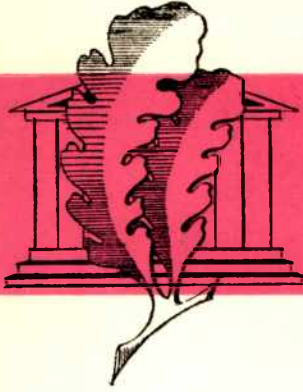


37-ARC-3



# ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Departamento de Ciencias de la Educación

3

tercera época

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

**ARCHIVO DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACION**

**Sumario del próximo  
número**

**EDITORIAL:**

*Sobre las reivindicaciones  
económicas de los educa-  
dores.*

**ARTICULOS:**

*Situación y tendencias  
educativas de los diversos  
estratos sociales de un su-  
burbio de la ciudad de La  
Plata, por Guillermo  
SAVIOFF (La Plata).*

*Percepción y educación,  
por G. MIALARET (Pa-  
rís).*

*La "acción por participa-  
ción" en el campo de la  
educación, por Jack R.  
GIBB (Newark, Delawa-  
re).*

*Las perspectivas de des-  
arrollo de la enseñanza su-  
perior y de la enseñanza  
media especializada en la  
Unión Soviética, por M.  
PROKOFIEV (Moscú).*

*La doctrina pedagógica de  
Rousseau, por Ricardo  
NASSIF (La Plata).*

*¿Por qué Educación Fí-  
sica?, por Alejandro  
AMAVET (La Plata).*

**CRONICA**

**BIBLIOGRAFIA PEDA-  
GOGICA RECIENTE**

**REVISTA DE  
REVISTAS.**

**INDICE DE  
COLABORADORES.**

ARCHIVOS  
DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACION

3

*(Tercera Epoca)*

ENERO - JUNIO 1962

ARCHIVOS  
DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACION

*Organo del*  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACION

3  
*(Tercera Epoca)*

*Director*  
RICARDO NASSIF

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

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

# ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Tercera Epoca, N° 3

Enero-Junio 1962

## SUMARIO

El enfoque económico de la educación, por <i>Ricardo Nassif</i> .....	5
Educación y desarrollo socio-económico y político, por <i>M. Bergström Lourenço Filho</i> (Río de Janeiro) .....	9
El problema pedagógico de la libertad, por <i>Wilhelm Flitner</i> (Hamburgo) ..	25
¿Qué es enseñar?, por <i>Roger Cousinet</i> (Saint-Cloud, Seine et Oise) .....	39
Máquinas de enseñar, por <i>B. F. Skinner</i> (Harvard University) .....	47
Nivel y situación educativa de Argentina, por <i>Américo Ghioldi</i> (La Plata) ..	69
La reforma de la enseñanza en Francia, por <i>Edmée Hatinguais</i> (Sèvres) ....	81
Importancia de las ejercitaciones físicas para la pedagogía, por <i>Josef Recla</i> (Graz, Austria) .....	87
<i>Crónica:</i>	
Homenaje al doctor Alfredo D. Calcagno .....	95
<i>Bibliografía pedagógica reciente</i> .....	105
<i>Revista de revistas</i> .....	125
<i>Índice de colaboradores</i> .....	137
<i>Páginas permanentes</i> .....	139

---

CORRESPONDENCIA Y CANJE  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PLAZA ITALIA 121, LA PLATA (REPUBLICA ARGENTINA)

## EL ENFOQUE ECONOMICO DE LA EDUCACION

*El de las relaciones entre educación y vida económica es, sin duda, un "tema de nuestro tiempo". En el siglo pasado tuvo sus anunciadores en la brillante línea de economistas que se inicia con Adam Smith y se continúa en Ricardo, Malthus y John Stuart Mill, para revitalizarse con Alfred Marshall que publica en 1890 sus Principios de economía. También contó entre sus avanzados a Karl Marx quien vinculó estrechamente la educación con la estructura económica de la sociedad. Quizás no pueda decirse lo mismo de los pedagogos de aquella centuria que poco o nada percibieron del punto, ocupados como estaban con una teoría de la educación restringida a una mera relación interindividual y escolar.*

*El interés por el tema se hace potente en nuestro siglo, cuya sociedad, en comparación con la del XIX, orgánica y estable, aparece como inestable, aceleradamente cambiante y caracterizada por el solidario desarrollo de la tecnología y de las grandes empresas económicas. En este siglo XX, particularmente después de la primera guerra mundial, observamos permanentemente sobre el tapete las cuestiones del desarrollo y del subdesarrollo sobre todo en su aspecto económico, y las exigencias de una mayor cantidad y calidad de educación cuyos costos se acrecientan a veces por encima de los restantes servicios públicos. Todo ello, y el mismo desenvolvimiento de las ciencias económica y pedagógica, han determinado la incorporación con inusitada fuerza de nuestro tema a esas disciplinas.*

*Las cosas han llegado a tal punto en este terreno que hoy no hay economista, ni pedagogo, con conciencia social, que no incluya entre sus reflexiones, en forma más o menos sistemática, el tópico "educación y desarrollo económico". Y por si esa afirmación resultase demasiado general bastaría constatar que gran parte de los congresos de educación que desde hace algunos años se realizan en el mundo lo contienen en sus temarios o están dedicados íntegramente a él. Es así cómo, y para no mencionar sino los más cercanos, el Congreso Nacional de Educación que se cumplió en San Juan (Argentina) en setiembre de 1961 se desarrolló en torno a las relaciones entre la educación*

y el desarrollo económico-social, tema que se repitió en el Congreso internacional realizado en Santiago de Chile, en marzo del corriente año, con los auspicios de la UNESCO, la OEA y la CEPAL.

El punto de partida de los estudios económico-pedagógicos es doble. Por un lado se cimenta en la idea, no tan nueva por cierto, de que a toda estructura económica corresponde una determinada estructura educativa. Por el otro, en la tesis de que en la sociedad contemporánea la educación ha pasado a ser un "bien económico". La primera de esas bases parece mantenerse más en el campo de las indagaciones y las realizaciones pedagógicas, mientras que la segunda se presenta en un ámbito en el cual se mueven más cómodamente las investigaciones económicas. Esto no significa de ningún modo que en un estadio posterior las reflexiones sobre el problema no deban ser el resultado de la interpenetración de ambos principios.

Tomemos, en primer lugar, la idea de la educación como bien económico. Aquí, la educación se ofrece no sólo como "factor de producción", sino también como "bien de consumo" en tanto pasa a ser uno de los componentes del nivel de vida. El economista reconoce, pues, que la educación está entre las necesidades esenciales del hombre contemporáneo, no sólo en función de los derechos que como hombre le corresponden, sino también como medio de encumbramiento individual y de desarrollo general de la misma sociedad a la cual pertenece. Esta conclusión es la que lleva a contemplar la necesidad de acrecentar las posibilidades educativas, interpretándolas como inversiones productivas.

No es fácil calcular con exactitud las utilidades que proporcionan las inversiones educativas. Pero sin embargo se han hecho interesantes tentativas, como por ejemplo la cumplida por la Oficina de Censo de los EE. UU., que partiendo del promedio de salarios en el curso de la vida en ocupaciones para las cuales se requieren ciertos niveles de educación y sustrayendo de este total los salarios medios de la gente consagrada a actividades que no exigen esos niveles específicos pudo establecer que, en 1949, un hombre con educación elemental ganó, en promedio, 3.112 dólares; otro, con educación secundaria, percibió 4.159 dólares, mientras que un graduado de College obtuvo 7.907.

Por ese camino el pensamiento económico-pedagógico ha arribado a la conclusión de que la educación no es sólo un bien de consumo, ligado a un buen nivel de vida, sino que también es una inversión fructífera —aunque a largo plazo— en la medida en que se convierte en una fuente de riqueza efec-

*tiva y duradera para el individuo y la comunidad. Y esto vaya dicho desde el punto de vista estrictamente económico, porque los pedagogos sabemos que no hay mejor inversión que la destinada a la formación de hombres. Lo único deseable es que este razonamiento de corte típicamente pedagógico, lo hagan suyo los economistas y sobre todo los conductores de la economía de cada país que, a veces urgidos por las salidas inmediatas, descuidan la única efectiva de la preparación de los hombres para el acrecentamiento de los bienes espirituales y materiales de la Nación.*

*En lo que se refiere al principio de la correlación entre estructura económica y estructura educativa, puede decirse que la historia de la educación es bastante demostrativa de su veracidad aunque no pueda afirmarse la absoluta determinación de la primera sobre la segunda. Lo cierto —y esto debe recogerlo la pedagogía— es que la educación ha de organizarse de acuerdo a las necesidades de la comunidad —necesidades de hoy y de mañana— y que entre esas exigencias está presente con toda su fuerza la de la economía.*

*De ese modo se ve surgir —por ahora dentro de la pedagogía social— una verdadera pedagogía económica que cuenta entre sus principales puntos el de los fines, medios y estructura de la educación técnica, el del aprendizaje y reaprendizaje en conexión con la vida económica y la cada vez mayor transformación y diferenciación de las estructuras profesionales, y el muy nuevo de la "educación económica", o educación del consumidor, que frente a la invasión de productos en el mercado y al consiguiente avasallamiento de la propaganda, insiste en trabajar sobre las nobles facultades humanas de la crítica y el discernimiento.*

*Cualquiera sea el desarrollo de la pedagogía económica —todo hace prever que será muy grande— lo deseable es que el educador tenga la última palabra para conservar el sentido humano que a veces se pierde ante el deslumbramiento de términos como "eficacia", "rendimiento" y "producción", no olvidando que la economía está en el plano de los medios que el hombre ha creado para realizarse.*

RICARDO NASSIF

La Plata, junio de 1962.



## EDUCACION Y DESARROLLO SOCIO-ECONOMICO Y POLITICO

M. BERGSTRÖM LOURENÇO FILHO (*Río de Janeiro*)

La asociación entre hechos y situaciones educativas y hechos y situaciones de otras categorías sociales, inclusive la económica, se ha convertido en tema frecuente de estudio. Este es el resultado de dos movimientos paralelos, determinados, sin embargo, por impulsos diferentes: *a*) la introducción de métodos cada vez más objetivos de descripción en el análisis de las realidades sociales; y *b*) la difusión de amplias doctrinas o ideologías relativas a la organización política.

El primero se expresa más a menudo con la idea de "educación y desenvolvimiento" como problema. El segundo se vale reiteradamente de expresiones tales como "educación para el desarrollo" o "educación para el cambio social", como programa. Pero en realidad, cuando nos servimos de una o de otra de esas expresiones estamos hablando de dos cosas diferentes. En primer lugar, que el "cambio social", o que el desarrollo con el sentido particular que nos lleva a definirlo, es cosa deseable, razón por la cual al mismo debemos agregar nuestras ideas, propósitos e intenciones; y, en segundo término, que entre los hechos y situaciones educativas y los hechos y situaciones sociales en general, existen relaciones funcionales pasibles, por lo menos en buena parte, de descripción y explicación, en forma tal que cuando operemos en aquéllas estaremos también influyendo sobre éstas.

Es evidente que los conceptos allí involucrados pertenecen a dos categorías diversas. En un caso, empleamos creencias o valores que nos mueven a la *acción prospectiva*, a programas de acción. En el otro, pretendemos definir meros conceptos de realidad apoyados en la observación de los hechos sociales.

Pero, ¿hasta qué punto serán legítimos en esos hechos los conceptos de realidad? Pensadores modernos, entre los cuales —y en muchos de sus tra-

bajos— Gunnar Myrdal, insisten en que “no hay otro modo de estudiar las realidades sociales fuera del punto de vista de los ideales humanos”, los que, “por motivos lógicos no pueden existir de otra forma”<sup>1</sup>. En otros términos: no hay acción, y sobre todo *acción social*, sin que nos apoyemos en presupuestos o en un conjunto de valores que integren personas, grupos e instituciones. El riesgo no está en que dichos presupuestos existan, aun cuando parezcan irreductibles, sino en que desconozcamos su existencia o su influencia sobre la marcha de nuestra propia acción y nuestro propio pensamiento.

Ante un problema concreto, recientemente discutido en Brasil —el estudio de la legislación relativa a los “objetivos y bases de la educación nacional”— y en esa forma presente en la Carta Política del país, los dos elementos ya referidos aparecen explícitamente. “Objetivos” significa rumbos, direcciones para alcanzar fines que consideramos útiles, justos o necesarios; y “bases”, una instrumentación adecuada a la consecución de tales objetivos, y, en la medida de lo posible, fundada en datos empíricos obtenidos por investigaciones de muchas y variadas especies. Las orientaciones y los supuestos generales de una acción política en materia educativa, como las de cualquier otra actividad política, proceden de las costumbres y de las leyes, pudiendo estar contenidos en los pactos constitucionales. Es lo que sucede en la Constitución de Brasil, en la cual las orientaciones están apenas indicadas en el capítulo específico “De la educación y la cultura”, pero sólo lo están en todo el sistema que esa Carta adopta y, de modo más claro, en las partes que establecen los derechos y garantías constitucionales, la ciudadanía o el orden económico y social.

Todo ese material constituye un cuerpo de presupuestos en el cual se cimentan ideales y aspiraciones impregnados de valores. Aceptándolos, como no podemos dejar de hacerlo, es que se deberá pensar en la legislación ordinaria. Esta tendrá que confrontarlos con las realidades presentes optando, en posesión de datos reales que se describan convenientemente y posiblemente lleguen a explicarlas, entre la gama de posibilidades de acción política, para que los valores “declarados”, o apenas enunciados, adquieran practicidad, funcionando como efectivas motivaciones de la vida nacional.

La legislación sobre orientaciones y bases (obsérvese que la Constitución no determina que exista una sola y única ley a regular en la materia) deberá

<sup>1</sup> MYRDAL, GUNNAR: “Teoria Econômica e regiões subdesenvolvidas”. Trad. de *Economic Theory and Under-developed Regions*, 1957, Ed. de ISEB, Río de Janeiro, 1960.

tener, pues, un carácter "problemático" en el sentido de que ante aquel cuerpo de presupuestos y del esbozo de normas generales de acción, se deben examinar las realidades existentes y trazar los medios por cuyo intermedio y con mayores posibilidades de éxito, se asegure la conquista de nuevos niveles de vida social que los aproxime a las concepciones ideales enunciadas en el pacto político.

Desde este punto de vista los medios que se proyecten considera un sistema ascendente con relación a un mayor equilibrio de las relaciones humanas —políticas, económicas, sociales en general— resultado al que, de modo amplio, puede caber el nombre de "desarrollo". Los conceptos que el término contiene no son sencillos ni pasibles de simples enumeraciones. En su seno tenemos que admitir la sociedad nacional, las instituciones que la componen y también los grupos y los individuos. El sistema general deberá comprender todos esos elementos, partes y sub-partes mutuamente relacionados. Todo el sistema se solidariza en la acción, esto es en la interacción de las partes con el conjunto y del conjunto con las partes, para producir un efecto común. Sin ese criterio, en el cual las ideas de "estructura" o de "función" aparecen como fundamentales, ni siquiera se logrará incorporar la sociedad y el individuo como objetos de estudio.

Así, lo que podemos llamar "desarrollo", en su más amplio sentido, es un proceso multicausal, acumulativo y circular. Implica realidades de infraestructura —el territorio, la distribución demográfica, las formas de trabajo o de organización económica— como también las expresiones de naturaleza política y social, o de cultura simbólica.

La comprensión —en ese más amplio sentido— puede ser ejemplificada con el programa recientemente adoptado por la UNESCO para la "Conferencia Interamericana sobre Educación y Desarrollo Social y Económico" a realizarse en noviembre del corriente año<sup>2</sup>. Organizada por un grupo de especialistas de todos los organismos técnicos de las Naciones Unidas, que funcionó en Río de Janeiro bajo la presidencia del autor de este artículo, prevé el estudio de numerosos aspectos de la vida social, tales como: la estructura demográfica y sus perspectivas; la estructura económica general y, en particular, la estructura agraria; los efectos de los procesos de urbanización e industrializa-

<sup>2</sup> El autor escribió este artículo en el año 1961 y teniendo en cuenta la Conferencia que menciona. Si bien la misma estaba programada para noviembre de ese año, se realizó recién en marzo de 1962 (5 a 19 de marzo, en Santiago de Chile). (N. de la D.)

ción teniendo en cuenta la importancia de las migraciones internas; la estratificación y la movilidad sociales; los valores políticos formales y los valores reales; el problema del financiamiento de la educación según las posibilidades de ampliación de la enseñanza consideradas de acuerdo a la inversión *per capita* en cada uno de los países; y, todo ello, en relación con los sistemas educativos ya existentes en cada una de las Repúblicas latinoamericanas<sup>3</sup>.

Con tales estudios ese órgano técnico de las Naciones Unidas pretende contribuir al esclarecimiento de los presupuestos tanto como de los métodos a emplearse en la organización y administración de los *sistemas educativos*, mediante una acción política bien fundada. A la vez, esto implica la convicción general de que, en los complejos hechos y situaciones sociales, semejantes análisis podrán revelar los puntos en los cuales la política educativa puede intervenir con mayor eficacia. Implícitamente afirma la falta de validez de las reformas educativas que no se apoyen en investigaciones, tan completas como posibles, de las realidades sociales. Tal es el sentido general del concepto de desarrollo y de sus relaciones con las realidades educativas.

Sin embargo, antes de ese movimiento, hoy centralizado en la UNESCO pero ya desenvuelto en muchas otras instituciones, investigadores y cultivadores de las ciencias sociales, elaboraron y defendieron una comprensión más restringida del tema. Es la que se refiere, particularmente, a los defectos de las variaciones sociales que se pueden atribuir en forma directa a los cambios de *estructuras profesionales* en cada país, y a la necesidad de que las instituciones docentes, o sus sistemas, las tomen en especial consideración. El presupuesto esencial de esa manera de ver se basa en la idea de que el desarrollo depende del ordenado funcionamiento de un sistema económico y que, fundamentalmente, dicha ordenación requiere una distribución equilibrada de los trabajadores en los distintos grupos profesionales. En consecuencia, una de las funciones capitales de cada sistema será atender a esa distribución.

Cuando las investigaciones se desenvuelven con sensatez a partir de ese esquema restringido, se termina por comprobar que no hay mayor choque entre los resultados que se obtienen en una o en otra forma. De hecho, y admitida una amplia *filosofía del desarrollo*, el análisis de los hechos de producción económica y sus condiciones, lleva, por sucesivas implicaciones, a los pro-

<sup>3</sup> "Reunião Preparatória da Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico", en *Educação e Ciências Sociais*, Año IV, Vol. 6, nº 12, noviembre de 1959, Río de Janeiro.

blemas de la existencia social en la forma más general, y a los de repercusión política. De este modo, las demás variables, consideradas en estudios de más amplia escala, acaban por imponerse y fusionarse. Lo que en verdad existe es una diferenciación de métodos. Los que se aplican a la concepción más amplia sugieren, desde luego, la construcción de modelos o criterios de mayor complejidad.

Aquí intentaremos tratar de la "educación para el desarrollo" junto con el examen de los problemas de la educación ante las exigencias de la estructura profesional y de las variaciones que en ella ha introducido el progreso técnico.

### *Educación y progreso técnico*

Las relaciones entre la educación del pueblo y el progreso técnico han sido observadas desde hace mucho tiempo por los pensadores sociales, filósofos, sociólogos y educadores<sup>4</sup>. Pero sólo recientemente dejaron de tener la forma de vagas proposiciones para concretarse en datos objetivos e índices numéricos. De este modo, se desenvuelve la idea de que el funcionamiento regular de la economía de un país, y sobre todo en aquéllos que manifiestan una tendencia ascendente de renta *per capita*, reclama una satisfactoria preparación de trabajadores tanto en cantidad como en calidad. Así, y cualquiera sea la opinión o la doctrina educativa de los autores, la preparación profesional adecuada, con relación a los contingentes de población activa, se presenta como una de las tareas que socialmente se deberá atribuir a un determinado sistema nacional de enseñanza. Para que esto pueda realizarse se hace necesario no sólo tender a encuadrar esos grupos de población en las oportunidades existentes en cada momento, sino también que se tengan en cuenta las transformaciones de la estructura profesional y las condiciones del progreso técnico en cada país. Como se anota en una publicación reciente de UNESCO, durante mucho tiempo se ha creído que progreso técnico lleva a una constante simplificación del trabajo, de modo tal que, para un mayor número de trabajado-

<sup>4</sup> Una visión histórica de orden general, y particularmente aplicada al caso brasileiro en el último cuarto del siglo pasado, en *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instituição pública* de RUY BARBOSA (*Obras completas*, Vol. X, 1883, Tomo I y siguientes).

res, bastaría un mínimo de instrucción y un breve período de aprendizaje directo.

"En los últimos años, sin embargo, se reconoce que esa hipótesis ya no responde a la realidad. Si bien en la fase actual del desarrollo una elevada proporción de trabajadores todavía ejerce actividades que no reclaman capacidades especiales, esa proporción va disminuyendo rápidamente. En la fase que se avecina, de mayor progreso técnico y cuyas características ya se presentan en todos los sectores de actividades, aumentarán considerablemente los requisitos educativos de *fuerza de trabajo* destinada a la producción. Los servicios que exigen fuerza y habilidad manual están en declinación, dándose, por el contrario, una creciente demanda de personal con habilidades especiales y más avanzada formación. La "automación" significará nuevas transformaciones en la estructura del personal. Algunos trabajos desaparecerán, abriendo camino a otros, de categoría más elevada. Consiguientemente, las cualidades del trabajador deberán cambiar, aumentando también considerablemente el sentido de su responsabilidad individual"<sup>5</sup>.

La observación en países de rápido desarrollo, en los últimos tiempos, es muy ilustrativa al respecto, no sólo en lo que se refiere a los aspectos de división y especialización del trabajo, sino también a los de transformación de la estructura profesional de toda la población.

Los datos referentes a los Estados Unidos de América del Norte son particularmente expresivos de esa transformación. Sintéticamente la misma ha consistido en la transferencia de los grupos de población económicamente activa de las ocupaciones *primarias* (agricultura, ganadería, industrias extractivas, caza y pesca) hacia las actividades *secundarias* (industrias manufactureras, construcción) y *terciarias* (comercio, transporte, comunicaciones y servicios de todas clases, incluso en la salud, la educación y la investigación científica). Desde 1840 a 1950, la cuota de población dedicada a las actividades primarias bajó de un 78 % a un 12 %. Por el contrario, el contingente ocupado en actividades secundarias se duplicó, pasando de un 17 % a un 34 %, mientras que la población dedicada a las actividades terciarias presenta un enorme crecimiento que va desde un 5 % a un 54 %.

Según estudios de la "Comisión Económica para América Latina" (CEPAL), el mismo proceso puede observarse en general en América Latina, en

<sup>5</sup> *La situación educativa en América Latina*, UNESCO, París, 1960.

el período que comprende los años 1925 y 1950. En 1925 más del 62 % de la población activa se ocupaba en la agricultura, la ganadería y la minería, reduciéndose ese índice a un 53 % en 1950. En sentido inverso, las actividades no primarias que antes ocupaban el 38 %, pasan a representar el 47 % <sup>6</sup>.

En el Brasil esa transferencia ha sido mayor que el promedio indicado, con variaciones regionales, por cierto, muy considerables. En los Estados del sur, por ejemplo, la renta *per capita*, en los últimos años, ha sido de 600 dólares, mientras que en los del nordeste apenas si alcanza a los 60 dólares anuales. De este modo en gran parte del país disminuye la importancia relativa de las oportunidades ocupacionales que no exigen sino poca o ninguna formación escolar, aumentando las que, en un sentido general, requieren el dominio de las técnicas de asimilación escrita, o bien las que tienen un sentido de semi-calificación y de calificación profesionales.

Ahora bien, esto reclama la expansión de las instituciones educativas, sobre todo debido a la mayor demanda del propio pueblo, pero también en función de las necesidades de las empresas. La opinión pública comienza a tomar conciencia del problema, aunque más no sea en términos imprecisos. La actitud general de los candidatos en el último pleito presidencial, demuestra claramente esa preocupación al admitir aquéllos la discusión de los temas relativos a la educación pública durante el proceso de la propaganda electoral.

¿Cuáles son los intereses centrales que explican esa preocupación? En su conocido estudio sobre el desarrollo económico, Colin Clark observa que existiendo porcentajes elevados de población activa dedicados a las actividades primarias, hay también renta nacional *per capita* más baja. Una media elevada de esa renta requiere una considerable proporción de la población entregada a las actividades secundarias y terciarias. Aún en países que suponemos predominantemente agrícolas, como Australia, Nueva Zelandia y Argentina, se observa el fenómeno. En cada uno de esos países solamente el 25 % de la población activa se dedica a las actividades primarias <sup>7</sup>.

Pero las exigencias que la economía moderna presenta con respecto a los problemas de preparación del personal, se refieren, más que a su "grado" o "categoría", también a la gran "diversificación" de tareas. En su afán por ex-

<sup>6</sup> *Idem, ibid.*

<sup>7</sup> CLARK, COLIN: *The conditions of economic progress*, Londres, 1941.

plicar el desarrollo económico, T. W. Schultz considera que el mismo está condicionado por los siguientes cinco factores: *a*) superficie de tierra en exploración; *b*) volumen de la fuerza de trabajo empleada; *c*) volumen del capital invertido en bienes productivos, como máquinas agrícolas, equipamiento industrial y medios de transporte; *d*) calidad o capacidad de fuerza de trabajo; *e*) calidad y eficacia de las técnicas de producción. Según este profesor de la Universidad de Chicago el desarrollo depende conjuntamente de los cinco factores indicados, siempre y cuando no se presente un hecho nuevo e imprevisto en la forma de exploración de los recursos naturales, antes desconocidos, como es el caso del petróleo en Venezuela. A los dos últimos factores —calidad de la mano de obra y calidad de las técnicas de producción— Schultz llama “variables olvidadas”, entendiéndolo además que, en la mayoría de los países que se caracterizan por un rápido desarrollo económico, el mismo se produce en virtud del perfeccionamiento de esos dos factores. A ese perfeccionamiento se debe atribuir, por lo menos en un cincuenta por ciento, el aumento de la productividad que dichos países han logrado en los últimos tiempos<sup>8</sup>.

Tanto como Colin Clark, Schultz procura poner en evidencia las relaciones entre *estructura profesional, productividad y renta*, por una parte, y los *recursos educacionales*, por la otra. Esas relaciones, como ya se ha hecho notar, no son de apreciación simple y directa ni se ofrecen de manera tal que los recursos puedan ser considerados como una variable independiente en el sistema. Del mismo modo que las oportunidades de educación influyen en la estructura profesional y, por tanto, en la estructura social, también ésta reacciona sobre aquélla, según se presente más o menos *estratificada*. Así el sistema socio-económico y el educativo mantienen interrelaciones o ejercen mutuas influencias de efectos acumulativos y circulares. Esta es la razón por la cual el problema de la “educación para el desarrollo” se asocia con tanta frecuencia al del “cambio social”, en toda su extensión.

No obstante, estudios relativos a aspectos parciales o a dimensiones particulares del proceso social —como los de la simple estructura demográfica, por ejemplo— siempre destacan la importancia de la educación como variable relevante. Es lo que en obra reciente hace T. Lynn Smith al observar que los mayores índices de analfabetismo constantemente se vinculan a los de enfer-

<sup>8</sup> SCHULTZ, T. W.: *Education and the economic development of the population*.



medad, vida breve y subdesarrollo, pudiéndose, felizmente, en sentido contrario, admitir la proposición inversa<sup>9</sup>.

Una mención menos incompleta, en cuanto a sus implicaciones de orden político, se hará sobre ese punto, cuya importancia no se puede disimular cuando se pretenda comprender el proceso del desarrollo en toda su complejidad. Ciertamente es, sin embargo, que entre las dificultades que el proceso encuentra están sin duda las del *nivel y diversificación educativa* para el trabajo y, a través de ellas, para el comportamiento social en general.

Un esclarecimiento, aunque indirecto, sobre ese aspecto, se brinda en la clasificación que hacen Jaffe y Stewart de todas las actividades profesionales hoy corrientes:

1. — *Profesiones modernas*: Son las que comprenden, principalmente, tecnologías recientes y cierto conocimiento científico, o las que se refieren al manejo de un tipo moderno de empresa económica, como por ejemplo investigadores de laboratorio, mecánicos especializados en la fabricación de herramientas o máquinas, jefes de personal, etc.

2. — *Profesiones tradicionales*: Son aquellas que no comprenden recursos tecnológicos modernos, tales como las de tejido a mano, cestería o trenzado de paja, conductores de vehículos a tracción animal, vendedores ambulantes.

3. — *Profesiones clásicas*: Las que no se relacionan con la producción y distribución y que no comprenden, necesariamente, técnicas modernas, como, por ejemplo, las de ciertos oficinistas, funcionarios públicos y actividades de agentes de policía.

Cuando se comparan entre sí las ocupaciones de los dos primeros grupos, se ve que las del primero requieren entrenamiento tecnológico o científico, lo que no ocurre con las del segundo para las cuales es suficiente un aprendizaje práctico. Igualmente, en las del primer grupo se emplean máquinas modernas y un pequeño esfuerzo físico, lo cual no sucede con las del segundo. Por otra parte, en aquéllas se da una gran división del trabajo, además de que directa o indirectamente tienden a amplios mercados, regionales, nacionales o internacionales. Por último, la productividad alcanza siempre en ellas niveles mucho más elevados<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> SMITH, T. LYNN: *Fundamental of population study*, Chicago, 1960.

<sup>10</sup> JAFFE, A. J. y STEWART, D. C.: *Manpower resources and utilisation*, New York, 1951.

A la vez, estudiando la variedad de funciones necesarias para el mantenimiento de los sistemas económicos modernos y atendiendo al grado de importancia para un rápido progreso económico en América Latina, la CEPAL las enumera de la siguiente forma:

1. — Formación de una clase de administradores de empresas en las principales ramas de las actividades económicas modernas;

2. — Formación de un conjunto de profesionales de acuerdo con las exigencias de esas ramas y que, de modo general, siguen en importancia a los trabajos de directores y gerentes;

3. — Formación de una gran variedad de técnicos y especialistas de nivel intermedio, indispensables para las actividades de todas las empresas —contramaestres, mecánicos, montadores, etc.— juntamente con la de contadores y personal con especialización de categoría media para actividades de administración y de laboratorios industriales;

4. — Por último, en el plano del trabajo manual, operarios calificados, sobre todo en ciertos procesos técnicos y en el manejo de máquinas especiales.

Al presentar esas funciones, que destaca como las de mayor necesidad para los países latinoamericanos, la misma CEPAL advierte que “la deficiencia numérica de personal debidamente habilitado, en algunos de esos países, en este momento y en un futuro muy próximo, podrá constituir uno de los principales puntos de estrangulamiento para un conveniente desarrollo industrial, rápido y equilibrado”. Observa también la CEPAL que por falta de escuelas casi todo el incremento de mano de obra, tanto en la actualidad como en los próximos años, se hará en un alto porcentaje con mano de obra no calificada. Sin embargo, concluye, el problema de la cantidad no resuelve el de la calidad<sup>11</sup>.

#### *Educación, cambio social y democracia*

Una hipótesis general se insinúa en todos los hechos y confrontaciones arriba presentados. Esta hipótesis no es otra que la de que el desarrollo, relacionándose con las variaciones de la estructura profesional y, de ese modo, con la de la estructura demográfica por efectos de la industrialización y la urbanización contiene en sí la idea de “cambio social” en el sentido de una *progresiva organización democrática* como de la *estabilidad institucional* que la ca-

<sup>11</sup> ‘Tres aspectos sociológicos del desarrollo económico’, en *Revista de la Comisión Económica para la América Latina*, Naciones Unidas, agosto, 1955.

racteriza. En la realidad tales instituciones suponen movilidad social en sentido vertical, o un sistema abierto de clases; suponen el bienestar económico y un sistema de valores igualitarios en lo que se refiere al ejercicio de los derechos; supone, finalmente, una activa participación de todos los ciudadanos en la dirección de los asuntos públicos por un sistema representativo de gobierno; y, también, el principio de que al Estado le competen las grandes decisiones, en interés de todos y admitida la libre participación individual en las organizaciones voluntarias.

Todas esas cuestiones son colaterales a una filosofía social del desarrollo, aun en el estricto sentido económico. Además, en el caso brasilero —dicho sea de paso— este aspecto de las relaciones entre educación y desarrollo no puede ser dejado al margen dados los presupuestos político-sociales, de la Constitución del país.

Si bien el problema exige para su examen un extenso tratamiento, no puede dejar de proponerse aquí, por lo menos en términos genéricos, pues los sistemas políticos y otros aspectos de la vida social relacionan siempre "vida democrática" y estado de "desarrollo económico".

Como observa Seymour Martin Lipset —en un estudio recientemente publicado— esa relación significa que cuanto mayor sea el bienestar económico de una nación, mayor será la posibilidad de mantener instituciones de tipo democrático. Desde Aristóteles se admite que solamente una sociedad en la cual haya relativamente pocos ciudadanos en estado de pobreza, existirán condiciones para que la gran masa de población pueda participar inteligentemente en las cosas políticas, negándose a responder al llamado de demagogos irresponsables. Una sociedad dividida entre una masa empobrecida y una élite privilegiada marchará siempre hacia la oligarquía o hacia la tiranía.

Como justificación de esa idea aquel profesor de la Universidad de California compara varios índices de desarrollo —riqueza, industrialización, urbanización y educación— por medias computadas en cuatro grupos de naciones, a saber: un primer grupo de naciones con democracia estable (norte de Europa, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos); un segundo grupo, con países de democracia inestable de Europa; un tercero, con siete países latinoamericanos que oscilan entre la democracia y la dictadura, entre los cuales está el Brasil; y, finalmente, el último, con las restantes naciones latinoamericanas en las cuales ha prevalecido un sentido dictatorial en los años del cuarto de siglo que vivimos.

CUADRO 1. — *Clasificación de cuarenta y ocho naciones por el grado de vida democrática y su estabilidad (según Lipset)<sup>12</sup>*

<i>Naciones europeas y otras Naciones latinoamericanas</i>			
<i>Democracias estables</i>	<i>Democracias inestables</i>	<i>Democracias o dictaduras inestables</i>	<i>Dictaduras estables</i>
Australia	Austria	Argentina	Bolivia
Bélgica	Bulgaria	Brasil	Cuba
Canadá	Checoslovaquia	Chile	R. Dominicana
Dinamarca	Finlandia	Colombia	Ecuador
Irlanda	Francia	Costa Rica	El Salvador
Luxemburgo	Alemania Occidental	Méjico	Guatemala
Holanda	Grecia	Uruguay	Haití
N. Zelandia	Hungría		Honduras
Noruega	Islandia		Nicaragua
Suecia	Italia		Panamá
Suiza	Polonia		Paraguay
Reino Unido	Portugal		Perú
EE.UU.	Rumanía		Venezuela
	España		
	Yugoslavia		

CUADRO 2. — *Comparación entre países de los cuatro grupos considerados por índices de riqueza, industrialización, educación y urbanización*

<i>A. — Índices de riquezas</i>						
<i>Valores medios</i>	<i>Renta per capita</i>	<i>Médico por mil personas</i>	<i>Personas por vehículo motorizado</i>	<i>Teléfonos por mil personas</i>	<i>Rádios por mil personas</i>	<i>Ejemplares de diarios por mil personas</i>
Grupo 1:	695	0,86	17	205	350	341
Grupo 2:	308	1,4	143	58	160	167
Grupo 3:	171	2,1	99	25	85	102
Grupo 4:	119	4,4	274	10	43	43
<i>Oscila- ción de los valores</i>						
Grupo 1:	<u>420</u>	<u>0,7</u>	<u>3</u>	<u>43</u>	<u>160</u>	<u>242</u>
	1453	1,2	36	400	995	570
	<u>128</u>	<u>0,6</u>	<u>10</u>	<u>7</u>	<u>47</u>	<u>46</u>
Grupo 2:	482	4	538	196	307	390
	<u>112</u>	<u>0,8</u>	<u>31</u>	<u>12</u>	<u>38</u>	<u>51</u>
Grupo 3:	346	3,3	174	58	148	233
	<u>40</u>	<u>1,0</u>	<u>38</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	<u>4</u>
Grupo 4:	331	10,8	428	24	154	111

<sup>12</sup> Estos cuadros han sido tomados del trabajo de S. M. LIPSET: "Some Social Requisites of Democracy Economic Development and Political Legitimacy", publicado en *The American Political Science Review* (Vol. LIII, nº 1, March 1959).

B.—*Indices de industrialización*

<i>Valores medios</i>	<i>% de hombres en la agricultura</i>	<i>Energía consumida per capita</i>
Grupo 1:	21	3,6
Grupo 2:	41	1,4
Grupo 3:	52	0,6
Grupo 4:	67	0,25

*Oscilación de los valores:*

	<u>6</u>	<u>1,4</u>
Grupo 1:	46	7,8
	<u>16</u>	<u>0,27</u>
Grupo 2:	60	3,2
	<u>30</u>	<u>0,30</u>
Grupo 3:	63	0,9
	<u>46</u>	<u>0,02</u>
Grupo 4:	87	1,27

C.—*Indices de educación*

<i>Valores medios</i>	<i>% de alfabetización</i>	<i>Matrícula primaria por cada mil personas</i>	<i>Idem en la enseñanza post-primaria</i>	<i>Idem en la enseñanza superior</i>
Grupo 1:	96	134	44	4,2
Grupo 2:	85	121	22	3,5
Grupo 3:	74	101	13	2,0
Grupo 4:	46	72	8	—

*Oscilación de los valores*

	<u>95</u>	<u>96</u>	<u>19</u>	<u>1,7</u>
Grupo 1:	100	179	83	17,83
	<u>55</u>	<u>61</u>	<u>8</u>	<u>1,6</u>
Grupo 2:	58	165	37	6,1
	<u>48</u>	<u>75</u>	<u>7</u>	<u>0,7</u>
Grupo 3:	87	137	27	4,6
	<u>11</u>	<u>11</u>	<u>3</u>	<u>0,2</u>
Grupo 4:	76	149	24	3,1

D. — *Indices de urbanización*

<i>Valores medios</i>	<i>% en ciudades de más de 20.000 habitantes</i>	<i>% en ciudades de más de 100.000 habitantes</i>	<i>% en áreas metropolitanas</i>
Grupo 1:	43	28	38
Grupo 2:	24	16	23
Grupo 3:	28	22	26
Grupo 4:	17	12	15
 <i>Oscilación de valores:</i>			
	28	17	22
Grupo 1:	<u>54</u>	<u>51</u>	<u>56</u>
	12	6	7
Grupo 2:	<u>44</u>	<u>33</u>	<u>49</u>
	11	13	17
Grupo 3:	<u>48</u>	<u>37</u>	<u>44</u>
	5	4	7
Grupo 4:	<u>36</u>	<u>22</u>	<u>26</u>

Los índices principales de lo que Lipset llama "riqueza" son los de renta *per capita*, número de personas por médico y por vehículo motorizado, y número de receptores de radio, teléfonos y ejemplares de diarios por cada mil personas. Las diferencias son muy expresivas, como se puede ver en los cuadros reproducidos precedentemente. En las naciones europeas de mayor vida democrática, hay un promedio de 17 personas por vehículo motorizado contra 143 en las menos democráticas; en las de América Latina 99 contra 274. La renta *per capita* alcanza una media de 695 dólares en el primer grupo y 308 en el segundo. La diferencia correspondiente en los dos grupos restantes, relativos a países latinoamericanos, se expresan en la comparación de los índices 171 y 119. Lo mismo puede observarse en cuanto a los índices de industrialización y urbanización, resumidos en el porcentaje de hombres dedicados a la agricultura y en la cantidad media de energía consumida *per capita* en unidades equivalentes a toneladas métricas de carbón.

Los datos referentes a educación —de interés más directo en este artículo— también presentan la misma correlación, y son más extensamente analizados por el autor dado que, para repetir una vieja frase de Bryce, "si la educación no hace de los hombres ciudadanos más perfectos, por lo menos los hace más susceptibles para serlo"; o, según la propia expresión de Lipset, "Amplía los horizontes de cada uno, haciendo a todos más capaces de entender

la necesidad de normas de tolerancia y restringiendo así la facilidad para adherir a doctrinas extremistas”.

Citando en apoyo de esa idea numerosas investigaciones realizadas en países de varios continentes, Lipset insiste en que podrá negarse que “si se quiere tomar un único factor diferencial que explique respuestas democráticas, ese factor es el de la *educación popular*. También se refiere a una investigación realizada en 1950-51, en seis países de Medio Oriente, bajo la dirección del Centro de Investigaciones de Sociología Aplicada de la Universidad de Columbia (New York), que examina diversas variables por medio del análisis factorial, y cuyos resultados no se distinguen de otra, divulgada por Daniel Lorner en una obra de 1958, y basada en datos estadísticos recogidos en 54 países por organismos técnicos de las Naciones Unidas. Las correlaciones obtenidas en este último trabajo fueron las siguientes: urbanización, 0,61; índices de instrucción popular, 0,91; participación en las fuentes de información, 0,84; participación política directa por medio de sufragio, 0,82<sup>13</sup>.

Escapa a los límites de nuestro ensayo la discusión de los métodos técnicos empleados. De cualquier forma todas esas investigaciones ponen en evidencia la importancia de las variables interdependientes del desarrollo lo cual es suficiente para su consideración en el proceso de desarrollo económico en sí mismas y en sus múltiples implicaciones de naturaleza social y política. Lipset resume ese punto de vista afirmando que: “El aumento de la riqueza no está solamente relacionado con el desarrollo de la democracia por alterar las condiciones sociales de los trabajadores; en la realidad también alcanza la forma de la estructura social, que deja de ser representada por un triángulo alargado para transformarse en un rombo con una clase media siempre creciente. La renta nacional (y, agreguemos, su distribución) está en permanente relación con los valores políticos y el estilo de vida de la clase dominante. Cuanto más pobre sea una nación, y más bajos los niveles de vida de las clases inferiores, mayor será la presión de los estratos superiores sobre ellas, en tanto se la considera como despreciables, inferiores, en forma de una casta carente de valor. Las acentuadas diferencias en el estilo de vida entre las clases de arriba y las de abajo se presentan como psicológicamente necesarias. Consecuentemente los estratos más altos tienden a mirar los derechos políticos de los de abajo, particularmente el de interferir en el poder, como una cosa esencialmente absurda e inmoral”. Y termina por sostener que esa re-

<sup>13</sup> *op. cit.*

sistencia al proceso democrático es el que provoca la intensificación de las reacciones extremistas por parte de las clases menos favorecidas <sup>14</sup>.

No niega el autor que algunas características histórico-culturales influyan también en la concepción de la "legitimidad" del poder, a propósito de quienes discuten en particular el caso de Alemania. Pero también entiende que la "afectividad" del sistema democrático se apoya en el desarrollo económico, entre otras razones, porque permite la ampliación y el progreso constantes de las instituciones educativas.

La educación se convierte en factor de relieve por estar asociada al trabajo, a la estructura y la movilidad sociales, como el examen de los cuadros que hemos reproducido parece realmente admitir. De este modo, el progreso económico y el desarrollo social y político, en las condiciones de la vida moderna, termina por solidarizarse a través de una acción educativa bien planeada, organizada y ejecutada.

(Traducción de R. N.)

<sup>14</sup> *Idem, ibid.*



## EL PROBLEMA PEDAGOGICO DE LA LIBERTAD

WILHELM FLITNER (*Hamburgo*)

"Libertad" es un vocablo de múltiples significados. Pero con su ayuda tenemos que orientarnos en un mundo en el cual tanto nuestra existencia personal como la vida de la humanidad están amenazadas, y no necesito decir que no disponemos de una palabra de tan vasto alcance para describir la línea por la cual se lucha hoy espiritual y políticamente.

También en el dominio pedagógico este concepto se ha tornado ineludible. También allí ofrece múltiples estratos y sentidos y sin embargo es un punto de referencia en las necesarias confrontaciones de ideas por cuanto pone el acento sobre los problemas pedagógicos centrales de nuestra época. Permítaseme que primeramente presente realidades en cuyo ámbito se mueve el problema.

En las prácticas escolares de latín, de Goethe, antes de ahondar propiamente en el concepto, nos brinda pequeñas escenas en las cuales el niño saluda de mañana al padre ejercitando en latín aquello que las buenas costumbres prescribían en alemán: saludaba con palabras amables y genuflexiones religiosas, de manera ceremoniosa. La educación de los niños en otros tiempos se caracterizaba por una distancia respetuosa; hijos e hijas, también de familias acomodadas, se encontraban en el papel de subordinados. En la sociedad firmemente estructurada también la juventud formaba un estado; a cuyas exigencias se sometía. Cuando los jóvenes se desarrollaban penetraban en otros niveles sociales para los que estaban preparados con toda lucidez. Hablar con osadía en presencia de los mayores, era condenado; sin embargo, entre sí los jóvenes eran alegres y, tanto en el diálogo como en el juego, plenos de fantasía. La familia controlaba las relaciones, pero en todas partes se daba una rica vida social.

El aprendizaje profesional se cumplía en un clima muy severo; los años de aprendizaje no son años de caballeros, se decía. Y sin embargo se imponía también allí una educación patriarcal. El respeto por la edad, por el conocimiento, por los superiores era general; los pocos rebeldes que no se sometían

al orden o que estaban demasiado presionados, se evadían, se enrolaban como grumetes de ultramar y se convertían en vagabundos o bien en activos *self-mademen*. A quienes mantenían la línea, el padre les elegía la profesión; a sus hijas buscaban el marido y les establecían el hogar.

Estas formas tradicionales que tan bien recuerdan algunos han sido sustituidas por otras formas de la educación. Esta se presenta con doble faz. Tal como hoy se da en los estratos superiores e intermedios, puede ser ubicada en la dirección de un progreso hacia lo razonable y regocijarnos del más íntimo contacto entre padres e hijos, educadores y educandos. Pero no debe dejarse de reconocer que las condiciones educacionales se han tornado más difíciles.

Los siguientes motivos son conocidos. Pueden ser encontrados en nuestros medios de vida y trabajo o bien en el desarrollo de nuestra concepción del mundo. La vivienda se ha transformado para la mayoría en los departamentos alquilados, lugar de habitación de la moderna familia pequeña sin generación de abuelos; el lugar del trabajo del padre, últimamente también de la madre, escapa del campo visual de los niños. El espacio para los juegos se estrecha, el anochecer se aquieta. La seguridad de la vida ya no radica en lo heredado, sino en el saber hacer adquiridos y una orientación vital espiritual, antaño suministrada unívocamente por la iglesia, debe ser adquirida individualmente.

A los efectos de complementar la necesidad interior del nuevo estilo educacional y el fundamento de su complejidad y su inestabilidad, puedo ahora acudir al auxilio del concepto de la libertad y buscarlo escalonadamente en los distintos niveles del problema de la educación. Pues el desplazamiento de las antiguas formas educativas está en relación con la irrupción del hombre europeo hacia la libertad, y, paradójicamente, es otra vez la libertad la que constriñe a nuestra juventud y a nuestros educadores, cargándoles un pesado lastre y colocándolos ante tareas para las cuales nuestras fuerzas no se han desarrollado suficientemente.

El primero que vio la nueva situación en todos sus aspectos y en su profundidad, fue Pestalozzi. A él se le enfrentaban las diversas situaciones sociales a través de niños pobres y descuidados; vio la destrucción moral, provocada en el hogar por el desarrollo neocapitalista y por el elevado, si bien irregular, jornal fabril. Es importante en él, haber comprendido la transición hacia la industria como una necesidad, el que haya reconocido su fuerza mitigadora de penurias, pero al mismo tiempo el que percibiera los males ge-

nerados y reuniera a todos los responsables para enfrentarlos con la mayor energía mediante una educación renovada. Su vida llena de luchas en la inercia de sus fracasados intentos prácticos es singularmente esclarecedora, para la situación en la que la educación, también de nuestro tiempo, se encuentra. Condujo una lucha posicional en una causa, en la que la educación europea se encuentra trabada desde hace dos centurias y cuyo problema se destaca cada vez con mayor nitidez.

¡Se trata de la aparición de la libertad en el ámbito de las reales condiciones sociales!

La transformación de todas nuestras condiciones de vida y también de la situación educativa se ha producido en una serie de movimientos, que se desean comprender como liberaciones. En el terreno social y político se orientan contra las Ordenes feudales medievales, en el espiritual contra la manera escolástica de pensar.

El problema del origen, de las promociones hacia esos movimientos, es una cuestión histórico-filosófica. El historiador los percibe como surgiendo espontáneamente y transformando progresivamente al hombre. Si bien los marxistas creen que la transformación se ha producido por una especie de automatismo que se desarrolla por la lucha de clases, por la presión de la superpoblación y de los inventos técnicos, sin lugar a dudas son también efectivos automatismos sociales capaces de crear nuevas situaciones. Sin embargo, lo que se hace con tales situaciones, no es objeto de automatismos; es provocado por un obrar libre que emana de personalidades y se comunica a grandes círculos. Pero estos grupos creadores viven de una sustancia espiritual que ya preexiste en un círculo vital y que se convierte en productiva en tales situaciones. Que ello suceda, es acontecimiento o gracia; no es previsible.

Nuestro mundo europeo vive de los impulsos espirituales de la filosofía griega, de la concepción jurídica y estatal romana y de la revelación cristiana. La tendencia común de estos tres orígenes es una de las irrupciones más recientes y revolucionarias del espíritu en la historia universal. La personalidad latente en el hombre se ha evidenciado merced a esa transformación. El espíritu, en el que se contienen, expanden e incrementan esos tres momentos, estuvo primeramente radicado en los cardenalatos y monasterios de principios del medioevo; luego en las universidades, después en los círculos de la sociedad renacentista en los cuales el mundo conceptual y plástico romano, y más tarde también el griego fue nuevamente comprendido y efectivizado en su

profundidad. Ese espíritu ha provocado progresivamente el movimiento de todos los pueblos europeos.

Durante mucho tiempo, desde las migraciones hasta el término del imperio del Kaiser, esa sociedad vivía todavía en una concepción anímica arcaica. Antiguas tribus y séquitos establecieron sobre las ruinas del imperio romano y sus zonas limítrofes germano-eslávicas, un círculo cultural firmemente estructurado, que trataba de organizarse de acuerdo al ejemplo del imperio Bizantino, pero que permanecía en condiciones tribales y feudales. Desde mediados del siglo XIII, sin embargo, se forman paulatinamente estados territoriales, que son administrados por un personal jurídicamente formado. Al mismo tiempo se movilizan fuerzas espirituales, que surgen del orden arcaico; proceden de los mismos impulsos espirituales que se habían encontrado en el mundo antiguo pero que el sistema bizantino-medieval no dejó actuar con libertad. Entonces se produce la irrupción hacia los orígenes de aquellas fuerzas espirituales. Una comprensión más profunda se inició en el campo religioso; adopta progresivamente la forma del movimiento franciscano, luego la de la Reforma y la de la renovación contra reformista. En el terreno político se daban efectos valederos tanto de esa religiosidad renovadora como de la filosofía antigua; se volvió a ganar el pensamiento de la *res* pública, la idea de un ser común ordenado de acuerdo a principios del derecho natural. Al mismo tiempo se renovaba el pensamiento científico, tanto el filosófico como el científico natural, que alcanzó su creadora época de esplendor en el siglo XVII; a fines del XVIII y durante el XIX se agregaban las ciencias históricas que en común con las naturalistas elaboraron la nueva concepción iluminista del Universo. A fines del siglo XVIII surgió entonces en el campo laboral, luego de la disolución del sistema corporativo de la Edad Media y del predominio agrario, la economía de la libre empresa individual por un lado y, por otro, la competencia estatal de economías dirigidas en un mercado global a la cual abrieron caminos las comunicaciones internacionales.

Cada uno de esos impulsos se comprendió a sí mismo como un acto de liberación. Esto ya es valedero para su primera irrupción en la antigüedad: el pensamiento se liberó del mito y de la magia; el derecho romano regía a los pueblos dominados sin derecho y de la administración sultanal simple; el cristianismo liberó a la humanidad del predominio de la legislación ritual y de la creencia politeísta. Estos movimientos antiguos se repetían en el mundo occidental frente al nuevo "magicismo" y al feudalismo social, que habían retornado en el postrer mundo antiguo y persistieron en la Edad Media. Surgie-

ron las nociones de libertad que son características para el mundo europeo. A la expresión de la libertad de la iglesia, que empleó el Papa Gregorio VII, siguió la lucha de la Reforma por la libertad de credo y de conciencia; continuó la exigencia por la *libertas philosophandi*, la libertad espiritual, primero para la investigación, luego también para la enseñanza y finalmente para la prensa y la influencia de las opiniones cívicas. También se desarrolló, partiendo en Inglaterra desde la nobleza menor y en Francia desde la burguesía, la lucha por el libre estado de derecho y la *equal chances for everybody* en la vida profesional. Las revoluciones inglesas y francesas perseguían la libertad política del ciudadano, la garantía de los derechos humanos, la igualdad ante la ley, la seguridad de la esfera personal, posturas estables en la crítica política. Todos estos motivos tienen tras de sí una larga historia europea, y nosotros vivimos ahora las consecuencias de instituciones que fueron impuestas bajo su influencia.

Con ello se hace visible una primera línea en el círculo del problema del pensamiento de la libertad y nos es permitido enfocar esas realidades desde el ángulo *pedagógico*. Pues de cada uno de esos grandes movimientos de emancipación surgió una misión educativa, que progresivamente arribaba al conocimiento general.

Comencemos con la emancipación espiritual en la humanidad europea. Al último gran acontecimiento en este terreno, nuestros historiadores lo denominan como movimiento iluminista. Entre los eruditos, en la alta sociedad, en el patriciado de la ciudad, se generó desde el Renacimiento un pensar independiente, que superaba al conformismo escolástico. A fines del siglo XVIII se difundió en Europa el convencimiento de que ese pensamiento también debía ser confiado a todas las otras capas sociales, que debía ser propagado. "¿Qué es la Ilustración?", interroga Kant y contesta: "La liberación del hombre de su culpable incapacidad". La incapacidad fue reconocida culpable de la preocupación por la ilustración del pueblo. En ese entonces aún se tenía conciencia de que ese impulso era atribuible a la Reforma, en tanto ésta permitía la participación del no-instruido en cuestiones de credo.

De ambas tesis, de la reformista como de la iluminista, se concluyó la *exigencia de una enseñanza y una educación popular, que cada cual debía alcanzar*. Debía suministrar a cada hombre las libertades de creencia y de pensamiento, pero también ayudarle en la situación que debido a ello se provocaba. Pues no es ninguna insignificancia declarar habilitado al señor Omnis, como dice Lutero, en cuestiones de fe. Los reformadores confiaban en la efec-

tividad del Espíritu Santo —que reuniría a los individuos en congregaciones unánimes. Los iluministas se entregaban a la bondad de la naturaleza humana, que estaría estructurada de tal manera —como ellos declaraban— que los hombres, con sólo darles la libertad, la emplearían conscientemente y se ubicarían solidariamente en la verdad. Pero prontamente se evidenciaba que había que acudir en auxilio del Espíritu Santo o de la naturaleza humana en el mejor de todos los mundos imaginables, como había dicho Leibniz. Lutero hizo sus experiencias con los “*Schwarmgeistern*” y los iluministas las propias con la masacre setembrina de la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas. Libertad de credo y de pensamiento clamaban entonces por la ayuda de la educación, si es que la humanidad no debía caer en la anarquía y en una nueva y más grande falta de libertad bajo el dominio de los tiranos. Ya Wiclif levantó la exigencia que cada uno debería llegar a ser un *theologus* en la iglesia reformada. Los iluministas, por su parte, exigían entonces que cada cual debía llegar a ser un autpensador. Sólo cuando el hombre declarado hábil se orientaba espiritualmente en la verdad, los movimientos de liberación podían guardar una buena conciencia. Así nació el impulso de la educación popular reformista, y después la iluminista, para todos.

También el *segundo motivo* del movimiento moderno de liberación, el *laboral*, generó la exigencia de una educación nueva, planificada. Era preciso incrementar la industriosisidad, la laboriosidad de la población. La fundamentación fue, en primera instancia también religiosa. Ya los viejos benedictinos vieron el *orare* en estrecha relación con el *laborare*. Si en la Reforma se responsabilizaba a cada cual por la salud de su espíritu, así también se le encomendaba la preocupación económica por su hogar y por él mismo; el progreso de la economía doméstica pudo ser concebido, especialmente bajo la influencia de Calvino, como una gracia. Cómo ese motivo actuó para el surgimiento del capitalismo moderno y del industrialismo, cómo aún sigue actuando en Europa en forma secular, lo pudo demostrar Max Weber en sus investigaciones religioso-sociológicas. Debido a él se conoció y, no obstante ciertas críticas, también se aceptó esto. De esa inter-relación emerge claramente que pudo establecerse un programa educacional, de acuerdo a las necesidades del desarrollo de la industriosisidad. Aquí la exigencia es que *cada cual* debía llegar a ser un *homo economicus*, que debía movilizar en lo posible sus fuerzas, adquirir un conocimiento amplio del mundo, y técnico, hacerse eficiente en *una* dirección profesional y ubicarse en competencia entre las fuerzas profesionales y de las economías estatales. También ello sólo es posible por

una educación libre, incrementada, que entonces se convierte en interés popular.

Finalmente, la *tercera* orientación de la libertad, *la política*, desemboca en un programa educacional popular, cuando el derecho ya no es asegurado por las antiguas órdenes sagradas, sino que el pueblo soberano puede modificar a placer las leyes, estando sólo sujeto a una limitación ética; entonces el progreso de la totalidad depende de que el pueblo soberano sea cuerdo y se sujete a la verdad y la ecuanimidad. Pero cuando las resoluciones de la mayoría contienen la voluntad del soberano, entonces cada cual debe ser formado para ser eslabón activo y consciente del pueblo soberano. Hasta entonces la educación política tendía a formar al hombre de estado para la función directiva, inculcándole conciencia caballeresca. Ahora *todo ciudadano* debe ser educado para *homo politicus*, para hombre de estado culto. Por lo menos el individuo debe comprender sobre qué bases descansa el estado; debe desarrollar tanta autodisciplina que pueda comprender el interés general incluso cuando sus intereses privados son contrapuestos; tiene que adquirir las capacidades para escuchar las opiniones de otros ciudadanos libres, respetar la voluntad mayoritaria, pero también criticar con sentido, comprender y posibilitar la convivencia de su nación con otras naciones. Surge así la tarea general europea de la educación cívica.

Este gran programa de educación popular podrá parecer extraviado y utópico cuando se lo expresa en esas exigencias ideales abstractas. Los que lo desarrollaron primeramente fueron naturalezas de matiz escatológico, como Comenius y August Hermann Franke, o espíritus idealista-románticos como Rousseau. Utopismo es la forma secularizada de la tonalidad escatológica. Aún entre los pedagogos de la reforma del siglo XX hubo utopistas y extraños originales, los cuales sin embargo han traído al mundo los mejores pensamientos y ejemplos de nueva educación. Hablan en el tono de un creyente optimismo, a menudo infantil, y no obstante tras sus exigencias abstractas reside una tremenda seriedad. Las siguientes apreciaciones nos permitirán observarla.

Que el hombre responde a un tipo común en moral y costumbres, en culto y rito y en sus normas éticas, es ley en la historia más antigua. Conformismo es aquello sobre lo cual los pueblos y culturas se amoldan. Confiere al individuo seguridad, la actitud y seguridad arcaica que nuestros románticos han honrado en antiguos pueblos y productos de primitivas condiciones.

El hombre de los nuevos tiempos europeos vive bajo el efecto de aquellos tres acontecimientos liberadores: *espiritualmente* en el mundo del resque-

brajamiento de la fe, del esclarecimiento y de la ciencia crítica; *económicamente* bajo las leyes de la elección libre de los oficios, del intercambio competitivo mundial y de la libre empresa; *políticamente* en el estado de la soberanía popular, que sólo se sabe limitada por el respeto a la seguridad legislativa y a los derechos humanos. El mundo es más humano, pero individualmente más complicado moral y espiritualmente, porque la coincidencia, el consenso social está en peligro. Para sostener sus libertades, el hombre debe ser formado; de lo contrario vuelve a perderlas.

Ya tenemos dificultades como consecuencia de la libertad espiritual y de la libertad religiosa. Pequeños distritos son aún confesionalmente uniformes como en la Edad Media, pero en la mayoría los europeos vivimos en una atmósfera crítica, la cual a veces interviene fríamente en la ingenuidad íntima. Pero la división de las iglesias persistirá en los tiempos futuros, aún cuando la confraternidad de los cristianos de distintas confesiones ha mejorado con respecto a pasados siglos. Y junto a las dos confesiones cristianas se ha ubicado una tercera, disidente: la de los indiferentes a la religión, las formas de creencia no-cristiana, y finalmente el ateísmo.

La libertad religiosa y espiritual hace que ese pluralismo surta efectos sobre nuestra cultura popular. No podemos volver a la orientación de vida medieval mágico-mítica, a la cual más de alguno quisiera escapar; el pensar crítico de la ciencia moderna lo impide y a la existencia de esa ciencia están hoy supeditados economía y estado.

¿Qué significa ésto pedagógicamente? Que el joven ser humano de nuestro tiempo tiene que conquistar por sí la orientación de su vida. Podrá eludirlo mediante una mera adaptación a su medio ambiente, pero entonces quedará expuesto a todas las casuísticas y contradicciones de este medio ambiente y perderá su personalidad. Por consiguiente deberá luchar para lograr una posición que sabrá defender como hombre plenamente hábil y mantenerla en su familia, en su oficio y en la sociedad. La ayuda paterna puede representarle un decisivo beneficio, pero en la mayoría de los casos no es suficiente, haciendo de esta manera imprescindible la ayuda de la escuela y otras instituciones públicas para mantener incólume el espíritu.

Ya este aspecto de la misión deja entrever que las grandes liberaciones europeas abren posibilidades humanas superiores, pero a la vez crean nuevos peligros, significando una carga al esfuerzo educativo. En el orden antiguo el individuo estaba rodeado por un mundo espiritual que lo dirigía, aún cuando sólo lo comprendiese deficientemente; le estaba impuesta una concepción



igualitaria sobre cuáles eran las normas a respetar, sobre cómo debía ser el comportamiento para con el prójimo y para con las realidades de la culpa y de la muerte. En el mundo contemporáneo, de libertad espiritual, estas concepciones básicas tradicionales son aún todavía efectivas y para muchos encededoras; pero concepciones antagónicas exigen la misma autoridad, de manera que muchos ya no se encuentran a sí mismos, sintiendo moverse el piso debajo de los pies, buscando auxilio en psiquiatras y psicoterapeutas. Surge una necesidad íntima, la cual pueden explotar conductores enérgicos y ambiciosos para instituir dictaduras espirituales, tal como, para nuestro pesar, aparecieron en la Europa altamente civilizada. A la real situación espiritual de nuestro tiempo, tal como se ha mostrado, no han llegado prácticamente grandes círculos. Se podría opinar entonces que la misión educativa se resolvería simplemente en educar conforme a un buen, a un verdadero cristiano, al protestante y al católico, cada cual a su manera y en su círculo de vida; y en que al disidente se lo haga adepto a una creencia filosófica o a una ética humana. Sin dudas éste es el camino correcto, pero sólo es positivo cuando se suma un momento importante: nosotros tenemos que aprender a convivir con creyentes de otra fe; tenemos que conquistar un campo humano común desde el cual se hace respetar y estructurar comunicativamente nuestras normas morales, nuestra economía y nuestra política. No queda entonces otra alternativa que el intento de conducir a cada uno de manera tal que en este mundo espiritual pluralista reconozca todavía un espíritu común que lo haga partícipe de la buena dirección. La exigencia suena realmente utópica; pero toda madre que manda a su hijo a la calle para que juegue, todo comerciante y político, todo religioso y maestro hace la experiencia en el quehacer cotidiano de que tal tarea realmente existe y concretamente exige cada caso una solución.

¿Ocurre de manera distinta con el segundo momento? Que cada cual debe movilizar todas sus fuerzas y debe adiestrarse profesionalmente para un grupo de oficios de especie parecida, es generalmente aceptado. Su ventura personal depende de su capacidad de producción y de su habilidad en el oficio. Pero el deber educativo no disminuye con ello. También en el programa de una cultivada industriosisidad acecha una nueva manera de sometimiento, que vale combatir con la educación. La preocupación técnica y profesional detrás de la cual se encuentra el peligro fatal de la desocupación, conduce fácilmente a una actitud que nos lleva hacia la persecución de la seguridad, el dinero y el éxito, colocándonos en una situación de dependencia con respecto a los mecanismos que destruye lo humano.

La educación para la libertad en el campo económico está entonces ante la paradoja de que por un lado debe propender al aumento de la productividad y por el otro a protegernos de los peligros humanos de nuestras habilidades de producción: protección ante el peligro de ser simple objeto de la industrialización, de sucumbir ante el tecnicismo, de asistir a la inescrupulosa destrucción de lo auténticamente natural de nuestra comarca, y todo aquello que fuera expuesto por las proféticas exhortaciones de Huxley, Orville, Ortega y Gasset, ante una economía limitada e inescrupulosa. También este deber es real, y en el trabajo diario lo enfrentamos. Esto es aún más válido para la libertad en sentido político: la educación ha de educar a cada uno para eslabón habilitado y consciente de la soberanía popular. En la forma estatal democrática no hay regreso al ordenamiento patriarcal-feudal, sino sólo la elección entre la constitución libre y el estado popular de corte totalitario. No queda otra alternativa que esclarecer a cada ciudadano, que formarlo para el uso consciente de la libertad política y para el sacrificio en defensa de esa libertad, así los factores para ello sean tan favorables como en Suiza o tan complicados como en el resto de la Europa Central. Con gran penetración Karl Jaspers ha insistido con crudeza en su libro sobre la bomba atómica y el futuro de la humanidad. Puedo citar su expresión: "El gobernante sensato sabe que la lucha por la libertad o la total dominación tiene en un primer plano un aspecto militar y político, pero también sabe que en el fondo se lucha espiritual y moralmente y a la larga así se decide. Con ese saber concibe a la educación. Por ella se ha de producir en forma organizada lo magno. En ella no radica sólo el rango espiritual de las generaciones venideras, sino la decisión entre libertad y total dominación y por sobre todo la existencia de la humanidad" (pág. 338). En otro aparte dice: "Democracia es educación" (pág. 443), pues "la soberanía popular ni es sabia ni bondadosa, ni divinizada. Recién ha de llegar a ser sensata" (pág. 440). Las democracias no crecen debido al automatismo de sus instituciones y "los políticos de pensamiento abstracto de la unidad nacional", que así lo creyeron se equivocaron allí por mucho (pág. 440). Es cuestión de una prolongada educación para hacer funcionable la democracia. Sin duda que la educación pública planificada e institucional —en primer lugar la escuela— puede absorber sólo una parte moderada de esa tarea. El fundamento tiene que haberlo suministrado la historia misma que posibilita al pueblo, mediante hechos y vivencias determinantes, la meditación, que fuera descrita en el siglo XVIII como "patriotismo" y al que hoy quizás sería mejor llamar sentimiento de comunidad. Este

fundamento consolidado por la historia tiene que ser defendido; también debe ser nuevamente pensado en situaciones totalmente diversas y tiene que permanecer prácticamente fructífero. También esto es en primer lugar cuestión del espíritu popular y de las influencias paternas. Pero cuando ese pensamiento es logrado, debe ser mantenido en la conciencia, comprendido y ejercido; aquí es donde la educación pública debe proceder y la escuela tiene que jugar un papel decisivo.

De lo expuesto, y a manera de síntesis, podemos derivar las siguientes conclusiones: el mundo europeo moderno de los pueblos libres descansa sobre una serie de libertades duramente logradas, que corren el riesgo de ser mal usadas y que por descuido pueden ser trastocadas en sometimiento. En semejante mundo es ineludible una intensa educación popular, que forme la conciencia de que cada uno es un portador responsable de esa libertad, que cada cual debe desarrollar reflexión y fuerzas, necesarias no sólo para el ser de la comunidad, sino también para que el individuo pueda subsistir en un tal ser común. El deber se complica debido al hecho de que en la nueva situación las energías educadoras de la familia y del trabajo han retrocedido y no han sido regenerados suficientemente, lo que asigna a las escuelas la misión adicional de compensar esa ausencia.

El movimiento de reforma pedagógica de los dos últimos siglos no sólo ha elaborado esa determinación final y creado una organización del sistema formativo, que le debe responder, sino que también se ha esforzado por encontrar un método libre de educación. El ataque a la antigua educación estaba relacionado desde el principio con la crítica de los medios educativos heredados. Rousseau creó el programa con una genial concepción de la interrelación entre la formación como fin y los métodos libres como caminos hacia dicha meta. Pero desde un principio sus continuadores adolecieron del mismo error, el que aparece en la teoría política roussoniana como la *volonté générale* y que se repite en el terreno pedagógico. Políticamente es de atribuir a Rousseau, el cofundador del pensamiento democrático, la peligrosa concepción que confiere a la voluntad popular de la mayoría, por naturaleza, la decisión certera que no podría equivocarse; en lo pedagógico surge la idea que identifica la educación liberal con la "natural". Pero el descubrimiento de Rousseau ha hecho época en el sentido que los métodos educativos de la libertad logran modificar la concepción respecto del niño, no entendiéndoselo como un pequeño adulto con deficiencias, sino como un hombre pleno,

provisto con energías de crecimiento, intereses naturales y capacidades de aprendizaje. A continuación de Rousseau, Fröebel reconoció, a través de la investigación moderna de la infancia, el significado del juego infantil, la voluntad espontánea de trabajo y las fuerzas creadoras. Desde entonces los reformadores de la pedagogía están empeñados en probar caminos, tales como la actividad espontánea y la voluntad de aprender del niño para enlazarlas con las exigencias que plantea la sociedad. En lugar del antiguo método de enseñanza de las escuelas eruditas se impusieron los métodos del aprender independiente y de la actividad del niño en el proceso de la enseñanza; en lugar de las antiguas formas de disciplinas se desarrolló el arte de provocar el autodisciplinamiento en la juventud. La libertad, que debe estar ubicada como punto final del proceso educativo, se realiza así a través de todo el proceso.

Pero también aquí aparece una problemática interna, del pensamiento de la libertad. Surge claro de concepciones extremas, tales como las que se constituyen especialmente con la reforma escolar de 1920 y, en Estados Unidos bajo la influencia de John Dewey y de la escuela psicoanalítica de Freud. Aquí juega un papel el pensamiento roussoniano según el cual la naturaleza ha dotado al hombre de manera tal que por sí solo se ordena en la sociedad, formándose para ella, cuando no es perturbado por las autoridades y por los adultos. Simplificaciones populares de principios de la psicología profunda han llevado a la opinión de que toda presión de las generaciones mayores originaría complejos anímicos, temor, paternofobia y desazón. Respondiéndose a los intereses naturales de la juventud y al principio del *learning by doing*, se implantará por sí el conformismo social y el aprender de lo necesario. No se observó que por este camino, sobre lo cual Rousseau ya llamara la atención, aparecerían tiranos infantiles de adultos, que los plásticos años juveniles del aprendizaje permanecían inutilizados y que experiencias esenciales en lo moral y en la formación espiritual serían desaprovechadas.

Entretanto se ha desarrollado la crítica a esta extrema pedagogía de la libertad, haciéndose aguda desde que una forma educativa contraria parece demostrar importantes éxitos técnicos y políticos: el adoctrinamiento mental y la obligación de aprender del sistema soviético.

La situación es ahora tal que el problema de los métodos de la libertad tiene que ser nuevamente meditado y probado en los modelos. Se ha aclarado que la educación de la libertad no debe ser entendida como ausencia

del dictado de normas, o como prescindencia de toda autoridad, del planteo de deberes, del despertar previo de intereses. Los pedagogos de la reforma deben permanecer en la concepción profunda y correcta, que presión e imposición son de evitar, que el juego se debe desplegar con su fuerza educadora, en afirmar intereses espontáneos y apetencias de la juventud, que el autogobierno de los alumnos y de la independencia en la instrucción tienen una alta importancia. Pero no pueden prescindir del valor de la autoridad, de sentar normas, de plantear tareas, de conferir a la juventud intereses e introducirla en la experiencia y en la comprensión de manera planificada.

Es aquí donde en el mundo libre existe aún inseguridad, lo que se manifiesta en el hecho que las aspiraciones de la reforma pedagógica se han detenido casi en todas partes. Debe ser resuelto este problema, y esto sólo será posible cuando se adquiriera una concepción más profunda de la libertad íntima del ser humano, y cuando esa meditación esté animada por nuestras concepciones comunes de la libertad europea.

(Traducción de *Ernesto Rogg*)

## QUE ES ENSEÑAR

ROGER COUSINET (*Saint-Cloud, Seine et Oise*)

Enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de informaciones, que serían igualmente nuevas para los alumnos. Se distinguen de estas porque tienen un valor *utilitario* (útiles para la adquisición de otros conocimientos) y *cultural* (útiles para la formación del espíritu de quienes los adquieren). De este modo el conocimiento de los principios de la física es útil para adquirir el conocimiento de los principios de la hidrostática o de la electricidad; “el conocimiento del latín —como escribía recientemente un pedagogo suizo —ha constituido una notable escuela del pensamiento”.

Entre todos los conocimientos, antiguos o recientes, no se puede permitir a cada maestro elegir aquellos que él considera dignos de ser enseñados. Algunas elecciones podrían no ser atinadas. Además esa libertad otorgada a cada maestro tendría el grave inconveniente de impedir la formación de la cultura común que crea (o debe crear) entre todos los individuos de una misma generación, y de un mismo país, ese *vínculo cultural* al cual los docentes asignan una importancia tan grande. Para evitar ese inconveniente la lista de los conocimientos que deben adquirir los alumnos es establecida por los encargados de redactar los *programas*. Los profesores de historia, de geografía, de ciencias, presentan a sus alumnos de una misma edad y en toda la extensión de un mismo territorio, los mismos conocimientos históricos, geográficos, científicos. Por su parte los representantes cada vez más numerosos y cada vez más activos de lo que se llama “educación comparada”, se esfuerzan por unificar los programas de un país con los de otros (lo que no es, seamos justos, más que una parte de su tarea).

Pero una vez seleccionados los conocimientos, y considerados como los únicos válidos, no basta al maestro *presentarlos* a su alumnos en la totalidad y el orden previstos en el programa; es todavía necesario, como ya hemos dicho, que se los haga *adquirir*; es preciso que ellos los reciban y los con-

serven. Es necesario que el maestro tenga el *poder* para ello, así como se le ha dado el *derecho* y el *deber*. Para esa tarea especial ha sido preparado y ha aprendido lo que se llama el arte de enseñar, la didáctica. El maestro que se conformase con presentar los conocimientos enseñaría sólo en apariencia. El verdadero maestro llega a su clase provisto de todo un *instrumental* pedagógico: presentación de los conocimientos con la ayuda de lecciones bien preparadas, interrogaciones, exposiciones, selección de ejercicios escritos, correcciones, etc., todo lo que constituye el conjunto de los *métodos didácticos*. A ello agrega las composiciones, las revisiones y una autoridad personal (que nunca se le deja de recomendar) apoyada, cuando es necesario, en todo un sistema disciplinario hecho de recompensas y castigos hábilmente aplicado. De este modo se mantiene a los alumnos en disposición y ellos no cesan de llenar ese saco que es su *bagaje intelectual*, del cual no deben dejar caer nada y en el cual siempre han de poder encontrar el artículo que pida el maestro.

Cuando todas esas condiciones están reunidas, cuando el maestro ha presentado a los alumnos los conocimientos agrupados en el programa, se ha asegurado en el curso de esa presentación que la misma era, o al menos parecía, ser eficaz, se ha asegurado que sus alumnos adquirían y conservaban esos conocimientos, que *aprendían* y *sabían*, puede a justo título estimar que ha cumplido con su deber, lo que se le exigía y lo que él se había comprometido a hacer: el maestro ha *enseñado*.

Pero esa enseñanza constituye una *actividad*, y como toda actividad, debe ser *constructiva*. ¿Qué construye el maestro con su actividad enseñante?

Se le exige. Sus superiores, y las padres, no dejan de pedirle que haga ver lo que ha construido con la ayuda de su actividad docente, que demuestre sus *resultados*, los resultados a los cuales se atribuye, a los cuales él mismo asigna una importancia tan grande. Por cierto, el maestro ama su actividad por lo que es en sí misma, y le agrada mostrar lo que sabe y mostrarlo a su manera frente a aquellos que no saben. Es feliz, por encima de todo control, cuando considera que ha presentado, de una manera que juzga buena, esos conocimientos indispensables. Es más feliz todavía cuando aquéllos a quienes se los presenta parecen, también ellos, felices de recibirlos. Es plenamente feliz cuando quienes los han recibido le dan pruebas de que los conservan. Los resultados que se le exigen han sido obtenidos. Su actividad docente ha sido verdaderamente constructiva. Con esa materia informe que

constituyen los alumnos en estado de incultos, ha construído los lectores, los calculadores, alumnos que saben el latín y la física. Ha sido un industrioso arquitecto pedagógico.

Sin duda; pero ¿cómo se explica que habiendo el maestro ejercido en toda su amplitud su actividad docente y habiendo construído con todo su saber y su celo, que tantas de sus construcciones queden inconclusas y que tantas otras se derrumben cuando parecían acabadas y sólidas? ¿Cómo se explica que un cierto número de alumnos asistan sólo por obligación a la presentación de esos nuevos conocimientos cuando deberían interesarse por ellos? ¿Cómo los resultados de un *mismo* maestro, realizando una *misma actividad*, pueden ser tan diferentes? ¿Cómo al cabo de un año escolar, por ejemplo, puede haber tal diferencia entre el mejor y el peor alumno, entre esa bella construcción pedagógica de la cual el maestro está orgulloso y ese edificio inacabado que ni siquiera tiene presencia?

La respuesta del maestro se repite desde hace mucho tiempo, y cada maestro la da a su turno: es, dice, porque hay buenos y malos alumnos, alumnos inteligentes y alumnos que no lo son, pero, sobre todo, alumnos trabajadores y alumnos perezosos. El maestro realiza de manera igual y activa su tarea constructiva: allí donde fracasa es porque la materia es rebelde.

Pero, ¿por qué la materia es rebelde? ¿Por qué hay alumnos perezosos? ¿Es que hay un alumno perezoso?

Si dejamos de lado los casos, más raros, de alumnos perezosos *opositores* que a veces resisten voluntariamente la actividad docente del maestro, por lo general se considera perezosos a los alumnos apáticos, a los que dejan que el maestro ejerza esa actividad sin hacer nada para perturbarla pero también sin ayudarla, los alumnos que permanecen *pasivos*. Y se sabe que esa pasividad es condenada por las más viejas, las más respetables tradiciones pedagógicas. Es preciso que los alumnos no sean pasivos, sino *activos*, y es así como una nueva tarea se impone al maestro para completar definitivamente su actividad enseñante: es necesario que *haga actuar* a sus alumnos. La construcción pedagógica que emprende cada año no puede llevarse a feliz término si los alumnos no construyen ellos mismos, *construyéndose*, colaborando con el maestro en esa construcción. Los buenos alumnos son aquéllos que colaboran espontáneamente, o que aceptan de buen grado co-



laborar o parecen colaborar; los malos alumnos son los que no colaboran con el maestro para ayudar a construir su edificio pedagógico. "Yo no puedo hacerlo todo solo —dice a menudo a sus alumnos—; es preciso que vosotros me ayudéis".

¿Ayudarlo a qué? A cumplir una tarea que, por definición, los alumnos no conocen. ¿Cómo se puede colaborar con alguien si no se sabe lo que él hace? ¿Cómo pueden los alumnos colaborar con el maestro en la adquisición de los conocimientos que, por definición, ellos no conocen? ¿Escuchando con docilidad y atención? Pero la docilidad, la atención constituye una sumisión, no una colaboración. Los alumnos aprenden conocimientos históricos, geográficos o científicos, y el maestro les dice: "Adquirid y conservad estos conocimientos que os servirán más tarde". Servirán ¿para qué? Los alumnos no podrían colaborar con la acción docente del maestro si saben que la adquisición y conservación de estos conocimientos les servirían para alguna cosa que el maestro guarda celosamente para sí; "Esto será para el mes próximo o para el año próximo". ¿Qué es lo que será? El maestro no lo dice, lo guarda, quiere guardarlo para él. No quiere decir a sus alumnos que el acontecimiento presente está (cuando ello sucede) condicionado por un viejo acontecimiento histórico que él quiere enseñarles. No quiere decirles qué fenómeno científico se explica por los principios que les obliga a adquirir y a conservar. No quiere decirles (salvo raras excepciones) cómo el latín que no es para ellos más que reglas de gramática puede en efecto ser un fin. ¿Entonces? Entonces esta pretendida colaboración no es más que una trampa y el maestro pide a sus alumnos una actividad que él les niega.

No se *hace actuar* a un individuo prescribiéndole una acción, y eso es jugar con las palabras. En ese caso se le hace, si puede decirse *actuar pasivamente*. La acción, la acción verdadera, es la orientación del individuo hacia un objetivo que él conoce, al menos someramente, y que trata de alcanzar ya imitando, ya descubriendo caminos de acceso. Se lo *hace* actuar, él no actúa. ¿Y cómo y para qué el maestro quiere *hacerlo* actuar, se toma (cuando se lo toma) tanto trabajo para actuar a ese escolar, que cuando era niño y todavía no era escolar, era todo acción, para quien vivir era actuar y actuar era vivir? Si no es para su enseñanza, tal como hemos tratado de definirla, es para *su* acción, *su* actividad, a la cual la actividad de sus alumnos molesta. "Cállense, quédense quietos, no cesa de decirles. Ustedes me impiden enseñar". ¿Se pueden oír y se oyen todos los días, frases más ridículas? Los alum-

nos van a clase para *aprender*, y su aprendizaje es mucho más importante que las enseñanzas del maestro.

—“Pero ellos van a la escuela precisamente para aprender lo que yo enseño”.

—Entonces, ¿por qué Ud. se lo oculta en lugar de mostrarlo? Pues esta presentación de los conocimientos por el maestro, una vez más, es una trampa. El maestro no presenta más que lo que él quiere presentar; toma a los alumnos de la mano, los obliga a seguirlo (tanto peor para los alumnos que no lo *siguen*), él no les dice adónde los lleva y no les permite mirar en el camino más que lo que él, el maestro, estima bueno mirar, siguiendo un orden que es el suyo y por razones que son las suyas (o el orden y las razones de los programas) sin justificar ni explicar jamás ese orden y esas razones.

No es dudoso en efecto que esta colaboración entre el maestro y los alumnos, que el maestro evoca de tanto en tanto, por las necesidades de la causa (de *su causa*) sea de gran valor y represente la verdadera fórmula de la educación pero una colaboración supone entre los colaboradores una igualdad, que no es del todo necesariamente una igualdad espiritual, sin lo que, en el caso que nos ocupa, ella no sería sino una igualdad de trabajo, dada por el hecho de que los dos colaboradores se colocan en la misma situación: primero, el conocimiento del fin a alcanzar (aún cuando el maestro conozca mejor ese fin, ese *objeto* es necesario que los alumnos lo conozcan también en cierta medida); en segundo lugar, la puesta a disposición de los alumnos de *métodos de aprendizaje*<sup>1</sup>.

Finalmente y puesto que el maestro pide a los alumnos *trabajar*, actuar, construir (como él pretende hacerlo) y construirse, es preciso al menos, que ellos entrevean esa construcción, y que tengan a su disposición medios para acabarla medianamente, es decir, que ellos sepan en forma global lo que deben o lo que quieren hacer, y que el maestro los provea o les permita utilizar los instrumentos de trabajo, de acción, los *métodos activos* de los que tienen necesidad y que son la conquista de la pedagogía nueva.

Y entonces la palabra enseñar toma un sentido bien diferente del que dábamos al comienzo de este artículo. Enseñar no es más para el maestro presentar a sus alumnos y hacerles adquirir, en vista de una conservación problemática conocimientos nuevos; es ayudarlos a tratar de conocer mejor

<sup>1</sup> Ver sobre este tema mi último libro: *Pédagogie de l'apprentissage*. París, Presses Universitaires de France, 1960.

lo que ellos ya conocen, y por consiguiente lo que ellos desean conocer mejor. No es una paradoja decir que uno no aprende lo que no sabe: uno aprende verdaderamente lo que sabe.

Todo esto exige evidentemente una revisión completa de nuestros programas que están superados y de nuestros métodos de enseñanza que son arcaicos.

Por otra parte, requiere un conocimiento de los *intereses* de los alumnos, en las diferentes edades, como lo ha dicho tan exactamente Dewey, el gran maestro de la educación nueva: "Hay en mi clase demasiados alumnos que no se interesan en nada" —dice el maestro—. Decid: "En nada de lo que me interesa a mí, o interesa al que hizo el programa". Pero ellos se interesan en muchas cosas en las cuales usted, maestro, no quiere que se interesen porque si ellos estuviesen autorizados a interesarse, no se interesarían más que en lo que usted dice; a los cuales usted prohibirá la entrada en el aula por temor que no haya más lugar para usted. "Esta es mi clase" — dice usted. "No, esta es la clase de sus alumnos". "Yo hago mi clase" —dice usted. "No, ellos hacen la clase". "La clase es su objeto, y no el vuestro". Ellos no van a clase para ayudaros a enseñar, para colaborar en vuestra enseñanza; van a clase para aprender y os exigen colaborar en su aprendizaje.

Enseñar no será pues más para el maestro pedir a los alumnos que aprendan lo que enseña, será aceptar enseñarles lo que ellos *aprenden*, pues ellos aprenden y desean aprender a aprender lo que les interesa. Pero lo que les interesa (y la vida extra-escolar: prensa, cine, radio, multiplica lo que les interesa) es a menudo confuso, incierto y difícil de ordenar por falta de instrumentos de trabajo, de *métodos*. Ellos no ven de primera intención las relaciones que de hecho existen entre los objetos de conocimiento que se presentan muy dispares. Los alumnos no tienen a su disposición los medios para examinarlos de una manera satisfactoria.

No obstante, en lo relativo a la primera dificultad, no hay razones para preocuparse mayormente. Todo trabajo de búsqueda —aún sobre hechos muy simples, elementales, yo diría de hasta de los hechos más sencillos (historia de los medios de calefacción o de iluminación, estudio geográfico del medio próximo a la escuela, observación de comportamiento de un animal doméstico)— sólo desarrollándose lleva a la comprobación de relaciones, y luego al establecimiento de leyes. Es así como han procedido siempre todos los sabios, es decir todos los trabajadores intelectuales. Y la escuela

no debe formar "enseñados" sino trabajadores. Los alumnos no van a ella para que se les enseñe la historia, la geografía o la ciencia, sino para que se les dé la posibilidad de ser historiadores, geógrafos y hombres de ciencia (y gracias a la expresión libre, cuando quieren, y si lo quieren, escritores, poetas).

Para ello, es necesario que el maestro abandone la lección, la presentación metódica de conocimientos que no merecen ese nombre, y en lugar de tratar a sus alumnos como a un material que intenta modelar, les presenta y sobre todo les *permite* descubrir y concentrarse sobre la materia que ellos quieren y pueden trabajar. Estando esta materia constituida por lo *real*, las cosas que los alumnos no dejan de descubrir y de someter a una observación, y, por otra parte, por el *documento*, que sustituye a lo real, allí donde lo real falta, o que lo completa, allí donde lo real es insuficiente.

A esa materia, los alumnos la tratarán con ayuda de los instrumentos de trabajo que son los métodos de aprendizaje, los *métodos activos*. Los métodos de trabajo individualizado (Kilpatrick, Parkhurst, Dottrens) que permiten sobre todo la adquisición de las primeras actividades instrumentales (lectura, escritura, cálculo, álgebra, geometría) y los métodos de trabajo por grupo (Cousinet, Petersen) que permiten el perfeccionamiento, las rectificaciones del trabajo de cada uno, no por las correcciones hechas por un maestro colocado demasiado alto para ver de cerca lo que debe ser corregido, sino por la confrontación del trabajo de cada uno, gracias a la colaboración con sus iguales.

Y así la clase vuelve a lo que debería haber sido siempre, un *taller*, donde trabajadores, al construir sus obras (materiales o espirituales) se construyen a sí mismos, llegan a ser lo que son. Hermosa y natural actividad, en el curso de la cual el maestro no interviene más que cuando es necesario. Numerosas, muy numerosas experiencias pueden convencernos suficientemente del valor de esos talleres, del entusiasmo con que los trabajadores realizan el trabajo que han querido, y que ellos llevan a buen término, no a pesar, sino con las dificultades que encuentran. Esa es la verdadera enseñanza.

(Traducción de Zulema Graells Herrera)

## MAQUINAS DE ENSEÑAR <sup>1</sup>

B. F. SKINNER (*Harvard University*)

Hay más gente en el mundo que nunca, y una gran mayoría de ella quiere educación. La demanda no puede ser cubierta simplemente construyendo más escuelas y preparando más maestros. La educación debe hacerse más eficiente. A este fin, los planes de estudio deben ser revisados y simplificados, y los libros de texto y técnicas de clase mejorados.

En cualquier otro campo, la demanda para aumentar la producción hubiera llevado automáticamente a la invención de equipo como vía para ahorrar trabajo. La educación ha alcanzado este estadio muy tarde, posiblemente a través de un concepto erróneo de su función. Gracias al advenimiento de la televisión, sin embargo, los llamados "medios audiovisuales", están siendo reanimados. Los proyectores de films, los aparatos de televisión, los fonógrafos y grabadores se están incorporando a las escuelas y colegios norteamericanos.

Los medios audiovisuales complementan y pueden aún suplantar conferencias, clases demostrativas y libros de texto. De este modo cumplen una función del maestro: presentan material al estudiante y, cuando tienen éxito, lo hacen de modo tan claro e interesante que el estudiante aprende. Hay otra función a la que contribuyen poco o nada. Es la que se da en el intercambio productivo entre maestro y alumno en la pequeña clase o en situación de enseñanza y aprendizaje individual. Mucho de ese intercambio ha sido ya sacrificado en la educación norteamericana a fin de enseñar a gran número de estudiantes. Hay un verdadero peligro que será totalmente salvado

<sup>1</sup> En el año 1958 el Dr. B. F. Skinner ponía en marcha un curso de Psicología Elemental automático o mecanizado. Desde aquella época juntamente con sus colegas ha estado mejorando aquel programa. El Dr. Skinner continúa actualmente en Psychological Laboratories de Harvard University, desde donde nos ha hecho llegar este trabajo en el que expone los fundamentos de sus máquinas de aprendizaje, que aparece por primera vez en castellano.

Pero el Dr. Skinner ya en el año 1954 había publicado un artículo en que describía sus máquinas de enseñanza y su método basado en experiencias de laboratorio. El presente artículo, además de incluir los fundamentos y métodos, posee un resumen histórico. El profesor Skinner es la más alta personalidad y el más famoso especialista en este tipo de actividad. (*N. de la D.*)

si el uso del equipo simplemente diseñado para *presentar material* alcanza amplia difusión: el estudiante se está convirtiendo cada vez más en un mero receptor pasivo de instrucción.

*Las máquinas que enseñan, de Pressey*

Hay otra clase de equipo capital que animará al estudiante a desempeñar un rol activo en el proceso de instrucción. La posibilidad fue reconocida en la década 1920, cuando Sidney L. Pressey diseñó varias máquinas para pruebas automáticas de inteligencia e información. En un modelo reciente de una de estas máquinas, el estudiante se somete a un ítem numerado en una prueba de elección múltiple. Aprieta el botón correspondiente a su primera respuesta elegida. Si es acertada el aparato se mueve al siguiente párrafo o ítem; si es equivocada el error es marcado y debe continuar haciendo elecciones hasta que acierte<sup>1</sup>. Tales máquinas, señaló Pressey<sup>2</sup> podían no solamente comprobar y marcar; podían *enseñar*. Cuando un examen es corregido y devuelto después de una demora de muchas horas o días, la conducta del estudiante no es modificada apreciablemente. La corrección inmediata dada por un aparato automático sin embargo, puede tener un efecto ampliamente instructivo. Pressey también señaló que tales máquinas aumentarían la eficiencia en otro sentido.

Aún en una pequeña clase, el maestro, generalmente, sabe que se está moviendo demasiado lentamente para algunos estudiantes y demasiado rápido para otros. Aquellos que pudieran ir más rápido son perjudicados y los más lentos aprenden con deficiencia y son innecesariamente castigados por la crítica y el fracaso. La instrucción mecánica permitiría a cada estudiante marchar a su propio ritmo. La "revolución industrial en educación" que Pressey previera, obstinadamente se negó a aparecer. En 1932 expresó su desilusión<sup>3</sup>. "Los problemas del inventar son algo relativamente simple", escribió. "Con una pequeña cantidad de dinero y un mecanismo de ingeniería se podría hacer mucho. El autor ha aprendido de una experiencia amarga que una persona sola puede llevar a cabo relativamente poco y necesita, lógicamente, mayor trabajo sobre estos problemas. Pero espera que pueda haberse hecho lo suficiente para estimular a otros trabajadores y que este campo fascinante pueda aún ser desarrollado".

Las máquinas de Pressey sucumbieron, en parte, por la inercia cultural; el mundo de la educación no estaba maduro para ellas. Pero ellas también tenían limitaciones que, probablemente, contribuían a su fracaso. Pressey

estaba trabajando en base a una teoría psicológica que no estaba de acuerdo con el proceso del aprendizaje. El estudio del aprendizaje humano estaba dominado por la "memorización" y equipos similares fueron originalmente ideados para estudiar el proceso de olvido. El ritmo del aprendizaje era observado, pero se hizo poco para cambiarlo. Porque el tema de tal experimento era aburrido para aprender, suscitó poco interés. Las teorías del aprendizaje de la "frecuencia" y la "novedad" y los principios de "práctica masiva y espaciada", determinan las condiciones bajo las cuales las respuestas eran recordadas.

Las máquinas de Pressey fueron diseñadas sobre la base de este fundamento teórico. A la manera de réplicas de la memoria-depósito fueron primariamente aparatos de comprobación. Eran para ser usadas después que algún aprendizaje había tenido lugar en alguna parte. Confirmando respuestas correctas, y desechando respuestas que no debieron ser adquiridas, una máquina auto-comprobadora, en efecto, enseña. Pero no está diseñada primariamente para ese propósito. No obstante Pressey parece haber sido el primero en enfatizar la importancia de la corrección y control inmediato en educación y en proponer un sistema en el cual cada estudiante pueda andar a su propio paso. Vio la necesidad de un equipo principal en la realización de estos objetivos. Sobre todo concibió una máquina, que —en contraste con los medios audiovisuales que estaban comenzando a desarrollarse— permitiera al estudiante jugar un papel activo.

#### *Otra clase de máquina*

El proceso del aprendizaje es ahora mucho mejor comprendido. Mucho de lo que conocemos ha provenido del estudio de la conducta de organismos inferiores pero los resultados valen sorprendentemente bien para los sujetos humanos. El acento de esta búsqueda no se colocó en la verificación de teorías sino en el descubrimiento y contralor de las variables de las cuales el aprendizaje es una función. Esta orientación práctica dio resultado, pues se alcanzó un sorprendente grado de control. Organizando adecuadas "contingencias de refuerzo", formas específicas de conducta pueden establecerse y colocarse bajo el control de clases específicas de estímulos. La conducta resultante puede ser mantenida en vigor largos períodos de tiempo. Una tecnología basada en este trabajo ha sido puesta en uso en neurología, farmacología, nutrición, psicofísica, psiquiatría y en otras ciencias<sup>4</sup>.

El análisis es también pertinente para la educación. A un estudiante "se le enseña" en el sentido que es inducido a adoptar nuevas formas de conducta y formas específicas para ocasiones específicas. No se trata solo de enseñarle *qué* hacer; estamos igualmente preocupados con la probabilidad de que la conducta adecuada aparezca en el momento también adecuado; situación ésta que podría ser clasificada tradicionalmente como "motivación". En la educación, el comportamiento a crear y a conservar es, por lo general, verbal; y debe ser puesto bajo el control de estímulos verbales y no-verbales. Afortunadamente los problemas especiales surgidos de la conducta verbal pueden ser sometidos a un análisis similar <sup>5</sup>.

Si nuestro conocimiento corriente de la adquisición y mantenimiento del comportamiento verbal se aplica a la educación, se torna necesaria alguna clase de máquina de enseñar. Las contingencias de refuerzo que cambian el comportamiento de los organismos inferiores, a menudo no pueden ser organizados a ojo; más bien se necesita un aparato elaborado. El organismo humano requiere un instrumental aún más perfecto. Una máquina de enseñar apropiada tendrá varios rasgos importantes. El estudiante debe *componer* su respuesta más que elegirla de un juego de alternativas, como en un auto-regulador de elección múltiple (*multiple-choice self-rater*). Una razón para esto es que queremos que él recuerde, más bien que reconozca; dar una respuesta tanto como saber que es correcta. Otra razón es que el material de elección múltiple efectivo debe contener respuestas equivocadas "aceptables", las cuales están fuera del lugar en el delicado proceso de "formar" comportamiento porque fortalecen formas no deseadas. Aunque es mucho más fácil construir una máquina para marcar respuestas de elección múltiple que evaluar una respuesta compuesta, la ventaja técnica es preponderante por estas y otras consideraciones.

Un segundo requerimiento de una máquina de enseñar mínima, también la distingue de anteriores versiones. En la adquisición de un comportamiento complejo el estudiante debe pasar a través de una secuencia cuidadosamente diseñada de pasos, a menudo de considerable longitud. Cada paso debe ser tan pequeño que siempre pueda ser dado, aunque al darlo el estudiante se acerca un tanto más a un comportamiento plenamente competente. La máquina debe asegurar que estos escalones sean tomados en un orden cuidadosamente prescripto.

Varias máquinas con las características requeridas han sido construidas y probadas. Los juegos de presentaciones separadas o "estructuras" de mate-



rial visual se colocan en discos, tarjetas o cintas. Una estructura o ítem es presentada a un tiempo, quedando fuera de la vista las estructuras adyacentes. En cierto tipo de máquina el estudiante compone una respuesta moviendo cifras o letras impresas<sup>6</sup>.

Su composición es comparada por la máquina con una respuesta codificada. Si las dos corresponden, la máquina automáticamente presenta la siguiente estructura, si no la respuesta es borrada y debe componerse otra. El estudiante no puede proceder al segundo paso hasta que el primero haya sido dado. Una máquina de esta clase está siendo probada en la enseñanza de la ortografía, aritmética y otras materias en los grados inferiores. Para los estudiantes más avanzados (desde los primeros años de la enseñanza secundaria, y a través del *college*), una máquina que necesita una disposición de letras o cifras es innecesariamente rígida para formas específicas de respuestas. Afortunadamente, se puede pedir a los estudiantes que comparen sus respuestas con el material impreso presentado por la máquina.

La máquina en sí, por supuesto, no enseña. Simplemente pone al estudiante en contacto con la persona que compuso el material que presenta. Es un aparato que ahorra trabajo porque pone a un planificador en contacto con un indefinido número de estudiantes. Esto puede dar la idea de la producción en masa pero el efecto sobre cada estudiante es sorprendentemente parecido al de un tutor que enseña individualmente. La comparación vale en varios aspectos (I). Hay un constante intercambio entre programa y estudiante. A diferencia de las conferencias, libros de textos y los medios audiovisuales comunes, la máquina induce una actividad sostenida. El estudiante está siempre alerta y ocupado (II). Como buen tutor, la máquina insiste en que un punto dado sea entendido totalmente, ítem por ítem o conjuntos de ellos, antes de que el estudiante prosiga. Las conferencias, libros de texto y sus equivalentes mecánicos, por otro lado, proceden sin asegurarse que el estudiante entienda y fácilmente lo dejan atrás (III). Como un buen tutor la máquina presenta justo el material para el cual el estudiante está preparado. Le pide dar el paso para el cual está mejor preparado en ese momento y le resulte más factible (IV). Como un guía cuidadoso la máquina ayuda al estudiante a encontrarse con la respuesta correcta. Hace esto en parte a través de la construcción ordenada del programa y en parte con técnicas de sugerir, indicar, impulsar y demás derivados del análisis de la conducta verbal (V). Finalmente, por supuesto, la máquina como el tutor privado, "refuerza" al estudiante ante toda respuesta correcta, usando este control in-

mediato no solamente para formar su comportamiento más eficientemente, sino para mantenerlo fuerte de una manera a la que el lego describiría como "sosteniendo el interés del estudiante".

### *Material de programación*

El éxito de tal máquina depende del material que se use en ella. La tarea de programar una materia dada es a primera vista bastante compleja. Muchas técnicas útiles pueden ser derivadas de un análisis general de los procesos pertinentes del comportamiento, verbal o no-verbal. Las formas específicas del comportamiento pueden ser recordadas y, a través de un refuerzo diferencial, puestas bajo el control de estímulos específicos.

No es este lugar para una revisión sistemática de las técnicas en uso o de las investigaciones de las cuales puede esperarse descubrir otras. Sin embargo, las mismas máquinas no pueden ser adecuadamente descritas sin dar unos pocos ejemplos de programas. Nosotros podemos comenzar con un juego de estructuras o ítems (ver Tabla 1) diseñadas para enseñar a alumnos de tercer o cuarto grado a escribir la palabra "*manufacture*". Las seis estructuras son presentadas en el orden mostrado, y el alumno corre tapas para descubrir letras en los cuadrados abiertos.

La palabra a ser aprendida aparece en negrita en la estructura 1 con un ejemplo y una definición simple. La primera tarea del alumno es simplemente copiarla. Cuando hace eso correctamente, la estructura 2 aparece. Debe ahora copiar selectivamente, debe identificar "fact" como la parte común de "manufacture" y "factory". Esto le ayuda a deletrear la palabra y también a adquirir un operador verbal "atómico" separable (5). En la estructura 3 otra raíz debe copiarse selectivamente de "manual". En la estructura 4 el alumno debe insertar por primera vez letras sin copiarlas. Desde que se le pide insertar la misma letra en dos lugares, una respuesta equivocada será doblemente notoria y la probabilidad de error es reducida al mínimo. El mismo principio gobierna la estructura 5. En la 6, el alumno deletrea la palabra para completar la oración usada como ejemplo en la 1. Aún un mediocre estudiante puede hacer esto correctamente porque ya ha compuesto y completado la palabra 5 veces, ha dado dos respuestas de raíces importantes, y ha aprendido que dos letras se dan en la palabra dos veces. Probablemente haya aprendido a deletrear la palabra sin haber cometido un error. Enseñar a deletrear es principalmente un proceso de estructurar for-

mas complejas de conducta. En otras materias —por ejemplo, aritmética— las repuestas deben ser puestas bajo el control del estímulo apropiado.

Desgraciadamente el material que ha sido preparado para enseñar aritmética <sup>7</sup> no se presta a ser extractado y citado.

TABLA 1.— *A SET OF FRAMES DESIGNED TO TEACH A THIRD-OR FOURTH-GRADE PUPIL TO SPELL THE WORD MANUFACTURE*

1. Manufacture means to make or build. Chair factories manufacture chairs. Copy the word here:

( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

2. Part of the word is like part of the word factory. Both parts come from an old word meaning make or build.

m a n u ( ) ( ) ( ) ( ) u r e

3. Part of the word is like part of the word manual. Both parts come from an old word for hand. Many things used to be made by hand.

( ) ( ) ( ) ( ) f a c t u r e

4. The same letter goes in both spaces:

m ( ) n u f ( ) c t u r e

5. The same letter goes in both spaces:

m a n ( ) f a c t ( ) r e

6. Chair factories ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) chairs.

Los números de 0 a 9 son generados en relación a objetos, cantidades y escalas. Las operaciones de suma, resta, multiplicación y división son totalmente desarrolladas antes de que se alcance el número 10. En el curso de esto, el alumno compone ecuaciones y expresiones en una gran variedad de formas alternativas. Completa no solamente  $5 + 4 = ( )$ ; sino  $( ) + 4 = 9$ , y  $5 + ( ) = 9$ , etc., ayudado en la mayoría de los casos por materiales ilustrativos. No se recurre a la memoria, aun en la última adquisición de las tablas. El estudiante debe llegar a  $9 \times 7 = 63$ , no por memorización como si memorizara un verso de un poema, sino poniendo en práctica prin-

cipios tales como el de nueve veces un número es lo mismo que diez veces el número menos ese mismo número, (ambos son "obvios" o ya bien aprendidos); que los dígitos en un múltiplo de 9 suman 9; que componiendo múltiplos sucesivos de 9, uno cuenta hacia atrás (9, 18, 27, 36 y así siguiendo); que nueve veces un dígito simple es un número que comienza con uno menos que el dígito (nueve veces *seis es cincuenta* y algo); y posiblemente aunque el producto de 2 números separados por solamente un número es igual al cuadrado de separar el número menos uno. (El cuadrado de 8 es familiar por una serie especial de estructuras relacionadas con cuadrados).

Programas de este tipo se pueden llevar lejos. A 5 ó 6 estructuras por palabra; 4 cursos de deletreo pueden requerir 20.000 ó 25.000 estructuras y 3 ó 4 grados de aritmética otras tantas. Si estas cifras parecen grandes, es solamente porque estamos pensando en el contacto normal entre maestros y alumnos. Un maestro no puede supervisar 10.000 ó 15.000 respuestas dadas por cada alumno en un año. Pero el tiempo del alumno no es tan limitado. En cualquier caso, se necesita sorprendentemente poco tiempo; quince minutos por día en una máquina son suficientes para cada uno de estos programas, quedando libres las máquinas para otros estudiantes el resto de cada día. (Es probablemente porque los métodos tradicionales son tan ineficaces que hemos sido llevados a suponer que la educación requiere tanto tiempo del día de una persona joven).

Una técnica simple usada para programar el material en la escuela secundaria, sirve de ejemplo para enseñar a un estudiante a recitar un poema. El primer verso es presentado con varias letras no importantes omitidas. El estudiante debe leer la línea "significativamente" y colocar las letras que faltan. La 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup> estructuras presentan líneas continuadas en la misma forma. En la 5<sup>a</sup> estructura el primer verso o línea reaparece con otras letras también ausentes. Puesto que el estudiante acaba de leer la línea, la puede completar correctamente.

Hace lo mismo con la segunda, tercera y cuarta líneas. Las estructuras siguientes están cada vez más incompletas y, finalmente, después de 20 ó 24 estructuras el estudiante reproduce las 4 líneas sin ayuda exterior y muy posiblemente sin haber dado una respuesta equivocada. La técnica es similar a la usada en enseñar deletreo; las respuestas son primero controladas por un texto, pero éste es poco a poco reducido, desvanecido, hasta que las respuestas puedan ser emitidas sin texto estando cada miembro de una serie

de respuestas bajo el control "intraverbal" de los otros miembros. Esta clase de disminución progresiva de control externo hasta su desaparición total puede ser usada en la enseñanza de otros tipos de comportamiento verbal.

Cuando un estudiante describe la geografía de alguna parte del mundo o la anatomía de una parte del cuerpo o nombra plantas y animales, en presencia de ejemplares o en cuadros, las respuestas verbales son controladas por estímulos no verbales. En la creación de tal conducta al estudiante se le pide, primero, que indique los accidentes en un mapa con letreros; un cuadro o un objeto presente, y luego, las referencias son eliminadas. Enseñando un mapa, por ejemplo, la máquina pide al estudiante que describa relaciones especiales entre ciudades, países, ríos, etc., en un mapa con letreros y referencias escritas. Luego se le pide hacer lo mismo con un mapa en el cual los nombres son incompletos o faltan.

Eventualmente se le pide establecer las mismas relaciones sin ningún mapa. Si el material ha sido bien planeado lo puede hacer correctamente. La instrucción en ciertas circunstancias puede estar dirigida no tanto a impartir un nuevo repertorio de respuestas verbales, sino a hacer que el estudiante describa con precisión algo en cualquiera de los términos que dispone. La máquina puede "asegurarse que el estudiante comprende" un gráfico, diagrama, carta o cuadro al pedirle que identifique y explique sus signos corrigiéndole, por supuesto, cada vez que se equivoque.

Además de las cartas, mapas gráficos, modelos y demás, el estudiante puede tener acceso a material auditivo. Aprendiendo a escribir el dictado en un idioma extranjero, por ejemplo, elige un pasaje corto y lo graba de acuerdo a las instrucciones dadas por la máquina. Lo oye tantas veces como sea necesario y luego lo transcribe. La máquina luego revela el texto correcto. El alumno puede escuchar el pasaje otra vez, para descubrir las fuentes de error. El grabador puede también ser usado con la máquina para enseñar otros aspectos del lenguaje, tales como código telegráfico, música, pronunciación, apreciación literaria y dramática y otras materias.

Un programa típico combina muchas de estas funciones. El juego de estructuras mostrado en la tabla 2 fue diseñado para conducir al estudiante de física de escuela secundaria a conversar inteligentemente, y en alguna medida técnicamente, acerca de la emisión de luz de una fuente incandescente. Al usar la máquina el estudiante escribirá una palabra o frase para completar un ítem dado y luego descubrir la palabra o frase correspondiente mostrada en la columna a la derecha. El lector que desea obtener la "vivencia" del

material debe cubrir la columna de la derecha con una tarjeta, descubriendo cada línea solamente después que haya completado el tema correspondiente.

Varias técnica de programación han sido ejemplificadas en el juego de estructuras de Tabla 2.

TABLA 2.—PART A PROGRAM IN HIGH-SCHOOL PHYSICS, THE MACHINE PRESENTS ONE ITEM AT A TIME. THE STUDENT COMPLETES THE ITEM AND THEN UNCOVERS THE CORRESPONDING WORD OR PHRASE SHOWN AT THE RIGHT

<i>Sentence to be completed</i>	<i>Word to be supplied</i>
1. The important parts of a flashlight are the battery and the bulb. When we turn on a flashlight, we close a switch which connects the battery with the .....	bulb
2. When we turn on a flashlight, an electric current flows through the fine wire in the — and causes it to grow hot .....	bulb
3. When the hot wire glows brightly, we say that it gives off or sends out heat and .....	light
4. The fine wire in the bulb is called a filament. The bulb "lights up" when the filament is heated by the passage of a(n) — current ....	electric
5. When a weak battery produces little current, the fine wire, or —, does not get very hot .....	filament
6. A filament which is less hot sends out gives off — light .....	less
7. "Emit" means "send out". The amount of light sent out, or "emitted", by a filament depends on how — the filamentis. ....	hot
8. The higher the temperature of the filament the — the light emitted by it. ....	brighter, stronger
9. If a flashlight battery is weak, the — in the bulb may still glow, but with only a dull red color .....	filament
10. The light from a very hot filament is colored yellow or white. The light from a filament which is not very hot is colored .....	red
11. A blacksmith or other metal worker sometimes makes sure that a bar of iron is heated to a "cherry red" before hammering it into shape. He uses the — of the light emitted by the bar to tell how hot it is .....	color
12. Both the color and the amount of light depend on the — of the emitting filament or bar .....	temperature
13. An object which emits light because it is hot is called "incandescent". A flashlight bulb is an incandescent source of .....	light

14. A neon tube emits light but remains cool. It is, therefore, not an incandescent — of light ..... source
15. A candle flame is hot. It is a(n) — source of light ..... incandescent
16. The hot wick of a candle gives off small pieces or particles of carbon which burn in the flame. Before or while burning, the hot particles send out, or —, light ..... emit
17. A long candlewick produces a flame in which oxygen does not reach all the carbon particles. Without oxygen the particles cannot burn. Particles which do not burn rise above the flame as .... smoke
18. We can show that there are particles of carbon in a candle flame, even when it is not smoking, by holding a piece of metal in the flame. The metal cools some of the particles before they burn, and the unburned carbon — collect on the metal as soot ..... particles
19. The particles of carbon in soot or smoke no longer emit light because they are — than when they were in the flame ..... cooler, colder
20. The reddish part of a candle flame has the same color as the filament in a flashlight with a weak battery. We might guess that the yellow or white parts of a candle flame are — than the reddish part ..... hotter
21. "Putting out" an incandescent electric light means turning off the current so that the filament grows too — to emit light ..... cold, cool
22. Setting fire to the wick of an oil lamp is called — the lamp .... lighting
23. The sun is our principal — of light, as well as of heat ..... source
24. The sun is not only very bright but very hot. It is a powerful — source of light ..... incandescent
25. Light is a form of energy. In "emitting light" an object changes, or "converts", one form of — into another ..... energy
26. The electrical energy supplied by the battery in a flashlight is converted to — and ..... heat, light, light, heat
27. If we leave a flashlight on, all the energy stored in the battery will finally be changed or — into heat and light ..... converted
28. The light from a candle flame comes from the — released by chemical changes as the candle burns ..... energy
29. A nearly "dead" battery may make a flashlight bulb warm to the touch, but the filament may still not be hot enough to emit light — in other words, the filament will not be — at that temperature incandescent
30. Objects, such as a filament, carbon particles, or iron bars, become incandescent when heated to about 800 degrees Celsius. At that temperature they begin to ..... emit light

31. When raised to any temperature above 800 degrees Celsius, an object such as an iron bar will emit light. Although the bar may melt or vaporize, its particles will be — no matter how hot they get ..... incandescent
32. About 800 degrees Celsius is the lower limit of the temperature at which particles emit light. There is no upper limit of the — at which emission of light occurs ..... temperature
33. Sunlight is — by very hot gases near the surface of the sun .... emitted
34. Complex changes similar to an atomic explosion generate the great heat which explains the — of light by the sun ..... emission
35. Below about — degrees Celsius an object is not an incandescent source of light ..... 800

Los términos técnicos son introducidos lentamente. Por ejemplo, el término familiar "cable fino" en la estructura 2 es seguido por una definición del término técnico "filamento" en la estructura 4; "filamento" es luego preguntado en presencia de un sinónimo no científico en la estructura 5 y sin el sinónimo en la estructura 9. En la misma forma, "dar luz", "apagar la luz" y "transmitir la luz" en las estructuras primeras son seguidas de una definición de "emitir" con un sinónimo en la estructura 7. Varias formas indirectas de "emitir" siguen luego, y la misma palabra "emitir" se pregunta con un sinónimo en la estructura 16. Es preguntada sin sinónimos pero en una frase que ayuda en la estructura 30, y "emitido" y "emisión" son preguntadas sin ayuda en las estructuras 33 y 34. La relación entre temperatura, cantidad y color de la luz se desarrolla en varias estructuras antes de que una frase formal usando la palabra "temperatura" sea usada en la estructura 12. "Incandescente" es definida y usada en la estructura 13 y otra vez en la 14, y se pregunta en la estructura 15, recibiendo el estudiante una facilidad temática de la frase "fuente incandescente de luz". Se da una ayuda formal con "bujía". En la estructura 25 la nueva respuesta "energía" es evocada fácilmente por las palabras "forma de" porque la expresión "forma de energía" es usada anteriormente en la estructura. "Energía" aparece otra vez en las dos siguientes estructuras y es finalmente preguntada, sin ayuda, en la 28. Desde la 30 a la 35 se discuten las temperaturas límites de los objetos incandescentes mientras se reveen varias clases de fuentes. La cifra "800" es usada en tres estructuras. Dos estructuras intervinientes permiten que pase algún momento antes que la pregunta a la respuesta 800 sea formulada.



Las respuestas no deseadas son eliminadas con técnicas especiales. Si, por ejemplo, la segunda oración en la estructura 24 fuera simplemente "es una fuente de luz", los dos *muy* llevarían frecuentemente a completarla con "fuerte" o un sinónimo semejante. Esto es evitado insertando la palabra "poderoso" para hacer al sinónimo redundante. De manera similar, en la estructura 3 las palabras "calor y" impiden la respuesta "calor", que sería anticipar una respuesta correcta. El efecto neto de ese material es más que una adquisición de hechos y términos.

Partiendo de hechos ampliamente familiares, no verbalizados, respecto de luces, bujías y demás, el estudiante es inducido a conversar sobre sucesos familiares, juntamente con unos pocos hechos nuevos, con un vocabulario relativamente técnico. Aplica los mismos términos a hechos que tal vez nunca ha encontrado semejantes.

La emisión de luz de una fuente incandescente toma forma como tópico o campo de investigación. Surge una comprensión del asunto lo cual es a menudo bastante sorprendente, en razón de la fragmentación requerida en la construcción de items. No es fácil construir tal programa. Si es perdonable un pasaje elíptico o confuso en un libro de texto porque puede ser aclarado por el maestro, el material de la máquina debe ser bien claro por sí y totalmente adecuado. Hay otras razones por las cuales los libros de texto, esquemas de conferencias y guiones de películas, son de poca utilidad para preparar un programa. Ellas no son generalmente disposiciones lógicas o progresivas del material sino estrategias que los autores han encontrado exitosas para las actuales condiciones de la clase. Los ejemplos que ellos dan son más a menudo elegidos para sostener el interés del estudiante que para aclarar términos y principios.

Al componer el material para la máquina, el planificador puede ir directamente al punto.

El primer paso es *definir el campo*. El segundo es reunir términos técnicos, hechos, leyes, principios y casos. Estos deben luego ser dispuestos en un orden de desarrollo plausible, lineal si es posible, en ramificaciones si es necesario. Un ordenamiento mecánico, tal como un sistema de ordenamiento de tarjetas, ayuda. El material es distribuido en las estructuras de un programa hasta alcanzar una densidad arbitraria. En la composición final de un ítem las técnicas para reforzar respuestas y para transferir el control de una variable a otra, son tomadas de una lista de acuerdo a un plan dado para evitar el establecimiento de tendencias verbales inadecuadas, propias

de una técnica única. Cuando un juego de estructuras ha sido compuesto, sus términos y hechos son ubicados mecánicamente entre los conjuntos satisfactorios donde estarán otra vez relacionados con la composición de los siguientes items, para asegurar que el repertorio anterior permanezca activo. Así, los términos técnicos, hechos y ejemplos en la Tabla 2 han sido distribuidos para ser usados de nuevo en los juegos de reflexión, asimilación y transmisión, donde son incorporados a items que tratan principalmente de otros asuntos. Pueden construirse, por supuesto, juegos de estructuras para repasos explícitos. Una ulterior búsqueda descubrirá presumiblemente otras técnicas posiblemente más efectivas. Mientras tanto debe admitirse que una considerable dosis de arte se requiere para que la composición de un programa tenga el éxito esperado. Si la programación ha de quedar como un arte o llegará a ser técnica científica, es tranquilizador, al respecto, saber que existe una autoridad última: el estudiante.

Ha sido probado que una ventaja inesperada de la instrucción mecánica es el "feedback" o control para el programador.

Con las máquinas de escuela primaria se toman medidas para descubrir qué estructuras brindan comúnmente respuestas erróneas, y al nivel de High School o College las tiras de papel que contienen respuestas escritas pueden ser sometidas a análisis. La prueba de la primera versión de un programa revela rápidamente estructuras que necesitan ser alteradas o secuencias que necesitan ser alargadas. Una o dos revisiones a la luz de algunas docenas de respuestas permiten un gran adelanto. Para el conferenciante, escritor de libros de texto o productor de films no existe una "realimentación" o control semejante. Aunque un texto o film puede parecer mejor que otro, es generalmente imposible decir, por ejemplo, que tal oración en tal página o una secuencia particular de un film está provocando dificultades. Las dificultades inherentes a la programación tienen sus compensaciones. Es una cosa saludable tratar de garantizar una respuesta correcta en cada paso en la presentación de un asunto dado. El programador encontrará generalmente que ha contraído la costumbre de dejar librado al estudiante demasiadas cosas, que ha omitido frecuentemente pasos esenciales y olvidado hacer presente puntos pertinentes. Las respuestas a este material pueden revelar ambigüedades sorprendentes. A menos que sea muy afortunado, advertirá que aun tiene algo que aprender acerca del tema.

Casi seguramente encontrará que necesita aprender mucho más acerca de los cambios de comportamiento que está tratando de lograr en el estu-

diante. Este efecto de la máquina, de confrontar al programador con el alcance total de su tarea, puede en sí mismo producir una considerable mejora en la educación. Componer un juego de estructuras puede ser un ejercicio apasionante para el análisis del conocimiento. La empresa tiene consecuencias sobre la metodología científica. Hay algunos signos alentadores de que las implicaciones epistemológicas inducirán a la participación de expertos en la composición de los programas. El experto puede interesarse en virtud de otra razón. Raramente podemos pedir a un gran matemático que escriba una aritmética de primero y segundo grado para ser usada por un maestro común en una clase común. Pero una presentación mecánica cuidadosamente controlada y el inmediato contacto entre programador y estudiante ofrece un panorama muy diferente, que puede ser suficiente para inducir a aquéllos que saben más de la materia, a reflexionar sobre la naturaleza de la conducta aritmética y de las variadas formas en que esa conducta será configurada y comprobada.

*¿Puede el material ser demasiado fácil?*

El maestro tradicional puede ver estos programas con inquietud. Puede estar particularmente alarmado por el esfuerzo para aumentar el éxito y reducir el fracaso. Por su experiencia sabe que los estudiantes no ponen atención a menos que se preocupen por las consecuencias de su trabajo.

El procedimiento acostumbrado ha sido el de mantener la ansiedad necesaria, controlando sólo los errores.

En las clases de preguntas, el estudiante que sabe la respuesta a menudo no es interrogado; un ítem de prueba que es correctamente respondido por todos es descartado por carecer de valor discriminativo; los problemas al final de una sección en un libro de texto en matemáticas generalmente incluyen uno o dos párrafos muy difíciles; etc.

(El maestro convertido en programador puede sorprenderse al encontrar que esta actitud afecta la construcción de ítems. Por ejemplo, puede hallar difícil tolerar la existencia de un ítem que da un punto de partida. Aun si nosotros podemos resolver el problema de motivación con otros medios, ¿qué es más efectivo que dar un punto de partida?). Asegurarse que el estudiante sabe que "no sabe" es una técnica relacionada con la motivación, no con el proceso de aprendizaje. Las máquinas resuelven el problema de la motivación de otra manera. No hay evidencia de que lo que es fácilmente aprendido es más

rápido olvidado. Si esto resultara ser así la retención puede ser garantizada por material subsidiario construido para un repaso igualmente no penoso.

El argumento común del material "difícil" es que queremos enseñar algo más que una materia. Al estudiante se lo desafía y se le enseña a "pensar". El argumento, algunas veces, no es más que una racionalización vinculada a una presentación confusa, pero sin duda es también cierto que las conferencias y textos son a menudo inadecuados y concebidos con el intencionado propósito de desorientar. Pero, ¿con qué objeto? ¿Qué tipos o formas del "pensar" aprende el estudiante en su lucha contra el material difícil? Es cierto que aquellos que aprenden en condiciones difíciles son mejores estudiantes, pero, ¿son mejores porque han salvado dificultades o las salvaron porque son mejores? Con el propósito de enseñar a pensar, creamos situaciones difíciles y confusas y acordamos crédito a los estudiantes que las pasan exitosamente.

El problema que se presenta al hacer deliberadamente difícil la educación a fin de enseñar a pensar, es: (I) que debemos conformarnos con los estudiantes así elegidos, aunque sepamos que son sólo una pequeña parte del potencial de pensadores, y (II) que debemos continuar sacrificando la enseñanza de la materia, renunciando a métodos efectivos pero "más fáciles".

Un plan más sensato es analizar la conducta llamada "pensamiento" y producirla de acuerdo a determinadas especificaciones. Un programa específicamente relacionado con tal comportamiento podría estar compuesto de material del que ya se dispone en lógica, matemáticas, método científico y psicología. Mucho podría, sin duda, agregarse para lograr un programa efectivo. La máquina ya ha producido importantes subproductos. El control inmediato alienta una lectura más cuidadosa del material planeado que en el estudio de un texto, donde las consecuencias de la atención o desatención se presentan tan tardíamente que tienen poco efecto sobre el aprovechamiento de la lectura. El comportamiento inherente a la observación o atención de detalles—como en la observación de cartas y modelos o cuando se escucha atentamente una conversación grabada— es eficientemente desarrollado por las situaciones organizadas por la máquina y cuando un resultado inmediato está en juego, el estudiante podrá aprender mejor a manejar un material pertinente, a concentrarse sobre características específicas de lo presentado, a rechazar materiales no adecuados, a rechazar la solución fácil, pero equivocada y a aceptar la indecisión, todo lo cual está dentro de un pensar efectivo.

Parte de la objeción al material fácil es que el estudiante terminará dependiendo de la máquina y será menos capaz de enfrentarse con las presentaciones ineficaces representadas por las conferencias y los libros de textos, los films y la "vida real". Esto es ciertamente un problema. Todos los buenos maestros deben "independizar" a sus alumnos, y la máquina no es una excepción. Cuanto mejor es el maestro, tanto más explícito debe ser el proceso de liberarlos de su tutela. Los pasos finales de un programa deben ser diseñados de modo que el estudiante no necesite de los elementos de ayuda dados por la máquina. Esto puede hacerse de varias formas. Entre otras, usando la máquina para analizar el material que ha sido estudiado de otra manera. Estos problemas pueden ser adecuadamente contestados sólo a través de una investigación de mayores alcances.

Una "evaluación" en gran escala de la enseñanza mecánica no ha sido aún intentada. Hemos estado dedicados hasta ahora a los problemas prácticos del diseño y uso de máquinas, a las pruebas y revisiones de programas "muestras".

Las reacciones de los estudiantes al material y a la auto-instrucción en general han sido estudiados a través de entrevistas y cuestionarios. Tanto las máquinas como el material están siendo modificados a la luz de esta experiencia, y una evaluación más explícita tendrá entonces lugar.

Mientras tanto, puede decirse que las ventajas esperadas de la instrucción mecánica han sido generosamente confirmadas. Se revelaron posibilidades insospechadas las cuales están ahora sometidas a una exploración más profunda. Aunque es menos práctico acudir a un salón de auto-instrucción que tomar un libro en nuestra habitación o donde sea, la mayoría de los estudiantes se sintieron que tenían mucho que ganar estudiando "a máquina". La mayoría de ellos trabajaron una hora o más con poco esfuerzo, aunque a menudo se sintieron cansados después, y aseguraron que aprendieron mucho más, en menos tiempo y con menos esfuerzo que en las formas convencionales. No se hizo intento alguno para señalar la adecuación del material para situaciones cruciales, personales y otras, pero los estudiantes se mostraron interesados. (Por cierto, se intenta un cambio en las contingencias de refuerzo sugeridas por el experimento, a fin de reducir el nivel de motivación). Una ventaja importante resultó ser que el estudiante siempre sabía dónde se encontraba, sin esperar una prueba o examen final.

*Algunas preguntas*

Varias preguntas son habitualmente formuladas cuando se discuten las máquinas para enseñar. ¿No pueden los resultados de laboratorio ser usados en la educación sin máquinas? Por supuesto que sí. Conducirán a introducir mejoras en textos, films y otros materiales de enseñanza. Más aún, el maestro que realmente comprende las condiciones bajo las cuales el aprendizaje tiene lugar será más efectivo, no solamente para enseñar su materia sino también para manejar la clase. No obstante, es necesario cierto tipo de artefacto para ajustar las sutiles contingencias de refuerzo que se requieren para un óptimo aprendizaje, si se ha de brindar a cada estudiante atención individual. En las aptitudes no verbales esto es comúnmente obvio; los textos y el profesor pueden guiar al que aprende pero no pueden manejar las contingencias finales que establecen la conducta hábil o capacitada. Es verdad que las aptitudes verbales están aquí dependiendo del refuerzo social, pero no debe olvidarse que la máquina simplemente mediatiza una relación *esencialmente verbal*. Al formar y mantener conocimiento verbal, no estamos entregados a las contingencias manejadas a través del contacto personal. Las máquinas pueden aún parecer innecesariamente complejas, comparadas con otros mediadores tales como libros de deberes o formas de pruebas de auto-medición. Desgraciadamente, estas alternativas no son aceptables. Cuando el material es adecuadamente planeado, los pasos adyacentes son a menudo tan similares que una estructura revela la respuesta de otra. Solamente alguna clase de presentación mecánica hará que estructuras sucesivas sean independientes una de otra. Más aún, en la auto-instrucción es especialmente deseable el uso de un registro automático de la conducta del estudiante y para muchos propósitos debe ser seguro. Versiones simplificadas de las máquinas presentes han resultado útiles, por ejemplo, en el trabajo de Ferster y Sapon, de Porter, y de Gilbert<sup>8</sup> — pero los problemas mecánicos y económicos son tan fáciles de solucionar que una máquina con posibilidades mayores está totalmente garantizada.

¿Reemplazarán las máquinas a los maestros? Por el contrario, son el equipo capital para ser usado por los maestros para ahorrar tiempo y trabajo. Asignando ciertas funciones mecanizables a las máquinas, el maestro aparece en su propio papel como un ser humano indispensable. Puede enseñar a más estudiantes que hasta ahora —esto es probablemente inevitable si la amplia demanda mundial de educación ha de ser satisfecha— pero él hará

eso en menos horas y con tareas menos gravosas. A cambio de su mayor productividad puede pedir a la sociedad que mejore su condición económica. El papel del maestro bien puede ser cambiado, pues la instrucción mecánica afectará varias prácticas tradicionales. Los estudiantes pueden continuar agrupados en "grados" o "clases", pero será posible para cada uno llegar a su propio nivel avanzando tan rápidamente como pueda. La "nota" cambiará también de significado. En la práctica tradicional una C significa que un estudiante tiene un conocimiento superficial de todo un curso. Pero si la instrucción mecánica asegura dominio cabal en todo paso, una nota será útil solamente para mostrar *cuán lejos* ha avanzado un estudiante. C podría significar que está a mitad de camino a través de un curso. Dado suficiente tiempo, él podrá obtener una A; y puesto que A no es más que un motivador, esto será suficientemente justo.

El estudiante rápido habrá mientras tanto obtenido varias "A" en otras materias. Las diferencias en capacidad plantean otros problemas. Un programa diseñado para el estudiante más lento en el sistema escolar, probablemente no significará una grave pérdida de tiempo al estudiante rápido, quien estará libre para progresar a su propia velocidad. Puede aprovecharlo en llenar lagunas insospechadas en su repertorio de conocimientos. Si éste no es el caso, los programas pueden ser contruidos a dos o más niveles y los estudiantes pueden ser cambiados de uno a otro según sus desempeños. Si hay también diferencias en "tipos de pensar", el tiempo extra aprovechable para la instrucción mecánica puede ser usado para presentar una materia en formas adecuadas a los diferentes tipos. Cada estudiante presumiblemente retendrá y usará las formas que encuentre más útiles. La suerte de diferencia individual que surge simplemente porque un estudiante ha perdido parte de un desarrollo esencial (piénsese en el niño que no tiene "dominio matemático" porque estaba fuera con sarampión cuando las fracciones fueron enseñadas por primera vez), será eliminada totalmente.

#### *Otros usos*

La auto-instrucción a máquina tiene muchas ventajas especiales aparte de las que proporciona a las instituciones educacionales. El estudio en el hogar es un caso evidente. En el entrenamiento industrial y militar es a menudo inconveniente reunir a estudiantes en grupos y la instrucción individual por máquina podría ser una alternativa factible. Los programas pueden ser

también contruidos sobre materias en las cuales se carece de maestros especializados —por ejemplo, cuando nuevas clases de equipos deben ser explicados a operarios y reparadores, o donde un cambio arrasador de métodos encuentra maestros no preparados<sup>10</sup>. La educación algunas veces falla porque los estudiantes tienen impedimentos que convierten la relación normal con el maestro en difícil o imposible. (Muchos niños ciegos son tratados hoy como débiles mentales porque nadie ha tenido el tiempo o la paciencia de establecer el adecuado contacto con ellos. Sordomudos, espásticos y otros sufren impedimentos similares). Una máquina de enseñar puede ser adaptada a tipos especiales de comunicación —como por ejemplo, Braille, y, sobre todo la máquina tiene *infinita paciencia*.

### *Conclusión*

Un análisis de la educación, dentro del marco de una ciencia de la conducta, tiene implicancias amplias. Nuestras escuelas, en particular las "progresivas", son a menudo consideradas responsables de muchos problemas corrientes, incluyendo la delincuencia juvenil y la amenaza de una tecnología extraña más poderosa. Un remedio frecuentemente sugerido es la vuelta a técnicas más antiguas, especialmente a una mayor "disciplina" en las escuelas. Presumiblemente ésta habrá de obtenerse con algunas formas de castigo; será manejada ya sea con ciertos instrumentos clásicos de daño físico —la cola de buen seca del maestro griego o la caña del maestro inglés— o deberá ser como una desaprobación o fracaso, cuya frecuencia no ha de aumentarse por "patrones crecientes". Esto probablemente no es una solución factible. No solamente la educación sino toda la cultura occidental se está alejando de prácticas repudiables. Nosotros no podemos preparar a los jóvenes para una clase de vida en instituciones organizadas sobre principios por completo diferentes.

La disciplina de la "vara" puede facilitar el aprendizaje, pero debemos recordar que fomenta seguidores de dictadores y revolucionarios.

A la luz de nuestro actual conocimiento, un sistema escolar debe ser considerado un fracaso si no es capaz de inducir a los estudiantes a aprender sin amenazas. Que éste haya sido siempre el modelo standard simplemente destaca la importancia de técnicas modernas. John Dewey hablaba para su cultura y su tiempo cuando atacaba las prácticas educacionales repudiables y pedía de los maestros el volcarse a métodos positivos y humanos.



Lo que él eliminó debía ser eliminado. Desgraciadamente tuvo demasiado poco para poner en su lugar. La educación progresiva ha sido una medida precaria que puede ahora ser efectivamente complementada. Las prácticas indeseables pueden no solamente ser cambiadas sino que pueden ser reemplazadas con técnicas mucho más poderosas. Las posibilidades deben ser completamente exploradas si hemos de construir un sistema educacional que satisfará la presente demanda sin sacrificar los principios democráticos.

NOTAS

<sup>1</sup> El Auto-Evaluador de la Marina es una ampliada versión de la máquina de Pressey. Los ítems están impresos en tarjetas plásticas o codificadas y dadas por la máquina. El tiempo requerido para responder es tomado en cuenta.

<sup>2</sup> S. L. PRESSEY, *School and society* 23, 586 (1926).

<sup>3</sup> *Op. cit.* 36, 934 (1932).

<sup>4</sup> B. F. SKINNER, "The Experimental Analysis of behavior", *American Scientist* 45, 4 (1957).

<sup>5</sup> B. F. SKINNER, *Verbal Behavior* (Appleton-Century-Crofts, New York), 1957; y

<sup>6</sup> B. F. SKINNER, "The science of learning and the art of teaching". *Harvard Educational Rev.* 24, 2 (1954).

<sup>7</sup> Este material fue preparado con la ayuda de Susan R. Meyer.

<sup>8</sup> El Dr. Homme preparó juegos de estructuras para enseñar parte de la física (cinemática) y la Sra. Meyer ha preparado y probado informalmente material en la lectura curativa y construcción de vocabulario al nivel del Junior High School. Otros que han contribuido al desarrollo de las máquinas de enseñar deben ser mencionados. Nathan H. Azrin cooperó conmigo en probar una variante de una máquina para enseñar aritmética. C. B. Ferster y Stanley M. Sapon usaron una máquina simple para enseñar alemán (Ver "An application of recent developments in psychology to the teaching of German", *Harvard Educational Rev.* 28, 1 (1958)). Douglas Porter de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard ha hecho una prueba de clase independiente en una máquina en deletreo (Ver "Teaching Machines" *Harvard Graduate School of Educ. Assn. Bull.*, 3, 1 (1958)). Devra Cooper ha experimentado con la enseñanza de composición inglesa para alumnos de 1er. año en la Universidad de Kentucky. Thomas F. Gilbert, de la Universidad de Georgia, ha comparado instrucción común con mecánica en un curso introductorio en psicología, y con la colaboración de J. E. Jewett ha preparado material para álgebra. El Centro de Entrenamientos de Equipos Navales de EE.UU. ha contratado a la Universidad de Pennsylvania para un estudio de programas relacionados a la instrucción mecánica de hombres en servicio, bajo la dirección de Eugene H. Galanter.

<sup>9</sup> B. F. SKINNER, *Science and Human Behavior* (Macmillan, New York, 1953).

<sup>10</sup> K. MENDER, "New Approach to teaching intermediate mathematics", *Science* 127, 1320 (1958).

(Traducción de Gustavo Cirigliano)

## NIVEL Y SITUACION EDUCATIVA DE ARGENTINA

AMERICO GHIOLDI (*La Plata*)

### *Educación pública, ¿para cuántos y por cuánto tiempo de escolaridad?*

¿Es satisfactorio el nivel educativo de la población argentina y suficiente el esfuerzo que realiza el país en favor de la educación pública? Educación pública, ¿para cuántos, por cuánto tiempo y para asegurar qué nivel de escolaridad cumplida?

El año Sarmientino fue una oportunidad para la consideración de este punto, pero el problema nos fue planteado más que por confrontación con un legado de programas y aspiraciones por imperiosas necesidades de la economía, la política y el desenvolvimiento de la cultura individual. El aspecto cuantitativo de la política escolar promueve la necesidad de establecer y difundir conjuntamente con los índices estadísticos de la demografía, la producción y el comercio, los coeficientes que miden el nivel educativo. Se dispondrá así de un medio idóneo para medir los resultados de los esfuerzos colectivos en el campo de la educación y estimular a nuevos esfuerzos y sacrificios cuando se compruebe la insuficiencia de los resultados alcanzados.

No podemos ocuparnos documentalmente de los índices del analfabetismo por zonas del país, en razón de que los últimos datos conocidos datan del año 1947 y de que las cifras censales de 1960 no han sido publicadas aún. Caben dudas acerca de que el analfabetismo haya sido estirpado totalmente, pero lo prudente será esperar el resultado del censo para conocer el nivel de vida educativo de que disfruta la población en función del analfabetismo.

### *Cifras de la deserción escolar*

Pero desde ya podemos hacer uso de algunos otros niveles de apreciación y particularmente de los siguientes: 1º) Deserción escolar, es decir, mensura del abandono prematuro de la escuela primaria sin que el escolar haya cumplido el minimum de enseñanza obligatoria. 2º) Total de horas de

clase que el escolar ha recibido a lo largo de su permanencia en la escuela, o sea de lo que podría llamarse "ración escolar" del niño argentino, según la expresión de Pedro Rosselló.

Con respecto a la deserción primaria utilizaremos los datos oficiales que han sido publicados en el Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, el día 26 de agosto de 1960, y que se refieren al problema estudiado bajo forma de comparación de los alumnos inscriptos en primer grado inferior en 1952 y la inscripción de 6º grado en 1958. Aún cuando no sea perfecto el método para el estudio de la deserción, el mismo proporciona, sin embargo, valiosa información. Entre los trabajos parciales sobre la materia, deben mencionarse los realizados por la autoridad escolar de Santiago del Estero y la monografía inédita aún, del profesor de la Universidad Nacional de Cuyo, Rodolfo A. Montoya.

El total de las deserciones habidas en las escuelas fiscales provinciales, en los departamentos de aplicación de las escuelas nacionales normales, en las escuelas primarias del Consejo Nacional y en las Escuelas primarias y supervisadas, denuncia un promedio de 65,56 por ciento. La pirámide de la inscripción que hace visible la deserción da la siguiente figura numérica:

1952	1º inf.	631.411
1953	1º sup.	451.910
1954	2º	406.072
1955	3º	360.722
1956	4º	300.574
1957	5º	252.926
1958	6º	216.308

De cien inscriptos en 1958 llegaron a sexto grado 34,50. Del primero inferior al primero superior sobre un total de 631.411 inscriptos desertaron 179.501. Al tercer grado llegó poco más de la mitad de los inscriptos en primero inferior. Estas cifras condenan la aptitud política del país para realizar todavía hoy el programa educativo de Sarmiento.

#### *Horarios escolares y ración escolar anual*

No basta, sin embargo, conocer las cifras de la deserción para saber el efectivo nivel de educación recibida. Podemos averiguar cuántos días al año y por cuántas horas diarias el niño argentino recibe adecuada ración educativa.

A principio de siglo, en los días de la dirección escolar positivista, se tenía como norma ideal de nivel educativo la regla de que todo niño debía recibir enseñanza durante 200 días al año de cuatro horas escolares diarias, lo que hacía un total de 800 horas anuales de educación. Con esta norma ideal resulta la ración escolar en función del nivel educativo que traduce el siguiente cuadro:

*RACION ESCOLAR CON JORNADAS DE CUATRO HORAS  
DURANTE 200 DIAS ANUALES*

<i>Nivel Educativo</i> (Años de escolaridad)	<i>Horas</i>
4 años	3.200
6 años	4.800
7 años	5.600

El Bureau International d'Education de Ginebra ha establecido como norma ideal, de la que debieran beneficiarse los 250 millones de niños sin escuela que hay en el mundo, la ración mínima o nivel educativo de 6.000 horas. Si se considera la ampliación de la obligatoriedad escolar, en dos, tres y cuatro años, entonces aquella exigencia mínima de 6.000 horas de enseñanza se elevaría a 8.000, 9.000 y 10.000 que ya es realidad en varios países.

En no pocos lugares de la República, y muy particularmente en la Capital Federal, en el Gran Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires, por carencia de edificios, muchas escuelas son de tres turnos con pocas horas de clases y en algunos casos se citan escuelas de cuatro turnos. En 1960 el número de días escolares fue de 156 en la provincia de Buenos Aires y de 160 en la Capital. El turno llamado intermedio, con supresión de música, canto, dibujo y ejercicios físicos, es predominantemente de tres horas. De modo, pues, que hay grupos de alumnos que reciben cuatro horas de clase y otros, tres o dos horas y media.

Desde 1960 funcionan en la Capital Federal escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación con doble turno que totalizan una permanencia de seis horas y media en la escuela. En 1961 funcionaron a título experimental 15 de estas escuelas. Dejando de lado esta experiencia y tomando el gran número puede prepararse el siguiente cuadro:

RACION ANUAL SEGUN DIAS Y HORAS DIARIAS

<i>Días</i>	<i>Horas diarias</i>	<i>Total horas</i>
150	4	600
150	3	450
170	4	680
170	3	510
150	2½	375
170	2½	425

Redondeando las cifras de las horas anuales, el nivel educativo resultante para ciclos de cuatro, seis y siete años de escolaridad da el siguiente cuadro:

RACION ESCOLAR DEL CICLO

<i>Horas anuales</i>	<i>Nivel educativo de:</i>		
	<i>4 años</i>	<i>6 años</i>	<i>7 años</i>
400	1.600	2.400	2.800
500	2.000	3.000	3.500
600	2.400	3.600	4.200

Compárense estas cifras con la norma ideal de principios de siglo (800 horas anuales) y con la exigencia formulada por la Oficina Internacional de Educación (6.000 horas en el ciclo) y se apreciará la magnitud de nuestro mal así como la profundidad de la injusticia social en materia educativa. Para completar el cuadro de la realidad educativa sería necesario estudiar las estadísticas de la enseñanza secundaria y de la deserción universitaria. Sobre este último aspecto, son recomendables las referencias del Rector de la Universidad de Córdoba, Dr. Jorge Orgaz, y el trabajo de Nicolás Tavelle, titulado *La contribución pedagógica en el ámbito universitario*.

*Situación educativa en Argentina, América Latina, Estados Unidos y Canadá*

La situación argentina con todo está entre las mejores de América Latina, pero dista mucho de compararse con los niveles educativos de Canadá y Estados Unidos. En un trabajo de la UNESCO titulado *La situación educa-*

*tiva en América Latina* se revela que mientras la proporción de analfabetos entre la población de 15 y más años, en América Latina, es del 40 por ciento aproximadamente, el nivel educativo promedio alcanzado por la población de 15 y más años, se calcula en menos de un año escolar aprobado. El cuadro de las cifras comparadas que ofrece el trabajo de la UNESCO lleva a la conclusión de que los países con una mediana de años escolares aprobados superior a dos, no representan sino la quinta parte de la población de América Latina, mientras que la proporción de los países con una mediana igual a cero, llega casi a la mitad de la población de la región. El mismo trabajo recuerda que la mediana, en un conjunto de medidas, corresponde a aquella que ocupa un lugar intermedio y que por lo tanto y a título de ejemplo, si más del 50 por ciento de la población no ha aprobado ningún grado, la mediana del nivel educativo de esta población será de cero grado. Por último, el mismo trabajo expresa que una comparación de estos niveles educativos promedios con los del Canadá o de los Estados Unidos, donde los promedios ascienden a ocho y nueve años escolares aprobados, respectivamente, pone de relieve la desventajosa situación en que se encuentra América Latina.

*DISTRIBUCION DE LA POBLACION DE AMERICA LATINA ENTRE LOS PAISES, SEGUN LA MEDIANA DE AÑOS ESCOLARES APROBADOS POR LA POBLACION DE 15 Y MAS AÑOS DE EDAD*

<i>Mediana de años escolares aprobados</i>	<i>Países</i>	<i>Población total</i>	
		<i>1930</i>	<i>1956</i>
		<i>%</i>	<i>%</i>
0	<sup>1</sup> Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Perú	47,0	47,3
De 0,1 a 0,9	Colombia, Ecuador, México, Rep. Dominicana, Venezuela	29,0	31,2
De 1 a 1,9	Paraguay	0,8	0,9
2 y más	Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile, Panamá, Uruguay	23,2	20,6

<sup>1</sup> Se recuerda que la mediana en un conjunto ordenado de medidas corresponde a aquella que ocupa el lugar intermedio. Por lo tanto si más del 50 % de la población no ha aprobado ningún grado, la mediana del nivel educativo de esta población será 0 grado.

*Horarios y niveles educativos en Europa*

Consideramos igualmente ilustrativa la comparación con los niveles educativos de algunos países europeos. Nos valemos del excelente trabajo de Erich Hylla y William L. Wrinkle publicado con la ayuda del Alto Comisariato de Educación de los Estados Unidos.

Así por ejemplo en Noruega, las escuelas primarias cumplen un año escolar de 38 semanas, la semana escolar es de 6 días y el día escolar de 5 horas y media. Comúnmente la clase empieza a las 8.30 y 8.45 y concluye a las 14 ó 14.15 horas. Para 228 días anuales de 5 horas y media la ración escolar es de 1.254 horas anuales.

En las escuelas primarias de Suecia el año escolar tiene una duración de 36 semanas y 4 días en muchos distritos rurales, y de 39 semanas en otras zonas; el mínimo es entre 202 y 214 días escolares. Cada semana escolar tiene por lo común 6 días y la duración horaria del día escolar es variable, ya que los primeros años es de 3 ó 4 horas de instrucción diarias, en los ciclos inferior y superior de 6 horas y a veces de 7 horas. Cada hora tiene 45 minutos. La escolaridad comprende pues, entre 1.212 y 1.284 horas anuales.

El año escolar dura en Italia diez meses y por lo general el día escolar se inicia a las 8.30 horas y termina a las 12.30 ó 13 horas. Las escuelas primarias dan normalmente 4 horas y 10 minutos de clase y, las postprimarias de 4 a 5 horas.

En Inglaterra el año escolar tiene 40 semanas de duración con 200 días escolares. La semana escolar tiene 5 días, y el día escolar es de 5 horas y media a 6 horas de trabajo; aproximadamente desde las 9 a las 12 ó 12.30 horas y de las 14 a las 16.30 horas. De modo que la ración escolar oscila entre 1.100 y 1.200 horas anuales.

La escolaridad en Bélgica es aproximadamente de 1.000 horas, pues en la escuela primaria se exigen 200 medios días de enseñanza por año y el número de horas de enseñanza no debe ser menor de 25 por semana.

En Alemania hay 233 días laborales y la enseñanza escolar comprende 6 días, aunque en la actualidad hay un extenso movimiento en favor de la semana escolar de 5 días. El número de horas semanales de clase varía según el grado, porque el año escolar es en unos casos de 700 horas, para los primeros grados, y de 1.300 horas para los grados superiores.

El año escolar en Dinamarca tiene de 240 a 241 días; la semana tiene habitualmente 6 días de 6 horas de clase. El día escolar comienza a las 8 ó 9 horas y termina a las 14 ó 15 horas de la tarde.

En Holanda la escolaridad alcanza a 1.144 horas anuales distribuidas en 44 semanas de 26 horas. Las horas de clase son de 9 a 12 y de 14 a 16 horas. Miércoles y sábados no hay clases por la tarde.

El año escolar de Suiza varía según las condiciones locales y regionales, costumbres y tradición que no pueden ser reducidas a un denominador común. El régimen escolar depende de las autoridades cantonales, pero por norma general la escuela primaria es escuela de todo el día, con un intervalo de dos horas para el almuerzo en el hogar (en las regiones montañosas con frecuencia hay posibilidades de almorzar en las escuelas); es decir, semanalmente, como dicen los autores mencionados, se suman de 18 a 21 horas por las mañanas, y por las tardes 15 horas, o sea de 33 a 36 horas escolares cada semana.

En Francia la escolaridad pasa de las 1.000 horas anuales distribuidas en 30 horas semanales con la característica de que jueves y domingos son libres. El horario comienza a las 8.30 horas; tres horas de duración por la mañana y tres por la tarde.

*Normas mensurables sobre derecho a la educación. - Criterios de Pedro Rosselló*

La política educacional provee "criterios mensurables" para conocer el "nivel educativo" de un país y dirigir la acción determinando las prioridades de los programas de perfeccionamiento escolar y manteniendo constantemente el "sentido de la realidad" en docentes, padres, ciudadanos y administradores de la educación.

Pedro Rosselló, director adjunto del Bureau International d'Education de Ginebra, y director del "*Annuaire International d'Education*", ha puntualizado algunas normas mensurables destinadas a precisar el "derecho a la educación", enunciado o profesión de fe universal contenido en la Declaración de los Derechos Humanos"<sup>2</sup>.

En más de un cuarto de siglo pasaron por manos del ilustre comparatista español millares y millares de libros, estadísticas, informes y notas so-

<sup>2</sup> "La formación de expertos en educación", Pedro Rosselló (*Archivos de Ciencias de la Educación*, del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; La Plata, nº 1, enero-junio 1961).



bre el estado y los cambios educativos de innúmeros países. Con tan rica experiencia ha elaborado sucesivamente conclusiones que aunque parciales y en algunos, acaso provisorias, son interesantes contribuciones de buen sentido y agudo sentido de político de la educación. Las límpidas páginas del artículo mencionado traducen gran experiencia humana y un continuado empeño de no olvidar que el experto o administrador en educación es, ante todo, un educador y, como tal, nada de lo humano puede serle indiferente.

El "derecho a la educación" implica el derecho al maestro, el derecho al local-escuela y el derecho al material escolar, concebidos concretamente y, tanto como sea posible, mensurablemente. Así, por ejemplo, el "derecho al maestro" significa, dice Rosselló, que todo niño, no importa dónde haya nacido ni la estructura de la familia de que proceda, debe disfrutar durante seis años de la solicitud de un maestro. Seis mil horas (1.000 horas anuales durante seis años) de "ración escolar mínima", de "insolación intelectual", "cuando en ciertos países niños más privilegiados reciben ya, obligatoriamente, una ración de diez, once o hasta doce mil horas".

En cuanto al "derecho al local-escuela" Rosselló expresó alguna vez que todo niño debe disponer de dos metros cuadrados de espacio en una sala de clase que esté de acuerdo con los dictados de la pedagogía y de la higiene<sup>3</sup>, pero en el reciente artículo aparecido en "*Archivos de Ciencias de la Educación*", considerando las posibilidades económicas de muchas naciones y la urgencia, sin embargo, de impartir enseñanza mínima, Rosselló redujo a la mitad aquella norma ideal. "Cada alumno debe tener garantizado, durante este plazo mínimo de seis años, el disfrute de un metro cuadrado de superficie dentro de una 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".

*Las ideas de Sarmiento en 1848 sobre estos tópicos, y otros antecedentes históricos*

He resumido algunos de los criterios mensurables dados por Pedro Rosselló a fin de destacar que nuestro genial político, legislador y comparatista de la educación, Domingo F. Sarmiento, hace más de un siglo se preocupó por los mismos temas llegando a conclusiones semejantes. En su funda-

<sup>3</sup> La XXII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, Pedro Rosselló (Crónica de la UNESCO, junio de 1959). Leer además las consideraciones preliminares hechas en el volumen XXI, 1959, del *Annuaire International de l'Education*.

mental obra *Educación Popular*, escrita en 1848, Sarmiento traza con mano maestra las bases y el desarrollo de la política escolar primaria que presidieron el movimiento educativo de Argentina y América y que pueden servir aún de aplicación, en muchísimos aspectos, en la obra de alfabetización que deben cumplir vastos sectores del mundo. La obra define conceptos básicos y señala normas mensurables. Primero define el sistema escolar como "medio de distribuir en un tiempo dado la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos". La descripción de las escuelas de aquellos años (1848) corresponde para nuestra vergüenza a gran parte de las escuelas primarias y secundarias y de no pocos institutos universitarios de nuestros días. "Exámínese uno por uno los edificios que sirven para escuelas en nuestros países, y se comprenderá cuántos obstáculos deben oponer a la enseñanza". "Por lo general se componen de salones, o cuartos de habitaciones ordinarias, adaptadas a la enseñanza, con el ancho de nuestras habitaciones comunes, sin luz necesaria para ver claro en todos los puntos de la escuela. Los niños se colocan para escribir o para leer, como el local lo permite; el desorden y la confusión es necesariamente la regla de la escuela; toda clasificación de capacidades es imposible, y el malestar físico a que el niño está condenado por la estrechez y la incomodidad, se reproduce en una tendencia natural al desorden como un desahogo". Agrega que desde que la escuela se ha convertido por las necesidades de nuestra época en una institución pública, "en un establecimiento por cuyas puertas han de pasar todas las nuevas generaciones, y en cuyo recinto ha de transcurrir la mejor parte de la infancia, hasta llegar a la pubertad, deben tenerse presente en su construcción consideraciones de higiene y ornato que son de la más alta importancia. El local ha de ser no sólo adecuado a la enseñanza, sino también al desenvolvimiento físico del cuerpo, a los ejercicios gimnásticos, a la buena disposición del ánimo y de la salud, por la pureza del aire que se respire".

Estudia los planes de las escuelas europeas y americanas, transcribe normas incluidas en leyes escolares, tales las de Prusia, y busca normas precisas y numéricas aplicables en nuestro país. Averigua cuál debe ser la superficie conveniente de una escuela, prefiriendo cuatro modelos de establecimientos para cincuenta, ciento veinte, doscientos y más alumnos. ¿Qué requisitos debe reunir "el templo a la inteligencia humana en el lugar destinado a preparar la razón de los hijos, para la vida activa de seres completos y dignos del nombre de ciudadanos"? Espacio suficiente y holgura para todos los movimientos. Resume las condiciones de varios edificios tipo en los Estados

Unidos en busca de la superficie o espacio que la escuela debe ofrecer a cada alumno. En un caso, la superficie ofrecida es de 2,25 metros cuadrados por alumno, en otro, según cálculo de un higienista, es de 1,16 metros cuadrados. A fin de que haya una idea del máximo de perfección a que las escuelas pueden llegar, Sarmiento con admiración y entusiasmo, describe una escuela de Salem cuyos salones de clase ofrecen casi cuatro metros cuadrados de superficie por alumno.

En la investigación sarmientina, a fin de dar criterios positivos para realizar el noble principio del derecho a la educación, se estudia la necesidad mínima de aire oxigenado, la ventilación, la necesidad de árboles y plantas, las exigencias de calefacción y la manera de producir el calor, la distribución de la luz, etc. "Nuestras escuelas deben por lo tanto, ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones". Estudia el amueblamiento de la escuela, dando una norma mensurable al decir que "cada dos alumnos tienen una banca separada con gaveta para guardar sus papeles y libros; el asiento es aislado y por todas partes accesible, dejando a cada alumno un espacio de diez pies cuadrados (0,092 metros cuadrados), para facilitar sus movimientos". La investigación alcanza al material escolar, pizarra, estantes de libros, globos de geografía, aparatos de química y demás objetos de enseñanza; hace mención de otro objeto necesario en la escuela, el reloj que "es indispensable para la distribución de los trabajos; su precisión misma, apartando toda incertidumbre y toda arbitrariedad, imprime en el espíritu de los alumnos aquellas ideas de ley inviolable, de orden, de regularidad y de obligación limitada y conocida, que tanta falta hace a nuestra raza española". Sarmiento estudia con detenimiento el horario escolar vigente en varios países, con indicaciones precisas sobre el uso del tiempo en horas de la mañana y de la tarde, citando reglamentos, como el de la escuela de Salem, en los que se determinan 60 medias horas semanales de clase, o sea 30 horas (equivalentes a 5 horas durante 6 días semanales).

El tema horario y duración del ciclo escolar han sido pues, estudiados en nuestro país, a partir de Sarmiento, manteniendo viva la preocupación, años más tarde, eminentes educadores entre los cuales cito a Pablo Pizzurno y Francisco Berra<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> *Medio siglo de acción cultural*, de Pablo Pizzurno. En la página 172 se refiere la historia del horario escolar desde los comienzos de la escuela común hasta fines del siglo XIX. *Los tipos de horario escolar*, de Francisco Berra.

En cuanto a edificación escolar en la Capital Federal existe un estudio de los tiempos del doctor Ponciano Vivanco como Presidente del Consejo Nacional de Educación (1904-1908) aconsejándose los siguientes niveles: superficie por alumno en el aula 1,37 metros cuadrados; cubo de aire respirable por alumnos 6,736 metros cúbicos; superficie total destinada a recreo (escuela para 480 alumnos), 1922, 28 metros cuadrados. La capacidad media por alumno entre patio cubierto y el aire libre es de 3 metros cuadrados, de los cuales 2 son al aire libre.

*Necesaria investigación estadístico-pedagógica sobre nuestra realidad educativa*

En conclusión: el país necesita realizar una investigación estadístico-pedagógica acerca del nivel educativo. Además de los datos que sobre ciertos aspectos del nivel educativo deberá proporcionar el censo de 1960 cuando se conozcan los resultados, debe investigarse ya la situación real con relación a la "ración escolar" media en horas de clase por año y durante el ciclo escolar. Asimismo, es necesario estudiar en qué medida se reconoce el derecho al local-escuela y al material escolar.

Anualmente debe publicarse la compilación de los datos porque es urgente despertar la conciencia cívica sobre estos problemas básicos, elementales y por eso fundamentales de nuestra enseñanza pública.

La aplicación de criterios positivos en política educacional asentará los movedizos médanos de planes imaginados y reformas que se enuncian y abandonan sin tocar nunca, con reglas mensurables, aspectos fundamentales del sistema.

## LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

*Edmée Hatinguais (Sèvres)*

### a) *Extensión de la escolaridad*

La reforma de la enseñanza en Francia ha sido establecida por un decreto del mes de enero de 1959; se aplica progresivamente desde el curso escolar 1960-61. Se propone orientar a los alumnos que han terminado el ciclo primario hacia la enseñanza que más convenga, de acuerdo con las aptitudes particulares de cada uno. Antes de exponer los puntos esenciales de esta reforma, convendría recordar la organización anterior. En Francia existía la enseñanza primaria obligatoria para niños de 6 a 14 años. Esta enseñanza correspondía a 2 etapas: la de los  *cursos primarios elementales* (6 a 11 años) y la de los  *cursos complementarios* (12-14), al finalizar los cuales se obtenía el B.E.P.C. (Brevet d'études du Premier Cycle), es decir: Certificado de estudios del Primer Ciclo. Luego, si los alumnos deseaban continuar sus estudios, podían dirigirse a los establecimientos de enseñanza agrícola-industrial-comercial, o bien a las Escuelas Normales Primarias, si deseaban ser maestros.

La Enseñanza Secundaria —llamada "Enseñanza de 2 grado" (11-18 años)— impartida en los Liceos y Colegios, comprendía, además de los cursos del "primer ciclo" (6<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup>) —correspondientes a 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> grados entre nosotros— obligatorio para la obtención del B.E.P.C., las clases del "*segundo ciclo*" (2<sup>a</sup>-1<sup>a</sup>) correspondientes al 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> en nuestro país, y los cursos finales; al cabo de estos estudios se obtenía el título de *bachiller*.

La reforma, al prolongar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, trae aparejada una modificación de los cursos complementarios. Estos se han transformado en "Colegios de Enseñanza General" con un plan de 5 años de estudios. A esos estudios se les llama "Enseñanza Secundaria Abreviada" (Ens. Sec. Court). Constituyen un ciclo de estudios más elevado que comprenderá un ciclo de observación (2 años) más 3 años de estudios. Se obten-

drá al final de este período el Certificado de Enseñanza General, que faculta a los alumnos para desempeñar empleos en los cuadros medios, no técnicos, y para ingresar a las Escuelas Normales de Maestros.

La Enseñanza Secundaria completa (Ens. Sec. Long.), abarca las dos partes del bachillerato. Las antiguas formas del bachillerato subsisten: Sección Clásica, con Latín y Griego —Sección Latín y Ciencias— Sección Ciencias y 2 Lenguas Vivas, etc.

En particular, el *bachillerato moderno* va a ser transformado en *Sección Social*, en el que se intensificará el estudio de la geografía económica, de la historia contemporánea, de los estudios científicos. Así el alumno podrá —a los 11 años— elegir entre la Ens. Sec. Abreviada (correspondiente a los antiguos cursos complementarios) y la Ens. Sec. Completa (correspondiente a los Liceos clásicos, modernos, secciones moderna, técnicas y Liceos técnicos.

Por otra parte, no es difícil pasar de los cursos de Enseñanza Secundaria Abreviada, a los de Ens. Sec. Completa, gracias a la existencia de clases especiales de reorientación, que podrían designarse con el nombre de "Clases intermedias" (passerelles); son las de 3º y 4º.

#### b) *La orientación de los alumnos*

A partir de los 11 años, los alumnos pueden elegir entre las dos ramas de la enseñanza; se trata, pues de ayudarlos en esa elección. Antes de la reforma, podían presentársele varias posibilidades:

- a) Decisión libre de la familia.
- b) Examen de conocimiento.
- c) Consulta del legajo personal para determinar las aptitudes de cada alumno.
- d) Decisión de la familia de acuerdo con el examen del legajo personal del alumno.

La reforma actual establece que todos los legajos individuales con los informes y observaciones consignados por los diferentes y sucesivos maestros que el alumno haya tenido a lo largo del primer ciclo, sean analizados y estudiados por el Consejo de Orientación.

El Consejo está formado por la totalidad de los maestros que dictan clase en un mismo curso.

Durante el *ciclo de observación* (6º y 5º), (es decir, 1º y 2º grado entre nosotros), el Consejo da a la familia su opinión fundada sobre el tipo

de enseñanza que más conviene a los niños, pero las familias tienen amplia libertad para decidir respecto a los futuros estudios de sus hijos, es decir, que pueden aceptar o no las sugerencias del Consejo. En este último caso, el alumno debe someterse a un examen de aptitud. Como puede verse, en esta nueva organización se da gran importancia a la *clasificación* del alumno, basada en la orientación y en las aptitudes de cada uno. (La señora Hatinguais aconseja leer —a ese respecto— una obra que ella ha prologado: "La Recherche des aptitudes" (La investigación de las aptitudes), por Auba y Lasne (Edición Istra).

En otro tiempo se pensó que convenía preparar directamente a los alumnos —en el menor tiempo posible— para ponerlos en condiciones de ejercer un oficio en cuanto egresaran de un establecimiento de enseñanza técnica. En la práctica, esta preparación directa no está al nivel de las exigencias modernas, de los procedimientos actuales que, en cada oficio, se modifican y se perfeccionan sin cesar. Quizás no convenga insistir demasiado en la especialización para un oficio determinado, mediante la obtención del "Certificado de aprendizaje" que capacita para una sola profesión.

Coincide esta opinión con la del Profesor Reverdy —actual Director de la Formación Profesional en Francia— quien, al pronunciar una conferencia en Sèvres, insistió sobre la necesidad de evolucionar en ese campo. Dijo el Prof. Reverdy en esa ocasión: "Es necesario organizar los oficios por grupos, proporcionar una formación general mediante el entrenamiento, para que luego, la profesión misma llegue a diferenciarlos gracias a 3 ó 4 meses de "stage" o a la intensificación del aprendizaje".

En cuanto a la enseñanza científica impartida en los Liceos, ha sido siempre muy buena y muy sólida. Los alumnos que terminan los cursos de Matemáticas o de Ciencias experimentales, poseen una excelente preparación, que completan luego en las grandes Escuelas.

En la actualidad, la concepción de la enseñanza de las matemáticas evoluciona rápidamente; todas las Universidades europeas se preocupan intensamente por esa transformación (evolución). Esto es necesario tenerlo en cuenta, y adaptar los programas; los de los cursos superiores de los Liceos y los de las grandes Escuelas, si no se quiere dar a los alumnos una formación demasiado anticuada.

Es necesario también tener en cuenta la evolución de la Física moderna. La enseñanza de esta disciplina es mucho más teórica en Francia que en otros países: en Inglaterra y en América sobre todo, se enseña Física por

medio de problemas concretos, presentados y analizados sucesivamente. Recordemos que existe la Física nuclear y los descubrimientos atómicos, y que los progresos de la industria se basarán en estas transformaciones.

La Química también ha evolucionado en estos últimos años. Es por eso que el problema más serio de la enseñanza actual es el *problema de los programas*, sobre todo los que se refieren a las materias científicas del Plan de Enseñanza Completa.

En lo que se refiere a la Ens. Secund. Abreviada, es evidente que no pueden profundizarse mucho los estudios teóricos; se trata de una enseñanza que debe estar al alcance de todos los alumnos y que exige la realización de trabajos científicos experimentales.

Este esfuerzo para mejorar los estudios científicos no debe realizarse en detrimento de las materias humanísticas, es decir, que deben equilibrarse la formación científica y la humanística.

### c) *Misión de las Universidades*

Actualmente, esa misión ha sido completamente modificada. Las Universidades imparten una enseñanza mucho más vasta y especializada que en épocas anteriores. En Francia existen conjuntamente con Universidades, las llamadas "Grandes Escuelas". La formación de Ingenieros, por ejemplo, estaba confiada a la Escuela Politécnica o a la Central, pero no a la Universidad, como ocurre en otros países; la Escuela de Minas ofrecía una cierta formación; la Escuela Superior de Electricidad, otra distinta, etc. De esto se desprende que la Universidad estaba notablemente definida por sus Facultades de Filosofía y Letras, de Medicina, de Derecho, etc., pero la Universidad estaba mucho más cerca de la actividad social —humana— de lo que está actualmente.

En estos momentos se está produciendo un cambio: se multiplican los "Institutos" en el seno mismo de la Universidad. Por ejemplo, en París se ha creado un Instituto de Formación para Dirección de Empresas, que convierte a los antiguos Licenciados en Letras y, especialmente, a los Licenciados en Filosofía, en personas capaces de desempeñarse como "Dirigentes de Empresa", pues se ha llegado a la conclusión que era muy lamentable tener que destinar técnicos a la administración de Empresas, cuando en realidad la administración requiere cualidades y condiciones de organizados más que de técnico especializado, que puede actuar en otro medio. Por otra parte, y



con la misma finalidad, se crean Institutos en las regiones mineras, petrolíferas, en las regiones ricas en "hulla blanca" (Grenoble, por ej.), o bien Institutos de Ciencias Humanas, que no existían en las Universidades.

Otra innovación muy importante: se puede ahora —en condiciones especiales— ingresar a la Universidad sin haber hecho el bachillerato. Hasta hace poco, el certificado de bachiller era el requisito indispensable exigido para tal fin, y había casos en que un diplomado de la Escuela Superior de Electricidad, como la de Grenoble, no podía ingresar a la Universidad porque había hecho sus estudios secundarios en una Escuela profesional, o en una escuela de artes y oficios. Actualmente, un alumno puede ser admitido en la Universidad gracias a una serie de equivalencias o mediante un examen especial. Las universidades amplían su radio de influencia y no se limitan sólo a formar estudiantes o profesionales. Se trata de crear junto a las universidades, cátedras abiertas al gran público y para que éste disponga de los medios de información necesarios se le abren las puertas de la Biblioteca de la Universidad.

Todas estas transformaciones responden a la necesidad de democratizar la enseñanza, puesto que la reforma es, ante todo un esfuerzo tendiente a dar a cada individuo las mayores posibilidades de acuerdo con sus aptitudes. Este inmenso esfuerzo exige la creación de un gran número de establecimientos y un considerable aumento de presupuesto (sobre 47 millones de habitantes hay en Francia 10 millones de jóvenes que concurren a colegios y universidades).

La reforma requiere también una gran flexibilidad en la formación de los maestros, tanto en lo que se refiere a la competencia como a la preparación pedagógica. Lo importante es no perder en profundidad lo que se gana en extensión, es decir, no dejar descender el nivel de la enseñanza, que, en Francia, ha sido siempre excelente. No hay que impartir una enseñanza retaceada, que crearía una laguna entre la enseñanza primaria y la universitaria.

Francia se ha caracterizado siempre por la solidez de su enseñanza, basada en la experimentación, de modo que no ha sido un simulacro la formación obtenida, sino una formación real y eficiente, que hay que conservar a cualquier precio.

(Traducción de *T. Berenice Lynch de Isla*)

## IMPORTANCIA DE LAS EJERCITACIONES FISICAS PARA LA PEDAGOGIA <sup>1</sup>

JOSEF RECLA (Graz, Austria)

*En medida especial en nuestro tiempo corresponde a la educación física la preocupación por la armonía del hombre y por el equilibrio del libre juego entre las distintas fuerzas espirituales y culturales.*

### *La orientación pedagógica*

Actualmente la ejercitación física es objeto de una auspiciosa y creciente valoración. Esto no ocurre en forma casual; se explica por la nueva concepción del mundo, los nuevos conocimientos y la modificación de las exigencias de la vida. El hombre necesita de la actividad no sólo para la organización de su tiempo libre y para el equilibrio en general, sino igualmente para la armonía de sí mismo y su participación en la sociedad.

Los valores inherentes a la ejercitación física y el desenvolvimiento de la personalidad son cada vez más reconocidos y estimados. En nuestra época el individuo tiene que cumplir con nuevos y mayores deberes. La ejercitación alegre, plena de vida y estimulante de la actividad, es la que desde el punto de vista pedagógico contribuye a formar la disposición para el trabajo efectivo, en la mayoría de los hombres de hoy de todas las edades. La tendencia hacia la orientación pedagógica de la actividad deportiva libre merece cada vez mayor atención, debido a su eficacia para la ejercitación física. En esta nueva orientación pedagógica reside lo nuevo, lo decisivo para el desarrollo de la ejercitación física.

Por su difusión universal y elevado nivel la actividad corporal moderna se impone como una parte respetable de la formación cultural. Esta realidad se manifiesta en las reuniones y congresos internacionales, como también en la abundante literatura disponible al efecto. Se muestra también este

<sup>1</sup> El presente trabajo es reproducción de la comunicación presentada por el autor ante el "Simposio Internacional de Educación Física" realizado en Varsovia (Polonia), en febrero de 1958. (N. del T.)

respeto por las experiencias y conocimientos adquiridos en el terreno de la educación física, en todos los órdenes de la vida diaria. Entre las ciencias del hombre, la Pedagogía y la Sociología son las que más reconocen la importancia y la efectividad de la ejercitación física. El tratamiento intensivo de ese fenómeno cultural que es la "educación física", influirá decisivamente en la estructuración didáctica de la actividad corporal y dispersará las sombras del culto al cuerpo de la cual la libre actividad deportiva no está exenta.

### *Los nuevos principios*

La reforma de la educación después de la segunda guerra mundial y las preocupaciones surgidas en torno a los problemas de la educación física, suministraron valiosos aportes con los que fue posible el nuevo "redescubrimiento" de la educación física:

1. Educación y formación deben alcanzar a todo el hombre —alma, espíritu y cuerpo—. De esto se desprende la necesidad de agregar la ejercitación física a la educación y el cuestionamiento de la educación sin educación física.

Los ejercicios físicos obran como fuerzas humanizantes. Tienen una propiedad "descomplicante" (Plessner) y crean valores formativos que sólo son adquiribles desde el cuerpo (Gaulhofer). En la educación física está dado el fundamento para la espiritualidad y el carácter (Nohl). En sus trabajos, científicos, biólogos, pedagogos y sociólogos han destacado la gran importancia de la ejercitación física auténtica, y prepararon la base para un tratamiento científico de la educación física.

2. La meta de la educación es el hombre armónico. Sus disposiciones deben ser tratadas y formadas en su justa valoración, sin descuidar una de esas disposiciones en detrimento de otra.
3. Lo humano es el fundamento de la educación, y desde siempre la base de la educación física. La apreciación de lo social en las comunidades que practican la ejercitación física, se denota ostensiblemente, pues el sitio para la ejercitación gimnástica y deportiva es un campo clásico de educación para la convivencia (Oetinger). En la era de la técnica y el anonimato, el hombre adquiere la posibilidad de convertirse en algo y servir en algo a la sociedad. La educación física puede mitigar asperezas y ayudar a vencer diferencias,

puede acercar y mancomunar, establecer verdaderos puentes de carácter social y fomentar la comprensión entre los pueblos.

4. Los valores de la educación y, con ellos los de la educación física, no pueden ser juzgados únicamente desde el punto de vista material. El índice de productividad, de utilidad, no es hoy efectivo (Lotz). La posición de la educación física en el marco de la sociedad, no se decide en el estadio, sino en el plano espiritual-cultural. Ante esto, la educación física no debe ser entregada a sí misma, sino que requiere constantemente una inteligente conducción, pues por el medio y el fin se destaca la auténtica ejercitación física.
5. Superar exigiendo, es más positivo que conservar. La mayor parte de la juventud actual prefiere actuar, intentar y rendir en lugar de dejarse cuidar (Nohl, Flanagan). "Pedagogía conservativa" conduce apenas a la meta. ¡No conservar, sino actuar es el camino del mundo del mañana!
6. Asimilar y vivir, saber y actuar, tienen que estar siempre unidos si la educación debe ser efectiva; en la educación física no se dejan separar (Jahn). La unidad de teoría y praxis es una particularidad que fundamenta la independencia de la educación física como ciencia. Por esta razón se explica la íntima colaboración entre investigador, entrenador y educador.

Los principios citados ubican a la educación física en una nueva, distinta luz. Demuestra la importancia de la ejercitación física en la moderna pedagogía e indican los puntos de arranque para los propios trabajos de exploración.

### *Realidades "lógicas"*

La vívida realidad de la ejercitación física moderna en el ámbito pedagógico, en la diaria gestión del presente, no sólo entre nosotros, sino en la esfera internacional, no es ya desconocida.

1. La ejercitación física es hoy un hecho general y un lógico factor de la cultura contemporánea, corresponde a lo cotidiano; no es ya prerrogativa de algunos grupos sociales.
2. Se impone cada vez más una concepción superior de la educación física. En el presente son algo más que simples ejercitaciones físicas, mucho más que necesidades materiales.

Una ética nueva, valedera para todos, es hoy sobreentendimiento en la vida deportiva nacional e internacional (Wolker). En todas partes se observa el empeño en matener la honradez y la corrección del deporte.

3. La educación física no está aislada, sino viva en el proceso educativo integral. Se la observa como un medio efectivo para la formación de la personalidad (Neumann).
4. La educación física también ha encontrado acogida en la Universidad. En muchas partes se la reconoce como ciencia, de manera que los educadores físicos pueden analizar como investigadores los interrogantes de la educación física y profundizar las relaciones con las otras ciencias humanas.

#### *El significado pedagógico de la ejercitación física*

En tiempos en los que la educación física era practicada con efectividad, estaba orientada pedagógicamente y con auténtica fundamentación educativa. Esto se demuestra fácilmente con el ejemplo de la gimnástica de la Grecia clásica, de los juegos populares de principios del medioevo, de las ejercicios físico-educativas del filántropo Guts Muts, en la gimnasia de Jahn y su influencia en el ámbito europeo.

La orientación pedagógica se aprecia más intensamente en la educación física moderna. Aquí se exhibe la fundamentación educativa en todo el espacio internacional como núcleo de la ejercitación física moderna. ¡Ejercitaciones físicas —correctamente concebidas y vivamente estructuradas— son una educación de la actividad, de decisión! En esto radica el gran significado de la educación física para la pedagogía de hoy.

Para ello las disposiciones básicas de una educación física vivaz, espiritual —libertad, voluntad, alegría— crean un clima pedagógico favorable. Virtudes y debilidades se hacen notables en el contacto personal, humano con y a través de la ejercitación física. La multiplicidad del educador físico, del "educador sin antifaz", posibilita a la pedagogía en general, el acceso a valiosas experiencias y resultados, pues la ejercitación física exige del hombre una constante actividad y una libre decisión de manera que él mismo se presenta también "sin antifaz". El inevitable "superarse a sí mismo" y el allanamiento de dificultades en la multilateralidad de su estructuración práctica (autodominio prácticamente ejercitado) forman y educan en gran medida.

El trabajo correctamente dosificado, como parte esencial de la moderna educación física desenvuelve un autoconocimiento conveniente. El hombre aprende a valorarse mejor, a conocer sus capacidades, sus fuerzas y límites. Adquiere por sus propias decisiones una apreciación muy exacta de sus posibilidades.

La vivencia de la ejercitación física —sobre todo entre la naturaleza y la sociedad— profundiza el sentimiento vital, dispone y alegra; prepara para hechos pedagógicos y sociales.

La virtud del "juego limpio", como la de la superación de sí mismo, significa crecer sobre sí, realizar más de lo necesario; quiere decir renunciar, sacrificar, resistir y empeñar; significa siempre, y en todas partes, ejercer la cabalerosidad, la honradez y la buena voluntad.

Es de mencionar también el proceso educador indirecto de la bien guiada ejercitación física. En el desarrollo práctico no se habla de educación pero se educa prácticamente. Educación física significa en realidad "enseñar a vivir" (Diem). Ya que con la ejercitación física son descubiertos los aspectos buenos del hombre, el trabajo del educador puede influir en lo positivo y elevar las peculiaridades propias de cada educando (Ertl).

En el proceso de la educación física se adquieren nuevas ideas sobre dudas no aclaradas. Se brinda la oportunidad de comprobar prácticamente la exactitud de ciertos conocimientos teóricamente elaborados.

#### *Organización práctica de la ejercitación física*

Los ejercicios físicos en sí son neutros. Sus valores son efectivos recién en su práctica. Pero esto depende del espíritu y la estructuración metódica de los ejercicios físicos. Esta estructura es por consiguiente de capital importancia para la educación física (Streicher), pero más importante aún es la personalidad, el hombre, el educador físico, que tiene que ser a la vez conocedor y ejecutante. Tiene que saber de la meta y el ser de la educación física contemporánea, de los interrogantes y problemas de la juventud actual, de las distintas posibilidades de educación y debe sentir por propia experiencia y propia ejercitación, para aplicarlo en la estructuración de la ejercitación física. La importancia de la formación de tales educadores es fácilmente concebible.

Los lineamientos básicos de la ejercitación física moderna son:

1. Alegría —en el juego por supuesto, pero debe prevalecer también en la actividad deportiva seria. Precisamente hoy más que nunca debe tenderse a lo alegre.
2. Multilateralidad — conducir a través de la mayor diversidad de ejercitación física, todo el cuerpo hacia la habilidad funcional múltiple.
3. Superación — pues el afán por la superación es saludable y natural, proporcionando fuertes estímulos de desarrollo. La especialización en el deporte competitivo puede verificarse únicamente recién después de una conciente y múltiple ejercitación en todas las ramas de la educación física escolar, pero no debe suceder prematuramente y en forma exagerada.
4. Respeto por los niveles de desarrollo — a cada edad, a cada comunidad su ejercitación física, con discriminación y dosificación.
5. Próximo a la realidad — la ejercitación física permanece vívida por su simplicidad y el respeto por las disposiciones naturales.
6. Forma rítmica de trabajo — vale hoy para todos los aspectos de los ejercicios corporales, no sólo para la gimnasia o para la actividad femenina.
7. Actividad y espontaneidad — desenvuelven la individualidad y generan vivencias. Un deber primordial de la educación física moderna es transformar la aceptación pasiva en quehacer activo (Seybold).

La estructuración práctica y efectiva de la ejercitación física crece y decae con la personalidad del educador. Por ello debemos tener la preocupación del constante perfeccionamiento de los ejecutores de la educación física.

### *Perspectiva*

La educación física —encuadrada en la escala de los valores y estructurada con sentido— es en el presente más que nunca un medio efectivo de formación, de trabajo para la “unidad” del hombre. Los educadores físicos están convencidos de esa realidad, ven los grandes y específicos deberes en el presente, y más el futuro, pues saben que muchos hombres son accesibles a través de la educación física y susceptibles de formación por su intermedio. Esto lo demuestra el actual problema del “tiempo libre”, en el que la ejercitación física tendrá un importante rol. Plausible es el actual incremento de la actividad y la iniciativa desplegada por nuestra juventud en todos los aspectos de la educación física.

Estamos hoy frente a una nueva concepción de la educación física y su propia actividad práctica. Todos los interrogantes esenciales comprendidos en estos alcances, tienen que ser analizados nuevamente, desde otra perspectiva, consolidados, difundidos los nuevos rumbos para la aplicación de los conocimientos ganados. Vale la pena continuar incansablemente, meticulosamente y en gran escala, realizar trabajos de investigación que merezcan aprobación por parte de las demás ciencias, pero en igual medida es de tratar la vívida relación con la educación física en el hecho que nosotros mismos practiquemos la ejercitación física, la vivamos y cooperemos activamente con prácticos y didactas.

Si logramos evaluar todos los conocimientos adquiridos y orientar la configuración práctica pedagógicamente, la ejercitación física puede ser efectivamente una fuente de formación positiva desde lo físico y ser una eficaz ayuda al "Ser Hombre" (Hammelsbeck).

(Traducción de *Ernesto Rogg*)





Dr. Alfredo D. Calcagno  
1891 - 1962

## CRONICA

### HOMENAJE AL Dr. ALFREDO D. CALCAGNO

El 9 de marzo del corriente año falleció, en la ciudad de La Plata, el Dr. Alfredo D. Calcagno, eminente educador, psicólogo, pedagogo y hombre público, y que hasta el momento de su muerte fue Jefe titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Por primera vez y a lo largo de más de cincuenta años de docencia en la Universidad, gozaba de licencia —desde fines de 1958— por haber sido distinguido con la representación argentina ante UNESCO, en su sede de París. En noviembre de 1961 había regresado con la esperanza de superar aquí un mal físico que meses después habría de vencerlo ante el asombro y el dolor de sus innumerables amigos y discípulos.

A manera de modesto homenaje a su memoria —que queda a la espera de honras mayores— se publican a continuación los discursos que los representantes de los distintos claustros de la Universidad pronunciaron con motivo del sepelio de los restos del Dr. Calcagno, el 10 de marzo de este año. En la oportunidad hablaron el señor Presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Dr. José Peco; el señor Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Dr. Enrique M. Barba; el Jefe interino del Departamento de Ciencias de la Educación, Prof. Ricardo Nassif; el Prof. José María Lunazzi, en representación de los profesores; el Prof. Juan M. Sadi, en nombre de los graduados de la Universidad, y la Srta. Cyra Otelma Roux que lo hizo en representación de los estudiantes. Se transcribe el texto de sus discursos, con excepción del pronunciado por el Presidente de la Universidad, quien improvisó una elocuente oración fúnebre y que, a pesar de nuestros requerimientos, no ha querido reconstruir en el papel para no convertir en frío esquema lo que en su momento fue el reflejo fiel de una profunda y vívida emoción.

*Palabras del Dr. Enrique M. Barba*

Aún lo vemos atravesar los poblados y bulliciosos corredores de nuestra Facultad y dirigirse a su laboratorio que fue asiento de su cátedra y en parte, su hogar mismo. Allí forjó su rica, recia y desbordante personalidad. Solo, con la única e irrenunciable compañía de sus convicciones más caras, libró batallas memorables. Sus maestros, de los que con orgullo casi agresivo se consideraba hijo espiritual, habían sido víctimas de impugnaciones que consideró injustas. Fue un momento hondamente dramático. De él surgió con el perfil que todos le conocimos. No le arredraron las amenazas ni le importó comprometer su carrera que iniciaba brillantemente. Aceptó el reto y se entregó a la lucha. Restituyó al plano de la consideración y del agradecimiento del que habían sido desalojados, a maestros de méritos singulares y mostró de qué manera la altura de algunos petrinaces impugnadores sólo dependía del tamaño del pedestal al que se habían alzado. Al cabo de los años tuvo la dicha espiritual de ver de qué manera sus viejos maestros, a quienes había respetado y querido, eran honrados y elevados al paves de la consideración general.

Representaba todo lo bueno y todo lo noble de nuestra Casa y encarnaba el espíritu de la Facultad.

En ocasión de su cincuentenario como profesor, el desaparecido educador había dado, frente a la lección del odio, la lección del amor y la justicia. La Facultad de Humanidades al despedirlo, compromete su gratitud y su recuerdo.

*Palabras del Prof. Ricardo Nassif*

Traigo la palabra acongojada del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, para despedir los restos mortales del Dr. Alfredo D. Calcagno quien, hasta ayer y pese al alejamiento transitorio que le imponían sus funciones en UNESCO, era el Jefe titular de nuestra Casa.

El Dr. Calcagno hizo tantas cosas y fue tantas cosas —pedagogo, psicólogo, historiador, demócrata apasionado, maestro siempre— que resulta imposible abarcarlo ni siquiera en parte en unas pocas frases que sólo quieren ser un adiós. Por eso apenas nos limitaremos a destacar algo de lo que le debe nuestro Departamento de Ciencias de la Educación que, creado por su

inspiración directa, es, en el itinerario de sus innumerables obras en la Universidad, la última, estrechamente unida a sus mejores sueños.

Estructurándolo sobre la base del Instituto de Pedagogía —para el cual el Decano de la Facultad ha solicitado ya al Honorable Consejo Académico el nombre del Dr. Calcagno—, montó el Departamento de Ciencias de la Educación, buscando darle una categoría acorde con una eminente tradición pedagógica que en la Facultad comienza con Víctor Merante y de la que Calcagno era hasta hace unas pocas horas, el más alto testimonio viviente. No obstante la tradición no fue nunca —para ese espíritu siempre joven— un obstáculo que impidiese la llegada de las nuevas ideas y los nuevos temas, sino muy por el contrario, el imprescindible punto de apoyo para renovarla y ampliarla. Por eso el Departamento —culminación de una larga pero fecunda lucha solitaria— tenía un lugar preferente en sus planes para el futuro. En este futuro —en el caso ya presente— estaba la Carrera de Psicología que él proyectara junto con el Instituto de Psicología de la Facultad ahora integrado a un Departamento independiente al de Ciencias de la Educación.

Tal como lo había concebido el Departamento de Ciencias de la Educación busca atender simultáneamente las necesidades de la carrera del mismo nombre (cuyo plan vigente desde 1959 es también obra suya, y las tareas de investigación a que nos llevaba con cordial obstinación. Incitó siempre a penetrar con originalidad en todos los aspectos de la teoría y de la práctica educativas, dando cotidianamente muestras de un poder de organización de la labor científica, que asombraba a quienes tuvimos el privilegio de trabajar a su lado.

Era tal su cariño por la institución, que no la olvidó en su alto sitial de embajador de la cultura argentina en París. Fue así como se lo vio obtener el apoyo de UNESCO para crear en el seno del Departamento un Centro de Documentación y de Información —de “investigación” prefería llamarlo— Pedagógicas, o bregar para que a partir de 1962 los latinoamericanos que se beneficiasen con las “Becas Argentina-UNESCO” de perfeccionamiento en ciencias educativas, las cumpliesen en la Universidad de La Plata. Justamente, pocos días antes de su muerte me dio indicaciones precisas sobre el posible programa de estudios para los becarios y nos prometimos mutuamente una larga charla para darle forma definitiva. Su programa, aunque trunco y apenas esbozado, será seguido.

Calcagno representó en el ámbito de la pedagogía y de la psicología argentinas la ampliación del método positivo. De ahí sus laboratorios y el instrumental de investigación psicológica construido con su propia mente y sus propias manos, de valor reconocido por los especialistas de todo el mundo que no darían crédito a las críticas injustas que le dirigieron quienes aquí no podían comprender el sentido y la dirección finales de su actividad científica. Aplicó el método positivo como un compromiso de no olvidar la concreta realidad del psiquismo, del espíritu y de la formación humanas. Sin embargo, se resistía denodadamente a que se lo considerase un positivista a la manera de sus viejos maestros. Estuvo siempre más allá del positivismo, y junto a las realidades que manejaba con su ciencia de hechos, hacía jugar con soltura las grandes ideas, las interpretaciones audaces y la potencia de su imaginación.

De ese modo fue estructurando una pedagogía de síntesis, de integración, que apoyada en la línea pedagógica argentina laica, progresista, popular y democrática, se proyectaba, se abría hacia un humanismo elevador del cual hizo un culto. Al unir ideales y hechos abrió un camino para la generación de pedagogos que él formó y para los cuales no tiene ya sentido la lucha entre positivismo y antipositivismo. Para convencerse de cómo lograba el Dr. Calcagno la conjunción de su humanismo elevador con el minucioso acopio de datos y, sobre todo, cómo veía esa simbiosis en la Universidad basta leer su brillante discurso en la última Asamblea General de UNESCO. Claro es que su humanismo —precisamente por ser tal— superaba las meras especulaciones y búsquedas del intelecto. Fue un humanismo ejercido en la vida misma, en su relación con las gentes que acudían a él en busca de consejo y orientación, en su amor por la belleza y en su militancia de la generosidad.

Muchas veces se ha dicho que sin salir de su ciudad y de su Universidad, el nombre del Dr. Calcagno había alcanzado trascendencia internacional, no sólo en América latina, en cuyos países están dispersos muchos de sus discípulos ilustres, sino en Europa. Lo comprobamos permanentemente por la correspondencia que recibimos en el Departamento, en la cual los pedagogos del más diverso origen mencionan su nombre. Y justamente en reconocimiento a sus méritos, el severo Instituto de Educación de Hamburgo lo incorporó a su seno, en setiembre de 1961, otorgándole una distinción no recibida antes por latinoamericano alguno.

Sus ideas pedagógicas están dispersas en cientos de artículos, en prólogos a libros y hasta en pequeñas notas al pie de páginas de obras que él hacía publicar y cuya versión castellana corregía con incomparable esmero. Desgraciadamente no dejó un libro orgánico que expresara sistemáticamente su pensamiento. Soñaba con hacerlo, pero no pudo realizarlo. Tanto se prodigaba a su Universidad, a sus alumnos, a sus amigos, en sus lecciones para la Facultad, que no le quedaba tiempo más que para acumular notas —algunas verdaderos capítulos de libros, otras completos planes de trabajo—, que ordenaba en grandes sobres y que constantemente releía con la callada angustia de no saber cuándo podría darles forma.

Quizás sea el mío un razonamiento egoísta. Para los que lo conocimos personalmente nos bastó haber estado cerca suyo porque nos dejó la huella imborrable de sus lecciones de vida. La lección de una conducta ejemplar de la cual formaba parte una vastísima sabiduría levantada en largas vigiliias. Nos dejó la lección de la amistad. Ser amigo de Don Alfredo era algo así como sentir una fuerza vigilante que nos protegía no sólo de aquello que desde fuera pudiese dañarnos, sino también de los enemigos que a veces crecen en nuestra intimidad con las figuras de la decepción, la fatiga, el pesimismo. Nos dejó, pues, la lección del optimismo y de una honda alegría por poder vivir la vida buena y bella.

Los jóvenes que ahora ingresan a nuestra Casa no tendrán el privilegio de convivir con él. Pero lo conocerán por nuestro intermedio, pues hemos de mostrarles la riqueza de su ideario y les contaremos de la fecundidad de su vida. En este momento, el del adiós postrero a su presencia física, sentimos como nunca el deber de recoger su herencia y mantenerla como una llama que no se puede dejar extinguir.

*Palabras del Prof. José M. Lunazzi*

Provenía de una gloriosa fundación sarmientina, de la Escuela Normal de Mercedes, el joven maestro que como estudiante se incorporaba a la naciente primera facultad americana de Ciencias de la Educación. De allí traía el aura visionaria de Carlos N. Vergara, la didáctica renovadora de Alfredo J. Ferreira; canalizaría aquí su avidez de conocimientos con las técnicas y la analítica de la investigación científica desplegada por Víctor Mercante y Rodolfo Senet.

Muy pronto su nombre se unía al de los intrépidos jóvenes que la intuición del fundador convocara para la universidad nueva: Lugones, Rojas,

Marasso, Isnardi, Palacios, Arrieta; en lo alto, el númen tutelar de Joaquín V. González y Agustín Alvarez, Rodolfo Rivarola, Del Valle Iberlucéa, Spiggazzini, Ameghino. ¡Nunca fue vista pléyade más brillante! Desde entonces, enraizado a la sabiduría clásica, pleno de modernidades, el saber argentino irradió hacia todo el continente y así América hispana fue una, pues, de todas sus tierras, legiones juveniles se allegaron al verbo renovador. Con razón escribió el maestro para aquella conferencia en la Universidad Korn, que la dictadura impidió dictar, que el meridiano educacional de América pasaba por La Plata. Desde aquel inicio, "magister magistrorum", todos los días de cincuenta años supieron de este joven apasionado, sumido en la severa tarea del laboratorio, sapiente y sonriente en la generosa entrega de la cátedra. Así le conocimos los ayer sus alumnos que hoy venimos a trasladar representativamente la honda conmosión del claustro, la admiración de sus colegas, la vigorosa presencia del ejemplo de un trabajo sin pausas y de una fe sin desencantos. Así enseñó, torneando y limando en el taller las piezas de su material de laboratorio, trasladándose con sus alumnos del aula a la escuela o al colegio —centros vivos de experimentación— y, "magister et mater", horas y horas enseñando a trabajar a sus discípulos, brindándoles su afecto, aconsejándoles en su incertidumbre, estimulándolos ante sus desazones e irradiando sin ostentación la magnificencia de su saber y la confianza incoercible en el mundo propio de la verdad y de la belleza, de la paz y de la cultura.

Ya vendrá la hora de compilar este prolífero derroche de saber y de amor, que caracteriza la vida fervorosa del catedrático que jerarquizó, en estructuras científicas, las disciplinas de la educación, y que dijo en actos que la máxima sabiduría del educador se asienta en el corazón.

Hombre del trabajo callado, sintió en su hora que fuera de la cátedra y del laboratorio, contra la cátedra y el laboratorio, para quebrar el viril empuje juvenil y el ansia progresista de los hombres de la cultura, los poderes de la negación se desataban. Dijo en actos que la cátedra debía ser escuela y militancia de ciudadanía. Y, en 1930, en las noches de la opresión, el profesor era enlace en las tareas libertadoras de sus alumnos, refugio ante la persecución, aliento en el combate. Más tarde aherrojada la casa de la enseñanza, transformó la suya en símbolo y en baluarte, sencillamente, firmemente, sin computar la pena y sin calcular la honra. Por eso levantamos hoy su nombre y su vida, para que los estudiantes de ahora, para que las generaciones que vienen, entiendan como sienten su misión los catedráticos

de la auténtica universidad libre, los docentes de la ciencia y de la libertad, los severos maestros y los cordiales compañeros de estudiantes y de graduados.

Unidos en este momento ante un hombre que sabía bien claro lo que era la muerte, y que orló de austera dignidad su vida, todas las gentes de la casa de Humanidades, con diferencia de matices, ratificamos esta consagración de la cátedra al trato sin dogmatismos que hiciera que Calcagno fuera amigo y maestro de jóvenes de todas las creencias y de todas las ideologías. Pedagogo por ciencia y por conciencia unió doctrina y práctica diaria del mutuo respeto y de la leal comprensión. Sabía que la educación y la cultura eran herramientas poderosas, tremendas herramientas para la unión de los pueblos, para la liberación de las mentes, para el mundo de ese hombre que van plasmando los profetas imperecederos de la ciencia, del arte, de la justicia.

Como estas ideas eran en él vigorosas convicciones, afrontó los azares de la vida pública sin descuidar un momento las tareas de la cátedra, sin llevar a ella la acritud de los antagonismos y la parcialidad de las banderías. Hombre de militancia partidista, postuló una política educacional no de un grupo, no de un sector, sino la magna política de la educación argentina. Ella quedó expresada en un libro en colaboración del que nos confiara, que resume todo su ideario educativo. Y queda también impresa en sobria carta de despedida, ya embajador y en viaje a París, dirigida a la Federación Universitaria de La Plata; inexplicablemente retenida, esperamos no se demore más su publicidad. Digamos las síntesis, Escuela común, popular, completa, democrática, laica, libre.

Y recojamos en despedida su última clase, en los días de diciembre de 1961 en la Asamblea Americana de la UNESCO: el trabajo fundamental, urgente, casi exclusivo de la UNESCO y de todos los luchadores de la cultura, de los hombres de educación de todos los hemisferios y de todos los países, el sentido sublime del arte, el esfuerzo magno de la ciencia, solo valen y valdrán esencialmente si se ponen al servicio de la finalidad de la paz y de la fraternidad de todos los pueblos del mundo.

A ese postulado que condensa el significado de la fecunda vida de Alfredo Calcagno, no sólo rendimos homenaje sus discípulos y sus colegas, sino que lo hacemos lema y sentido de nuestra propia acción docente. Como él lo quería, profesores, graduados y estudiantes, marcharán junto al pueblo de estas tierras, desde esta ciudad que, estremecida hoy por la muerte del maestro, ha vuelto a sentirse la ciudad universitaria, para desde su universidad basal, volver a concitar a América para el nuevo mundo del hombre.



*Palabras del Prof. Juan M. Sadi*

La ausencia del maestro Alfredo Calcagno (esta vez definitiva) es la ocasión más dura para un examen de conciencia universitario; por eso los graduados de la Facultad de Humanidades, el Centro de Graduados de la misma y la Federación de Graduados de la Universidad Nacional de La Plata, vienen, por mi intermedio, a rendirle ese homenaje que hubiera sido tan grato a su espíritu batallador, constructivo y examinador.

Este examen de conciencia ha de ser el análisis de todo cuanto realizó en medio siglo al servicio de nuestra Universidad, Don Alfredo D. Calcagno. Conoció, adolescente, la casa donde resonaban fundadoras las lecciones de Joaquín V. González, y en la que aparecían las voces jóvenes y proféticas de Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones. Recorrió el *cursum honoraris* de la vida universitaria hasta ser el símbolo que encarnaba los modos de vida y los propósitos de grandeza de nuestra Universidad. No es hora de biografías, sino el instante de subrayar cuánto hizo el maestro Calcagno por nuestra casa de estudios. Digo mal, no lo hacía sólo por nuestra casa de estudios, sino que, cuanto constituía la vida universitaria, integraba su quehacer vital, su labor de cada día. Consustanciado con ella, participaba de la renovación creciente de nuestros métodos de enseñanza, se tratara de una escuela para niños o de la formación de postgraduados. Todo le preocupaba, y para todo procuraba —y lo que es más importante, encontraba— una solución feliz. Quizás por haber sido uno de los primeros graduados, fue ferviente partidario de la participación de los graduados, no sólo en el gobierno de la Universidad, sino de su participación en los diversos aspectos técnicos que hacen a la vida universitaria.

Su obra de pedagogo ha trascendido hasta los centros más importantes donde se perfecciona esta disciplina; pero el magisterio mayúsculo de Alfredo D. Calcagno es el ejemplo permanente que asumió para exaltar la dignidad universitaria. Los graduados que fuimos sus alumnos, sabemos que nada antepone a sus ideales y a sus deberes de maestro universitario y que puso en cada una de las jornadas duras que le tocó vivir, su más noble entusiasmo y su más certera arremetida para defender una Universidad donde el estudio fuera cultivado en el clima más puro de las libertades ciudadanas.

Las fuerzas extraviadas de la ceguera, anticipo de la dictadura que soportó el país, lo encontraron firme y pujante en las jornadas del 45, como defensor aguerrido de la más limpia tradición democrática argentina en nuestra

Universidad. No temió entonces —no lo temería nunca— el atropello de las fuerzas retrógradas y totalitarias, porque su escudo más recio estaba forjado en temple de austeridad y de lucha.

De esa lucha dan testimonio sus discípulos que lo escucharon en el aula: ellos darán —y lo están dando— el de aquella terca voluntad de construir, mal que le pesara a sus adversarios enceguedos. Y el testimonio final de su consejo y su preocupación, aún en su lecho de muerte hasta ayer mismo, en que lo veíamos debatirse para no morir, merced a un corazón empecinado que se obstinaba en continuar latiendo, para seguir luchando por nuestra vida universitaria, que era, para Alfredo D. Calcagno la mejor vía para la solución de los problemas argentinos.

Nuestro examen de conciencia comienza hoy y se proyectará en los días por venir: este es el compromiso que asumimos hoy, y es el homenaje mayor que los graduados de la Universidad Nacional de La Plata, en su más pura función universitaria, ofrecemos al espíritu batallador, constructivo y examinador de nuestro maestro Alfredo D. Calcagno.

*Palabras de la Srta. Cyra O. Roux*

En nombre de los alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, heme aquí, sin saber cómo y de qué forma, manifestar el sentimiento que nos afecta ante el alejamiento definitivo de nuestras aulas del que fue para nosotros y para los que nos precedieron, el maestro Alfredo Calcagno.

He dicho "Maestro", y quiero expresar con esta palabra nuestro reconocimiento al hombre que convirtió a la educación en el fuego interior que alentó toda su vida.

Supo penetrar en el corazón de todos los que tenían una inquietud, y a través de una cordialísima amistad, estimuló, alentó, exigió, avivó los valores humanos en formación, construyó y creó cultura, respetando la personalidad emergente, con plena conciencia de su responsabilidad ante la sociedad.

Todo aquél que por diversas circunstancias tuvo oportunidad de acercarse a él, y no hablemos ya de los que somos y fueron sus alumnos, porque es obvio, sino de aquellos otros, ajenos por completo a su actividad educadora, que una vez relacionados con él no podían sustraerse a ese sentimiento magnífico que se desprendía de su personalidad, que infundían fe y confianza

para hacer nuestras vidas dignas de ser vividas, dirigiéndolas hacia el mundo de las más grandes dignidades humanas.

Al darle la postrer despedida al Maestro Calcagno, quiero expresar nuestro agradecimiento, por el ejemplo de su vida recta y clara, dedicada a orientar impulsos, guiar ideales, iluminar vidas y proyectarlas al futuro en generosa empresa de bien común.

## BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA RECIENTE

### 37 D BIBLIOGRAFÍA.

BUENOS AIRES (PROVINCIA). MINISTERIO DE EDUCACION. DIRECCION DE ENSEÑANZA SUPERIOR, MEDIA Y VOCACIONAL. INSTITUTO BIBLIOGRAFICO. **Índice analítico de la revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines (1906-1914), Archivos de Ciencias de la Educación (1914-1919)**. La Plata (Argentina), 1961. 99 p.

El Instituto Bibliográfico de la Provincia de Buenos Aires, realiza en esta presentación su primer Índice Analítico referido a la revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, publicada a partir de 1906, por la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, bajo la dirección de Víctor Mercante.

La búsqueda y la investigación, en este caso, no han sido vanas ni estériles. La jerarquía de la revista aludida lo justifica sobremedida, particularmente porque señala, a través de sus dos épocas: 1906-1914, 1914-1919 (en este último período modifica su denominación por el de Archivos de Ciencias de la Educación), la fecunda dimensión de un espíritu que parece reencarnarse en esta generación que en 1961 ha inaugurado su tercera época.

El índice se ocupa de los catorce tomos aparecidos entre 1906 y 1919. El equipo técnico del Instituto Bibliográfico, integrado por Joaquina Pérez de López y señoritas María Luisa del Pozo y Elba Tricerri ha trabajado teniendo en cuenta las tres secciones principales de la revista: Artículos generales, bibliografía y varias. La clasificación por índice de autor y materia y su ordenamiento alfabético demuestran una cuidadosa disposición para agilizar todo trámite de consulta y una valiosa contribución a la ciencia de la educación. (N. M.)

### 37 N. ACTUALIDADES. CONGRESOS — 379.6 POLÍTICA ESCOLAR DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIAL.

ARGENTINA. COMISION NACIONAL EJECUTIVA DE HOMENAJE AL SESQUICENTENARIO DEL NACIMIENTO DE DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO. **Recomendaciones del Congreso de la Educación "La educación y el desarrollo social y económico"**, realizado en San Juan, República Argentina, del 5 al 11 de setiembre de 1961. Buenos Aires, 1961. 64 p.

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 Nelly V. de Arzgain, María del Carmen Moreno, Zulma Graells H., Leonor D. de Bacigalupo, Martha C. de Galaburri y Néstor Mazzarello.

Con el auspicio del Gobierno de la Provincia de San Juan (Argentina), la Comisión Nacional Ejecutiva de Homenaje al sesquicentenario del nacimiento de Domingo F. Sarmiento, convocó entre los días 5 y 11 de setiembre de 1961, el Congreso de Educación, destinado a debatir el tema "Educación y el desarrollo social y económico", que resume todos los matices que hacen al progreso social de los pueblos. Por otra parte, la potencialidad realista y visionaria del Maestro de América se consubstancia con él, determinando así, por sus conclusiones, el mejor homenaje que los educadores americanos podrían rendirle.

No obstante la extensión del tema y los subtemas que indicamos: la educación y el desarrollo social, las posibilidades de la educación en el estímulo del desarrollo social del niño, del adolescente y del adulto, la educación y el desarrollo económico y "la incidencia del factor social o económico sobre los problemas escolares", y dado el breve tiempo en que se desarrollaron las jornadas, la asamblea pudo lograr franco éxito.

Éxito al que se llegó gracias a la presencia y participación activa de los representantes de las Fuerzas Armadas y de eclesiásticos, sociólogos, economistas, juristas y legisladores, junto a educadores en todas las ramas y niveles de la educación argentina, americana y europea.

Los 206 delegados y la consideración de 44 trabajos que dieron lugar a casi cien recomendaciones, dan una pauta irreversible del fervor, la dedicación y la responsabilidad con que fue abordado el temario propuesto y, al mismo tiempo, el sentido unánime de *honroso* tributo al "hacedor de conductas" y Maestro de América, Domingo F. Sarmiento. (N. M.).

### 370 TEORÍA DE LA EDUCACIÓN.

TACCA, Oscar Ernesto. **Humanismo y educación**. Santa Fe, Departamento de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional del Litoral, 1961. 38 p. (Estudios y trabajos, 3).

Una incursión feliz entre los distintos matices que universalizan a la educación, no es cosa fácil. Y menos aún, entre la maraña de sistemas y doctrinas donde aparecen conceptos cuya raíz común pareciera indicar tácitos acuerdos sobre su identidad. Sin embargo, y ello surge como motivo o contenido fundamental del trabajo de Tacca, el tema de las humanidades, lejos de significar ansiar dos puntos de coincidencia tanto en lo cultural como en lo educativo, se revela como una discusión de permanente actualidad. Discusión y puntos de vista críticos que tienen un objetivo: la conveniencia o no de la formación humanística en la enseñanza media y superior.

Pero este trámite ha derivado, antes de acometer la recomendación final, en una seria confusión entre humanismo y humanidades, de la que no escapó el debate promovido por UNESCO, en que entre otras apreciaciones sobre humanismo se discutieron los distintos matices del humanismo cristiano, el planetario, el liberal, el marxista y el existencialista.

El autor hace una ajustada cita cronológica del problema planteando los diversos aspectos del humanismo destacando el sentido y los fines del humanismo y la educación contemporánea.

El análisis de las doctrinas o sistemas, como el pragmatismo y el enciclopedismo, con sus productos de utilitarismo y "sabiduría multitudinaria", es otro campo de discusión, en cuanto ambos pretenden el común denominador de un humanismo adaptado. Incluso examina el autor, los productos de la técnica y el futuro del ocio, que la educación actual debe prever como conciencia humana ante la agobiante carga de un humanismo que, siendo solo "humanismo", se desentiende totalmente de las llamadas ciencias humanas.

Finalmente, la problemática planteada, a pesar de soslayar no pocos aspectos de tan aguda crisis, nos pone frente a un claro interrogante cuyo ángulo de observación es la educación. A ella le toca replantearla, sin complejos inhibitorios. El puente entre las humanidades clásicas y el humanismo moderno debe revitalizarse por medio de planteos productivos en todas las esferas del arte, la ciencia y las letras; especialmente en esta última, por cuanto la lengua viva constituye el diálogo permanente entre el hombre y la cultura de todos los tiempos. (N. M.)

### 371.1 PERSONAL DE ENSEÑANZA.

LAFOURCADE, Pedro D. **La calificación del profesor de enseñanza media.** Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 15 p. (Textos y documentos, 2).

El contenido del folleto destaca la importancia que la evaluación integral de todos los factores, tiene, dentro de un moderno sistema de organización escolar. Sus objetivos fundamentales son: la distancia que media entre la escuela y los fines específicos que se persiguen y la determinación de los elementos que deban incluirse, descartarse o ajustar.

El trabajo gira alrededor de "la apreciación de la labor docente" y en especial sobre la calificación del profesor. Algunos autores y profesores se pronuncian contrarios a los sistemas de calificación, frente a ellos se señalan las ventajas que su implantación reportaría a las escuelas secundarias, medias o especiales de esa universidad. Sirve de reconocimiento y de estímulo al buen profesor, obliga a las autoridades a organizar sus tareas burocráticas, de tal modo que les permita ejercer funciones de supervisión y contralor técnico del docente. Como secuela de méritos, los docentes que se destacan, podrán aspirar a ascensos dentro de la función estableciendo tres categorías.

Se hace mención a las fichas y escalas de calificaciones existentes en EE.UU. encuadrando la ficha de concepto profesional dentro de las escalas gráficas tipo Almy Sorenson.

En el apéndice se expone un Anteproyecto de Reglamento de calificación de profesores y la hoja de concepto profesional. (N. V. A.)

### 371.12 PREPARACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE.

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA. **Formación de profesores.** Buenos Aires, 1961. 74 p. gráf. (Biblioteca de planeamiento educativo, 2).

Es un estudio donde se presenta un enfoque ajustado de las posibilidades y también una previsión de los factores más significativos que intervienen en el desarrollo

del planeamiento de la educación a fin de lograr un trabajo orgánico. Su propósito es de divulgación de experiencias, dejando librado al criterio correspondiente, la discusión. Se analizan en él, la preparación y capacitación del profesorado en el desempeño de su función educativa, teniendo en cuenta las causas que inciden sobre su falta de capacidad profesional; dando al mismo tiempo algunas sugerencias para lograr una solución amplia y un mejor desenvolvimiento en el campo de la materia, debiendo para ello el profesor secundario, no sólo dominar su especialidad teniendo una amplia cultura general, sino realizar una vinculación con otras capacidades de la conducta; tener una gran preparación filosófica, psicológica y social, que le facilitarán un mejor desenvolvimiento en el campo de la materia. Llegándose a la conclusión: que tomando en cuenta estas observaciones, todas las escuelas secundarias, tanto las de educación general como las llamadas especiales, tendrán asegurado el profesor que sus pretensiones reclaman.

En los distintos capítulos se expone sobre la situación de la enseñanza media actual, en el extranjero y en nuestro país, incluyendo al profesorado de Educación Física.

Contribuyen a enriquecer las apreciaciones que se hacen, la entrevista y opinión requerida a especialistas en la materia contándose entre ellos al profesor Mantovani, Jaime, Vöelker, Urdapilleta, etc. Se consideran los fundamentos y enunciado de los objetivos de educación donde se presenta al educando de acuerdo a los requisitos indispensables que deben caracterizar, y al sujeto de la educación individual y socialmente relacionado.

Establecen al finalizar las directivas y conclusiones a que han arribado respecto a la organización y administración del Instituto del Profesorado Secundario.

Se complementa con una sección de bibliografía y gráficos. (M. del C. M.).

371.15 PERSONAL DE ENSEÑANZA. ESTATUTO LEGAL Y ADMINISTRATIVO; CONTRATO, TRATAMIENTO, ETC.

**CONFEDERACION MUNDIAL DE ORGANIZACIONES DE PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA, WASHINGTON. Informe sobre mecanismo de negociación de sueldos de maestros.** Washington, s.f. 102 p.

Presenta este trabajo la respuesta de 46 asociaciones nacionales afiliadas en 27 países, en forma resumida y comparativa, sobre mecanismo de negociación de sueldos, solicitada por la Asamblea de Delegados, realizada en Washington, en agosto de 1959, por recomendación del Comité Asiático de la CMOPE; adjuntando una bibliografía de los documentos referidos en los informes nacionales, siendo ellos diferentes en su alcance y detalles.

Se tienen en cuenta cinco puntos básicos, a saber: a) la existencia de un mecanismo para la negociación; b) las partes involucradas en el proceso de negociación; c) al propio proceso de negociación; d) los métodos de solución si la negociación se paraliza; y e) la acción que sigue al acuerdo negociado, analizando en cada uno de ellos, aquellos países que presentan la estructura más desarrollada como Inglaterra y Gales y los que tienen características similares como Austria, Canadá, Irlanda, Mala-

ya, Malta, Nueva Zelandia y Países Bajos, en los cuales el Comité sobre Escalas de Remuneración para maestros de Escuelas Primarias y Secundarias es el que controla con sus deliberaciones autorizado por Ley del Parlamento.

Se deduce del informe, que en un grupo de países las negociaciones se realizan directamente entre organizaciones de maestros y autoridades, sin normas detalladas de procedimiento, se aplica esta práctica en Austria, Dinamarca, Finlandia, Ghana, Israel, Noruega, Suecia y Suiza, donde varían las prácticas según el cantón.

En 17 países se señala la existencia de alguna forma de negociación de sueldos de maestros indicando la acción e intervención del Gobierno ya sea en forma directa o por medio de Leyes, Tribunales, Ministerios, Consejos, Parlamentos o por las autoridades centrales.

Se puede conocer así el mecanismo que funciona en Africa, Asia, Australasia, Europa y América del Norte no incluyendo la posición de América latina. (M. del C. M.).

### 371.256 EXCURSIONES Y VIAJES — 373 ENSEÑANZA SECUNDARIA.

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA. **Acción educativa complementaria: (enseñanza media)**. Buenos Aires, 1961. 31 p. (Serie divulgación, VII).

Como medio especialmente de ilustrar y fundamentar la necesidad de una acción educativa complementaria se exponen en el folleto antecedentes nacionales y extranjeros; entre los primeros se citan la creación en el orden nacional del Departamento de Acción Educativa Complementaria del Ministerio de Educación y Justicia, las excursiones denominadas "peregrinaciones patrióticas" a Tucumán, San Juan, visitas proyectadas a la fábrica de aviones de Córdoba, a las bases de Palomar y Morón, excursiones de alumnos y egresados a instituciones educativas modelo, intercambio de alumnos, etc.

Entre los antecedentes extranjeros, Alemania figura a la cabeza en cuanto a la organización de las llamadas "excursiones de Instrucción Pedagógica", con una antigüedad de más de un siglo. En España, la "Institución Libre de Enseñanza" las introdujo como un medio normal de cultura y en dos formas: de paseos y de viajes. Francia en este sentido tiene, también, una tradición. En el año 1959 se llevaron a cabo viajes de estudio e intercambio entre la Capital Federal y la Provincia de Córdoba. El informe favorable del inspector a cargo de los mismos, dio origen a la resolución ministerial por la cual se encomienda al inspector jefe de Sección, Ing. Luis A. Borruat, a organizarlas, solicitándosele asimismo, en un plazo de 60 días un proyecto de estructuración definitiva. A esta disposición primaria, se agregan en el folleto, otras destinadas a organizar esta nueva técnica educativa complementaria y una estadística que informa sobre el número y costo de los viajes.

Resulta interesante destacar que en la publicación oficial del año 1961 ya se transcribe un proyecto de este tipo de actividad complementaria, para el ciclo medio, para el año 1962 y que trae como innovación, además de acrecentar los viajes lle-



vados a cabo en los años 1960 y 1961, la realización de las primeras excursiones al exterior del país: Montevideo, Lima, Asunción. (M. C. de G.).

371.291 ESCUELAS RURALES. CLASES DE VARIOS GRADOS — 370.48 INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN COMPARADA.

BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. UNESCO. XXIVe. Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, 1961. **L'école à maître unique; recherche d'éducation comparée.** Genève - París, 1961. 276 p. (Publication du Bureau International d'Education, 227).

Las zonas rurales o aisladas, plantean problemas de organización escolar en conexión con las distancias, medios de comunicación escasos, heterogeneidad del alumnado, etc. La escuela de maestro único, es una de las soluciones más acertadas. Su estudio comparativo, en 58 países, de muy diversa constitución educativa, proporciona datos de valor general, a la vez que algunos muy curiosos como el que investiga la persistencia del sistema de monitores a un siglo y medio de su apogeo (abolido y recomendado en el mismo número de países). Argentina se encuentra entre las naciones consultadas, lo que hace posible una confrontación de diferentes aspectos del régimen de escuela rural vigente en la actualidad.

Entre otras conclusiones, se ha establecido que la escuela de maestro único, existe aún en países de notable desarrollo económico y cultural, como Francia y Alemania. Sin embargo, los inconvenientes que ocasiona el crecimiento de la población y otros factores, determinan frecuentemente su reemplazo por escuelas de varios maestros o por escuelas centrales con internado o semi-internado. La escuela única generalmente es completa, es decir comprende la totalidad de los grados; como los programas y la cantidad de horas suelen coincidir, el alumno tiene acceso a la enseñanza secundaria.

Completa la información un "estudio estadístico sobre la importancia cuantitativa de las escuelas primarias de maestro único" y un análisis monográfico de las respuestas de los 69 países consultados. (L. D. de B.).

371.291 ESCUELAS RURALES — 371.7 HIGIENE ESCOLAR.

UNION PANAMERICANA, WASHINGTON. SECRETARIA GENERAL, ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **El maestro y la salud en los medios rurales.** Proyecto n° 26 del Programa de Cooperación Técnica de la O.E.A., Washington, 1961. 110 p. (Publicaciones del Centro Interamericano de Educación Rural, 5).

El Centro Interamericano de Educación Rural es uno de los proyectos del Programa de Cooperación Técnica de la O.E.A. En cumplimiento de los reglamentos vigentes, la becaria ecuatoriana Prof. Fanny Izurieta preparó este trabajo, cuya trascendencia está determinada, no sólo por la escasa bibliografía especializada en la materia, sino por los problemas que aborda y la prolija distribución de los temas.

El maestro rural, y por qué no decirlo, el maestro sin aditamentos, encontrará en esta publicación muchas soluciones a los pequeños grandes problemas que perturbaban diariamente su labor. Son soluciones que hacen a la educación higiénica de las

comunidades rurales de América latina y a las que tendrá que llegar el maestro rural, por su ubicación geográfica, por el ámbito social en que se desenvuelve y porque ellas constituyen, en parte, la mejor pedagogía terapéutica, para preservar la salud de la sociedad en que actúa.

Si bien no trata los temas con profundidad, aunque menciona una amplia bibliografía especializada, su contenido debe interesar al maestro por la tridimensión ordenada del tema: a) la educación y la salud; b) la comunidad y la planificación de un programa de educación para la salud; y c) la organización y método para elaborar, evaluar y obtener recursos útiles del medio social. (N. M.).

#### 372.21 ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR — 370.48 INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN COMPARADA.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. UNESCO. XXIVe. Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, 1961. **L'organisation de l'éducation préscolaire; recherche d'éducation comparée.** Genève - Paris, 1961. 290 p. (Publication du Bureau International d'Éducation, 299).

Siguiendo su línea tradicional de trabajo el B.I.E. nos ofrece un panorama comparado y con detalles —incluyendo estadísticas— sobre la situación de la educación preescolar en los países miembros. Como la extensión de este comentario no nos permite entrar en detalles, a título informativo mencionaremos los países de cuya organización preescolar nos informa la obra: Afganistán, Albania, República Federal Alemana, Argentina, Australia, Austria, Bélgica, Bielorusia, Brasil, Bulgaria, Camboya, Canadá, Ceylán, República de China, Dinamarca, El Salvador, España, Estados Unidos de Norteamérica, Finlandia, Francia, Grecia, Guatemala, Honduras, Hungría, India, Irán, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Laos, Líbano, Liberia, Luxemburgo, Federación de Malasia, Marruecos, México, Mónaco, Nicaragua, Nueva Zelanda, Panamá, Paraguay, Países Bajos, Perú, Filipinas, Polonia, Portugal, República Árabe Unida, Rumania, Reino Unido, Suecia, Suiza, Checoslovaquia, Tailandia, Turquía, Ucrania, Unión Birmana, U.R.S.S., Unión Sudafricana, Uruguay, Vietnam, Yugoslavia.

Hemos extraído algunas conclusiones de carácter general que consideramos interesante mencionar y son las siguientes: a) en todos los países se nota una evidente preocupación por la educación preescolar, las estadísticas son concluyentes en este sentido; b) como consecuencia de lo anterior se puede confirmar el gran interés de los distintos Estados por la formación especializada del personal dedicado a tal actividad y por el mejoramiento de planes y programas; c) las instituciones preescolares se multiplican por dos razones: una de orden pedagógico, otra de orden social determinado por las exigencias y el ritmo que impone la vida moderna. (M. C. de G.).

#### 372.4 ENSEÑANZA PRIMARIA. MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

FREINET, Celestino. **Método natural de lectura.** Traducción de Héctor Enrique Solari. (En: Enciclopedia de educación. Montevideo, 1960. 3ª ép., a 20, N° 2, 91 p.).

El autor explica con claridad su método para enseñar a leer y a escribir, en base al análisis del aprendizaje de su hija, cuyos trabajos ilustran también el texto. Parte de la premisa de que el niño aprende a hablar naturalmente, mediante un procedimiento sistematizable y susceptible de ser aplicado a la enseñanza primaria. Advierte su vinculación con la necesidad propia del ser humano de perfeccionarse y progresar, y con la tendencia a asemejarse a lo que lo rodea ya que la desarmonía es desintegración. El mecanismo responde a la ley del ensayo y de la repetición del éxito y, al principio de la economía de esfuerzos. Pretende Freinet que la educación conforme y acelere la experiencia individual mediante una ambientación "ayudante", en oposición al método tradicional que reemplaza los tanteos preparatorios por un ejercicio sistemático y razonado.

Analiza detenidamente la evolución del lenguaje hablado, el acceso a la escritura por el dibujo y posteriormente a la lectura. El estímulo para la escritura es la correspondencia que la niña recibe y a la que responde dictando cartas que luego copia. Finalmente, las escribe por sí, observando y dibujando palabras frecuentes en las cartas. Posteriormente utilizará la imprenta. El dominio de la escritura resulta anterior al de la lectura. Esta comienza como reconocimiento en otros textos de términos vistos en las cartas. Importa destacar que en este método se elimina la lectura mecánica de modo que el alumno "reconoce pensamientos por la interpretación de signos". El aprendizaje es lento, pero Freinet insiste en que no interesa la rapidez sino "el punto de llegada y el estado del niño en él".

Esta experiencia de educación individual es interesantísima para el maestro de escuela primaria, por cuanto introduce un nuevo punto de vista en el debatido problema de la escritura y de la lectura iniciales, combinando el principio de globalización con una fase fonética, y resolviéndolo prácticamente mediante un recurso didáctico de fácil aplicación. (L. D. de B.).

373 ENSEÑANZA SECUNDARIA — 370.48 INVESTIGACIONES DE EDUCACIÓN COMPARADA.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. UNESCO. XXIIIe. Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, 1960. **Elaboration des programmes de l'enseignement général du second degré; étude d'éducation comparée.** Genève-París, 1960. 412 p. (Publication du Bureau International d'Éducation, 215).

Como un complemento lógico del trabajo publicado por el B.I.E. y UNESCO en el año 1958 sobre elaboración y promulgación de programas de enseñanza primaria, ambas instituciones nos ofrecen este volumen dedicado a la enseñanza secundaria. El mismo, ha sido confeccionado en base a los informes elevados por los diferentes países en contestación a un cuestionario elevado por las mismas y en el que se contemplan los más diversos aspectos de este ciclo tales como: edad de ingreso y egreso de los alumnos, duración de los estudios secundarios, diferentes tipos de enseñanza secundaria, ciclos o secciones que comprende, fines propios de cada uno de ellos, promoción por medio de exámenes u otros procedimientos, planes de estudio uniformes o dife-

rentes impuestos por las autoridades o formulados a título de sugestión, dejando al director o maestro la libertad de acción.

Referente a la elaboración de los programas, se resuelven, en la obra comentada algunos aspectos, que hacen al problema mismo como: la forma de vincular los programas de la enseñanza primaria con la secundaria, la medida en que los programas responden a las exigencias de la enseñanza superior, formas de coordinar las diferentes disciplinas y el servicio que ellas prestan a la orientación escolar y profesional.

A manera de conclusión y que consideramos importante para el caso especial de nuestro país, se advierte la necesidad de experimentar en determinados plazos, los programas antes de su oficialización y si es posible disponer para ello, de escuelas secundarias experimentales.

Como apéndice, el volumen contiene una serie de tablas relativas al lugar reservado a las diversas disciplinas en los planes de estudio. (M. C. de G.).

### 374 EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS.

NEIJS, Karel. **Las cartillas de alfabetización: preparación, evaluación y empleo.** París, Unesco, 1961. 119 p. (Guías prácticas para la educación extraescolar, 2).

El propósito fundamental de este trabajo es, exponer concretamente "los problemas que se plantean al autor de una cartilla" destinada a alfabetizar adultos, a fin de que se adapte a la idiosincrasia de los mismos, a sus necesidades e intereses, enmarcados en su peculiar medio geográfico y vital. Apunta los principios generales que rigen el proceso de elaboración de la cartilla, así como la comprobación posterior de sus resultados y las formas de utilizarla, advirtiendo, que en esta materia no existen "normas rígidas" y que "una cartilla es siempre producto de la situación para la cual ha sido preparada... así como de la experiencia y discernimiento de su autor..."

A fin de esclarecer la finalidad mediata de la cartilla, define la alfabetización como una "parte de la educación de los adultos" de incidencia directa en la conquista del bienestar individual y en el desarrollo socio-económico de los pueblos. Señala el nivel de alfabetización elemental (personas sin práctica en la lectura) como la etapa en que es más necesaria la cartilla y la alfabetización funcional (equivalente a la del escolar de 3º o 4º grados) como la meta del maestro de adultos, por cuanto supone "madurez, independencia y duración".

Resume los métodos de enseñanza de la lectura y las diferencias en el proceso de aprendizaje en niños y adultos a los que deberá adecuarse la cartilla, procurando evitar la puerilidad del texto infantil. El autor transcribe páginas de varios idiomas que ejemplifican sus conclusiones e ilustran objetivamente lo relativo al aspecto material del libro.

Su lectura será útil, no sólo a quien prepara una cartilla sino a todo maestro de adultos, por cuanto permite un empleo más racional de la cartilla al revelar el por qué de cada lección y los estudios psicoestadísticos y sociales que fundamentan la selección del vocabulario, su progresión, la frecuencia de la revisión, etc.

Proporciona buenas referencias bibliográficas. (L. D. de B.).

376.7 ADOLESCENCIA.

ETCHEVERRY, Delia. **El mundo de la adolescencia**. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 27 p. (Estudios y trabajos, 7).

Comienza este trabajo de la Prof. Etcheverry con una cita de Debesse donde se señala la gran importancia del mundo de la adolescencia y el peligro de una frustración.

Consta de tres partes: A) *Perfiles de la adolescencia*, donde se ubica el problema en nuestro tiempo; señala las distintas manifestaciones: rebeldía, autoafirmación, concepción del mundo, jerarquización de valores, orientación y disciplina, antagonismo y diferenciación, pedagogía de acompañamiento, erótica y sexualidad, elección del guía, eficiencia, el adolescente y la comunidad; analiza cada una de ellas e indica cómo debe procederse. Determina la labor de los padres y maestros; B) *La escuela secundaria*, formula una pregunta: ¿en qué medida el ciclo de la segunda enseñanza, en nuestro país y América en general, brinda a los adolescentes la satisfacción de sus necesidades educativas? Concluye con la negación en nuestro medio. Ve la necesidad de cambios profundos en el cuerpo de profesores y en los programas de estudios. Cita las conclusiones fundamentales del Seminario Interamericano de Educación Secundaria realizado en Santiago de Chile, 1954-55. Recuerda más adelante las interesantes reformas de la Escuela Normal Superior de Córdoba, de la Escuela Normal Víctor Mercante, de Villa María (Córdoba), el Instituto Secundario B. Rivadavia, también en la provincia mediterránea. Cita luego el Instituto del Profesorado Básico de la Universidad Nacional del Litoral, esto en cuanto a nuestro país. Con respecto a América en general señala el valioso aporte del Liceo Renovado Chileno. El trabajo de Luz Vieira Méndez realizado en 1948 en Valencia (Venezuela), con su experiencia en la Escuela Normal Rural, "inquietud de valiosas educadoras, pero no pueden señalarse como normas establecidas en la escuela secundaria argentina o americana". En *El mundo de la adolescencia* expone la profesora Etcheverry la experiencia recogida durante el año 1960 en audiciones realizadas por Radio Universidad Nacional de La Plata, en las cuales se recogieron opiniones vertidas por los mismos adolescentes ajustándose a un plan general de temas. Concluye la autora reconociendo que este ensayo radial está inmaduro, pero indicando la eficiencia de su acción a otros ámbitos. Señala además la importancia de una mayor atención a los problemas de la adolescencia. (Z. C. G. H.).

378 ENSEÑANZA SUPERIOR.

BLUSTEIN, Manuel J. **Algunas ideas sobre cursos de promoción sin examen**. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 16 p. (Textos y documentos, 5).

Dos son los problemas que se plantean en el claustro universitario: impartir la enseñanza de modo que asegure el máximo de rendimiento y tener la seguridad de haber promovido de curso a quienes realmente lo merezcan. El curso de promoción sin examen, se rige por un sistema que crea un contacto permanente, personal y directo,

entre educador y educando. La función del profesor deriva a orientar, vigilar y observar el grado de aplicación y capacidad que cada alumno acusa con respecto a la materia cursada. La cátedra deja de ser "vetusta y lerda", para transformarse en un elemento dinámico. El curso exige ciertas condiciones. Debe limitarse el número de alumnos asistentes por clase (25). La asistencia es obligatoria. Cada curso durará cuatro meses con 3-4 clases semanales de 90 minutos de duración. El sistema habituará al alumno a un razonar activo, exponiendo con espíritu crítico sobre la bibliografía consultada. La meta será "el deseo de aprender para saber", pudiendo entonces suprimirse el requisito del examen final. El autor se pronuncia partidario del control periódico general, traducido en pruebas escritas, cuestionarios preparados en base a un programa analítico. Finaliza el curso con una reunión especial de la que participan todos los alumnos. El sistema será efectivo en las materias comprendidas dentro del ciclo económico-social de naturaleza formativa, pudiendo adaptarse también en materias incluidas en el ciclo jurídico, con ejercitación práctica en la parte codificada. (N.V.A.).

### 378 ENSEÑANZA SUPERIOR.

GOMEZ GAVASSO, Carlos. **Aspectos concentrativos y dispersivos de la organización universitaria**. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 23 p. (Estudios y trabajos, 4).

Las universidades contemporáneas encaran el problema de sus consolidaciones grupales transportando a sus medios activos la idea de un agrupamiento físico. Impotentes para abordar soluciones frente a hechos nuevos, concuerdan en tres principios de acción: la coordinación de las técnicas docentes, la formación integral del estudiante, la economía de servicios y recursos.

La investigación, como proceso constructor de la ciencia, viene hoy conformando el nuevo estadio científico de la Universidad. La investigación actual busca sus objetivos en la ciencia aplicada. La Universidad es el organismo creado por la sociedad para impulsar el desarrollo comunitario dentro del campo específico de la acción cultural. Para cumplir con sus cometidos se ha conceptualizado su "integración al medio" y se le reclama una orientación docente adecuada a esos fines. El problema reside en el desconocimiento del medio al que debe integrarse.

La evolución de la enseñanza se destaca por la naturaleza de los cambios operados en sus objetivos y procedimientos. Dos aspectos interesan: organización de la cátedra y la metodización de la enseñanza. En ambos aspectos se señala la tendencia a una enseñanza activa, "la seminarización".

En el ordenamiento espacial de las funciones universitarias debe considerarse: a) el desarrollo científico, promueve el reajuste de la organización universitaria en forma que asegure la investigación y su proyección en el campo docente, siendo promotor de la organización universitaria en "Departamentos" y la formación profesional en "Escuelas"; b) el desarrollo ambiental constituye una sollicitación externa de la Universidad e incide en su organización espacial; c) en todo caso existirá el dualismo comunidad-universidad; d) el desarrollo docente implica con el desarrollo científico

la definición de la tensión interna de la universidad que obra en el medio comunitario; e) los objetivos de la universidad deben concretarse sobre la base de las directivas necesarias para integrar un desarrollo nacional; f) es necesario estabilizar el proceso docente sobre bases de suficiente flexibilidad. Se impone una selección del conocimiento científico hasta hoy acumulado para regular la dedicación de modo que resulte efectiva y remunerable. (N. V. A.).

378 ENSEÑANZA SUPERIOR.

GRACIARENA, Jorge. **Diseño de un modelo de investigación sobre la deserción estudiantil universitaria.** Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 16 p. (Textos y documentos, 3).

El problema de la deserción en las universidades argentinas es de importancia por su volumen cuantitativo, uno de los más altos, y por la serie de problemas que plantea a la investigación sociológica y a la organización universitaria. La universidad latino-americana está jugando un papel importante en el proceso de desarrollo económico y en el cambio social que se traduce en la formación de élites sociales, políticas y económicas que reemplazan o renuevan a las élites tradicionales.

Los alumnos que terminan con éxito su carrera constituyen minoría en las universidades de La Plata y Buenos Aires (13 y 17 % respectivamente). En la Universidad de Buenos Aires la proporción de graduados está en razón inversa con la clase social a la que pertenecen los inscriptos. La Facultad de Ciencias Económicas es más popular (26 %) que Agronomía-Veterinaria (6 %) mientras que se gradúan en ella (27 %) contra (6 %) de la primera de las nombradas.

Los principales factores que gravitan en la deserción estudiantil pueden clasificarse en los siguientes rubros: demográficos tipos de personalidad y motivaciones, experiencia personal y familiar, tipo de carrera, y Facultad, nivel de inteligencia, preparación previa, etc.

A continuación se da un modelo de investigación sociológica para determinar los factores que se correlacionan con la deserción estudiantil. En la primera etapa se hará una encuesta por muestreo. Luego entrevistas cualitativas con técnicas de observación, profundizando en aquellos aspectos del problema que se vean asociados con la deserción en la etapa anterior, finalizando con un tipo de muestra que se hará sobre los inscriptos en varios años. El análisis se extenderá a algunas facultades elegidas o a todas, determinando la diferencia específica. (N. V. A.).

378 ENSEÑANZA SUPERIOR.

NASSIF, Ricardo. **Docencia e investigación, bases para una metodología de la enseñanza superior.** Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 13 p. (Estudios y trabajos, 5).

La problemática metodológica de la enseñanza superior, tal como la presenta el profesor Ricardo Nassif en este trabajo, ante las Primeras Jornadas Internacionales de Pedagogía Universitaria organizadas por la Universidad Nacional del Litoral y reali-

zadas en Rosario, República Argentina, del 2 al 8 de octubre de 1960, da lugar a una reflexión seria y crítica sobre el mentado "prejuicio antipedagógico" respecto a formas y procedimientos didácticos en el nivel de la enseñanza universitaria. Esta tesis negativa se funda en la naturaleza misma de la Universidad; negación que, como se anota claramente, tiene su contrapartida o se destruye con el mismo argumento que le da vida. Al respecto, el autor considera impostergable el estudio de las especiales particularidades del ciclo superior, para fundamentar una moderna pedagogía que pueda servir como estímulo y propósito para un mejor ordenamiento de la enseñanza universitaria.

Al examinar los caracteres del método como correlato, es decir, como método-forma, se enfrenta con el método como ordenamiento o actividad de intereses del educando, o lo que es lo mismo, como producto del que aprende. Ello determina la búsqueda de una fórmula más dinámica que logre compensar la característica pasividad del primero y que Nassif encuentra válida en la vital actividad del segundo. Así, la cuestión deriva en el examen del concepto del método educativo, donde el autor destaca la necesidad de reducir esta dualidad a una fórmula integral, válida no sólo para el nivel elemental y medio, sino para el superior, sin pretender determinar o recomendar un método en especial, toda vez que ello significaría dar razón al existente prejuicio metodológico, mientras que lo primero daría lugar a una clara conciencia de organización y ordenación del trabajo docente.

Tal afirmación destruye esa peligrosa dualidad metodológica, encaminando la labor docente universitaria hacia sus verdaderos objetivos. Ellos reclaman fines y medios claros, objetivos y peculiares, como asimismo una moderna visión de los contenidos científico-culturales para instruir y formar en todas las especialidades del ámbito universitario. Con ello, y particularmente porque las notas esenciales de la educación en todos los niveles sintetizan un estado de comunicación de conocimientos, una dirección de desarrollo vital, una compensación espiritual entre los correlatos y los productos en el mundo de las ciencias, el arte o la técnica, el método de enseñanza se identifica o se estrecha en colaboración mutua con la investigación. Esta fusión es, concluye el autor, citando a Larroyo, la "congenialidad", por la cual el educando a través de la labor formativa del método de la enseñanza superior, se sumerge enfrentando con responsabilidad su propia labor creadora. (N. M.).

### 378 ENSEÑANZA SUPERIOR.

RINGUELET, Andrés. **Ciencia, docencia y cultura**. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 19 p. (Estudios y trabajos, 1).

Una cuestión ardua que exige solución urgente, ha sido cuidadosamente fundamentada por el autor, durante las Primeras Jornadas Internacionales de Pedagogía Universitaria, realizadas en Rosario, en octubre de 1960; la Universidad orientada hacia el profesionalismo, olvida la formación "del hombre y del ciudadano, en una época, en que cada uno tiene complejos deberes y responsabilidades que están más allá del campo de su especial competencia". A la desarticulación de la Universidad actual opone la concepción de Joaquín V. González, una armónica trabazón de fa-



cultades e institutos guiados por un auténtico espíritu científico, atentos al sentir de la comunidad y prologando su acción cultural hacia ella por medio de la extensión.

Un estudio comparativo del estado de la Universidad en nuestro país y en Latinoamérica, permite advertir ciertas deficiencias comunes, pero también un programa renovador, tendiente a facilitar, en el orden interno, la investigación científica y la formación cultural; y en su proyección ciudadana un sentido nacional y un acercamiento con el pueblo. La crisis social que vive América, amenazada por múltiples formas de despotismo, convierte estos ideales en angustioso imperativo para las democracias.

El título del opúsculo sintetiza la triple función de la Universidad como centro docente, cultural y propulsor de la investigación científica. (L. D. de B.).

378 ENSEÑANZA SUPERIOR — 374.5 CURSOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.

BARBIERI, Lázaro. **La extensión universitaria como problemática fundamental de la Universidad en la Argentina actual.** Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 21 p. (Estudios y trabajos, 2).

"La Universidad argentina ha perdido su horizonte en la dramática realidad que se vive en el país. Ha olvidado que tiene una misión, que no es la profesionalista exclusivamente, sino la de formar al hombre universal con una raíz nacional". No existen programas ni métodos inmutables, como consecuencia se torna imprescindible la transformación de las bases filosóficas de la Universidad: renovación de profesores, número de asignaturas, horas de clase, intensificando el trabajo de laboratorios, talleres, hospitales, bibliotecas, seminarios, etc.

La Universidad debe no sólo impartir conocimientos modernos, sino formar la personalidad, y aquí desempeña un papel preponderante como educador el profesor universitario formando hombres capaces de pensar, sin temores, hombres libres aptos para sobrellevar y cumplir las inmensas responsabilidades sociales que le tocarán en su oportunidad. Para ello se partirá de un verdadero tratamiento científico de la sociedad argentina, precedido de un diagnóstico sociológico que permita conocer la aguda crisis que vive el país: económica, política, educacional. Una hipótesis de trabajo para el tratamiento sociológico de la realidad argentina y sus problemas fundamentales, puede hacerse sobre un esquema por regiones considerando el ámbito histórico-físico-biológico-jurídico y social. Para llevar a cabo el proyecto, el Departamento de Extensión de la Universidad Nacional de Tucumán ha creado la Sociedad de Sociología del Noroeste Argentino, estructurada sobre la base de departamentos de especialidad. Existen tres institutos independientes: Instituto Movilizador Industrial, Instituto de Perfeccionamiento e Instituto de Planeamiento CONOA (planifica un centro rural de 900 hectáreas con vistas a un centro industrial).

Es imprescindible modificar el sentido actual de la extensión universitaria organizando departamentos coordinadores de investigación y extensión, relacionando la universidad y el medio social. Con esta organización la universidad argentina elevaría el rango de la formación profesional, llevaría al contorno social el conocimiento

científico y experimental de la cátedra y colaboraría en la solución de los problemas regionales. (N. V. A.).

378 ENSEÑANZA SUPERIOR — 379.9 DOCUMENTOS OFICIALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN, SU DESCRIPCIÓN E INFORMACIONES DE FUENTE OFICIAL.

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA. **Las Universidades Privadas en la República Argentina.** Buenos Aires, 1961. 29 p. (Serie divulgación, VIII).

Al ponerse en vigencia el principio de la libertad de enseñanza en el nivel universitario, se da cumplimiento, según el contenido de este folleto, a un precepto constitucional y a los derechos que señala la Carta de las Naciones Unidas. Se justifica esta "conquista", no como sectarismo circunstancial, sino como "la madurez alcanzada por el país en materia de educación y en otros aspectos de la vida nacional".

Se presenta la libertad de enseñanza, más que como un sistema, como una nueva actitud para "comprender" y "resolver" los problemas de la educación nacional cuyos beneficios no sólo se reflejarán en la enseñanza privada, sino en la oficial.

Para mejor comprensión de esta reforma introducida en la enseñanza superior, se hace imprescindible explicar sumariamente el contenido de la ley 14.557, sancionada por el Congreso de la Nación el 30 de setiembre de 1958 y el Decreto Ley 1404. Por la primera se deroga, en primer término, el Decreto ley 6403/55, aprobándose en su reemplazo el ya mencionado, que estipula que la iniciativa privada podrá crear Universidades y expedir títulos y/o diplomas académicos, en tanto que la habilitación profesional será otorgada por el Estado Nacional; los exámenes que habiliten para ello serán públicos y a cargo de los organismos que designe el Estado. De acuerdo a la ley las instituciones superiores privadas no podrán percibir recursos estatales y sus estatutos, planes y programas deberán ser sometidos a la aprobación de la autoridad, la que también reglamentará las condiciones de su funcionamiento, exigiendo el Poder Ejecutivo que tales instituciones aseguren una capacitación técnica, científica y cultural equivalente por lo menos a la que imparten las universidades estatales y una formación democrática dentro de los principios que informan la Constitución Nacional.

En concordancia con el texto de la ley que hemos comentado, se encuentra el Decreto N° 1404, por el que se crea, además, la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada. (M. C. de G.).

379.31 INSPECCIÓN DE LA ENSEÑANZA.

UNION PANAMERICANA, WASHINGTON. SECRETARIA GENERAL, ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Supervisión de la educación.** Proyecto N° 26 del Programa de Cooperación Técnica de la O. E. A. Washington, 1961. 135 p. (Publicaciones del Centro Interamericano de Educación Rural, 6).

En esta publicación se analizan extensamente, aunque de manera superficial, las cualidades que debe poseer el inspector de enseñanza, las actividades que desarrolla,

los obstáculos que debe sortear, sus métodos de trabajo, etc. La supervisión se ha transformado, de fiscalizadora, en creadora; de modo que la tarea del supervisor consiste esencialmente en estimular, aconsejar, demostrar prácticamente los medios de elevar el nivel educativo.

Es interesante la descripción del "laboratorio", especie de seminario, en el cual grupos de maestros "plantean, estudian y resuelven algunos de los problemas que afrontan en el cumplimiento de sus funciones".

La preocupación de los autores por la situación social del continente, se trasunta en una serie de advertencias, tendientes a asegurar el mantenimiento de los principios democráticos en la educación, objetivo que compete particularmente al inspector.

Este trabajo tiene valor en cuanto realiza una recapitulación de todo cuanto concierne a la labor del inspector, aunque propone algunas soluciones que no se adecúan a la importancia y urgencia de la dificultad analizada.

Incluye tres apéndices, que transcriben reglamentos para inspección en Ecuador y Nicaragua, y la creación en Perú de "Unidades de Supervisión", agrupaciones de diez escuelas asociadas a una Escuela-Piloto, cuyo personal constituye un equipo didáctico, encabezado por el inspector, a fin de estudiar los problemas particulares de la enseñanza en la zona de influencia y de aplicar y evaluar las soluciones propuestas. (L. D. de B.).

### 379.824 ORGANIZACIÓN Y ACCIÓN INTERNACIONALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN.

UNESCO. *¿Qué es la UNESCO?* IVa. ed. París, 1960. 66 p. (Manual de información sobre la UNESCO).

En la introducción se especifica que son notas meramente informativas destinadas a conferenciantes, personal docente, organizadores de círculos de estudio y a todas las personas para quienes sea útil disponer de datos básicos sobre la UNESCO. Indica además el propósito de la publicación de sucesivos manuales reseñando las principales actividades de la institución internacional en el campo de la ciencia, educación y cultura.

Consta de tres partes: I) Informaciones generales; II) Información complementaria; III) Referencias.

I) *Informaciones generales*: Qué hace la UNESCO, su creación, funcionamiento, estructura, comisiones nacionales, delegaciones permanentes, organizaciones no gubernamentales, el presupuesto, actividades.

II) *Información complementaria*: Estructura de las Naciones Unidas, centros de información, organismos especializados, centros regionales, estructura de la UNESCO, extractos de discursos pronunciados en la conferencia de Londres, directores generales de la UNESCO, estados miembros de la UNESCO, delegaciones permanentes, plan de becas de la UNESCO, sede de la UNESCO.

III) *Referencias*: Bibliografía selecta sobre la UNESCO, bibliotecas de publicaciones de la UNESCO, lista de películas sobre la UNESCO, distribuidores de pe-

lículas fijas de la UNESCO, publicaciones de la UNESCO: agentes generales de ventas. (Z. C. G. H.).

379.9 DOCUMENTOS OFICIALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN, SU DESCRIPCIÓN E INFORMACIONES DE FUENTE OFICIAL.

ARGENTINA. CAMARA DE DIPUTADOS DE LA NACION. COMISION DE EDUCACION. **Enseñanza primaria, secundaria y universitaria; Leyes básicas.** Buenos Aires, 1961. 117 p.

En este digesto se transcriben las leyes que conciernen a la enseñanza en la República Argentina, presentando a cada una de ellas con su articulado e incisos en forma completa.

Encontramos las siguientes leyes y la fecha correspondiente a su sanción: 934 (del año 1878), que reglamenta la libertad de enseñanza; 1420 (del año 1884), que se refiere a la educación común en la República Argentina; 1597 (año 1885), sobre estatutos universitarios; 4874 (del año 1905), referente a las escuelas elementales infantiles mixtas y rurales en las provincias; 12.558 (año 1938), legisla sobre instituciones complementarias de la educación común; 13.047 (año 1947), estatuto docente de establecimientos privados; 14.473 (año 1958), estatuto del personal docente del Ministerio de Educación y Justicia; 14.557 (año 1958), sobre universidades privadas; 14.855 (año 1959), respecto a la Universidad tecnológica, y 15.240 (del año 1959), sobre Consejo Nacional de Educación Técnica. (M. del C. M.).

379.9 DOCUMENTOS OFICIALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN, SU DESCRIPCIÓN E INFORMACIONES DE FUENTE OFICIAL.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA. **Bases generales para el planeamiento de la educación chilena.** Santiago de Chile, 1961. 149 p.

El 22 de mayo de 1961, por decreto de Educación, fue designada una Comisión Asesora para que en representación de la Superintendencia de Educación Pública de Chile elaborara un estudio preliminar destinado a proponer las bases generales para el planeamiento de la educación chilena en todos sus niveles, desde el técnico-pedagógico hasta el presupuestario y legal. La Comisión se expidió el 2 de junio del mismo año, lapso breve pero fructífero, por cuanto como se determina en la introducción, la tarea estuvo bajo la advocación de una idea "que viene abriéndose paso desde los orígenes mismos de la nacionalidad" y porque los antecedentes en la materia obligan a una sistematización, en que se integren en un solo y gran proceso de trascendencia nacional la educación con los demás aspectos de la vida chilena.

Este ambicioso proyecto determinó, en primera instancia, un estudio de las estructuras actuales de la educación en Chile y las condiciones económicas y sociales en que se desenvuelve. Fijados estos objetivos se trazó una planificación cuyas conclusiones servirán para la reforma de la educación de ese país y que tendrá que efectuarla la oficina de planeamiento, cuya creación se propone.

Los rasgos más sobresalientes del Informe que avalan Leonardo Fuentealba, Oscar Pereira, Gastón Toledo, Henry Lowick-Russell, Rolando Sánchez y Hernán José Vera, con la colaboración de algunos expertos en educación de la UNESCO, son:

1º) Descripción de las necesidades educativas del país y de la capacidad del sistema educativo para satisfacerlas; 2º) Establecimiento de los grandes objetivos de la política educacional futura e inmediata, teniendo en cuenta en este aspecto dos problemas cruciales: el analfabetismo y la insuficiente enseñanza profesional; 3º) Descripción de la futura oficina de planeamiento.

Los Apéndices y Anexos que se incluyen representan una buena dosis de documentos de trabajo, estadísticas, organización presupuestaria y administrativa, útiles en grado sumo para la tarea futura que plantea el informe detallado. (N. M.).

377 .94 ORIENTACIÓN PROFESIONAL — 378 EDUCACIÓN SUPERIOR.

TAVELLA, Nicolás M. **La orientación vocacional y la Universidad.** Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. 19 p. (Textos y documentos, 4).

Se plantea en este ensayo el problema de la orientación vocacional y su relación con la escuela secundaria y la realidad social, también las causas que provocan la crisis de la educación media en distintas partes del mundo y en nuestro país.

El punto de partida de esa crisis en la República Argentina se señala alrededor de 1930, donde no se percibe una coordinación de los tres ciclos de estudio, primario, secundario y superior, observándose paralelamente transformaciones económicas y sociales. Esta situación es actual, careciéndose de organismos técnicos destinados a estudiar y planificar las necesidades que la educación exige. Se enumera una serie de factores que dificultan el acercamiento a una solución positiva: concepciones educativas doctrinarias, no adaptadas a nuestra realidad actual. Una política educacional que enfoca partes y no la totalidad del problema, una detención en nuestro país, del estudio de las ciencias de la educación. Frente a la despreocupación oficial ante ciertos problemas de la enseñanza secundaria indica la posición que debe tomar la Universidad argentina.

Antes de analizar la orientación vocacional, define los términos que se utilizarán en la cuestión por tratar: educación, orientación vocacional, vocación, profesión, oficio.

Ese "proceso mediante el cual el individuo adquiere conocimiento acerca de sus condiciones personales y posibilidades para desempeñarse en una de las múltiples actividades que la sociedad solicita a cada uno de sus miembros para mantener su desarrollo y progreso", plantea nuevamente el problema presentado, de una revisión total de programas de enseñanza primaria y secundaria para que estimulen una conciencia social acorde con la realidad del país y el papel preponderante que juega en estos momentos la Universidad argentina.

Se hace mención a las tareas que realizan las Universidades de Buenos Aires, Litoral y La Plata.

Enumera los objetivos que debe cumplir la orientación vocacional en el ambiente universitario, las tareas básicas de un servicio de orientación vocacional para un Departamento Universitario y en las Facultades respectivas.

Enfoca la orientación vocacional como actividad institucional, además, de los dos puntos de vista: el individual, y el social, propone este tercero que da título a la última parte del trabajo y que concilia las dos posiciones anteriores, siendo tarea de la Universidad, señala nuevamente el autor, su desarrollo y su impulso.

(ZCGH)

## REVISTA DE REVISTAS

**Actualidades internacionales de educación.** Selección para las revistas pedagógicas.

Unesco.  
Place de Fontenoy, París 7e.  
1961, Nº 1.

### *Sumario*

*Editorial. Financiamiento de la educación. Una iniciativa colombiana: el Instituto de Especialización Técnica en el Exterior; Inversiones en educación.* (Informe de la Comisión sobre estudios post secundarios superiores de Nigeria). PAZUR, Frantisek: *Nuevas etapas en el desarrollo de la enseñanza en Checoslovaquia; Artículos recientes; Números y series especiales; Teoría de las corrientes educativas.* (Condensado del libro de Pedro Roselló). *De interés para los redactores; Reuniones y conferencias internacionales sobre educación; Nuevas revistas pedagógicas.*

### **Anales**

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal,  
Sección Publicaciones y Canje, Soriano 1045, Montevideo.  
Jefe de Publicaciones y Canje: Justo E. Viñoles.  
Enero-marzo 1961, Epoca II, tomo XXIV, Nº 1-3.

### *Sumario*

CARLOS, Manuel de: *La función inspectiva en la enseñanza primaria.* CREMIN, Lawrence A.: *¿Qué ocurrió con la enseñanza progresiva?* FORRIERE, F.: *Las medidas naturales.* REISSIG, Luis: *El maestro como técnico social.* COLON RAMIREZ, Jesús M.: *Problemas en la educación del niño superdotado.* DIAZ ARNAL, Isabel: *El dibujo y su contenido lingüístico.* FOURASTIE, Jean: *El futuro de la educación.* HERNANDEZ RUIZ, Santiago: *La cultura profesional del maestro.* PLATA, José: *Sicología del niño ciego.* ELLERBRING, Nils: *Pueden las escuelas servir a la comprensión internacional?* FAEDO, Aldo: *Fines e ideales educativos.* ETCHEVERRY BOGGIO, Bautista: *Investigación sobre dificultades ortográficas.* PATRITTI: *Matemáticas: algo sobre problemas.* MACHADO, Serafina: *Informe general de la labor cumplida por la Comisión de Educación y Acción Sanitarias de Colonia. Hacia lo concreto en ortografía.* GARCIA ETCHEGOYEN de LORENZO, Eloísa: *Algunos principios de higiene mental.* BARRIOS de MARTIN, Esther: *Expresión por el ritmo.* TITO de SOLDINI, Blanca: *La atención integral del*

escolar en materia de salud y bienestar. MAZZA, Aída Mireya: *Un auxiliar invaluable: el periódico escolar como medio de descubrir la vocación*. PEREYRA, Ebe-lio: *Una experiencia sobre boletín informativo*. YAÑEZ de SILVEIRA, Lila B.: *Sicología de la frustración*. Información Nacional. YANUZZI de LASSABE, Eugenia: *Protección alimentaria a los escolares en el Uruguay*. URIBARRY de NATALE, Hebe M.: *Consideraciones sobre la enseñanza de geometría en la escuela primaria*. CORTES, Rafael: *Redacte usted mismo las unidades que proyecta desarrollar*. ZARRILLI, Humberto: *Grito de Asencio*. KIPLING, Rudyard: *Los hermanos de Mowgli*. GARCIA de SANCHEZ, Carmen: *Poemas para niños. Danzas y canciones*. Informaciones bibliográficas.

### Boletín del Instituto Interamericano del Niño

Avda. 8 de octubre 2882, Montevideo.  
Director: Dr. Víctor Escardó y Anaya.  
Junio 1961, tomo XXXV, N° 137.

#### Sumario

Notas editoriales. ALBERTAL, Eduardo: *La situación económica de América latina*. MARCOS, Julio y MULLER, Elsa: *Carencia de cuidados maternos en la infancia*. SCHICK, René: *Informe sobre el estado de la educación fundamental y de la alfabetización de adultos en Nicaragua*. Los derechos del niño. CARR, William: *Educación para la responsabilidad*. Calendario de congresos, conferencias, reuniones y seminarios. Libros y revistas. Informaciones. Cifras de América: *Estimación de la población indígena*.

### Bulletin

Bureau International des Universités.  
6, rue Franklin, Paris XVI.  
Août. August 1961, vol. IX, N° 3.

#### Sommaire

Activités de l'Association Internationale des Universités.  
*Programme commun Unesco-AIU d'études sur l'enseignement supérieur. Etude internationale de l'admission à l'université. Membres. Le Président de l'AIU. Publications.*

#### Questions d'actualité:

*We Must Demonstrate to the Curious. The Centenary of Rabindranath Tagore. L'humanisme dans l'université latino-américaine. False Emphasis on College Education. Les humanités dans l'enseignement technique. Universities Today and Tomorrow.*

#### Développement des universités:

*Economic and social Studies in Nigeria. L'Université d'Ifé, Nigeria. Institute of Community Planning, Ghana. Segregated University College in South Africa. New*



*Centre for Economic Study at Yale. University Development in Asia. New University College in Australia. Mesures de promotion sociale en France. New Universities in Great Britain.*

*Statistiques universitaires:*

*Student Statistics. L'expansion universitaire dans la République Arabe Unie. Progress of Nigerian College. Evaluating Costs in Higher Education. Statistiques universitaires belges, 1960-61.*

*Echanges universitaires:*

*Development of AIESEC. U.S. Aid to African Education. Academic Exchanges between Soviet Union and Indonesia, Accord universitaire franco-malgache. Students from other Countries in the United Kingdom.*

*La vie estudiantine.*

*Plans for More Student Hostels in Germany. Procedure for Admission of Students in United Kingdom. Théâtre d'étudiants.*

*Manifestations et initiatives nationales:*

*Committee of Higher Education, United Kingdom. Soviet State Committee for Co-ordination of Research. Trends of Higher Education in India. Television and Teacher Student Ratio. Higher Education in Denmark. Centenary of the Massachusetts Institute of Technology. Dixième anniversaire de la Faculté des constructions navales de Rostock.*

*Organisations internationales:*

*Conférence de ministres européens de l'éducation. Inter-American Seminar on University Libraries. Conference of Asian Educators. Seato Conference of Heads of Universities.*

*Conference on the Development of Education in Africa. Conference on Higher Education in Africa. Contre la discrimination dans l'enseignement. A Federal University in Nigeria.*

*Publications récentes.*

**Bulletin du Bureau International d'Éducation**

Palais Wilson, Genève.

3<sup>me</sup>. trimestre 1961, 35<sup>me</sup>. année, N<sup>o</sup> 140.

*Sumario*

*Activité du Bureau International d'Éducation. Recherches d'Éducation Comparée. I. Bulletin de nouvelles. II. Bulletin bibliographique. XXIV<sup>e</sup>. Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Recommandation n<sup>o</sup> 52 aux Ministères de l'Instruction Publique concernant l'organisation de l'école primaire à maître unique. Recommandation n<sup>o</sup> 53 aux Ministères de l'Instruction Publique concernant l'organisation de l'éducation préscolaire.*

### Ciencia interamericana

Boletín bimestral publicado por la División de Fomento Científico.  
Unión Panamericana.  
Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.  
Washington 6, D.C.  
Director: Felipe Sanfuentes.  
Mayo-junio 1961, vol. 2, N° 3.

#### *Sumario*

TUNNERMANN BERNHEIM, Carlos: *El Consejo Superior Universitario Centroamericano*. MASEY, Harrie: *La investigación del espacio. Tercera reunión de la Comisión Interamericana de Energía Nuclear. Actividades científicas. Publicaciones. Reuniones*.

### Ciencia interamericana

Boletín bimestral publicado por la División de Fomento Científico.  
Unión Panamericana.  
Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.  
Washington 6, D.C.  
Director: Felipe Sanfuentes.  
Julio-octubre 1961, vol. 2, N° 4-5.

#### *Sumario*

CROMBIE, A. C.: *Los historiadores y el desarrollo científico. La carrera del investigador científico en la Argentina. La agencia europea para la energía nuclear. Actividades científicas. Publicaciones. Reuniones*.

### Educare

Messina.  
Director: Alfonso Cerreti.  
Aprile-giugno 1961, anno XII, N° 2.

#### *Sommario*

CERRETI, Alfonso: *Responsabilità della cultura*. MORELLI FERRARO, María: *Scrittori contemporanei per ragazzi*. SFERRAZZA, Angelo: *Interiorità e ascendente professionali dell'Insegnamento cattolico*. ELKAN, Giovanni: *Contributo della scuola all'unità d'Italia*. LISI, Emanuele: *Significato e valore religioso della vita*. LIOTTA: *Il risorgimento*. A.N.E.G.I.D.: *La funzione e la posizione dell'educatore professionista*. A.N.E.G.I.D.: *Concluso il primo anno di attività della Scuola per Educatori. Recensioni*.

### El monitor de la educación común

Órgano oficial del Consejo Nacional de Educación.  
Correspondencia e informes: Pizzurno 935, Buenos Aires.  
Marzo 1961, año LXXI, N° 936.

*Sumario*

*Calendario escolar. Plan de estudios y programa de educación. Discurso de la Presidenta del Consejo Nacional de Educación en el acto de apertura del curso escolar de 1961.* STORNI de OROZCO, Marta Margarita: *Antecedentes históricos y caracteres de la ley 1420.* NIEVAS, Rita: *Breve historia de la protección al niño argentino. Actividades físicas. Curso de folklore argentino. Síntesis de la labor realizada por el Consejo Nacional de Educación a partir de 1921 hasta 1960.* VIDAL, Julio Américo: *Enseñanza de la lectura por el método natural. Resoluciones importantes del Consejo Nacional de Educación.*

**La educación**

Revista trimestral publicada por la División de Educación - Departamento de Asuntos Culturales. Unión Panamericana.  
Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.  
Washington 6, D.C.  
Director: Luis Reissig.  
Julio-diciembre 1960, año V, Nº 19-20.

*Sumario*

*La filosofía de la educación en América.* LARROYO, Francisco: *La filosofía de la educación en América latina.* WEBER, Christian O.: *Philosophy of education in the USA after Dewey.* BREU, Jayme: *Funções da filosofia da educação na formação do professor latino americano.* McCLELLAN, James E.: *Philosophy of education in american colleges and universities.* ALARCO, Luis Felipe: *Filosofía de la educación.* BAYLES, Ernest E.: *A philosophy for democratic education.* FINE, Benjamín: *Education for international understanding.* Noticias y Comentarios. *La educación en América. Libros y revistas.*

**La obra - Revista de educación**

Independencia 3124, Buenos Aires, Argentina.  
Director: José Más.  
Abril 1962, año XLII, tomo XLII, Nº 588.

*Sumario*

*Redacción: Historia e historias. Etapas de la educación pública argentina.* ARENA, Marta E. de: *De la teoría pedagógica a la práctica escolar. Retazos de la vida de un maestro: el desafío. Viñetas escolares: Cualquier tiempo pasado, fue mejor? De nuestra realidad escolar: Menosprecio y orfandad. Breves apostillas: fuera de los rieles. Doble nacionalidad. "Facha tosta". Cifras pavorosas. Al correr de la máquina. La escuela en acción: Aspectos substanciales de la función instructiva. El desván de la gramática: acerca de las letras "b" larga y "v" corta. Sugestiones para el trabajo diario desde jardín de infantes hasta sexto grado.*

## Plana

Boletín informativo de la Secretaría General de la O.E.I.  
Departamento de Información y Publicaciones de la Oficina de Educación Iberoamericana.  
Avda. de los Reyes Católicos - Ciudad Universitaria, Madrid 3.  
Junio 1961, Nº 78.

### *Sumario*

*En pocas líneas. Perfeccionamiento de los servicios informativos de la O.E.I. La encuesta sobre el idioma español. Informe de los expertos de la Unesco sobre la enseñanza secundaria. Iniciativas educativas del gobierno de Colombia. Costa Rica y la defensa del idioma. Ecuador y el planeamiento integral de la educación. Creciente satisfacción a las exigencias educativas de España. El Secretario General de la O.E.I. visita la Unesco y el B.E.I. XXIV Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Creación de la Asociación Europea de Educación Comparada. Convenio Centroamericano de Unificación Básica de la Educación.*

## Plana

Boletín informativo de la Secretaría General de la O.E.I.  
Departamento de Información de la Oficina de Educación Iberoamericana.  
Avda. de los Reyes Católicos - Ciudad Universitaria, Madrid 3.  
Julio-setiembre 1961, Nº 79.

### *Sumario*

*Segunda reunión extraordinaria del Consejo Directivo. La escuela debe tener un espíritu. ¿A dónde va la educación? La XXIV Conferencia Internacional de Instrucción Pública. La obra civilizadora realizada por el BIE. España: Organización y actividades de la Escuela del Magisterio Experimental y Nocturna. Ley de defensa del idioma español en Guatemala. Estadísticas universitarias. CASARES, Julio: La Academia Española trabaja. Material didáctico y obras instrumentales. Noticias internacionales.*

## Revista analítica de educación

*Centro de Intercambios de Educación.*  
Unesco.  
Place de Fontenoy, París - 7e.  
1961, vol. XIII, Nº 1.

### *Sumario*

*La enseñanza de la Geografía.*

**Revista analítica de educación**

*Centro de Intercambios de Educación.*  
Unesco.  
Place de Fontenoy, París - 7e.  
1961, vol. XIII, nº 2.

*Sumario*

*La enseñanza por correspondencia.*

**Revista brasileira de estudos pedagógicos**

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.  
Ministério da Educação e Cultura.  
Caixa Postal 1669, Rio de Janeiro, Estado da Guanabara.  
Director: Anísio Spinola Teixeira.  
Janeiro-março 1961, vol. XXXV, Nº 81.

*Sumario*

*Editorial.* ABREU, Jaime: *Ensino médio em geral e ensino secundário.* AZEVEDO, Fernando de: *Gilberto Freire e a cultura brasileira.* LORENÇO FILHO, M. B.: *Educação para o desenvolvimento.* RENAULT, Abgar: *Financiamento do ensino primário na América Latina.* TEIXEIRA, Anísio: *Educação e desenvolvimento. Ação do INEP e Centros de Pesquisas no Quinquenio 1956-1960. Ensino primário complementar, iniciação profissional (Conclusões do Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento. Seção de Recife). Notas para a história de educação: A educação na Constituinte da Guanabara. Informação do país. Informação de estrangeiro. Livros. Revistas. Jornais. Atos oficiais.*

**Revista brasileira de estudos pedagógicos**

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.  
Ministério da Educação e Cultura.  
Caixa Postal 1669, Rio de Janeiro, Estado da Guanabara.  
Director: Anísio Spinola Teixeira.  
Abril-junho 1961, vol. XXXV, Nº 82.

*Sumario*

*Editorial.* ABREU, Jaime: *Anacronismo educacional da classe dominante brasileira.* FREIRE, Paulo: *Scola primária para o Brasil.* GOIS, Paulo de: *A investigação científica: dever social da universidade.* LOURENÇO FILHO, M. B.: *A educação e os estudos pedagógicos no Brasil. XXIII Conferencia Internacional de Instrução Pública. Discurso de Prof. Fernando de Azevedo assumindo a Sec. de Educação da Prefeitura de S. Paulo.* RENAULT, Abgar: *Uma aula de ciencias naturais.* CORREIA MASCARO, Carlos: *Financiamento do ensino primário. Universidade do Trabalho. Informação do país. Informação de estrangeiro. Livros. Revistas. Jornais. Atos oficiais.*

### Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.  
Ministério da Educação e Cultura.  
Caixa Postal 1669, Rio de Janeiro, Estado da Guanabara.  
Director: Anísio Spínola Teixeira.  
Julho-setembro 1961, vol. XXXVI, Nº 83.

#### Sumario

ABREU, Jaime: *Escola média no século XX: um fato novo em busca de caminhos.*  
CHAGAS, Carlos: *A conquista da ciencia no Brasil.* CHAGAS, Valnir: *A reforma universitária e a facultade de filosofia.* LOURENCO FILHO, M. B.: *Crise "da" universidade ou "nas" universidades? Diretrizes e bases da educação: I. Substitutivo Nogueira da Gama; II. Emendas aprovadas no Senado.* QUADROS, Jânib: *Abertura do Curso de Metalurgia da Univ. do Trabalho.* BARATA, Mario: *Murais de Magano para o INEP.* RIBEIRO, Darcy: *Universidade de Brasília. Notas para a história da educação: Pronunciamento dos senadores Mem de Sá. Nogueira da Gama sôbre Diretrizes e Bases da Educação. Informação do estrangeiro. Livros. Revistas. Jornais. Atos oficiais.*

### Revista de la Universidad

Publicación de la Universidad Nacional de La Plata.

Correspondencia y canje: Plaza Rocha 137 (Biblioteca), La Plata.  
Director: Noel H. Sbarra.  
Setiembre-diciembre 1960, Nº 12.

#### Sumario

NASSIF, Ricardo: *Hacia una pedagogía de la Universidad.* AZNAR, Luis: *Alejandro Korn y la universidad argentina.* PUCCIARELLI, Eugenio: *Alejandro Korn y el pensamiento europeo.* VILLARREAL, Juan M.: *Semblanza de Miguel Cané.* BARBA, Enrique M.: *Los franceses en la vida y cultura de Argentina.* NESSI, Angel O.: *Aproximaciones a Velázquez.* ZANOTTI, Luis J.: *El movimiento pedagógico en Italia.* CALCAGNO, Alfredo D.: *Por la intensificación de la investigación científica y de la formación humanística en las universidades.* BERGMANN, Federico: *La minería del carbón nacional.* COSTER, Sylvain de: *Movilidad social en Bélgica y formación de las "élites".* RODRIGUEZ COMETA, José: *9 de octubre: presencia de Korn.* GHIOLDI, Delfina V. D. de: *Alejandro Korn historiador del pensamiento argentino.* HENRIQUEZ UREÑA, Sonia: *Mi padre.* AZZARINI, Emilio: *Coros Nacionales Ukranianos Platenses: una sorprendente manifestación estudiantil.* CALVO PEROTTI, Ismael: *Humahuaca, una visión para el artista.* RODRIGUEZ, Miguel A.: *De un viaje a los Estados Unidos. Revista de libros. Ilustraciones.*

**Revista de la Universidad.**

Publicación de la Universidad Nacional de La Plata.  
Correspondencia y canje: Plaza Rocha 137 (Biblioteca), La Plata.  
Director: Noel H. Sbarra.  
Enero-abril 1961, N° 13.

*Sumario*

EDITORIAL: *Sarmiento y Moreno*. ESTIÚ, Emilio: *Korn y Alberini frente al positivismo en la Argentina*. GHIANO, Juan Carlos: *Sarmiento, el escritor*. PASCUAL, Rosendo: *Algunas consideraciones sobre el origen geográfico y filético de los mamíferos extinguidos y vivientes de América del Sur*. RODRIGUEZ BUSTAMANTE, N.: *La filosofía política de Mariano Moreno*. PALCOS, Alberto: *El sentimiento de amistad en Sarmiento*. VES LOSADA, Alfredo E.: *Derecho y sociología del derecho*. FERRO, Alfredo: *La hidatidosis, problema sanitario y social*. NASON, Marshall R.: *En torno al estilo de Benito Lynch*. PEREYRA, Horacio J.: *Inmigración y "Sangre Nueva"*. MATEO, José: *Carta desde los Estados Unidos*. NASSIF, Ricardo: *Homenaje a Sarmiento*. GONZALEZ PONDAL, Raúl: *El hierro y las artes menores*. SEABORG, Gleen T.: *Universidad y ciencia básica*. ROSENVASSER, Abraham: *La misión científica franco-argentina en Nubia*. *Revista de libros*.

**Revue belge de psychologie et de pédagogie**

Publiée avec le concours de la Fondation Universitaire de Belgique.  
Gérard Goosens, 40, rue de Disque, Bruxelles 2.  
Mars 1960, tome XXII, N° 89.

*Sommaire*

MARQUEZ, A. D.: *Idées pour une didactique opératoire*. LABEAU, G.: *L'emploi des langues dans l'enseignement*. *Bibliographie*.

**Revue belge de psychologie et de pédagogie**

Publiée avec le concours de la Fondation Universitaire de Belgique.  
Gérard Goosens, 40, rue de Disque, Bruxelles 2.  
Juin 1960, tome XXII, N° 90.

*Sommaire*

MALLART, J.: *La psychologie dans la formation du personnel enseignant*. MARQUEZ, A. D.: *La philosophie de l'Éducation de Jean Mantovani*. LETON, J.: *Avenir du technicien*. *Bibliographie*.

**Revue belge de psychologie et de pédagogie**

Publiée avec le concours de la Fondation Universitaire de Belgique.  
Gérard Goosens, 40, rue de Disque, Bruxelles 2.  
September 1960, tome XXII, N° 91.

*Sommaire*

ARNOULD, M. A.: *Charles Pergameni*. DELYS, L.: *Une technique de sélection séquentielle*. MARQUEZ, A. D.: *Les fondements philosophiques et la structure de l'enseignement en République Argentine*. DRUART-LETELLIER, A.: *L'enseignement aux handicapés physiques*. *Bibliographie*.

**Ricerche didattiche**

Movimento Circoli della Didattica.  
Via G. Carini, 28, Roma.  
Direttore: Prof. Gesualdo Nosengo.  
Luglio-agosto 1961, anno XI, N° 4 (64 della serie).

*Sommario*

*Introduzione. Cap. I - Sviluppo dell'istruzione obbligatoria in Italia nella legislazione e nella scuola. Cap. II - La situazione attuale. Cap. III - I fondamenti costituzionali, psico-pedagogici e socio-economici della scuola media unificata. Disegno de legge, testo dei Senatori Donini ed altri. Emendati proposti dal Governo Fanfani (Ministro Bosco) al disegno di legge n° 904 relativo alla istituzione della scuola media.*

**Rivista di legislazione scolastica comparata**

Ministero della Pubblica Istruzione - Ufficio, Studi, Documentazione e Legislazione Scolastica Comparata.  
Redattore capo: Vittorio La Morgia.  
Luglio-ottobre 1961, anno XIX, N° 4-5.

*Sommario*

GHIO, Domenico: *Il lavoro di gruppo nella scuola secondaria americana*. CHIARI, Silvano: *I servizi di psicologia scolastica nel mondo*. LA MORGIA, Vittorio: *La XXIV Conferenza internazionale della pubblica istruzione di Ginevra. Legislazione. Notiziario. Rassegna della stampa estera. Recensioni*.

**Universidades**

Unión de Universidades de América Latina.  
Lavalle 465, Buenos Aires.  
Abril-junio 1961, año I, N° 4.

*Sumario*

*Editorial: El sesquicentenario de Sarmiento*. DONOSO, Ricardo: *La labor educativa y literaria de Sarmiento en Chile*. MANTOVANI, Juan: *La tarea de Sarmiento y su significación*. LEONARD, Irving A.: *La visita de Sarmiento a Norteamérica. Un argentino famoso en los Estados Unidos de la década de 1840*. PRIETO, Justo: *Sarmiento, maestro en la vida y en la muerte. Exposición de Sarmiento en*



*un debate parlamentario sobre la Universidad y el profesionalismo. ZABALA de TETTAMANTI, Ana E.: En torno a la idea de Universidad en Karl Jaspers. Reuniones y congresos científicos. Informaciones. Organización y legislación universitaria. Autores y libros. Publicaciones recibidas.*

## **Universidades**

Unión de Universidades de América Latina.  
Lavalle 465, P.B., Buenos Aires.  
Julio-setiembre 1961, año I, Nº 5.

### *Sumario*

*Editorial: Perspectivas de la IV Asamblea General de la Unión de Universidades de América latina. SANCHEZ, Luis Alberto: La universidad no es una isla. LIDA de MALKIEL, María Rosa: La peregrina en su patria. CANAL FEIJOO, Bernardo: Desarrollo y crisis cultural. CERUTI GARDEAZABAL, Carlos: Orientación actual de la Universidad Técnica Federico Santa María. TUNNERMAN BERNHEIN, Carlos: Integración universitaria centro-americana. TESON, Néstor Eduardo: Aníbal Bascuñán Valdéz y la Universidad Latinoamericana. Documentos. Reuniones y congresos científicos. Informaciones. Organización y legislación universitaria. Autores y libros. Publicaciones recibidas.*

## INDICE DE COLABORADORES

COUSINET, ROGER. — Nació en el año 1889. Es uno de los más destacados pedagogos franceses contemporáneos. Su aporte más original lo constituye el método de trabajo colectivo libre o del trabajo libre por grupos basándose en la necesidad de actividad y de libertad que el niño manifiesta espontáneamente. No suprime, Cousinet, la intervención del educador, sino que la reduce a la de "consejero u orientador".

Entre sus actividades profesionales destacamos la de profesor encargado de curso de la Sorbona, presidente del grupo de "La Nouvelle Éducation". Sus obras más difundidas son: *Un nuevo método del trabajo libre por grupos*, *La educación nueva*, *Lecciones de pedagogía*, *La culture intellectuelle*, *L'enseignement de la grammaire*, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*.

FLITNER, WILHEIM. — Pedagogo alemán contemporáneo; nació en 1889. De destacada actuación docente en el ámbito universitario especialmente en Hamburgo, por su ideología fue perseguido por las autoridades nazis. Participó en numerosos movimientos de reforma y fue cofundador de la Revista *Die Erziehung*. Flitner representa la pedagogía humanista sobre una base existencial. Entre sus obras mencionamos: *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*, *Die vier Quellen der Volksschulgedenkens*, *Allgemeine Pädagogik*, y *Grund und Zeit Fragen der Erziehung und Bildung*.

GHIOLDI, AMÉRICO. — Véase *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3ª época, Nº 2, p. 138.

HATINGUAIS, EDMÉE. — De origen francés, se graduó de Profesora en Letras en la Sorbona en el año 1919. Se ha dedicado especialmente a la organización y enseñanza en el ciclo medio, sobre esta tarea, merece destacarse la fundación de un Liceo en Argel, la dirección del Liceo "Racine" y de la Escuela Normal Superior de Mujeres de Sèvres en cuyo solar crea en 1945 el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos que dirige desde entonces.

En misión oficial ha visitado numerosos países del mundo entre los que se cuenta Argentina. Ha sido acreedora de muchas distinciones honoríficas de naciones extranjeras y francesas, ostenta el grado de "Oficial de la Legión de Honor". Ha pronunciado numerosas conferencias y colabora asiduamente en publicaciones especializadas, tales como: *L'Éducation Nationale*, *Les Cahiers Pédagogiques*, y *Encyclopédie Pratique de l'Éducation*.

LÓURENÇO FILHO, MANUEL B. — Nació en Brasil en el año 1897, es uno de los representantes más destacados de la Educación Nueva en Latinoamérica y el gran reformador de la educación brasileña. Profesor de psicología y pedagogía de la Escuela Normal y de las Universidades de San Pablo y Río de Janeiro. Ha realizado una intensa labor como Ministro de Educación, Director de Enseñanza y como organizador y director del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos. Sus obras más difundidas en nuestro medio y de gran valor pedagógico y psicopedagógico son: *La escuela nueva*, *Tests de Binet-Simon*, *Tests A B C de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*, *Tendencias de la educación brasileña*.

RECLA, JOSEF. — Director del Instituto de Educación Física de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Graz. Autor de múltiples trabajos pedagógicos sobre Educación física, siendo ésta su especial dedicación.

Es discípulo de Gaulhofer y Streicher de cuyas orientaciones es el más fiel intérprete.

SKINNER, B. F. — Psicólogo norteamericano. La figura más representativa en el campo novísimo de las "máquinas de enseñar". En la actualidad es profesor de psicología en la Universidad de Harvard. Publica en el año 1954 un artículo hoy famoso y que dio el empuje a las máquinas de enseñar, titulado *The Science of Learning and the Art of Teaching*. Ha publicado *Verbal Behavior* (1957) y otras obras que se encuentran citadas en las notas del artículo publicado en este número.

La obra más importante y comprensiva de este nuevo sector *Teaching Machines and Programmed Learning*, publicado por N.E.A. en 1960, dedica toda la tercera parte de la obra al estudio de las ideas y experimentos de Skinner.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

---

Presidente

**Dr. José Peco**

Vicepresidente

**Dr. Constantino Brandáriz**

Guardasellos

**Dr. José Méndez**

Secretario General

**Lic. César Amílcar Dumm**

HONORABLE CONSEJO SUPERIOR

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

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

---

Decano

**Dr. Enrique M. Barba**

Vicedecano

**Prof. Ricardo Nassif**

Secretario

**Prof. Héctor V. Codino**

CONSEJO ACADEMICO

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

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

---

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

Jefe: Prof. Ricardo Nassif

Secretaria Técnica: Prof. Martha A. C. de Galaburri

INSTITUTO DE PEDAGOGIA: Director: Prof. Ricardo Nassif.

INSTITUTO DE EDUCACION FISICA: Director: Prof. Alejandro J. Amavet.

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA**

Jefe: Prof. Clemente Hernando Balmori

Secretario Técnico: Prof. Roberto M. de Souza

INSTITUTO DE FILOLOGIA: Director: Prof. Clemente Hernando Balmori.

INSTITUTO DE LENGUAS CLASICAS:

INSTITUTO DE LENGUAS MODERNAS: Director: Prof. Elsa Tabernig de Puc-  
ciarelli.

**DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

Jefe: Prof. Emilio Estiú

Secretario Técnico: Prof. Armando D. Delucchi

INSTITUTO DE FILOSOFIA: Director: Prof. Emilio Estiú.

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

## **DEPARTAMENTO DE HISTORIA**

Jefe: Prof. Carlos Heras  
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 ad-honorem:  
Prof. Abraham Rosenvasser.  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA: Director: Prof. Augusto Tapia.

## **DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Jefe: Prof. Raúl H. Castagnino  
Secretaria: Prof. Delia M. de Zaccardi

INSTITUTO DE LITERATURA ARGENTINA E IBEROAMERICANA: Director:  
Prof. Juan Carlos Ghiano.  
INSTITUTO DE LITERATURA EXTRANJERA: Director: Prof. Ilse M. de Brugger.

## **DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

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

ESTA REVISTA SE TERMINO DE  
IMPRIMIR EL 30 DE MARZO  
DE 1964 EN LA EDITORIAL  
LEONARDO IMPRESORA,  
MEXICO 2230, BUENOS AIRES.



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

**“Serie Menor”**

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

**“Serie Mayor”**

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

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

**“Textos  
y traducciones”**

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

# ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

PUBLICACION SEMESTRAL

LA PLATA (Rca. ARGENTINA)

ENERO-JUNIO 1962

3

tercera época

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION