de las investigaciones que realicen los institutos colocados bajo su jurisdicción o de las que individualmente puedan cumplir las cátedras pedagógicas, que, en última instancia, son los núcleos básicos de la Universidad. El objetivo "coordinación" es de particular importancia, sobre todo en lo docente, si bien no puede, ni debe llegar hasta la negación de la responsabilidad y de la capacidad docente y libertad científica que cada profesor se impone desde el punto de vista del alumno para lograr sobre él un mayor impacto formativo integral. Este principio, que debe ser básico para todos los departamentos, compete muy especialmente al nuestro que, precisamente, es pedagógico.

El objetivo "investigación" es cumplido por los Institutos que, como tales, son centros o núcleos creados para el desarrollo de actividades intelectuales creadoras que, por vía del Departamento alimentan la vida docente de nuestras carreras y, en última instancia, las de la Facultad y la Universidad.

Es evidente que los dos objetivos señalados constituyen metas comunes a todos los Departamentos. Pero en el caso concreto del nuestro hay fines particulares determinados por la naturaleza de las disciplinas pedagógicas (teóricas y prácticas), por la índole de las carreras que atiende y por la necesidad de la orientación que debe darse a los establecimientos educativos anexos. Además forma parte de su hacer el asesoramiento pedagógico que constantemente requieren organismos universitarios y no universitarios. Todo esto lo enfrenta a un vastísimo campo de acción y de investigación y le impone una organización racionalmente fundada y capaz de satisfacer los diversos sectores de trabajo. Esta organización todavía no está lograda ni mucho menos. A las dificultades materiales que todavía es necesario salvar, a la falta de personal, debe agregarse la evidencia de que una estructura suficiente sólo puede ser obra de un tiempo más o menos largo pleno de fecunda labor.

Los fines que se propone nuestro Departamento son muchos y todos igualmente importantes como institución universitaria y de servicio social y público. Entre estos fines pueden mencionarse, a título de ejemplo, los siguientes:

- 1) Investigación de los problemas teóricos, técnicos y prácticos de la pedagogía y la educación;
- 2) Documentación sobre sistemas y realizaciones de educadores argentinos y extranjeros y sobre institutos de formación y de investigación pedagógicas;
- 3) Constitución de un centro bibliográfico especializado;
- 4) Asesoramiento e información pedagógica a instituciones y educadores;
- 5) Colaboración con los organismos educativos, culturales y científicos internacionales (por ejemplo, Unesco y OEA);
- 6) Estímulo en favor del progreso y actualización de los planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Educación y de Educación Física;
- 7) Orientación y asesoramiento técnico de los establecimientos educacionales primarios y secundarios de la Universidad.

2. — *Plan de publicaciones.*

El Departamento ha preparado un plan de publicaciones que comprende una publicación periódica y tres "Series" de obras no periódicas que se editarán bajo el nombre general de "*Biblioteca del Departamento de Ciencias de la Educación*".

La publicación periódica se ha concretado mediante la edición de la Revista del Departamento, en cuyo número 1 insertamos estas noticias, con el nombre de "Archivos de Ciencias de la Educación", iniciando con él su época tercera.

La "*Biblioteca del Departamento de Ciencias de la Educación*" comprenderá tres Series: una "Serie Mayor", una "Serie Menor" y una "Serie de Textos y Traducciones". En cada una de estas series hay obras en preparación o próximas a aparecer. Dentro de la primera se publicará un volumen de homenaje a Domingo F. Sarmiento. En la segunda, el primer volumen — próximo a aparecer — se titulará "*En el centenario de John Dewey*" y contendrá el texto dos conferencias pronunciadas por los profesores Ricardo Nassif y Gustavo Cirigliano, sobre el eminente pedagogo norteamericano. Está también próximo a aparecer el volumen 1 de "Textos y Traducciones". Esta colección se iniciará con la obra *Pensamientos sobre educación comparada*. Su texto

está formado por los artículos aparecidos en el N° 3 del año 1959 de la *Revista Internacional de Pedagogía* que se publica en tres idiomas (alemán, francés e inglés), bajo la dirección de un Comité Redactor con sede en Hamburgo. El número mencionado fue preparado en homenaje al Doctor Pedro Roselló con motivo de cumplir treinta años de fecunda labor en la Oficina Internacional de Educación de Ginebra de la cual es Director Adjunto y una de las figuras contemporáneas más representativas de la educación comparada, disciplina que Roselló enseña en la Universidad de Ginebra. El merecido homenaje a este eminente pedagogo, oriundo de Gerona (España) ha permitido reunir en un volumen aportaciones muy valiosas de los comparatistas de la educación que hoy tienen mayor renombre, como Kandel, Lauwerys, Hans, Arnold Anderson, Dottrens, Idenburg, Fernig, Diez Hochleitner. La edición que prepara el Departamento de Ciencias de la Educación se completará con un prólogo del Doctor Alfredo D. Calcagno y un apéndice con dos trabajos, uno del mismo Roselló sobre *La educación comparada como instrumento de planeamiento* y otro del pedagogo y filósofo chileno Leonardo Fuentealba Hernández, Director del Museo Pedagógico y Profesor de Fundamentos de Educación en la Universidad de Chile, titulado *El concepto de la educación comparada*. Con esta publicación el Departamento de Ciencias de la Educación contribuye a difundir una obra de gran jerarquía sobre un tema que ofrece un interés creciente dentro de los estudios pedagógicos y sobre el cual hay una escasa bibliografía en castellano. Si fuera necesario agregar un dato más sobre la importancia del libro tal vez bastaría recordar que del mismo se está preparando una edición en lengua árabe.

3. — Centro de Documentación e Información Pedagógicas.

Contando con el apoyo y el reconocimiento de Unesco, el Departamento organiza un Centro de Documentación e Información Pedagógicas. Con este Centro el Departamento adquiere nuevas proyecciones y se ocupará de:

- a) La compilación de documentos relativos a educación;
- b) la difusión de información;
- c) tareas de investigación conectadas con los sistemas educativos de diversos países.

4. — Un ciclo radial.

Entre los meses de abril a junio el Departamento de Ciencias de la Educación tuvo a su cargo un ciclo de audiciones con el título de "Cuestiones Pedagógicas", transmitido por L. R. 11, Radio Universidad de La Plata. Los programas radiales fueron:

Abril 6. Palabras iniciales a cargo del Jefe Interino del Departamento, Profesor Ricardo Nassif, seguidas de una grabación especial en homenaje a Sarmiento realizada por la División de la Radio de la Unesco en París (aproximadamente 29 minutos). "Educar al Soberano". Cierra la grabación el Embajador Argentino ante Unesco, Doctor Alfredo D. Calcagno.

Abril 13. "Sentido y funciones del Departamento de Ciencias de la Educación" a cargo del Profesor Ricardo Nassif.

"Los estudios pedagógicos en la Universidad Nacional de La Plata" a cargo de la Profesora Martha A. Campayo de Galaburri.

"Tareas y Posibilidades de un Centro de Documentación e Información Pedagógicas a cargo de la profesora Julia Alías de Aguirre.

Abril 20. "El método Cuisenaire". Disertación por el Profesor Angel Diego Márquez. "Boletín Pedagógico. Por las Profesoras Martha A. Campayo de Galaburri y Julia F. Alías de Aguirre.

Abril 27. "La educación física en las humanidades". Disertación a cargo del Profesor Alejandro Amavet.

Mayo 4. Comentario sobre el libro "*Pensamientos sobre educación comparada*". Boletín oral del Departamento de Ciencias de la Educación.

Mayo 11. "Algunas consideraciones previas sobre enseñanza del lenguaje" a cargo del Profesor Néstor A. Mazzarello.

Comentario de un artículo de Georges Fradier publicado por el Correo de la Unesco, por la Profesora Martha A. Campayo de Galaburri.

Mayo 18. "Impresiones personales sobre la escuela primaria en Bélgica", por el Profesor Luis F. Iglesias.

Mayo 25. Reportaje al Profesor Gustavo Cirigliano con motivo de su viaje de estudios a los Estados Unidos de Norteamérica, a cargo de la Profesora Julia F. Alías de Aguirre. Conmemoración de la fecha patria. "La educación y el pensamiento de Belgrano y Moreno". Profesores Señora Julia F. Alías de Aguirre y Néstor Mazzarello.

Junio 1. Reportaje al Profesor Nicolás M. Tavella sobre "La investigación de los problemas educacionales".

Junio 15. "Problemas de la Enseñanza Media". Profesores señora Martha A. Campayo de Galaburri y Néstor A. Mazzarello.

Junio 22. "Antecedentes Sarmientinos. El pensamiento educacional de la generación de Mayo". Profesor José María Lunazzi y alumnos del Seminario de Ciencias de la Educación.

Junio 29. "Sociología de la Educación". Reportaje al Profesor Guillermo Savloff por la Profesora Martha A. Campayo de Galaburri.

Julio 6. Se inaugura el ciclo: "La Escuela Secundaria", con el tema "El libro de Texto en la Enseñanza Secundaria". Profesor Néstor A. Mazzarello y alumnas del 5º año de la Escuela Normal N° 1 "Mary O. Graham".

Julio 13. "Objetivos de la Enseñanza Media". Profesor Néstor A. Mazzarello y alumnas del Departamento de Ciencias de la Educación.

Julio 20. "Los Medios Audiovisuales y la Escuela Secundaria". Profesora Celia P. Garritano y alumnas de la Escuela Normal Mixta N° 3 "Almafuerte".

Julio 27. "La Educación Física en la integralidad del educando". Profesor Ernesto Rogg.

5. — *Grupo de trabajo de Didáctica Experimental.*

El Instituto de Pedagogía del Departamento de Ciencias de la Educación proyecta constituir un grupo de trabajo con todos aquellos profesores que se interesen por los problemas de la Didáctica Experimental y el cual será dirigido por el Doctor Angel Diego Márquez. El objetivo de dicho grupo de trabajo consistirá en la realización de investigaciones y experiencias didácticas según un plan que se establecerá previamente.

Para el cumplimiento de tal objetivo se abrió en el Departamento un registro de inscripción de interesados.

6. — *Cursillo sobre "Organización y Didáctica de la Escuela Secundaria Francesa y Belga".*

Organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación y con el auspicio de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, el día 15 de junio comenzó a dictarse un cursillo sobre "Organización y Didáctica de la Nueva Escuela Secundaria Francesa y Belga", dedicado especialmente a los docentes de los últimos grados de la enseñanza primaria y a los profesores de enseñanza secundaria. El mismo está a cargo del Doctor Angel Diego Márquez, profesor de Didáctica General en la Facultad de Humanidades.

7. — *Una investigación de interés para la Universidad.*

El Instituto de Pedagogía dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación bajo la dirección del Profesor Nicolás M. Tavella y con la colaboración de la Profesora Julia F. Aliás de Aguirre, ha iniciado una investigación sobre el tema *Ramas del Secundario y promoción de los estudiantes en carreras de la Universidad de La Plata*. La misma representará un serio aporte para la orientación de la política educativa de nuestra Universidad.

Los objetivos de tal investigación son, entre otros, determinar:

- a) La relación existente entre el factor rama del secundario de la cual proviene el alumno y actuación en las carreras universitarias.
- b) La relación entre el factor promedio del secundario y actuación en la carrera;
- c) La relación entre el factor rama del secundario combinado con promedio del secundario y la actuación en las carreras.

Esta investigación se desarrollará en tres etapas que abarcará los años 1961, 1962 y 1963.

8. — *Trabajos en las cátedras.*

En coordinación con el Instituto de Pedagogía, la cátedra de Política Educacional bajo la dirección de su titular profesor Américo Ghioldi se encuentra abocada a la tarea de preparar un *Digesto de leyes educacionales nacionales y de la Provincia de Buenos Aires*. Para 1962 ha proyectado la redacción de una obra sobre *Jurisprudencia educativa*. Colabora en estas tareas la ayudante del curso Profesora Lidia Elena Fontenla.

En la cátedra de Sociología de la Educación a cargo del profesor Guillermo Savloff

se está realizando una investigación en el barrio de Los Hornos, sobre el tema *Actitudes hacia la educación según los estratos sociales*, con la colaboración de los alumnos del curso y del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata.

9. — *1.ª Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación.*

El Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, por su iniciativa y en cumplimiento de lo dispuesto por la Tercera Reunión de Decanos de las Facultades de Filosofía y Letras, reunida en Mendoza en octubre de 1959, ha convocado a la *1.ª Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación*. La Reunión se realizará en la sede del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Plaza Italia, 121), los días 25 y 26 de setiembre próximos, ajustándose al siguiente temario:

- 1) Intercambio de informaciones sobre la organización de los Departamentos e Institutos de Ciencias de la Educación.
- 2) Estudio de los problemas específicos de las carreras universitarias de Ciencias de la Educación (títulos, años de estudio, planes y programas, formas y métodos de enseñanza, esferas para el ejercicio profesional).
La formación pedagógica en las carreras universitarias no pedagógicas.
- 3) Posibilidad de establecer un régimen de intercambio de profesores de disciplinas pedagógicas de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada Universidad.
- 4) Estudio de un plan conjunto de investigaciones sobre problemas educativos nacionales.
- 5) Análisis de la situación actual de la enseñanza de las disciplinas pedagógicas en niveles no universitarios, particularmente en la Escuela Normal.
- 6) Creación de la Sociedad Argentina de Pedagogía.

10. — *Homenaje a Domingo Faustino Sarmiento.*

Con motivo de celebrarse el presente año el sesquicentenario del natalicio de Sarmiento, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, ha dispuesto la realización de varios actos de homenaje al gran maestro argentino, entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- 1) Poner bajo su advocación las tareas a cumplir en el presente año.
- 2) Publicar una edición especial de la Revista Humanidades, en dos tomos dedicada a Domingo F. Sarmiento y en la que colaboraron autores argentinos y extranjeros.
- 3) Colocar una placa en la Universidad estadounidense de Michigan, institución que le honró en su oportunidad con el título de "Doctor honoris causa". Para concretar este homenaje se ha designado al Profesor Gustavo F. Cirigliano, que actual y temporariamente reside en el país del norte.

NOTICIAS DE NUESTRO PAIS

1. — *Importancia, dificultades, posibilidades y aspectos actuales de la literatura infantil.* (Mesa redonda en S. A. D. E., junio de 1961).

Con estas sugestivas palabras: ¿es que, existe la literatura infantil?, se abrió el debate en la Sociedad Argentina de Escritores, presidido por la escritora Fryda Schultz de Mantovani y en la que intervinieron la educadora Marta Salotti, la Profesora de literatura infantil Dora Pastoriza de Etchebarne, el profesor de literatura Jaime Rest y el autor teatral de obras para niños Jorge Tidone. Las palabras iniciales estuvieron a cargo del presidente de la entidad profesor Fermín Estrella Gutiérrez.

2. — *Índice de analfabetismo.*

De acuerdo al informe de la Unesco de mayo de 1961, las relaciones existentes entre el progreso escolar y el mejoramiento del nivel de vida de las poblaciones, se subraya el hecho de que, en general, en los países latinoamericanos el promedio de educación apenas rebasa los dos años escolares, sin contar que más de quince millones de jóvenes carecen de toda posibilidad de conocer siquiera el maestro y el libro. Entre otras consideraciones el citado informe hace notar las diferencias entre las cifras de analfabetismo logradas en los centros urbanos y en las poblaciones rurales. En nuestro país esas cifras alcanzan a un 8,8 % y a un 23,3 % respectivamente.

3. — *La formación estética del niño.*

Con el objeto de revitalizar el programa educativo de la escuela primaria, el Instituto "Félix Fernando Bernasconi", ha elaborado un ambicioso plan experimental, creando un Departamento de Educación Estética que comprende entre otras, una sección de expresión gráfica infantil. Esta dependencia creó un curso de perfeccionamiento docente para formarlos en la moderna didáctica del lenguaje gráfico infantil y el Club de Niños Pintores. Esta tarea, nada simple por cierto, está realizada por experimentados docentes avalados por el director de la sección, profesor Esteban Ocaña y los auxiliares, profesora Stella Maris Rubalde, Carmen Lauritti y Carlos Demaría.

4. — *Nuevos cursos de enseñanza diferenciada.*

Auspiciados por el Instituto Superior de Especialización Docente para la Enseñanza Diferenciada, creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

en 1960, se inician en este año tres nuevos cursos: formación de maestros para no videntes, de maestros para irregulares sociales y un curso de capacitación docente para la función directiva.

5. — *La deserción escolar.*

Como adhesión a las celebraciones del 150° aniversario del nacimiento de Sarmiento, se realizarán en Buenos Aires, entre el 13 y 14 de julio del año en curso, las Jornadas de Deserción Escolar. El temario incluye, entre otros temas de interés, los siguientes: definición de "deserción escolar" y "desertor escolar", bases para un censo nacional permanente de desertores escolares; papel del Estado y la sociedad en la deserción escolar.

6. — *Bibliografía pedagógica.*

El Archivo de Educación Fundamental, que funciona en Centenera 640, Buenos Aires, prepara una lista detallada de textos sobre educación y materiales de enseñanza producidos durante 1959 y 1960 en Argentina. Esta bibliografía encargada especialmente por el Instituto de Pedagogía de Madrid, será incluida en un número especial de la revista *Bordón*, dedicada a difundir toda la bibliografía pedagógica de habla española.

7. — *Nuevo centro de estudios.*

Para recopilar antecedentes y materiales vinculados al estudio y conocimiento del acervo regional pampeano y con el objeto de orientar la actividad de los Institutos de la Universidad y suministrar antecedentes a las reparticiones oficiales y privadas la Universidad Provincial de Santa Rosa (La Pampa), ha dispuesto la creación de un Centro de Estudios Regionales.

8. — *Seminario sobre servicios educativos en el medio rural.*

Organizado por el gobierno argentino y la Unesco se realizará entre los días 2 y 14 de octubre de 1961 un Seminario de Expansión y Mejoramiento de los Servicios Educativos en el Medio Rural.

9. — *Segundo Congreso Pedagógico del Magisterio Bonaerense.*

El Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires realizará en Tandil (Buenos Aires) desde el 10 al 17 de diciembre de 1961 bajo la advocación de Sarmiento, el Segundo Congreso Pedagógico del Magisterio Bonaerense. Dicho Congreso considerará el tema: "La Escuela y la Comunidad".

LA EDUCACION EN EL MUNDO

1. UN ESTUDIO DE LA UNESCO ACERCA DE LA EDUCACION EN ASIA, AFRICA Y LOS ESTADOS ARABES.

La ejecución de las medidas nacionales y regionales acerca de la enseñanza que se iniciaron en 1961 de acuerdo a las necesidades contempladas por la Secretaría de la Unesco en 1959, dieron lugar a una serie de encuestas y recomendaciones que, por región, se resumen a continuación.

Asia meridional y oriental.

A pesar de la expansión de la enseñanza primaria que se insinúa desde hace 8 ó 9 años, los países de esta región con bajo nivel de asistencia escolar representan el 90 % de la población en edad escolar (6 a 12 años). Sólo el 58 % de la misma se ha matriculado. Se plantea pues el problema de lograr que concurran a la escuela el 42 % de los niños de esa edad. La encuesta ha revelado que el principal obstáculo con que tropieza la expansión es de índole económico, ya que a la deficiente explotación del potencial industrial, se une la falta de impuestos que sostengan un presupuesto para educación. No obstante, con planes de economía y de enseñanza adaptados a la realidad puede concretarse la expansión de la escuela primaria.

En otro orden de cosas, en toda la región falta personal capacitado. Es necesario formar personal directivo idóneo que desde los Ministerios o Departamentos de Educación, evalúen información, datos y estadísticas para trazar planes con objetivos realistas.

La ausencia de maestros competentes es otro déficit importante. Es necesario formarlos y mejorar su condición económico-social.

En cuanto a los planes de estudio, su falta de adaptación al medio y capacidades del niño los hacen inadecuados, problema que se agudiza ante la ausencia de material didáctico, libros de texto y la aplicación de viejos métodos memorísticos ya superados.

El resultado de esta encuesta, cuyos aspectos más salientes se han resumido, llevó a las autoridades docentes de la región, luego de su reunión de Karachi (1959-60), a preparar un plan de trabajo para 20 años. Este consiste en proporcionar a toda la población entre 1961 y 1980, siete años de enseñanza primaria, obligatoria y gratuita. En el plan se recomiendan medidas prácticas en materia de investigación pedagógica, formación de maestros y estudios sobre construcciones escolares, sugiriéndose la ayuda internacional.

Africa tropical: sus necesidades en materia de enseñanza primaria y secundaria.

La enseñanza primaria en Africa plantea un grave problema. Sólo el 31 % de los niños en edad escolar están matriculados. 17 millones de niños aproximadamente no registran su matrícula escolar. Se necesitarían 345.000 maestros y otras tantas aulas para lograr que todos ellos recibieran educación primaria. Su expansión depende casi de los mismos factores que enumeramos anteriormente: falta de maestros, escuelas rurales y libros de texto adaptados a los intereses locales. Pero el problema más grave

es el de formar maestras. La mujer está en situación poco privilegiada. Sólo el 32 % alcanza el promedio de niñas matriculadas en las escuelas primarias y alcanza al 46 % en situaciones muy favorables. En la enseñanza secundaria no pasa del 37 % y en algunos países es inferior al 10 %.

En cuanto a la escuela secundaria sufre no sólo las consecuencias de la falta de expansión de la escuela primaria, sino de inadecuados planes de estudios que constituyen un trasplante de la educación europea. Económicamente pobres, su actividad sólo da cuenta, por ejemplo en un país estudiado, del 2,4 % de la matrícula total de alumnos del último curso de enseñanza secundaria; las mayores cifras fueron: 11 % y 13 %.

La enseñanza técnica y profesional está dando sus primeros pasos. La coordinación de los departamentos ministeriales y las empresas comerciales e industriales es un recurso aconsejado para lograr su expansión.

En la reunión de Addis-Abeba (1960) se examinaron los resultados de la encuesta de la Unesco y se aprobaron dos series de recomendaciones: una relativa a un programa a largo plazo dirigida a los gobiernos regionales, a la Unesco y a todos los países que podrían prestar su asistencia, y otra, acerca de un programa a corto plazo con sugerencias de lo que podría hacer la Unesco en la región en 1961-62.

Los países de lengua árabe y la enseñanza.

La estadística de matriculados en la escuela primaria de estos países ha puesto de manifiesto que en los últimos nueve años la inscripción se ha duplicado; en las escuelas secundarias se ha triplicado y en las universidades sumó el doble. No obstante, se marca un considerable desequilibrio ya que por cada 100 alumnos en las escuelas primarias, 16 se matriculan en la escuela secundaria y sólo dos en las profesionales.

El perfeccionamiento de métodos y planes educativos, como asimismo la concreción de medidas de tipo urbanístico que atiendan las necesidades de los locales escolares, son objetivos inmediatos para lograr la extensión de la enseñanza.

Todos los países árabes manifestaron que necesitaban además, maestros capacitados en todos los grados de la enseñanza. Todos estos problemas fueron debatidos en la reunión de Beirut (1960) y los representantes de los Ministerios de Instrucción Pública de los Estados miembros de lengua árabe de la Unesco sugirieron diversas medidas entre las que anotamos: a) Mejorar la situación y el nivel de la enseñanza y métodos pedagógicos de cada país; b) Crear un Centro de formación superior de personal especializado en la preparación, adaptación y ejecución de los planes de enseñanza, cuyo estudio fue girado a la Unesco; c) Crear por intermedio de la Unesco, oficinas de planeamiento de la educación en los países árabes.

2. UNA IMPORTANTE ENCUESTA.

Una encuesta realizada recientemente y auspiciada por la Unesco ha permitido determinar que 4.500.000 niños frecuentan la escuela en diversos países de América Latina. Ello ha permitido constatar el aumento de los presupuestos consagrados a la enseñanza y también el aumento sensible de la escolaridad. Quedan sin embargo, muchos problemas sin resolver: a) Asegurar la instrucción primaria de alrededor

de 15 millones de niños; b) Formar 500.000 maestros y c) Crear escuelas y dotarlas del material escolar necesario.

3. PROMULGACION DE PROGRAMAS.

Los resultados obtenidos a través de una encuesta, realizada por el B.I.E. dan cuenta que en los países cuyo régimen político es más o menos centralizado son las autoridades superiores (Ministerios o Departamentos de Educación u organizaciones similares), las que promulgan los programas en el orden nacional. En los países federados son las autoridades de los diversos estados (provincias, cantones, etc.) quienes los promulgan. En el Reino Unido en cambio, los programas no son resorte de las autoridades escolares ni del ministerio. En otros países, son las autoridades locales las encargadas de la promulgación de programas en su circunscripción.

4. FUNDACION DE ESCUELAS INTERNACIONALES.

Esta fundación se ha constituido recientemente para prestar ayuda, dentro del ámbito educativo, a escuelas creadas en Africa, Asia y Europa para la atención de más de un millón de familias americanas o de otros países que viven en el extranjero (pertenecientes al mundo diplomático o bien dedicados a la técnica o industria). La Fundación ha tomado contacto ya con 70 u 80 de esas escuelas aisladas. Su ayuda reside en colaboración de programas y procurar el material educativo que le permita desarrollarlo. Además se propone confeccionar un programa de test para la orientación. Tiene oficinas en Nueva York y Wáshington.

5. OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.

En el cuadro de la encuesta tomada por B.I.E. sobre programas secundarios, aparecen, entre los fines asignados a este tipo de educación, la formación intelectual. Es la más frecuentemente mencionada ya que cerca del 52 % de respuestas la eluden. En orden de frecuencia le sigue la formación social (37 %); luego la preparación para estudios superiores (34 %); después el desarrollo físico, la formación moral y religiosa, así como el desenvolvimiento artístico de los adolescentes. Un número más restringido de respuestas se obtuvo sobre aspectos como: la formación científica y técnica, la preparación cívica y patriótica, el desarrollo de aptitudes prácticas y la utilización de las horas de ocio.

6. REUNIONES Y CONFERENCIAS INTERNACIONALES SOBRE EDUCACION (en el segundo semestre de 1961).

6 a 15 de julio en Ginebra: XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Unesco y Oficina Internacional de Educación).

13 a 22 de julio en Tokio: Reunión de expertos sobre producción, canje y empleo de materiales audiovisuales en las escuelas en relación con el Proyecto Principal Oriente-Occidente (convocada por la Comisión Nacional Japonesa con cargo al Programa de Participación en Actividades de los Estados Miembros).

25 de julio a 24 de agosto en Praga: Seminario Internacional sobre el desarrollo de la educación de adultos en los establecimientos industriales (Unesco y Gobierno de Checoslovaquia).

28 de julio a 4 de agosto en París: Conferencia Internacional sobre Enseñanza de la Física; Unesco.

31 de julio a 7 de agosto en Amsterdam: Novena Asamblea de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza; Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza, 1201 Sixten St. N. W. Washington 6 D. C.

9 a 12 de agosto en Brujas: IV Congreso de la Unión Mundial de Educadores Católicos sobre el tema: "La organización y el mejoramiento de la vida profesional de los maestros"; Unión Mundial de Educadores Católicos, Via Conziliazione 3, Roma.

22 a 31 de agosto en Montreal: Conferencia Mundial de Educación de Adultos (Unesco y gobierno de Canadá); Unesco.

29 de agosto a 10 de setiembre en Aberystwyt (Reino Unido): Seminario sobre el bilingüismo y la enseñanza (convocado por la Comisión Nacional del Reino Unido y la Universidad de Gales, con ayuda económica de la Unesco; Comisión Nacional del Reino Unido para la Unesco, Ministerio de Educación, Gurzon Street, Londres.

5 al 11 de setiembre en San Juan (Rca. Argentina): Congreso sobre "Educación y desarrollo Económico y Social", con participación de delegados americanos, convocado por la Comisión de Homenaje al Sesquicentenario del natalicio de Domingo Faustino Sarmiento.

13 a 19 de setiembre en Budapest: Conferencia sobre el Canje Internacional de Publicaciones en Europa (Unesco y Gobierno de Hungría); Unesco.

26 de setiembre a 7 de octubre en París: Quinta reunión del Comité Consultivo Internacional sobre Planes de Estudio (Unesco), organizada por Unesco.

26 a 28 de octubre en París: Reunión de expertos sobre enseñanza de las ciencias sociales en el nivel pre-universitario (Unesco), organizada por Unesco.

6 a 13 de noviembre en Buenos Aires: Reunión sobre educación en el que participarán ministros de educación de países de América Latina, especialistas en educación rural y delegados de organizaciones y centros de educación rural de países de América Latina. Organizada por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, República Argentina.

14 de noviembre a 14 de diciembre en París: 11a. Reunión de la Conferencia General de la Unesco. Organizada por la Unesco.

INDICE DE COLABORADORES

BRAMELD, THEODORE. — Nació en Wisconsin (Estados Unidos de América del Norte) y se doctoró en la Universidad de Chicago. Actualmente es profesor de filosofía de la educación en las Universidades de Boston y de Nueva York. Es el más alto representante del novísimo movimiento filosófico-pedagógico que ha recibido el nombre de "reconstruccionismo" y cuyas ideas esenciales están contenidas en el artículo que se publica en este número de los *Archivos de Ciencias de la Educación*. Entre sus principales obras se cuentan *Ends and Means in Education-A Midcentury Appraisal* (1950); *Patterns of Educational Philosophy* (1950); *Cultural Foundations of Education. An Interdisciplinary Exploration* (1957); y, *The Remaking of a Culture. Life and Education in Puerto Rico* (1959).

CALCAGNO, ALFREDO D. — Psicólogo y pedagogo argentino. Nació en Mercedes (Pcia. de Buenos Aires) en 1891. Estudió en la Universidad de La Plata, perfeccionándose en Bruselas al lado de Decroly, Ioteyko y Schuyten. En la Universidad de La Plata ocupó importantes cargos técnicos, docentes y directivos llegando a ser su presidente (1945-1946). Es profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y jefe titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y primer presidente de la Academia Argentina de Educación. Su obra científica sigue la línea experimental impuesta en la Argentina por Víctor Mercante y enriquecida por los nuevos aportes de la psicología y la pedagogía contemporáneas. Ha escrito múltiples trabajos sobre temas psicopedagógicos y educacionales entre los cuales deben citarse *Osmioestesiometría* y *Contribuciones al estudio de la hafiesthesiometría*. Esta labor de psicopedagogo se alterna con la investigación histórica (*Historia de la ciudad de Mercedes, La fundación de Bahía Blanca* y otros), y con una intensa actividad política que, en 1946 lo llevó a ocupar una banca en la Cámara de Diputados de la Nación. Desde 1958 es Embajador Argentino ante Unesco.

CIRIGLIANO, GUSTAVO F. — Nació en Buenos Aires en el año 1930. Cursó estudios superiores en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, habiéndose graduado como Profesor de Enseñanza Secundaria en Filosofía y Pedagogía, Licenciado en Filosofía con especialidad en Pedagogía y Doctor en Filosofía y Letras (tesis sobre el tema "*Análisis Fenomenológico de la Educación*"). Actualmente se desempeña como profesor en la cátedra de Filosofía de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ha sido intensa su actividad profesional dentro del ámbito universitario,

Ministerio de Educación, Escuela Superior de Guerra y Escuela de Informaciones del Ministerio de Marina. Actualmente reside en Estados Unidos de Norteamérica, becado para perfeccionarse en el *Education School* de la Syracuse University de Nueva York. Por encontrarse comprometido dentro del Plan de Intercambio de profesionales habrá de dictar cursos sobre la Situación Educativa en América Latina y en especial en Argentina.

KILPATRICK, WILLIAM HEARD. — Pedagogo y filósofo norteamericano. Nació en 1881. Estudió en las Universidades de John Hopkins y de Columbia. Entre los años 1897 y 1905 fue maestro primario y profesor secundario en Georgia, y desde 1909 hasta su retiro (1938) enseñó en el Teachers College de la Universidad de Columbia del cual es hoy profesor emérito. Discípulo y colaborador de Dewey ha llegado a ser el máximo representante viviente del experimentalismo pragmático y es la figura mayor del progresivismo en los Estados Unidos. Es universalmente conocido como el sistematizador del método de proyectos basado en la teoría deweyana de la experiencia personal como primer elemento de la educación. Sin embargo su contribución trasciende el campo meramente didáctico para penetrar en el de la filosofía de la educación y de la democracia. Su obra tal vez más representativa es *Filosofía de la educación* en la cual expone su interpretación de la escuela tradicional como alejandrina y expresa su oposición a todo tipo de adoctrinamiento autoritario, formulando una nueva teoría del aprendizaje. Entre sus obras principales pueden mencionarse: *Education for a changing Civilisation* (1926); *Foundations of the Method* (1930); *A Reconstructed Theory of the Educative Process* (1931); *Education and the Social Crisis* (1932); *The Educational Frontier* (1933, en colaboración); *Remaking the Curriculum* (1936); *Source Book in the Philosophy of Education* (1938); *Group Education for a Democracy* (1940); *Modern Education* (1940); *Selfhood and Civilisation* (1947); y *Philosophy of Education* (1951).

MAJALUT, JOSEPH. — Educador y pedagogo francés. Es subdirector del Instituto Pedagógico Nacional de Francia.

NASSIF, RICARDO. — Nació en la ciudad de San Luis en 1924. Es maestro normal y profesor de filosofía y ciencias de la educación egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Inició su carrera docente universitaria en la Universidad Nacional de Tucumán en cuya Facultad de Filosofía y Letras fue profesor de Pedagogía General, Filosofía de la Educación e Introducción a la Pedagogía entre los años 1949 y 1956. También fue profesor y director de la Escuela y Liceo Vocacional "Sarmiento" de la misma Universidad. Desde 1957 es profesor titular de Pedagogía y Director del Instituto de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Desde 1958 ocupa interinamente la Jefatura del Departamento de Ciencias de la Educación de la mencionada Facultad. Entre sus escritos pueden mencionarse su libro *Pedagogía general* (Kapelusz, Buenos Aires, 1958) y sus ensayos: *Cultura, educación y pedagogía*, *La ciencia pedagógica en Dilthey y en Spranger*, *La*

pedagogía fenomenológica de Ernst Krieck, Aproximación a José Martí como pedagogo y educador, América y la pedagogía americana, Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario, El humanismo pedagógico de John Dewey.

ROGG, ERNESTO. — Nació en Buenos Aires el 28 de marzo de 1930. Tras cursar estudios en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, se recibe de Profesor Universitario en Educación Física. Ayudante de curso del Profesorado de la especialidad desde 1957, ejerce desde 1960 como Profesor Adjunto Interno a la cátedra Gimnástica. Además ejerce la docencia en la Dirección General de Educación Física de la Universidad de La Plata. Su inquietud lo orienta a analizar y traducir trabajos de envergadura en el campo de la pedagogía de la educación física.

ROSELLO, PEDRO. — Nació en Calongia, provincia de Gerona (España) en 1897. Se graduó en su patria como Profesor de Enseñanza Normal. La Universidad de Ginebra le otorgó más tarde el diploma del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación y la Universidad de Lausana el grado de Doctor en Ciencias Sociales (especialización pedagógica). Entre los cargos desempeñados y que actualmente desempeña se cuentan los de Inspector de escuelas en España (1920-1924); Director del curso de psicopedagogía del Museo Pedagógico de Madrid (1921-1922); Director de la Sección Psicología del Instituto de Orientación Profesional de Madrid (1922-1923) y asesor de las Conferencias Internacionales del Trabajo (1924-1939). Ha sido codirector de la Sección Educativa del Servicio de Prisioneros de Guerra del "United States Forces Institute" (1942-1944).

Es profesor de Pedagogía Comparada del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Miembro de la Secretaría de Unesco para las relaciones con el B. I. E., desde 1945, y miembro del Consejo de Redacción de la *Comparative Education Review* de Nueva York. Entre sus obras figuran: *Los tipos de descripción de imágenes en el niño* (en colaboración con J. Piaget). *Encuesta sobre la inspección escolar. Los precursores del Bureau Internacional de la Educación. ¿Vamos hacia una escuela, de acción, de razón o de pasión?* y *Marc Antoine Jullien de Paris, padre de la Educación Comparada*. Desde su fundación dirige el *Annuaire International d'Education* del Bureau International d'Education de Ginebra, organismo del cual es Director Adjunto.

TAVELLA, NICOLÁS M. — Nació en Gálvez (provincia de Santa Fe) en el año 1918. Cursó estudios secundarios en la escuela normal nacional mixta "Nicolás Avellaneda" de San Francisco (provincia de Córdoba) y realizó estudios universitarios en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. Entre los principales cargos que desempeñó se puede indicar el de Asesor del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1956-1959).

Actualmente es Director del Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad de Buenos Aires y profesor de las Facultades de Filosofía y Letras de Buenos Aires y de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. Es autor de trabajos

sobre psicología y educación aparecidos en revistas y obras especializadas. Entre ellos: *Contribución pedagógica en el ámbito universitario* (en la revista *Universidad* de la Universidad del Litoral) y *El método de los tests, Nociones de psicoestadística y unidades de medida en el método de los tests, Características de estructura y operativa de los tests y La escala de Binet y sus revisiones* (en *Los Tests* de Béla Székely, publicada por Editorial Kapelusz de Buenos Aires, 1960).

VOLPICELLI, LUIGI. — Pedagogo italiano, nació en Siena en 1900. Diplomado en la Universidad de Roma. Actualmente es profesor de Pedagogía y Director del Instituto de Pedagogía de la Facolta di Magistero de la Universidad de Roma. Dirige la importante Revista *I Problemi della Pedagogia*, nombre que también lleva la colección de obras que bajo su dirección publica la Editorial Armando de Roma. También dirige otras colecciones como *Collana di Pedagogia* (Editorial Cioffi de Nápoles) o *Il bambino nel mondo moderno* (Editorial Malipiero de Bolonia). Es presidente de "Centro Nazionale cinema e gioventu" promovido por Unesco. Entre sus muchas obras merecen especial mención: *Trala scuola di oggi e quella di domani, Storia della scuola sovietica, Teoria della scuola moderna, Dall'infanzia all'adolescenza, Scuola e società nell'Italia dei dopo-guerra, La verità su Pinocchio, Scuola sotto zero, Educazione contemporanea, Scoperta del bambino, La scuola in Inghilterra, La Scuola negli Stati Uniti, La Controriforma, Contro la scuola unica, La famiglia in Italia, e Industrialismo e sport* (antisportivo).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

Dr. Danilo C. Vucetich

Vicepresidente

Dr. Constantino Brandariz

Guardasellos

Dr. José Méndez

DECANOS: Dr. Enrique M. Barba, Dr. Constantino Brandariz, Ing. Agr. Edgardo Néstor Camugli, Dr. Reynaldo P. Cesco, Dr. Germán Fernández, Dr. Humberto Giovambattista, Dr. Miguel Angel García Olivera, Dr. Sebastián Guarrera, Contador Cayetano Licciardo y Dr. Amílcar Mercader. DELEGADOS DE LOS PROFESORES: Dr. Angel L. Cabrera, Ing. Agr. Italo N. Costantino, Dr. Raúl E. Dumm, Dr. Edilberto Fernández Ithurrat, Prof. José María Lunazzi, Dr. Lirio Marino, Dr. José Domingo Méndez, Dr. Ricardo R. Rodríguez e Ing. Juan Sábado. DELEGADOS DE LOS GRADUADOS: Dr. Néstor Bacigalupo, Dr. Osvaldo Crego, Prof. José María Chinchurreta, Ing. Rafael R. De Luca, Dr. Epifanio Rozados, Dr. César M. García Puente. Ing. Agr. Julio César Ocampo, Geól. Jorge Rafael y Contador Mariano Rivas. DELEGADOS DE LOS ESTUDIANTES: Señores Héctor A. Caferra, Manuel Calvo, Hugo O. Fernández Coria, Alejandro Ferreiroa, Carlos Leonardi, Miguel Angel Marafuschi, Moisés Silbert, Raúl Tomas y Carlos Varela.

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Decano

Dr. Enrique M. Barba

Vicedecano

Ing. Luis A. Bonet

Secretario

Prof. Héctor V. Codino

CONSEJO ACADEMICO

CONSEJEROS DE LOS PROFESORES: Ing. Luis Antonio Bonet, Prof. Luis Farré, Prof. Clemente Hernando Balmori, Prof. Ricardo Nassif, Prof. Norberto Rodríguez Bustamante y Prof. Augusto Tapia. CONSEJEROS DE LOS GRADUADOS: Prof. Sara Platero y Prof. Reynaldo Surraco. CONSEJEROS DE LOS ESTUDIANTES: Señores Jorge Díaz Vélez, César Fernández, Horacio Otero Santa María y Adolfo J. Tessari.

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

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACION

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

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

DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA

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

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

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

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

INSTITUTO DE FILOSOFIA: Director: Prof. Emilio Estiú.
INSTITUTO DE HISTORIA DE LA FILOSOFIA Y DEL PENSAMIENTO ARGEN-
TINO: Director interino: Prof. Horacio J. Pereyra.

DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Jefe interino: Prof. Carlos Heras
Secretaria Técnica: Prof. María Amalia Duarte

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

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Jefe interino: Prof. Julio Caillet Bois
Secretaria Técnica: Prof. Ana Inés Manzo

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

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

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

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

"Serie Menor"

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

"Serie Mayor"

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

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

**"Textos
y traducciones"**

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

ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

PUBLICACION SEMESTRAL

LA PLATA (Rca. ARGENTINA)

ENERO - JUNIO 1961

I

tercera época

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION