

37-ARC-3



# ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Departamento de Ciencias de la Educación

4

tercera época

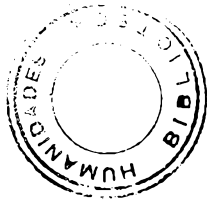
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ARCHIVOS  
DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACION

4

*(Tercera Epoca)*

JULIO - DICIEMBRE 1962



ARCHIVOS  
DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACION

*Organo del*  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACION

4

*(Tercera Epoca)*

Director

RICARDO NASSIF

Secretaria de Redacción

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, Nº 4

Julio-Diciembre 1962

### SUMARIO

En torno a las reivindicaciones económicas de los educadores ( <i>Editorial</i> ) . . . .	5
Situación y tendencias educativas de los diversos estratos sociales de un suburbio popular de La Plata, por <i>Guillermo Savloff y colaboradores</i> (La Plata) ..	9
Percepción y educación, por <i>G. Mialaret</i> (París) .....	27
La "Acción por participación" en el campo educativo, por <i>Jack R. Gibb</i> (Newark, Delaware) .....	39
Las perspectivas de desarrollo de la enseñanza superior y de la enseñanza media especializada en la Unión Soviética, por <i>M. Prokofiev</i> (Moscú) .....	49
La doctrina pedagógica de Rousseau, por <i>Ricardo Nassif</i> (La Plata) .....	59
¿Por qué educación física?, por <i>Alejandro J. Amavet</i> (La Plata) .....	77
<i>Crónica:</i>	
Noticias del Departamento. Viaje de estudio. Visita. Curso de Didáctica en la Escuela Superior de Bellas Artes. Becas Argentina-Unesco. Curso especial sobre formación y perfeccionamiento del magisterio. Centro de Documentación e Información Pedagógicas. Publicaciones. Investigaciones del Instituto de Pedagogía. Instituto de Educación Física. Actividades de Extensión. Cambios en la Secretaría de Redacción .....	87
<i>Bibliografía pedagógica reciente</i> .....	95
<i>Revista de revistas</i> .....	111
<i>Índice de colaboradores</i> .....	125
<i>Páginas permanentes</i> .....	127

---

#### CORRESPONDENCIA Y CANJE

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

## EN TORNO A LAS REIVINDICACIONES ECONOMICAS DE LOS EDUCADORES

*En los últimos años, el país ha asistido a una serie de movimientos y planteos de los distintos gremios docentes en favor de la actualización e incremento de las remuneraciones de maestros y profesores de todos los niveles y esferas de la educación. El hecho merece un análisis sereno que toque no sólo los planos superficiales, sino los más profundos implícitos y explícitos en dichos planteos. Reflexión que, a esta altura de los acontecimientos, no puede estar ausente en un órgano universitario encargado de difundir y de suscitar ideas en el ámbito del pensamiento y de la acción pedagógicas.*

*Reclamar un nivel económico que asegure una vida más digna y un ejercicio más holgado de una determinada profesión o actividad, es un derecho reconocido a todo hombre, cualquiera sea el lugar elegido para prestar la cuota de servicio social que a cada uno corresponde. Este principio general no tiene por qué carecer de validez en el sector docente cuyo trabajo constituye un engranaje fundamental en el desenvolvimiento de la sociedad.*

*La educación es un proceso inherente a la vida social. Esta por sí misma contiene los resortes para ejercer determinadas influencias que favorezcan su mantenimiento y su desarrollo. "Propagación espiritual de la comunidad", según una definición muy difundida, la educación —como consecuencia de la complejidad creciente de la cultura y de la subdivisión del trabajo— ha ganado, con el tiempo, la categoría de uno de los territorios profesionales más importantes, afirmándose como una labor con características específicas perfectamente determinadas y determinables.*

*Los efectos de la educación van más allá del desarrollo del individuo, para hacerse sentir en la totalidad de la vida colectiva. Desde este punto de vista el proceso educativo se presenta no sólo como instrumento de conservación social, sino, por sobre todo, como instrumento de desarrollo social. En consecuencia, los docentes, esto es los profesionales de la educación, son los agentes insustituibles de un tipo de desarrollo social, gracias a cuya acción los pueblos obtienen no sólo el incremento de bienes espirituales, sino tam-*

*bién de los bienes que hacen su progreso material. El postulado lleva insensiblemente a la idea, hoy universalmente adoptada, de la educación como inversión productiva. Esta idea no puede entenderse sólo en el sentido de la preparación del ser para determinados rendimientos económicos en dominios más o menos especializados, sino también en el referido a la formación humana básica y general, en la medida en que una sociedad cultivada es el único clima propicio para el aumento de la productividad y el consumo inteligente de los bienes<sup>1</sup>.*

*Los principios arriba expuestos parecen gozar de aceptación definitiva entre los estadistas y los economistas con respecto a los sujetos de la educación, esto es a las necesidades de la formación humana general y profesional. Pero no se observa, todavía —por lo menos en nuestro medio— una actitud igualmente decidida en relación con los agentes educativos tanto sociales (las escuelas) como individuales (los educadores profesionales).*

*El problema es de carácter global puesto que las posibilidades económicas destinadas a la formación humana, deben correr parejas con las que se ofrecen a las instituciones educadoras y a quienes trabajan en ellas. Encaramarse en un solo lado del problema es, lisa y llanamente, renunciar a resolverlo.*

*El valor de los planteos gremiales docentes reside en que, en su esencia, no representan la posición egoísta de quienes buscan tan solo un mejor salario. Muy por el contrario, conscientes de su ubicación en el desenvolvimiento de nuestra comunidad nacional, insisten en que la remuneración de los educadores no es asunto aislado de la atención económica de las escuelas y del sistema educativo todo del país.*

*De este modo, y al ser global, el problema es de fondo. El financiamiento de la educación argentina —cuyo monto está en sorprendente baja<sup>2</sup>— supone, antes que nada, una clara idea de las funciones de la educación sistemática, junto al convencimiento de que para cumplirlas se requiere el esfuerzo conjunto de toda la Nación y, especialmente, del Estado.*

*Naturalmente es deseable una convicción operativa, que se traduzca en actos. Vaya esto dicho porque el análisis de la realidad actual, lamentablemente lleva a la conclusión de que el Estado practica una especie de renuncia*

<sup>1</sup> Véase: El enfoque económico de la educación (*Archivos de Ciencias de la Educación*. Tercera época, N° 3, enero-junio de 1962).

<sup>2</sup> El presupuesto destinado a educación en nuestro país que en 1930 representaba un 24 % del total, ha descendido a casi un 8 %.

*voluntaria a sus deberes para con la educación del pueblo, a su obligación de incrementar la educación pública brindando el "bien" educativo a la totalidad de los habitantes, sin otra limitación que la de sus capacidades. Por cierto, ésta es cuestión que trasciende al mero planteo presupuestario, exigiendo una clara política educativa nacional que no tiene por qué inventarse en sus grandes lineamientos, aunque sí pueda actualizarse.*

*Precisamente uno de los síntomas más visibles del nivel y la situación de un sistema educativo, es el nivel socio-económico de sus profesionales, que no hace más que trasuntar una determinada concepción sobre las funciones que ellos juegan no sólo en el sistema pedagógico, sino en la compleja estructura nacional.*

*En este caso la contradicción entre hechos y palabras es ya proverbial. Nadie se aventura a negar la nobleza y el valor del trabajo docente, pero, por desgracia la dignidad espiritual de la profesión educadora que la comunidad postula, no está en la realidad de acuerdo con la jerarquía y el nivel socio-económico que ese trabajo tiene. Aquí tampoco todo se resuelve por la exclusiva vía remunerativa, pero ésta forma parte de un todo que como todo debe ser enfocado. Y los educadores argentinos así lo han planteado colocándose en la línea de nuestras mejores tradiciones pedagógicas.*

RICARDO NASSIF.

*La Plata, diciembre de 1962.*

## SITUACION Y TENDENCIAS EDUCATIVAS DE LOS DIVERSOS ESTRATOS SOCIALES DE UN SUBURBIO POPULAR DE LA PLATA

*Dirección general y análisis: Profesor Guillermo Savloff.*

*Preparación técnica de la encuesta y tabulación: Prof. Gladys Palau, Srta. Lelia Robin y Prof. José Tamarit.*

*Asesor estadístico: Doctor Sigfrido Mazza.*

*Entrevistas domiciliarias: Personal del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad, alumnos de Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Escuela de Salud Pública de la provincia de Buenos Aires<sup>1</sup>.*

El presente informe sintetiza el resultado de una investigación realizada en común por la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Departamento de Extensión Universitaria, ambos pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata. El trabajo de campo tuvo lugar en 1961 y principios de 1962, por lo que los datos consignados son válidos para dicha época.

El área abarcada por la encuesta se ajusta aproximadamente a los límites de un suburbio que se extiende al sur de la ciudad de La Plata, usualmente denominado "Los Hornos", aunque en el momento de nuestro trabajo su extensión era mucho mayor que la que originalmente llevó ese nombre, y contiene por lo tanto una diversidad de barrios bajo los nombres de "Capital Chica", "Obrero", "Veinticinco de Enero", etcétera.

Físicamente el área estudiada tiene la forma de un rectángulo de cincuenta y cuatro cuadras de largo por dieciséis de ancho, entre las calles 131

<sup>1</sup> Las personas que efectuaron las entrevistas son las siguientes: María Luchina de Arena, Julia Bacchiega, J. Banfi, Nydia A. de Bayón, Juan Bilos, Elvira Bizarri, Edith Corte, H. Currenti, Dolly Dolinsky, Omar Ferreyra, María García, A. Gismano, Ofelia Giosa, Dolly Gutiérrez, Sara J. Krell, Elida Lavecchia, Lucy Lavecchia, Raquel Lira, Nélida Maiztegui, Elena Makaruk, Cristina Mañazo, Juan Maccaqqi, Susana Jáuregui de Mele, Norma Neremburg, Gladys Palau, Herminia Perdomo, Ural Pérez, Lelia Robin, E. E. M. Ruggieri, Susana Saltalamachia, María Seijas, Elena Silva, Erika Sturmhöfel, José Tamarit y Elena Tau.



y 185, y 56 y 72 de La Plata. Su población se halla claramente dividida en dos sectores distintos por su rama de actividad. El primero está habitado por una población dedicada a las actividades secundarias y terciarias: industria, comercio y servicios. Este sector incluye 4.250 viviendas extendidas en 420 manzanas. Estimamos su población en alrededor de 15.500 habitantes.

El segundo sector se caracteriza por la actividad de tipo primario: horticultura y, en medida mucho menor, tambo. Se extiende en unas 640 hectáreas aproximadamente, sembradas de pequeñas "quintas" que surten a los mercados de La Plata y Buenos Aires. En esta sub-zona existen 130 viviendas en las que estimamos viven 600 personas.

Deliberadamente hemos utilizado las denominaciones de las ramas de actividad económica para señalar a los dos sectores que componen el área en la que se realizó esta encuesta, aunque en nuestro lenguaje corriente y práctico los hemos distinguido como "urbana" y "rural". En efecto, entendemos que ambas configuran un área urbana, ya que el sector de actividad primaria integra la ciudad de La Plata en todos los aspectos no económicos de la vida social y en algunos de los económicos. En efecto, la ciudad de La Plata es para ambas zonas el centro administrativo, el foco de los servicios y en buena medida la fuente del consumo. Por esta razón en el presente informe nos referiremos a las dos zonas del área estudiada mencionándolas como *sector primario* y *sector secundario y terciario*. Cuando sea conveniente por motivos prácticos, abreviaremos estas denominaciones con las siglas SP y ST, respectivamente.

### *Los estratos*

La población considerada no muestra en su interior la gama completa de la estratificación social de la ciudad de La Plata. El sector secundario y terciario contiene fundamentalmente los grupos que componen lo que podría llamarse la *clase popular*, según la siguiente distribución:

- a) empleados: 30 %;
- b) obreros calificados independientes: 4 %;
- c) obreros calificados dependientes: 32 %;
- d) obreros no calificados: 15 %;
- e) comerciantes: 15 %;
- f) otros: 6 %.

Diríamos en resumen que la mitad de la población es obrera, y la otra mitad representa la clase media inferior. A ello agréguese una pequeña cantidad de hombres que trabajan la tierra, en el sector primario, y que pueden dividirse en dos grupos: peones y patrones de pequeñas parcelas hortícolas.

### *Metodología*

La encuesta tuvo lugar sobre la base de un muestreo por áreas: del sector primario se seleccionó una de cada dos viviendas, es decir, el 50 %. Del sector secundario-terciario se obtuvo una muestra al azar que abarcó el 5 % de las viviendas. En todos los casos, las entrevistas sólo se hicieron a las familias que tenían hijos de 3 a 30 años de edad viviendo en la casa, sustituyendo por otros los hogares seleccionados que no reunían esa condición.

El trabajo de campo consistió en entrevistas domiciliarias, dirigidas al jefe de familia. El instrumento ha sido un cuestionario compuesto por 45 preguntas, cerradas en casi su totalidad.

## PRIMERA PARTE

### A. — POBLACION ADULTA DEL SECTOR SECUNDARIO Y TERCIARIO

#### 1. — Educación de los padres

a) *Educación primaria y analfabetismo.* En el sector secundario y terciario (ST) algo más de la tercera parte de los padres de ambos sexos, terminó completamente la educación primaria (cuadro I). De los restantes, aproximadamente la mitad no fue más allá de tercer grado, y la otra mitad abandonó entre cuarto y sexto grado. Por otra parte, el cuatro por ciento de este conjunto carece absolutamente de escolaridad.

En general las cifras de inescolaridad y abandonos son mayores en las madres que en los padres.

Si, atendiendo a un criterio convencional y práctico, consideramos alfabetizada únicamente a la población adulta que aprobó por lo menos desde cuarto grado primario en adelante, comprobamos que sólo el sesenta y seis por ciento entra en dicha categoría. Los restantes, que representan uno de cada tres padres de familia de ambos sexos, deben ser considerados analfabetos funcionales o absolutos, según los casos (cuadro I).

C U A D R O I

NIVELES DE ALFABETIZACION DE LOS PADRES DE AMBOS SEXOS, POR SECTOR

Sector	Prácticamente analfabetos			Prácticamente alfabetizados		
	Absolutamente sin escolaridad %	Escolaridad no mayor de 3er. grado %	Total %	Escolaridad mayor de 3º y menor de 6º grado %	Escolaridad primaria completa %	Total %
Primario	11,5	47,5	59	27	14	41
Secundario y terciario	4	28	32	30	38	68

Los niveles de educación elemental ya anotados no son los mismos para todos los estratos: los índices más altos de escolaridad primaria los hemos hallado en el grupo de los *empleados*, como se advierte en el cuadro II. Aun así sólo podemos decir que en este grupo algo más de la mitad tiene sexto grado aprobado. En dirección opuesta, el grupo en que ha sido declarada menor escolaridad es el de los obreros manuales que trabajan por cuenta propia: no llega a dieciocho por ciento la cifra de los que han terminado la escuela primaria. En orden de creciente nivel de educación, pero siempre dentro de la baja escala antes anotada, siguen los obreros no calificados, los pequeños comerciantes y los obreros calificados dependientes. En ninguno de estos casos la porción de los que terminaron la escuela primaria asciende más allá del tercio, como puede observarse en el cuadro mencionado.

b) *Estudios post-primarios*. Refiriéndonos siempre al sector ST, hemos de agregar que los bajos niveles de educación básica condicionan el pobre alcance de la educación media en el sector adulto de esta población. Una minoría que en el mejor de los casos —los empleados— no pasa del 13,5 %, inició estudios post-primarios (bachillerato, normal, comercial o técnico), y apenas la mitad de ellos los ha concluído. La enseñanza media, pues, no ha estado en las perspectivas de esta población, tal como se observa a través de los padres de familia de ambos sexos. En este orden también se advierte una mayor ventaja a favor de los hombres.

Con respecto a los otros estratos sociales, puede afirmarse que, salvo el de los comerciantes, prácticamente no existió la enseñanza media para ellos.

Es de hacer notar, además, que se advierte una cifra muy elevada de frustraciones de los estudios medios en los pocos casos en que fueron anotados (cuadro II).

El *uno por ciento* del total de padres de ambos sexos de esta población ha hecho *estudios superiores*.

c) *Resumen sobre las condiciones educacionales de los padres del sector secundario y terciario*. El panorama es de una educación primaria prácticamente generalizada pero incompleta. La enseñanza media no ha entrado en el horizonte vital de esta población, sino para un reducido número, en los que, por lo demás, el éxito ha sido parcial. La educación superior es prácticamente inexistente, si se excluyen a unos pocos casos individuales, en general frustrados.

CUADRO II

EDUCACION DE LOS PADRES DE AMBOS SEXOS DEL SECTOR SECUNDARIO - TERCIARIO, POR ESTRATO SOCIAL (SECTOR ST)

Nivel de Educación	Obreros no calificados %	Obreros calificados dependientes %	Obreros calificados independientes %	Empleado: %	Comerciantes %
Sin escolaridad	11,7	0,8	5,9	0,8	8,9
Educación primaria solamente					
Abandonaron	62,7	67,2	76,4	46,2	60,7
Terminaron	25,4	32	11,7	39,5	19,6
Enseñanza media solamente					
Abandonaron	—	1,6	5,9	5,9	7,1
Terminaron	—	1,6	—	5	3,5
Enseñanza superior					
Abandonaron	—	0,8	—	2,5	—
Terminaron	—	—	—	—	—

## B. — POBLACION ADULTA DEL SECTOR PRIMARIO

## 1. — Educación de los padres

Este grupo está compuesto por un número de familias dedicadas a la horticultura y, en mucho menor medida, al tambo. Las respuestas dadas por los mismos interesados con respecto a su educación, resumidas en el cuadro III, indican que más del once por ciento no asistió jamás a la escuela, mientras tres de cada cuatro de los padres de ambos sexos ha iniciado pero no ha concluido la enseñanza primaria. *Solamente el trece por ciento, ha completado los estudios elementales.*

CUADRO III

EDUCACION DE LOS PADRES DE AMBOS SEXOS DEL SECTOR PRIMARIO,  
EN COMPARACION CON LOS DEL SECTOR SECUNDARIO - TERCIARIO

Nivel de educación	Sector P %	Sector ST %
Sin escolaridad	11,5	3,8
Solamente escolaridad primaria		
Terminó	12,8	30,7
Abandonó	74,3	57,8
Enseñanza media solamente		
Terminó	—	2,7
Abandonó	1,2	3,8
Enseñanza superior		
Terminó	—	—
Abandonó	—	1

Si sumamos la cifra de la inescolaridad con la de los que no hicieron más que tercer grado, el tamaño del analfabetismo práctico se acerca al sesenta por ciento (cuadro I).

Como en la población de los sectores secundario y terciario, son las mujeres las que tienen el nivel más bajo de escolaridad: dos de cada tres son prácticamente analfabetas.

### C. — POBLACION INFANTIL Y JUVENIL DEL SECTOR SECUNDARIO Y TERCIARIO

#### 1. — Situación educativa de la población infantil

Hemos hablado de los padres. Nos referiremos ahora a sus hijos. Más que el detalle de su situación educativa, nos interesa fundamentalmente establecer si de padres a hijos se ha establecido algún cambio fundamental en sus perspectivas educacionales.

a) *Población de edad escolar.* Consideramos como *edad escolar* la que corre entre los seis y los trece años, de acuerdo no solamente con las normas formales de obligatoriedad, sino también con la realidad corriente en la ciudad de La Plata. Pues bien, el sector de población de edad escolar asiste a la escuela normalmente —o ha concluido el curso primario— en un noventa y dos por ciento. El ocho por ciento restante está compuesto por un grupo de niños que en su mayoría no ha ido nunca a la escuela (6 %) o que han abandonado (2 %)<sup>1</sup> (cuadro IV).

Aunque consideremos que la cantidad de niños que no van a la escuela, teniendo la edad de hacerlo, es mucho mayor que lo aceptable para una comunidad urbana como La Plata, debe reconocerse que la enseñanza primaria es *prácticamente* universal para la población de la edad considerada.

b) *Población juvenil del sector ST.* De la juventud cuya edad oscila entre los catorce y los diecinueve años —y que, por lo tanto, debe haber concluido totalmente la enseñanza primaria— debe decirse que la gran mayoría ha completado la escuela elemental (80,4 %). La cantidad de jóvenes que han intentado hacer estudios medios es considerablemente mayor que la de sus padres, aunque es notable también el porcentaje de los fracasos. Resu-

<sup>1</sup> Es probable que los datos de asistencia a la escuela estén aumentados con respecto a la realidad, dado que se basan en declaraciones verbales de los padres, de los que debe suponerse que en algunos casos hayan identificado la presencia del encuestador con el control del cumplimiento de la obligación de mandar a los hijos a la escuela.

miendo sobre lo que se advierte acerca de este punto en el cuadro V podemos decir que cuatro de cada diez jóvenes han iniciado algún estudio post-primario, y de éstos, uno de cada tres ha abandonado luego.

## CUADRO IV

EDUCACION PRIMARIA DE LOS JOVENES DE AMBOS SEXOS, DE 6 A 13 AÑOS DE EDAD, POR ESTRATO SOCIAL (SECTOR ST)

Estrato	Cursan actualmente o completaron la enseñanza primaria %	Nunca fueron a la escuela primaria o la abandonaron sin completarla %
Obreros no calificados	92,4	7,6
Obreros calificados dependientes	91,7	8,3
Obreros calificados independientes	88,9	11,1
Empleados	98,9	1,1
Comerciantes	86,7	13,3

## CUADRO V

EDUCACION DE LOS JOVENES DE AMBOS SEXOS, DE 14 A 19 AÑOS DE EDAD, DEL SECTOR SECUNDARIO - TERCIARIO

	Terminaron %	Abandonaron %	Cursan %
Enseñanza primaria	80,4	5,2	14,4
Enseñanza post-primaria	2,1	14,4	21,6



c) *Educación de los niños y jóvenes según su origen social.* ¿Cómo influye en la educación de éstos niños y jóvenes el estrato social a que pertenecen? Las diferencias son escasas. En la medida en que puedan sugerir distintas tendencias, hemos de mencionar los siguientes resultados:

1) En la población de edad escolar, los abandonos se dan sobre todo en los estratos de los obreros calificados dependientes y en los obreros no calificados. No se dan en el sector "empleados".

2) Con respecto a estudios medios, se nota una tendencia pareja en todos los estratos, menos el de los obreros no calificados, grupo en el que prácticamente no se registra hijos que cursen más allá de sexto grado primario.

#### D. — RELACION ENTRE LA ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS Y LA EDUCACION DE LOS PADRES

De la comparación entre padres e hijos en materia de grado de educación escolar, no surgen tendencias tan marcadas que nos permitan afirmar que existe una correlación constante. Hecha la aclaración, no dejamos de reparar en el siguiente hecho: no se presentan casos de inescolaridad o abandono de la escuela primaria en niños cuyos padres han hecho estudios medios completos o incompletos. Todos los casos de esa naturaleza se presentan en familias en que los padres no tienen más que la educación elemental.

Buscando una definición más clara podemos hacer intervenir otra variable: el estrato social. Hemos mencionado antes que el sector de los empleados se hallaba en mejores condiciones educacionales que el de los trabajadores manuales. El cuadro parece más definido cuando se advierte entonces que a medida que se asciende en la escala de los *status* es más amplia la educación de la generación adulta y más completa y avanzada la de los niños y jóvenes.

#### E — SECTOR DE ACTIVIDAD PRIMARIA

##### 1. — *Educación infantil y juvenil*

Al considerar la situación educativa de la población adulta, a través de la escolaridad de los padres, expusimos que en el sector de la actividad primaria asciende a cincuenta y ocho por ciento el grupo de los prácticamente analfabetos, y que solamente trece de cada cien han completado su sexto grado (cuadro I).

Respecto de la población de edad escolar (6 a 13 años), en este sector, la encuesta ha registrado ochenta y cinco por ciento de asistencia regular a la escuela y sólo quince, de cada cien, no han iniciado o han abandonado los estudios elementales. La escolaridad es, pues, más baja que en el sector de las actividades secundarias y terciarias (92 %). Sin embargo, no puede dejar de reconocerse que la generalización de la educación primaria tiende a ser normal, si se compara con la situación educativa de los padres de estos mismos niños.

## CUADRO VI

## EDUCACION PRIMARIA DE LOS NIÑOS DE AMBOS SEXOS DE 6 A 13 AÑOS DE EDAD PERTENECIENTES AL SECTOR PRIMARIO

No asistieron nunca o abandonaron	14,6 %
Cursan o completaron la escuela primaria	85,4 %

Es equivalente, con ligeras variantes, la situación de los adolescentes (14 a 19 años), que en su mayoría han aprobado sexto grado o se hallan cursando los últimos grados. El retraso escolar con respecto a la edad, que afecta a un veintisiete por ciento de jóvenes de 14 a 19 años que aún se hallan cursando la escuela primaria, es superior al hallado en el grupo adolescente del sector secundario y terciario.

También es ligeramente menor la cantidad de jóvenes que hacen estudios post-primarios (32 % contra 40 % del sector secundario-terciario), pero dentro de un orden que, como tendencia, marca la misma dirección.

## CUADRO VII

## EDUCACION DE LOS JOVENES DE AMBOS SEXOS DE 14 A 19 AÑOS DE EDAD, PERTENECIENTES AL SECTOR PRIMARIO

Escuela primaria	Cursan	27,2 %
	Completaron	27,2 %
	Abandonaron	13,6 %
Estudios post-primarios	Cursan	31,8 %

Resumiendo, la encuesta permite señalar un nivel ligeramente inferior en la situación educativa de los niños y adolescentes del sector P, con respecto a los del grupo ST, pero pareja sin embargo como tendencia a una escolaridad primaria universal y una incipiente incursión en la enseñanza media.

## SEGUNDA PARTE

### A. — ACTITUDES HACIA LA EDUCACION

Cuando hemos hablado de *tendencias* educativas de la población en estudio, hemos querido significar, fundamentalmente, su comportamiento con respecto a la educación tal como lo revela objetivamente la asistencia o no asistencia de los hijos a la escuela primaria y a la enseñanza media y superior. Además de ello hemos procurado, en esta encuesta, hacer un sondeo en un orden más estrictamente psicológico: hemos partido del supuesto que la conducta de un padre con respecto a la educación de sus hijos respondía de algún modo a una escala de valores, a un sistema de preferencias y de normas, a una determinada orientación de sus pautas de conducta, a todo lo cual englobamos bajo el nombre de *actitud hacia la educación*.

Por una parte, consideramos que las tendencias registradas anteriormente pueden ser consideradas como una de las manifestaciones de esa actitud. Por otro lado, hemos buscado en las *opiniones* verbalmente expresadas por los padres, otra forma de definir esas actitudes.

Dos han sido los procedimientos para captar las opiniones: a) una escala de "razones aducidas para explicar el envío de los niños a la escuela"<sup>1</sup>, b) una escala de "nivel de aspiraciones en cuanto a los estudios que se desean para los hijos".

#### 1. — Razones del envío de los hijos a la escuela primaria

La escala utilizada contiene nueve respuestas corrientemente utilizadas como explicaciones verbales sobre el envío de los niños a la escuela. El encuestado debía mencionar las tres razones que consideramos más ajustadas a su concepto, en orden de prioridad. De acuerdo con ello, para establecer

<sup>1</sup> Estamos agradecidos al profesor Robert J. Havighurst por habernos facilitado un modelo de escala en este sentido. Dicho modelo fue puesto a prueba por nosotros y modificado parcialmente a fin de adaptarlo a las características del medio en que se llevó a cabo la encuesta.

el índice de frecuencias se estableció distintos valores para las respuestas elegidas, según fueran ubicadas por los entrevistados en primero, segundo o tercer lugar.

El resultado, que puede verse en los cuadros VIII y IX lo analizaremos solamente en cuanto a su orientación general. En este sentido interpretamos lo siguiente:

a) Todos los sectores de la población han manifestado en primer término una valoración en la que el carácter práctico y utilitario ha privado sobre las finalidades que pueden denominarse morales o sociales.

b) El sector S-T ha colocado en primer lugar una explicación relativamente más *abstracta*.

c) No existen diferencias sustanciales de opinión entre los padres del sector P y del S-T, si nos atenemos a una consideración global de la escala.

d) La obligación *formal* de mandar los hijos a la escuela no es una motivación importante.

e) "Continuar estudios" no ha merecido los primeros términos de la elección, pero sí los segundos, lo que significa que no se halla totalmente fuera de las expectativas de la población. Hacemos esta observación por su relación con el otro tema del sondeo, que exponemos a continuación.

#### CUADRO VIII

##### INDICE DE FRECUENCIA DE LOS MOTIVOS SEÑALADOS POR LOS PADRES DEL SECTOR PRIMARIO COMO EXPLICACION DEL ENVIO DE SUS HIJOS A LA ESCUELA

Motivos	Indice
1. Aprenda a leer y escribir	100
2. Capacitarlo para la vida	65
3. Continuar estudios	39
4. Sea un hombre de bien	35
5. Sea alguien	19
6. No esté en la calle	18
7. Cumplir con una obligación	18
8. Sea útil a los demás	17
9. No moleste en la casa	3
10. Otros	—

## CUADRO IX

INDICE DE FRECUENCIA DE LOS MOTIVOS SEÑALADOS POR LOS PADRES DEL SECTOR SECUNDARIO - TERCIARIO COMO EXPLICACION DEL ENVIO DE SUS HIJOS A LA ESCUELA

Motivos	Indice
1. Capacitarlo para la vida	100
2. Aprenda a leer y escribir	84
3. Sea un hombre de bien	62
4. Continuar estudios	54
5. Sea útil a los demás	33
6. Sea alguien	33
7. Cumplir con una obligación	20
8. No esté en la calle	9
9. No moleste en la casa	5
10. Otros	—

2. — *Aspiraciones con respecto al grado de educación deseable para los hijos*

El instrumento de este punto del sondeo ha sido una escala de estudios post-primarios posibles, ordenados por nivel: "medios" y "superiores", subdivididos a la vez en mayores y menores.

En los sectores secundario y terciario, de los padres que dieron respuestas afirmativas, menos del diez por ciento aspiran para sus hijos que solamente terminen la escuela primaria, vale decir, una minoría de casos. Algo más de la mitad de las respuestas se inclinan a la prosecución de los estudios. En una tercera parte de los casos los padres no quisieron o no supieron definirse al respecto (cuadro X).

Con respecto al nivel de los estudios post-primarios a que se aspira para los hijos, en tres de cada diez casos se limita a los estudios de la enseñanza media, mientras que siete de cada diez desean estudios superiores.

En relación a las carreras de enseñanza media, quienes las han mencionado como deseables para sus hijos han orientado sus preferencias por partes iguales a los estudios tradicionales (bachillerato y magisterio) y a los técnicos (comerciales e industriales).

C U A D R O X

ASPIRACIONES DE LOS PADRES DEL SECTOR SECUNDARIO - TERCIARIO CON RESPECTO AL NIVEL DE EDUCACION DE LOS HIJOS CLASIFICADOS SEGUN LA EDUCACION DE LOS PRIMEROS

Nivel de educación de los padres	Aspiraciones			
	Que sólo terminen la escuela primaria %	Que sigan solamente estudios medios %	Que sigan estudios superiores %	No sabe %
Padres sin escolaridad	—	10	20	70
Padre que no completaron la escuela primaria	14	17	24	45
Padres que concluyeron la escuela primaria sin proseguir estudios	20	22	39	19
Padres que siguieron estudios post-primarios	4,5	18	64	13,5

Considerados estos datos globalmente, en relación con los diversos niveles de instrucción de los padres, se advierte que cuanto mayor ha sido esta última más alcance tienen las aspiraciones con respecto a los hijos. Así por ejemplo, las aspiraciones a estudios de nivel universitario por parte de los hijos se reparten así:

- a) padres que no hicieron o no completaron la escuela primaria: 22%;
- b) padres que completaron la escuela primaria, pero no siguieron otros estudios: 39 %;
- c) padres que hicieron estudios post-primarios: 64 %.

Sin embargo, consideramos más significativo como conocimiento de las aspiraciones de los padres, interpretar los datos invirtiendo su significado. Puede suponerse que la lectura misma de la escala presentada pudo resultar sugeridora de las respuestas que implicaran mayores aspiraciones, por razones de prestigio ante el encuestador u otras. Mas, por este mismo motivo, son interesantes las que podemos llamar *no-aspiraciones* de los padres. Así comprobamos que en cuatro de cada diez casos no existía aspiración definida a otra cosa que la realización de los estudios primarios. Con respecto a estudios superiores o universitarios, la no-aspiración llega a las dos terceras partes de los casos (63 %).

En el sector de actividad primaria, las aspiraciones con respecto a la educación de los hijos está condicionada por el hecho de que la mayor parte de los padres no han concluido su educación elemental (ver cuadro I). Más de una tercera parte de los que se hallan en tal situación ha indicado como aspiración máxima la terminación de la escuela primaria, pero otro tanto ha mencionado los estudios medios. Pocos han señalado los estudios superiores como deseo para sus hijos.

El juicio varía sustancialmente en el grupo de los que han completado su educación elemental. Casi ninguno de ellos encuentra suficiente la escuela primaria, y la mitad indica los estudios superiores como aspiración para sus hijos, como se advierte en el cuadro XI. Pero este grupo es minoritario dentro del sector.

Interpretando las cifras en su sentido negativo, se destaca el hecho de que cuatro quintas partes de las familias del sector primario no han considerado a los estudios superiores como un punto de referencia para la educa-

CUADRO XI

ASPIRACIONES DE LOS PADRES DEL SECTOR PRIMARIO CON RESPECTO  
AL NIVEL DE EDUCACION DE LOS HIJOS, CLASIFICADA SEGUN LA  
EDUCACION DE LOS PRIMEROS

Nivel de educación de los padres	Aspiraciones			
	Que termine la escuela primaria %	Solamente la enseñanza media %	Que siga estudios superiores %	No sabe %
Sin escolaridad	10	—	—	90
Escuela primaria incompleta	36,3	38,5	13,6	11,3
Escuela primaria completa	—	40	50	10



ción de los hijos, y más de la mitad de ellas no han aceptado siquiera la enseñanza media en ese sentido.

En resumen, podemos afirmar que en la población estudiada, la mayoría de los jefes de familia tienen escasamente en vista los estudios universitarios para sus hijos y casi la mitad no consideraba siquiera la perspectiva de los estudios medios o secundarios.

Recordemos ahora que, en los hechos, son muy pocos los jóvenes de esta población que han llegado a la carrera universitaria y una minoría los que siguen estudios medios, para confirmar esta idea general: si bien, en este suburbio donde predominan los empleados subalternos y los obreros calificados la enseñanza primaria ha sido aceptada como hecho y como aspiración, la enseñanza media no se concibe ni se practica como algo general y la universitaria se halla fuera del campo de la expectativa común.

Estas afirmaciones adquieren un significado concreto si se tiene en cuenta que se dan en una *ciudad universitaria*, en la que los servicios gratuitos de enseñanza media y superior son relativamente amplios. Debemos por lo tanto atribuir provisionalmente al factor *clase social*, incluyendo a la vez sus componentes objetivos y subjetivos, económicos y culturales, la explicación de estas tendencias. Mas, para confirmar esta hipótesis se hace necesaria una investigación más amplia.

## PERCEPCION Y EDUCACION \*

G. MIALARET (Paris)

*"Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu"*<sup>1</sup>

¿Es necesario en nuestros días volver a llamar la atención de los educadores sobre este punto, recordándoles verdades que parecen ser ya del dominio común? ¿Y qué objeto pueden tener las reflexiones sobre la función perceptiva visual y auditiva en la enseñanza?

En realidad, podríamos preguntarnos si este aforismo escolástico sigue gozando de la significación que tuvo antaño. La psicología ha progresado; las condiciones técnicas de la vida civilizada han evolucionado; la misma pedagogía ha visto transformarse sus objetivos; el lugar y la función del hombre en el universo ya no son lo que eran hace varios siglos. Es, pues, inútil volver a plantearse incesantemente los problemas eternos a la luz de nuestros conocimientos actuales, o buscar constantemente soluciones a los problemas relativos a la formación del hombre, o continuar en la inquietud de la que nace la plena conciencia de la verdadera condición humana. Y no es que se trate de permanecer en las altas esferas de la estéril reflexión metafísica, sino con el fin de salir al encuentro de los problemas prácticos de la realidad escolar cotidiana; la reflexión pedagógica únicamente es fecunda cuando parte de la clase para regresar a ella inmediatamente aportando medios de educación más poderosos que los ya existentes.

Al dar un rodeo discutiendo los problemas teóricos, no nos dedicamos a un puro juego dialéctico, sino que seguimos los caminos necesarios para dar eficacia a la acción que queremos ejercer sobre el mundo. Esta es la perspectiva en la que creemos necesario abordar ciertos problemas teóricos,

\* El presente artículo fue suministrado y vertido al castellano, por la División de Información y Material Didáctico del Departamento de Educación de la UNESCO como parte de su programa de colaboración con la prensa especializada en los Estados Miembros (*N. de la D.*).

<sup>1</sup> "Nada hay en el intelecto que no haya estado antes en uno de los sentidos".

con objeto de descubrir la riqueza y la importancia del tema sobre el cual quisiéramos presentar el fruto de algunas meditaciones personales.

\* \* \*

A pesar de la afirmación del psicólogo americano W. James según el cual "los conocimientos psicológicos útiles de un educador cabrían en la palma de la mano"<sup>1</sup>, la pedagogía no puede quedar al margen de los resultados obtenidos por la psicología moderna. Empeñarse en ignorar la psicología significa para el educador adoptar una actitud tan falsa y tan grossa como lo sería la del médico que quisiera ignorar la fisiología. Queremos transformar a nuestros alumnos y para ello debemos determinar los mejores medios de acción; de ahí la necesidad de un conocimiento del funcionamiento íntimo de los mecanismos sobre los cuales deseamos actuar. No tener en cuenta las leyes elementales de la psicología infantil significa arriesgarse a perder mucho tiempo y, sobre todo, a provocar en el alumno traumatismos de imprevisibles consecuencias<sup>2</sup>. Es preciso, pues, plantear la cuestión psicológica de la percepción, con objeto de deducir algunas consecuencias pedagógicas utilizables en la práctica escolar.

Pero, antes de tratar de los "medios" de la educación, es tal vez necesario pasar una rápida revista de los objetivos propuestos, preguntándonos de qué modo los problemas de la percepción visual y auditiva se integran dentro del problema general. En efecto, el papel desempeñado por una u otra función psicológica cobra menor o mayor importancia o toma una forma con preferencia a otra, según cuales sean los objetivos elegidos por el educador. Si este, por ejemplo, se propone la transmisión oral de un conjunto de conocimiento y de nociones útiles únicamente para el grupo social, la percepción auditiva pasa a primer término; la importancia que debe darse a la percepción visual en una educación cuya finalidad principal es la formación de los gustos, es muy grande en tal caso. Debemos, pues, contestar ante todo a la pregunta: ¿Cuáles son las finalidades principales que nos proponemos con la educación?

Sería necesario un volumen de gran tamaño para desarrollar completamente la respuesta que debe darse a esta pregunta, pues se trata, en definitiva, de una concepción total del hombre. Contentémonos con las ideas

<sup>1</sup> W. JAMES, *Causeries pédagogiques*.

<sup>2</sup> Véase: G. MIALARET, *Question de psychologie travaux pratiques*. Capítulo: *La connaissance des élèves*. Ediciones du Scarabée.

esenciales. El hombre nos aparece como el resultado de tres haces diferentes de influencias que se interfieren constantemente y cuya importancia respectiva varía según cada caso individual:

- la madurez psicológica inherente a la vida de la especie humana;
- el grupo social y el medio físico en que vive y se desarrolla el hombre;
- las características personales que constituyen la base de las diferencias individuales, cuando se da una identidad de tipo biológico y de condiciones de ambiente.

La educación debe tomar como punto de partida las condiciones reales de la vida que imponen sus exigencias, pero deberá esforzarse, dentro de estas condiciones, en provocar el desarrollo máximo del individuo, adaptándolo al propio tiempo a las necesidades sociales; la finalidad propuesta es, pues, un desarrollo tan armónico como sea posible y que realice una síntesis de todos sus esfuerzos, a veces contradictorios, cuya acción se ejerce sobre el individuo. Pero este equilibrio no debe ser rígido, anquilosado; la educación fomentará el dinamismo vital que cada uno lleva en sí, contribuyendo a que el individuo sea capaz de progresar en la ruta de la civilización y de traer su piedra al edificio construido en común por todos los hombres. Adaptación a lo real, explotación máxima de las posibilidades individuales, inculcación en el individuo del hábito de sobrepasar constantemente lo presente para sustituirlo por un futuro mejor: he aquí lo que podría resumir el conjunto de los objetivos que asignamos a la educación.

Pero, ¿cómo lograr esos fines? Si el hombre es un animal educable, hay que determinar los medios más eficaces. No es difícil actuar sobre el niño; el verdadero problema pedagógico no consiste en hacer progresar al alumno, pues las soluciones no faltan en este caso; el verdadero problema pedagógico consiste en encontrar los medios de hacer realizar al alumno los mayores progresos con el mínimo consumo de energía. Y es aquí donde encontramos la explicación de la función perceptiva.

Para obrar en el niño hemos de encontrar un medio de comunicación entre su mentalidad y la nuestra. El lenguaje adulto constituye uno de los medios de transmisión del pensamiento, pero da por supuesto, esencialmente, la existencia de niveles psicológicos prácticamente vecinos. Anatole France dijo, hablando de los adultos, que "siempre se explican, pero nunca se comprenden". Esta reflexión se aplica todavía mucho más a las relaciones entre adultos y niños; nuestro lenguaje no es inmediatamente comprendido por

el niño mientras se encuentra en la fase de su asimilación; las mentalidades son diferentes y el sentido que nosotros damos a las palabras no es el mismo que el que le atribuyen los niños. En el curso de nuestras investigaciones<sup>1</sup> sobre la comprensión de los problemas elementales por los jóvenes alumnos, nos hemos dado cuenta de que las expresiones más simples no eran perfectamente comprendidas por nuestros educandos; reanudando entonces las encuestas realizadas en Bélgica por R. Vandeveldé sobre la comprensión de las expresiones "de más que", "de menos que", "tanto como", nos hemos dado cuenta de que las respuestas correctas a las preguntas siguientes, daban los resultados que figuran a continuación, expresados en porcentajes y en función de la edad:

Vocabulario utilizado	Muchachos			Muchachas		
	Nº 80 de 6 a 7 años %	Nº 100 de 7 a 8 años %	Nº 100 de 8 a 9 años %	Nº 99 de 6 a 7 años %	Nº 100 de 7 a 8 años %	Nº 100 de 8 a 9 años %
la cosa más ligera	47,50	75	82	44,40	75	82
fuera de detrás de	87,50	93	95	75	88	89
alguna cosa	71,20	83	90	66	79	88
el más ancho	80	90	94	69	88	98
el más alto	91,25	97	98	88	97	98
el más lejano	37,50	63	73	39	59	66

En el caso de ciertas expresiones existe, sin duda, un abismo entre los sentidos que les atribuyen respectivamente los adultos y los niños jóvenes. De ello se originan una serie de incomprensiones que causan gran perjuicio a la eficacia de nuestra acción. Esto es de capital importancia para el educador, quien debe tener plena conciencia de esa laguna. Si, en efecto, el alumno no corresponde con su conducta a lo que de él esperamos, a nuestras órdenes verbales, le juzgaremos desfavorablemente, ya sea en el terreno intelectual o bien en el moral; no se trata aquí de una deficiencia mental, ni de mala voluntad, sino simplemente de una casi total incomprensión. Y, por ejemplo, el cálculo es una disciplina en la cual los profesores tienen tendencia a aceptar voluntariamente la afirmación del filósofo francés Descartes cuando dijo que "el buen sentido es la cosa mejor distribuida del

<sup>1</sup> G. MIALARET, *Recherches préliminaires à la pédagogie du calcul*. Delachaux et Niestlé, 1950.

mundo”; y se inclinan fácilmente a considerar mediocres a los alumnos que no lo comprenden. El gran matemático H. Poincaré destaca con ironía la escena siguiente: “El profesor anuncia en tono doctoral: «el círculo es el lugar geométrico de los puntos equidistantes de un punto fijo llamado centro»; el buen alumno escribe, sin comprenderla en absoluto, esta fórmula; su vecino, un mal alumno, dibuja monigotes. De pronto, el profesor toma la tiza y dibuja una circunferencia en el encerado. Los dos alumnos levantan la cabeza y exclaman: «¿Por qué no nos lo dijo antes? Total se trata de un disco y nada más»”.

Admitamos que estos obstáculos han sido franqueados; no por ello el problema queda resuelto, pues la acción que podemos ejercer por medio del lenguaje se desenvuelve casi únicamente en el plano intelectual. Pensemos (véase más arriba) que la verdadera educación debe actuar sobre el conjunto de la personalidad y que mutilaríamos al individuo si no apeláramos a la actividad conceptual. Para empezar, toda una serie de personalidades son más o menos insensibles a esta forma de acción; el conocimiento del mundo que puede tener el hombre no es únicamente de orden intelectual. En efecto, no debemos negligir el aspecto emotivo de nuestros conocimientos y la contribución de los rasgos afectivos en la construcción de la personalidad. El lenguaje no podrá nunca sustituir a la visión de un bello paisaje y la emoción que produce; el más sutil análisis artístico, únicamente verbal, no llegará jamás a crear de nuevo por sí mismo, la emoción provocada por la audición de una sinfonía de Beethoven que conmueve las fibras más profundas de nuestro ser. Si el lenguaje es un magnífico instrumento de análisis y de transmisión de los conceptos, no por ello deja de ser verdad que su potencia emotiva queda muy atrás de la lograda por las impresiones perceptivas visuales o auditivas, salvo en el caso de la poesía. Y aquí todavía lo que es verdad para el adulto lo es mucho más para el niño, muy sensible a lo que penetra por sus órganos de los sentidos mientras las palabras tienen apenas significación para él. He aquí justificada, después de un rodeo tal vez un poco largo pero necesario, la función que debe desempeñar la percepción en la educación.

\* \* \*

El niño vive rodeado de impresiones de origen exterior e interior, y el educador ha de ayudarle a reconocerse en medio de ese terreno inculto lleno de excitaciones tan diversas. Sin necesidad de explicar aquí el sistema de la Doctora Montessori, que se basaba esencialmente en la educación de los sen-

tidos, podemos hacer algunas reflexiones que tienen consecuencias pedagógicas importantes.

Un sentido cualquiera, se trate de la vista, el oído, el olfato, el tacto o el paladar, es un instrumento que la naturaleza ha puesto a la disposición del hombre; éste ha de aprender a utilizarlo y a dotarlo de las cualidades que requieren todos los instrumentos, a saber, la fidelidad, la sensibilidad y la validez<sup>1</sup>. Para satisfacer nuestro deseo de realzar hasta su más alto grado las virtualidades individuales, falta todavía por realizar una educación de los sentidos.

La fidelidad de un órgano sensorio es la posibilidad de hacer comparaciones entre impresiones perceptivas sucesivas y de conservar las huellas que ha dejado una excitación anterior: es, en una palabra, poseer la memoria. La memoria de los sentidos es, en primer lugar, un simple reconocimiento que luego se convierte en el poder de comparar y más tarde de encontrar y tal vez de crear nuevamente la impresión recibida. ¿Cómo puede llevarse a cabo la educación musical de los alumnos si no puede aprender o reproducir un canto ni comparar líneas melódicas, análogas o diferentes? Hemos citado el ejemplo fácil de la música, pero este caso puede aplicarse a todas las disciplinas escolares. La memoria visual y la memoria auditiva entran en juego en todas las actividades, particularmente en la lectura y en la ortografía. Intentar que los alumnos progresen sin desarrollar esas dos formas de memoria es lo mismo que construir sobre arena.

La sensibilidad de un órgano de los sentidos es la posibilidad de distinguir entre sí dos excitaciones vecinas. En la medida en que nuestra adaptación al mundo es una función del conocimiento que nosotros poseemos de él, el desarrollo de la delicadeza de los sentidos consiste en permitir una mejor adaptación. Las consecuencias pedagógicas están, pues, esencialmente, en relación con las justas posibilidades de observación y de acción de los niños, pero también se han de tener en cuenta en la evolución del juicio y del razonamiento del niño: un juicio cualquiera supone la comparación de dos términos, y las diferenciaciones de los sentidos —que son, en realidad, una comparación— constituyen una de las formas elementales de esa actividad física. Los progresos del conocimiento se efectúan por medio de un proceso de diferenciación progresiva, como muy bien lo demuestra la psicología genética moderna. Es así, por ejemplo, que se realiza el aprendizaje

<sup>1</sup> Véase: G. MIALARET, *L'éducateur et le méthode des tests*. Ediciones du Scarabée.

y la asimilación de la lengua materna; de un conjunto revuelto emergen algunos islotes fonéticos que se individualizan, y después de sucesivas diferenciaciones, se perfecciona el conocimiento de la lengua. Se sabe, por otra parte, que el progreso es con frecuencia el resultado de la dislocación de un conjunto global, en partes individuales, en relación con el todo. Es el tránsito de la percepción "sincrética" a la percepción adulta. Puede decirse, pues, que "ver bien" o "comprender bien" no es solamente el producto de una madurez biológica; es el resultado de una educación que el maestro debe conocer exactamente, pues la actividad correcta de los sentidos es el fundamento principal de una parte de la actividad intelectual.

Trataremos finalmente de la "*validez*" y de ver la relación que existe entre la segunda y la tercera parte de nuestro trabajo. Se ha dicho que un instrumento es válido cuando estudia muy bien aquello para lo cual ha sido construido; ¿qué sentido puede tener esta expresión en lo que se refiere a los órganos de los sentidos? Cuando se muestra a un sujeto una placa o superficie de un color determinado, percibe una impresión que corresponde a las modificaciones eléctricas registradas por su corteza cerebral; esta impresión es del mismo tipo que la impresión subjetiva. No podremos saber nunca si dos individuos colocados delante de la misma placa o superficie perciben una impresión subjetiva idéntica. Pero, gracias al lenguaje, reaccionarán diciendo: "Es verde"; con la práctica, matizarán su juicio añadiendo un calificativo a la palabra "verde": claro, oscuro, etc. Así, pues, por medio del lenguaje y, de una manera general, por el comportamiento, podemos saber los efectos producidos por una excitación exterior. Nosotros sabremos que el niño es capaz de distinguir los colores, cuando pueda clasificarlos por su relación con los otros, y su conocimiento de los colores será completo cuando sepa nombrarlos, caracterizarlos verbalmente. Vemos, pues, claramente que el lenguaje ha de ocupar el segundo lugar; y únicamente podrá hablarse de adquisición real cuando la palabra corone todo un proceso que, iniciado en la experiencia concreta y real del niño, terminará con el conocimiento por parte del adulto, adquirido por intermedio del lenguaje. En esta progresión, la palabra aparece como la fusión íntima de lo biológico y de lo social. No hay sacrificio del uno en provecho del otro; hay únicamente una síntesis armoniosa y una fecunda actividad psicológica.

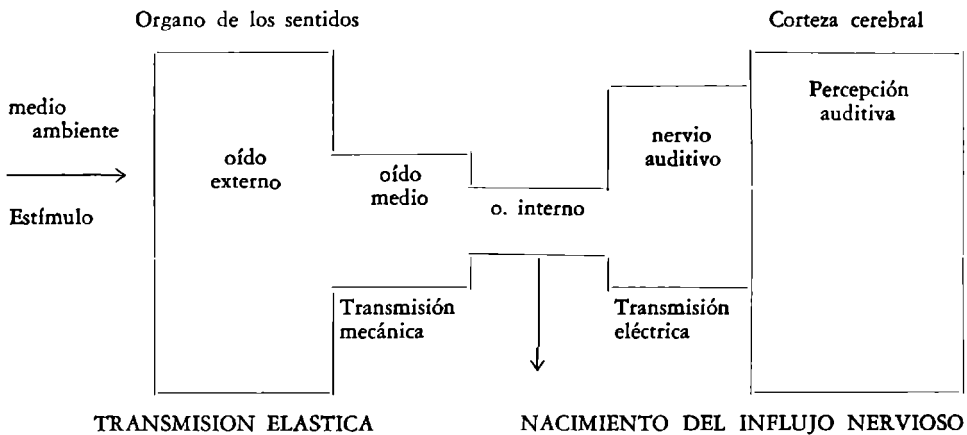
\* \* \*

Quisiéramos, pues, poner de manifiesto el profundo error psicológico y pedagógico de los sistemas educativos que se basan únicamente en la edu-



cación de los sentidos. Los progresos de la percepción que obedecen a condiciones psicológicas ciertas, no pueden conseguirse si quedan al margen de la actividad conjunta de la personalidad. La psicología clásica distinguía la "sensación" de la "percepción" y las presentaba como "elementos" dependientes entre sí. La psicología moderna tiene un concepto más dinámico y más exacto de los fenómenos, cuyas consecuencias pedagógicas deben examinarse.

Tomemos, en efecto, el ejemplo de las percepciones auditivas y resumamos rápidamente lo que ocurre entre un emisor de excitaciones sonoras y lo que llamamos "percepción auditiva".



Un sonido emitido en S se caracteriza por cierto número de factores físicos: frecuencia, amplitud y riqueza en armónicos. Cuando el sonido llega al órgano sensorio, ha sufrido ya ciertas transformaciones físicas debidas al medio, acerca de las cuales no nos extenderemos. El órgano de los sentidos se adapta a esta excitación y capta únicamente una parte de la misma, es decir una "banda"; sabemos que somos insensibles a los "infrasonidos" y a los "ultrasonidos" y que nuestra sensibilidad auditiva no es rigurosamente idéntica a la de los demás mamíferos; esta sensibilidad auditiva varía también, por otra parte, de un individuo a otro. El pabellón de la oreja recibe cierto número de vibraciones que el oído medio trasmite mecánicamente mediante la cadena de huesecillos. El movimiento vibratorio que subyuga al físico se transmite de un hueso al otro por medio de una serie de per-

cusiones. Los choques provocan un fenómeno distinto en el oído interno, en las células de Corti: el nacimiento de un influjo nervioso; éste, después de varios enlaces sinápticos, se dirige hacia la corteza cerebral para ser captado por el lóbulo temporal. Después de una serie de profundas transformaciones, el sonido emitido en S provoca una variación del potencial eléctrico cerebral, fenómeno que calificamos con el nombre de percepción auditiva. ¿Cómo se pasa, pues, de la impresión verdaderamente subjetiva a la percepción auditiva? Para explicar el fenómeno es necesario retroceder muy lejos en la historia del individuo. El niño de pecho, en efecto, está sumergido en una serie de impresiones que no puede individualizar; por medio de una serie de asociaciones, de "condicionamientos", cada impresión entra en contacto con una situación; y de condicionamiento en condicionamiento, de diferenciación en diferenciación, el niño adquiere conciencia del papel que desempeña cada uno de los órganos de sus sentidos.

Es entonces cuando nos damos perfecta cuenta de que la percepción es la relación entre una impresión subjetiva, de orden afectivo, y una situación exterior. Se trata de una verdadera "interpretación". La percepción, sea visual o auditiva, no es una simple copia de lo real; supone una participación del conjunto de la personalidad del individuo, tanto del presente como del pasado. La riqueza de la interpretación que se da a los mensajes registrados por el cerebro depende de nuestra historia, de nuestras costumbres, de nuestros conocimientos; la acción de percibir pone, pues, en juego una serie muy compleja de fenómenos psicológicos. Teniendo en cuenta esas explicaciones sumarias, comprenderemos mejor ciertas dificultades que se observan en las clases.

Cuando los alumnos están acostumbrados a un maestro, puede fácilmente comprobarse que si llega un nuevo educador, éste no es inmediatamente "comprendido" por los alumnos. Los niños de corta edad, en efecto, no "reconocen" en el acto las palabras pronunciadas; el nuevo timbre de voz les desorienta; la línea melódica del lenguaje que oyen les desconcierta. Lo que ocurre es fácilmente comprensible; los niños están acostumbrados a oír la voz de una persona adulta; en términos psico-fisiológicos podemos decir que tienen la costumbre de dar un sentido determinado a ciertos fenómenos eléctricos cerebrales. Si esta variación de potencial no tiene una forma idéntica a la que tienen por costumbre interpretar, están perdidos y acusan signos de incomprensión. Este fenómeno es particularmente importante cuando interviene un altavoz, un disco de gramófono o una película con

comentarios sonoros. La voz del locutor está deformada por diversos instrumentos, y el adulto reconoce, en general, la lengua a la cual está habituado; para el niño la dificultad es todavía mayor y a menudo no comprende del todo el comentario sonoro. Todos los autores de espectáculos infantiles conocen este fenómeno y por ello conceden más importancia a la parte "visual" que a la parte auditiva. El niño, en efecto, hace un esfuerzo para comprender lo que dicen los personajes; al cabo de cierto tiempo siente la fatiga y se desinteresa del espectáculo si la parte dedicada a la dicción es demasiado importante. Aun en el caso de los adultos, las experiencias de Carpenter<sup>1</sup> demuestran que la densidad del comentario sonoro (número de palabras por minuto) no ha de ser muy elevada pues, en caso contrario, disminuye la eficacia de las películas educativas.

En todas las disciplinas escolares ocurre lo mismo: es mucho mejor mostrar las cosas a los niños y permitir que la manipulen, que cualquier discurso. La visión tiene un poder de comprensión que no posee el lenguaje, y esto explica la extraordinaria influencia del cinematógrafo.

Pero esta técnica moderna ha creado una serie de problemas que nos conducen a lo que anteriormente hemos dicho sobre la percepción. La película es, en efecto, un nuevo lenguaje al cual es necesario habituar al niño; dicho de otra forma, los métodos pedagógicos que utilizan técnicas audiovisuales han de preocuparse, en primer lugar, en enseñar a los niños a interpretar los mensajes visuales y sonoros que reciben a través de la pantalla y del altavoz. Citaremos un ejemplo muy sencillo. La impresión del movimiento en el cinematógrafo puede obtenerse por diversos procedimientos: o bien se desplazan las personas, o son los árboles y las casas situadas en el borde del camino los que lo hacen en un sentido opuesto hacia el cual irían las personas que se quieren poner en movimiento, o, finalmente, se desplaza la cámara cinematográfica e impresiona únicamente en la película las etapas diversas del movimiento que se desea representar. Es sabido que la interpretación de lo que se ve en la pantalla no es siempre inmediata ni correcta. Se dice que en ciertas tribus primitivas los espectadores huyeron prorrumpiendo en desaforados gritos de espanto, por creer que las casas se movían hacia ellos e iban a aplastarlos. Llegamos, por lo tanto, siempre a las mismas conclusiones, que nos impiden pronunciarnos de una manera

<sup>1</sup> CARPENTER. Véase el informe sobre los resultados de las experiencias hechas por el "Pennsylvania State College, U. S. A.", como parte del "Instructional Film Research Program".

categoría; apoyarse sobre la percepción visual, es una necesidad; pero la percepción es un instrumento muy limitado.

Para tener una visión completa del mundo no ha de tomarse como punto de partida el lado visual, y nuestros sistemas pedagógicos olvidan a menudo esa verdad fundamental. Como se ha dicho anteriormente, nuestro conocimiento del mundo es el producto de la interpretación de un gran número de mensajes captados por nuestros sentidos y el resultado de una síntesis psicológica. El conocimiento geográfico de un país, por ejemplo, no consiste solamente en el descubrimiento de los paisajes; el clima, la música, la atmósfera, son parte de sus elementos importantes. Lo mismo ocurre con la historia; el conocimiento del siglo de Luis XIV no se puede concebir sin la música de Lulli, ni el del romanticismo, sin los acentos del piano de Chopin. Nuestra educación se satisface con la "lección" que aportan al niño los conocimientos y nociones que se sitúan casi únicamente en un plano verbal e intelectual. Hemos de enriquecer nuestros medios de presentación, variar los puntos de vista, tocar todos los teclados de la actividad psicológica infantil. He aquí el resultado de una experiencia muy característica a este respecto. En el Centro de investigaciones sobre la comprensión infantil del lenguaje cinematográfico<sup>1</sup>, hemos tenido ocasión de realizar una película<sup>2</sup> en la que una secuencia representaba a una niña de corta edad que descubriría un par de zapatillas en una maleta, con las cuales imitaba unos pasos de danza. Los espectadores no reconocieron la imagen hasta el momento en que cesó la transmisión sonora; pero el aire de la danza que acompañaba a la imagen motivó que el porcentaje de niños que reconocieron el *objeto* fuese más elevado en el segundo caso que en el primero; sin embargo, la percepción visual era la misma, pero la música aportaba en este caso un elemento que determinó la percepción.

\* \* \*

Esas breves observaciones constituyen la clave de ciertas evoluciones históricas que han determinado algunos métodos pedagógicos de gran importancia. Bajo la influencia de los filósofos intelectualistas (Descartes, por ejemplo) la educación descuidaba casi totalmente la aportación de los órganos sensorios. Se recurría únicamente al buen sentido, sujetos a ilusiones

<sup>1</sup> Véase la comunicación de G. MIALARET y de M. G. MÉLIÈS en el Congreso Internacional de Filmología, de París, 1955.

<sup>2</sup> Véase la película: "*Il était une petite fille...*" distribuida por el C. N. D. P., París.

peligrosas; únicamente tenía valor la evidencia intelectual. Pero el siglo XVIII reaccionó contra estas tendencias excesivamente intelectualistas; las filosofías empíricas y sensualistas reintegraron la experiencia concreta y la conciencia de los sentidos, al lugar que les correspondía; Condillac fue el inspirador directo de la Doctora Montessori. Para esta gran educadora, la sensación más elemental está unida, sin interrupción, al acto intelectual más elevado. Pero esta doctrina no permite ver de ninguna manera el medio de introducir la aportación de la civilización y el papel que desempeña la sociedad.

Son los psicólogos modernos quienes sitúan nuevamente los problemas en términos diferentes: sus trabajos están encaminados a tener en cuenta los factores irrefutables de la biología y de las transformaciones psicológicas derivadas de las condiciones del medio técnico y social en el cual vivimos. La técnica moderna pone a disposición del educador, poderosos medios de acción; la utilización de esos medios pone al descubierto problemas psicológicos ignorados hasta la fecha. La psicología conduce a conclusiones pedagógicas pero la acción educativa da lugar, a su vez, a nuevos problemas psicológicos. No habrá, pues, nunca una solución definitiva del problema de la educación del hombre; cada época, cada civilización deberá buscar constantemente el equilibrio entre todas las condiciones del momento. Y sin negar el aspecto científico de la pedagogía<sup>1</sup>, podemos afirmar, sin embargo, que la educación será siempre un arte: el arte de formar los verdaderos hombres de mañana.

<sup>1</sup> Véase: G. MIALARET, *Nouvelle pédagogie scientifique*. P. U. F. Colección de la *Nouvelle encyclopédie pédagogique*.

## LA "ACCION POR PARTICIPACION" EN EL CAMPO EDUCATIVO

JACK R. GIBB (Newark, Delaware)

El término "acción participativa" se emplea aquí para designar un conjunto integrado de principios y prácticas referidas a los procesos de educación, dirección empresarial, de crianza y terapéutica<sup>5</sup>.

Este artículo sólo contiene un breve análisis de algunos de los supuestos que sirven de fundamento a la "acción por participación". Cinco principios preliminares guían el desarrollo de esta teoría\*.

1. *Unidad de educación y acción.* Pedimos al lector que observe, en afán de diagnóstico, los procesos y fines de la educación, la conducción, la crianza y la terapéutica. Es fácil hallar o ver muchas diferencias; menos fácil es ver las semejanzas esenciales. Creemos que para que estos procesos sean productivos, satisfactorios y creadores, ciertos elementos comunes en grado significativo deben estar presentes. No siempre ni necesariamente "aprendemos por la acción". A menudo "actuar" no llega a significar crecimiento y aprendizaje. Muchas veces se afirma que tanto la experiencia co-

\* Una descripción detallada de tales principios y prácticas va a aparecer en un libro, que editarán próximamente JACK R. GIBB y LORRAINE M. GIBB, del cual este artículo es una suerte de resumen. Dicho libro (ver nota Nº 5 en "Referencias bibliográficas finales") ha sido traducido privadamente al español, con autorización especial del autor, y ejemplares del mismo se encuentran en la Biblioteca del Departamento de Ciencias de la Educación para uso exclusivo de los alumnos y estudiosos. En dicha obra Gibb señala los fundamentos de su teoría de la *acción participativa* surgida para superar la típica y tripartita clasificación del liderazgo. La "acción por participación" postula y ha experimentado un liderazgo distribuido conscientemente y con roles entre los miembros del grupo.

En el presente trabajo, característico de la problemática de las "relaciones humanas", analiza Gibb cuatro típicas *relaciones* e interacciones sociales: en el hogar, en la escuela, en la empresa y en la clínica. Y trata de determinar semejanzas y notas que demuestran la presencia del mejor tipo de relación y la más operativa.

Se ha traducido "*participative*" tanto como "participativo" o "por participación". El término "*action*" significa fundamentalmente actuación o comportamiento diario, experiencia social, comunicación. Tal vez este último término sea más claro para los estudiosos en la rama de las ciencias de la Educación pero igualmente se ha traducido "action" por "acción", teniendo en cuenta la salvedad ahora formulada. (N. del T.).

mo la educación producen desarrollo y que ambas o alguna de ellas son requisitos previos en la selección y movilidad del rol.

La triste realidad es que a menudo ninguna de ellas suscita desarrollo. Las personas "con experiencia" no necesariamente son mejores maestros, padres, jefes o terapeutas. Desgraciadamente, la misma declaración puede hacerse, con cierto grado de validez, respecto a la educación. ¿Cuáles son las circunstancias bajo las cuales la relación educador-educando, padre-hijo, conductor-conducido, terapeuta-paciente, pueden producir desarrollo y aprendizaje? ¿Existen en estos procesos elementos comunes de significación?

2. *Importancia central del desarrollo personal.* La prueba decisiva de la eficacia de la relación, en cada uno de los procesos antes mencionados, se obtiene cuando cada participante continúa o no experimentando desarrollo personal. Este criterio único puede ser aplicado con igual validez a la escuela, al hogar, la empresa, o la clínica. Podemos decir que una institución o una relación es eficaz, en la medida en que produzca cambios significativos en sus miembros con respecto a una o más de las seis dimensiones siguientes: 1) integración intrapersonal; 2) control de la dirección por motivaciones y recompensas intrínsecas; 3) interdependencia con los otros; 4) aceptación de la realidad del yo y de la realidad exterior; 5) libertad de expresión del sentir; y 6) espontaneidad de la conducta. Además no puede dejar de sostenerse que la capacidad de desarrollo está presente en cada ser humano y que es posible a maestros, padres, jefes y terapeutas establecer relaciones que liberen estos poderes de desarrollo en los sujetos mismos y en aquellos con los cuales interactúan.

3. *Importancia central de la resolución de problemas compartidos.* Una relación o una institución es productora de desarrollo y aprendizaje en la medida que fomenta y promueve entre sus miembros la resolución compartida de problemas. En ese caso dicha relación es aquella en la cual existe un *entregarse compartido* a una empresa común. La empresa común es la resolución continuada de problemas —no importa cuán segmentalizada, intuitiva o no verbalizada sea— que surge en el proceso de introspección o de interacción social. La vida efectiva y el aprendizaje productivo implican un proceso permanente de formación de problemas, comprobación de realidades, reunión de hechos, toma de decisiones, de planificación para la acción, enlazados con un compartido entregarse a la continuidad del proceso. En tanto la educación y la acción contengan elementos que predis-

pongan a las personas a adquirir continuamente habilidades, intereses, motivaciones y actitudes que posibiliten la "resolución compartida de problemas", la educación y la acción poseerán elementos reconstructores que guíen hacia un desarrollo progresivo de los individuos y los grupos. Las relaciones sanas contienen sus propios procesos de regeneración. Bajo tales condiciones la acción es terapéutica, educativa y productora de desarrollo. Entonces los programas formales de educación y terapéutica se hacen progresivamente innecesarios, volviéndose cada vez más difícil distinguir entre acción y educación.

4. *La naturaleza crítica del surgimiento de defensas.* El factor crítico que disminuye la eficacia de elementos productores de desarrollo y de resolución de problemas compartidos, en cualquier clase de relación, se encuentra en las propiedades o notas de la relación que hagan surgir defensas. Las relaciones que provocan defensas demoran el crecimiento y el aprendizaje. La investigación ha señalado muchos factores que retardan la terapia, el aprendizaje y la productividad. Aquí se afirma que el factor clave y *crítico* que inhibe la expansión de las fuerzas creadoras y productoras de desarrollo es el surgimiento de defensas. Las fuerzas generadoras e inductoras de desarrollo actúan, pues, al máximo, bajo condiciones reductoras de las defensas <sup>4</sup>.

5. *La naturaleza interactiva y recíproca de la investigación, la teoría y la acción.* Los principios de acción comunes a la educación, cuidado de los hijos, conducción y terapia serán derivados mediante cierta forma de interacción *concurrente* entre tres procesos de investigación: la investigación empírica, la formulación de teorías y la comprobación en la práctica. La presión recíproca e interactiva de estos tres procesos produce prácticas sociales efectivas. Una búsqueda detallada de la bibliografía sobre educación, crianza de hijos, conducción empresarial y terapia ilustra las inconsistencias que resultan de la falta de interacción entre la reunión de datos, la teoría y la práctica. Un progreso significativo se da cuando existe un enlace interactivo de teoría y práctica (psicoanálisis, educación progresiva); de investigación y práctica (análisis de la "acción"); y de la teoría y la investigación ("expertos en eficiencia", conducción electrónica). La debilidad de todo sistema de "ingeniería social" proviene de la falta de interacción con el tercer elemento en este proceso tripartito. Los expertos en eficiencia se encuentran con problemas prácticos, los hechos de la investigación empírica a menudo no confirman las predicciones del psicoanálisis y la investigación de la acción sufre por la falta de una teoría básica.



Desde 1937 hasta la fecha se registran intentos para integrar esos tres procesos de estudio en un único programa de acción-investigación-teoría, planeado a fin de hallar elementos comunes entre la crianza o educación del niño (en el hogar), la conducción de personal, la educación escolar y la terapéutica. El programa fue financiado con fondos de distintas fuentes, siendo la mayor de ellas una serie de donaciones de la Sección de Psicología de Grupo de la Office of Naval Research<sup>1-4</sup>. Durante este período de 24 años los métodos han sido continuamente experimentados en situaciones de clase y programas de instrucción en Brigham Young University, Michigan State University, en la Universidad de Colorado y en una variedad de situaciones de vida social, industrial, instrucción de padres y terapéutica de grupos. El proceso de determinar principios y procedimientos es una continuada interacción entre hipótesis, experimentos de laboratorio y de campo y ensayos provisionales para idear métodos que funcionen en la práctica. El espacio de que disponemos permite apenas una breve ilustración del estado actual del pensamiento acerca de la "acción participativa". Los ejemplos se organizarán alrededor de siete áreas de interés.

a) *Solución de problemas de acción recíproca.* Tanto los procesos educativos con los de acción comienzan con la percepción de un problema. El problema puede surgir internamente como una duda, una preocupación, una especulación o en una interacción con otras personas. Los problemas pueden variar por su origen, complejidad, dificultad y extensión. El proceso de resolver problemas puede ser breve, rápidamente terminado, intuitivo, o abarcar sólo partes del proceso total. En el otro extremo, puede estar relacionado con procesos sistemáticos y encadenados de definición de problemas, producción de ideas, comprobación de realidades, elecciones y planificación de acciones.

La interacción social y verbal puede impedir o facilitar el proceso de resolución de problemas. Una condición para mejorar el proceso es la interacción dentro de un clima reductor de defensas. La interacción es necesaria para suministrar los hechos afectivos y perceptivos básicos que son precisos para solucionar problemas.

La interacción social y verbal es necesaria en la acción y la educación para permitir el aprendizaje tanto individual como de grupo. Sólo a través de la interacción, las actitudes, objetivos y percepciones pueden ser evidentes a uno mismo y a los demás. La conciencia de sí es una parte necesaria del

desarrollo humano y se alcanza mediante ciertos tipos de crecimiento e interacción social. La interacción social en un clima reductor de defensas permite dar lugar a todos los procesos tratados en este artículo. La exploración del problema, la reunión de hechos, la comprobación en la realidad, la adopción de decisiones y la planificación de acciones, todos tienen lugar en la interacción. Así la terapia *puede* ser efectiva en los grupos, la educación *puede* tener lugar en grupos de discusión (con fines de diagnóstico), el consejo de familia *puede* facilitar la adquisición de destreza para la vida familiar, y la adopción de decisiones del grupo *puede* facilitar la conducción de personal, siempre que se logren en el proceso adecuados climas reductores de las defensas.

b) *Motivaciones intrínsecas.* El desarrollo se produce cuando secuencias de conducta son iniciadas por motivaciones intrínsecas y son recompensadas por procesos intrínsecos. Los programas de empresas, escuelas, hogares y clínicas que eleven al máximo las motivaciones intrínsecas, que alienten la exploración de sí y su actualización, brindan oportunidad para que los miembros creen sus propias recompensas y los castigos sean establecidos sobre la base de elementos productores de crecimiento. La función del conductor o jefe, educador, padre o terapeuta, es la de crear un clima en el que de manera creciente sea posible que los miembros exploren, expresen y hagan aflorar a la conciencia motivaciones intrínsecas y las integren en problemas y objetivos productos de la interacción social.

Existen en todos los organismos vivientes procesos intrínsecos que generan impulsos hacia el crecimiento, la actualización, la creatividad, la inventiva y la actividad sostenida. Estos procesos serán internamente mantenidos a menos que estén bloqueados por la continuada exposición a climas sociales productores de defensas. El papel del agente social facilitador es el de ayudar por medios razonables a hacer psicológicamente utilizables una variedad de experiencias significativas de las cuales la persona no comprometida puede obtener aprendizaje y reintegrar nuevas motivaciones y nuevas experiencias.

La gente crece más plenamente cuando cumple actividades que engendran sus propias recompensas. Una persona en su auténtico desarrollo toca el piano porque disfruta de los sonidos antes que porque recibe dinero, alabanza o buenas calificaciones; crea ideas porque está estimulado por el hecho de ser creador más bien que por recibir "incentivos"; tiene ética por-

que está siguiendo sistemas de necesidades interiores más que por la presencia del maestro o la esperanza de recompensas en la otra vida. Las personas pueden aprender a trabajar, a aprender y a adaptarse, si se los controla sobre la base de premios, calificaciones, dinero y otros incentivos extrínsecos a la actividad en juego. Pero el resultado de tal control es una creciente dependencia, una atrofia de los impulsos intrínsecos, un conformismo a las demandas del grupo, una pérdida de autonomía sobre los propios procesos selectivos y una falta de desarrollo.

c) *Datos de la percepción de los sentimientos.* La resolución efectiva de problemas, sociales o personales, exige que los hechos sean libremente asequibles. Son frecuentemente descuidados en la solución de problemas, los hechos afectivos y perceptivos de la interacción social<sup>3</sup>. Estos hechos son las realidades alrededor de las cuales se resuelven los problemas que afronta el que aprende y el que actúa. Los procesos de educación y terapia pueden ser vistos como aquellos que incrementan las destrezas para llegar a los hechos en la solución social o personal de los problemas. La barrera más grande a la solución de problemas en la educación y en la acción radica en los procesos de la recolección y análisis de hechos. Los hechos pueden ser inconseguibles por gran número de motivos. El que aprende o el que actúa puede no tener suficiente experiencia como para ver los hechos. Puede tener actitudes o emociones que indebidamente proyectan su yo en los hechos de que dispone. La conducta defensiva en general reduce la efectividad del "armado de los datos". Los participantes en el proceso pueden deliberadamente omitir o distorsionar los hechos. Así, el discutidor por naturaleza, el administrador paternalista, el comprometido, el autocrático, todos ellos pueden consciente o deliberadamente distorsionar hechos para lograr fines interesados. Los programas terapéuticos, educativos o de acción efectiva, son primordialmente planeados para establecer procesos autocorrectivos en los individuos o en los grupos o en las instituciones que posibiliten reconocer incoherencias en el armado de los datos y gradualmente establecer procesos que brinden una más adecuada realidad a proyectar sobre el problema.

d) *Acción por participación.* La educación y la acción son más satisfactorias, plenas de crecimiento y productivas cuando se da participación verbal y emocional en el establecimiento de los objetivos, en la elección de actividades de acuerdo con estos objetivos y en el control del progreso hacia los mismos. La educación es más eficaz cuando las personas se tornan más

y más conscientes de las motivaciones, objetivos, alternativas y progreso hacia los objetivos. La participación en el establecimiento de los objetivos, en la elección de actividades y en el control de los progresos realizados configura el aspecto definitivo de la acción por participación. Cada una de estas capacidades requiere práctica, experimentación e integración dentro de las actitudes y conductas de las personas que participan. Es en esta dimensión o aspecto donde la mayoría de los programas educativos o de acción suelen fallar<sup>5</sup>.

En ciertas condiciones, la participación en la resolución de problemas puede ser incrementada en todo tipo de situaciones sociales: en las salas de los institutos para enfermos mentales, en las clases de la escuela primaria, en los consejos de familia, en los estados mayores militares, y en los grupos conductores de la industria. Muchos estudios demuestran que tal participación en la resolución del problema ha facilitado la productividad, la terapia o el desarrollo. Tal participación debe ser acompañada por el entrenamiento en las habilidades y actitudes para resolver problemas y por cambios administrativos que faciliten la reducción de las defensas. La participación, en climas inapropiados, sin instrucción adecuada, a menudo conduce a frustración, caos y resistencia a una mayor participación. La elección para el padre, terapeuta, administrador o maestro es tremendamente clara: *sin tal participación un desarrollo sostenido es imposible.*

e) *Libertad límite en la participación.* La naturaleza intrínseca de la interacción social impone limitaciones y fronteras sobre los objetivos, acciones y libertades individuales. A través de una resolución de problemas por participación es posible alcanzar libertad y pueden determinarse limitaciones realistas, extender las fronteras y alcanzar una independencia creadora y productiva. La autonomía creadora se logra sólo a través de una acción interdependiente.

Los límites son reales. Existen ampliamente en los sentimientos y percepciones colectivas. Tanto la claridad como la flexibilidad pueden ser alcanzadas si se miran los datos sensibles y perceptivos de que se dispone. Los límites pueden ser impuestos por decreto, por normas, por acuerdos compartidos, por limitaciones institucionales, físicas o geográficas. Una conciencia de estos límites es esencial para la interacción social eficaz. Las fronteras pueden a menudo ser cambiadas por el aprendizaje, por acuerdos compartidos, por iniciativa individual y por acción colectiva. Las barreras son

continuamente probadas en la acción y en el aprendizaje. Trabajar en ese límite, en la resolución de problemas y en la acción, es a menudo la tarea más significativa. Abrir de par en par las fronteras del conocimiento, llegar a los bordes de las percepciones inmediatas, dilucidar percepciones conflictuales de límite, son todas conductas creadoras y productoras de desarrollo. La verbalización donde los límites tienen lugar puede servir para expandir o constreñir las fronteras. En el proceso de exploración de la conducta, a menudo las personas ponen a prueba las fronteras, las cuales son con frecuencia innecesarias y pueden tornarse más realistas, flexibles y adaptadas por la verbalización y la resolución de problemas. Para que ocurra el crecimiento es necesaria la participación en el establecimiento de límites en las organizaciones.

f) *Reducción de la defensa.* Una educación y una acción eficientes acontecen en la medida en que se reducen las defensas entre los participantes en los procesos de acción o educación. Niveles altamente defensivos hacen difícil la resolución de problemas; reducen la posibilidad de comprender las motivaciones intrínsecas, acrecientan la dificultad en la visión de los objetivos comunes; dan a la experimentación y a la conducta de ensayo el carácter de un mayor riesgo; disminuyen la interacción productiva en la solución de problemas y reducen la disponibilidad de datos que pueden ser utilizados por los individuos implicados en la resolución del problema. El educador o el administrador tienen fines comunes en su esfuerzo por crear climas que tiendan a reducir el nivel de defensa de los participantes en el aprendizaje o en la acción.

La investigación indica que la conducta defensiva es suscitada por otra conducta que se *percibe* como manipuladora, como motivada por una estrategia planeada, dadora de consejos, persuasiva, punitiva, arbitraria, hipercontroladora y constreñidora de la libertad<sup>1-2</sup>.

La acción que es participativa tiende bajo determinadas condiciones a reducir las conductas defensivas. La conducta confiada es estimulada por una conducta que es *percibida* como actitud dispuesta a oír, como compartir, no persuasiva, dadora de libertad, aceptadora, permisiva y dirigida hacia el problema. Una preparación adecuada puede producir climas de apoyo en el hogar, en el aula, en el grupo de discusión, en la sala del hospital, o en el equipo de administración<sup>4</sup>.

g) *Reducción de la disparidad.* La reducción de las disparidades en la situación social y entre los individuos que participan en la resolución de problemas facilita la acción y el aprendizaje. Muchas disparidades reducen la eficiencia en estos procesos. Dentro del individuo existen disparidades entre sus motivaciones, entre las motivaciones y sus acciones, entre las conductas verbales y las no-verbales, entre las imágenes ideales y actuales y aún entre conjuntos de creencias dentro del mismo individuo. Desemejanzas entre los grupos incluyen disparidades entre leyes y comportamientos, entre normas y admoniciones, entre sistemas y acciones individuales. Por supuesto que no es posible reducir estas disparidades a cero en ninguna instancia. La acción y el crecimiento efectivos se dan más prontamente en situaciones donde las disparidades son mínimas. Tal vez la acción más vigorosa ocurre como resultado de motivaciones para reducir tales disparidades. Cuando éstas se tornan grandes en demasía producen sus propias tensiones y sus procesos auto-correctivos.

Las disparidades pueden ser reducidas por la verbalización y por el señalamiento de las mismas, por la recolección de datos concretos sobre las percepciones y sentimientos de los miembros del grupo de que se trata, por la formación de climas en los cuales el control interior pueda tener lugar sin castigos, por la creación de una agenda abierta, por el examen público de las normas, leyes e imágenes; por programas de comunicación directa, por la supresión de canales arbitrarios de organización y comunicación, por el alentar la expresión libre de lo que se siente y se percibe y por la disminución de las barreras que se oponen a la interacción social.

El desarrollo personal y la terapia se ven acompañados por la reducción de disparidades intrapersonales y por la integración de variados niveles de estructuras de objetivos dentro del individuo. El desarrollo y la salud del grupo son acompañados por la reducción de disparidades interpersonales; por la integración, dentro del grupo, de niveles variados de objetivos de los individuos, del grupo y de las tareas a realizar. Evidencias que arroja la investigación indican que la capacitación participativa es efectiva en la facilitación de los procesos de toma de conciencia y de verbalización de disparidades y en la producción de habilidades que permitan a los grupos e individuos participar en la reducción de las disparidades<sup>1-4</sup>.

La investigación todavía continúa en un esfuerzo tendiente a determinar ulteriores principios y procedimientos que sean aplicables a los elemen-

tos comunes de la educación, la conducción empresarial, la crianza de los hijos y la terapia. Un extenso programa de aplicación y de prueba experimental de la "acción por participación" se encuentra ahora en marcha en diversas empresas y organizaciones dentro del plano nacional de los Estados Unidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

<sup>1</sup> GIBB, J. R., *Factors producing defensive behavior within groups, VI*. Final Technical Report, Office of Naval Research, Contract Nonr 2285 (01), 1959, 26 pág.

<sup>2</sup> GIBB, J. R., Sociopsychological processes of group instruction. In N. B. Henry (Ed). *The dynamics of instructional groups*. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part. II, 1960, pág. 115-135.

<sup>3</sup> GIBB, J. R., Learning theory in adult education. In M. Knowles (Ed). *Handbook of adult education in the United States*. Chicago: Adult Education Association of the U. S. A., 1960, pág. 54-64.

<sup>4</sup> GIBB, J. R., Defense level and influence potential in small groups. In Luigi Petrullo and Bernard M. Bass (Eds). *Leadership and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1961, pág. 66-81.

<sup>5</sup> GIBB, J. R., PLATTS, GRACE N., and MILLER, LORRAINE M., *Dynamics of participative groups*. St. Louis: John Swift Co., 1951.

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

## LAS PERSPECTIVAS DE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE LA ENSEÑANZA MEDIA ESPECIALIZADA EN LA UNION SOVIETICA \*

M. PROKOFIEV (Moscú)

El proyecto de programa del Partido Comunista de la Unión Soviética, tal como ha sido difundido en la prensa, define las grandes líneas del desarrollo ulterior de la URSS. Indica los objetivos que se fija el Partido Comunista en el dominio de la educación, de la ciencia y de la cultura: nuevo y vigoroso impulso de la cultura del pueblo soviético, perfeccionamiento de todas las formas de educación, amplio desarrollo de la investigación científica. Para comprender mejor esos objetivos, es necesario comenzar por describir la situación actual.

El presente artículo trata esencialmente de la enseñanza superior y, en parte, de la enseñanza secundaria especializada.

### *Situación actual*

La formación de especialistas altamente calificados está asegurada en las universidades y en los institutos del mismo nivel; la de los especialistas de calificación media, en las escuelas medias especializadas (technieums). Para compararlo con el sistema norteamericano, se puede decir que los diplomas de un establecimiento de enseñanza superior (VUZ) equivale aproximadamente al de *Master o Sciences*. En cuanto a los que expidan los establecimientos técnicos, corresponde a los *Junior Colleges*.

La economía planificada de nuestro país permite formar sistemáticamente a los jóvenes especialistas en la medida de las necesidades. No existe actualmente ninguna disciplina en la cual la formación de especialistas no pueda ser asegurada. Desde el advenimiento del régimen soviético, los efec-

\* El presente artículo fue suministrado, en versión francesa, por la División de Información y Material Didáctico del Departamento de Educación de la UNESCO, como parte de su programa de colaboración con la prensa especializada de los Estados Miembros (N. de la D.).



tivos de los cuadros especializados en la economía nacional han aumentado considerablemente. En 43 años, los VUZ han formado 4.800.000 de especialistas, y las escuelas medias especializadas, 7.700.000. Ya en 1959, sobre 1.000 habitantes, 18 tenían formación superior y 38 una formación secundaria especializada.

Actualmente, los establecimientos de enseñanza superior y de enseñanza media especializada son frecuentados por un total de 4.455.000 estudiantes.

Sobre 10.000 habitantes, 111 cursan estudios superiores y 95 estudios secundarios especializados. Es para hacer notar que, desde la guerra, los efectivos de la enseñanza superior y de la enseñanza media especializada aumentan regularmente de 100.000 a 150.000 estudiantes por año.

La organización de la enseñanza superior en la URSS corresponde a las necesidades de la economía nacional y refleja con bastante exactitud la estructura de esta economía. Sobre 2.395.000 estudiantes de los VUZ, 1.081.000 se preparan para las carreras de ingenieros (energética, construcción mecánica, metalúrgica, radio técnica, tecnología química, construcción, etc.); 760.000 —de los cuales la mayoría se destina a la enseñanza— siguen cursos de formación científica general (física, matemáticas, biología, historia, filología, geografía, etc.); 246.000 se especializan en la agricultura (agronomía, zootécnica, etc.); 162.000 estudian ciencias económicas y jurídicas.

Estas cifras muestran que la enseñanza superior está esencialmente orientada hacia la formación de especialistas en el dominio de la producción de bienes materiales.

Los éxitos de la enseñanza superior soviética se explican por la importancia que el gobierno acuerda a la formación de los especialistas. Esa enseñanza es por otra parte financiada con los fondos públicos. Para asegurar una formación de alta calidad es necesario que el reclutamiento sea también lo más amplio posible. En nuestra opinión, si los estudiantes debiesen pagar sus propios estudios, se crearían situaciones de privilegio: los jóvenes dotados no tendrían acceso a la enseñanza superior mientras que los incapaces ocuparían su lugar. Tal situación sería injusta, antidemocrática, socialmente perjudicial. La financiación pública de la enseñanza garantiza la igualdad de posibilidades. Las aptitudes y los conocimientos personales constituyen el único criterio de admisión. La enseñanza superior es enteramente gratuita. Es más, la gran mayoría de los estudiantes (73 %) se beneficia con becas del estado que les permite vivir sin efectuar un trabajo remunerado.

La enseñanza superior soviética tiene un carácter esencialmente multinacional. Se ha desarrollado no solamente en las grandes ciudades sino también —al mismo ritmo— en las diferentes repúblicas de la Unión. Así se encuentra asegurada objetivamente la igualdad de acceso a esta enseñanza. Conviene agregar que, en las universidades de las repúblicas de la Unión la enseñanza es impartida en la lengua materna (nacional) como así también en lengua rusa.

Entre los especialistas que trabajan en la economía nacional y tienen una formación superior o una formación secundaria especializada más de 3.200.000 o sea el 37,3 %, pertenecen a nacionalidades no rusas de la URSS (ucranianos, bielorusos, georgianos, armenios, etc.).

La constitución de la URSS garantiza a las mujeres una completa igualdad de derechos. En la enseñanza superior, las estudiantes representan el 43 % de los efectivos.

Actualmente se realiza un esfuerzo en vistas a mejorar la formación de los especialistas, acercando todavía más la enseñanza a la vida. Se trata de formar jóvenes especialistas con conocimientos no solamente científicos, sino también con una amplia cultura social y las cualidades indispensables de organización. Los programas de la enseñanza superior y de la enseñanza media especializada prevén períodos obligatorios de prácticas, en la industria (para los futuros ingenieros), en la agricultura (para los futuros agrónomos) o en la enseñanza (para los alumnos-maestros). El estudiante se instruye ante todo para poder servir a la sociedad, trabajar para el bien común, y la universidad que le otorga un diploma debe tener la seguridad que está bien preparado para esa tarea.

*Planes de desarrollo de la enseñanza superior y de la enseñanza media especializada durante el período de edificación de la sociedad comunista*

El objetivo esencial en materia de educación, durante el período de edificación de la sociedad comunista, es el de hacer universal y obligatoria la instrucción media.

En el curso del primer decenio la enseñanza media será universal; dicho de otro modo, todos los jóvenes tendrán no sólo la posibilidad sino también la obligación de realizar estudios secundarios completos a cargo de la sociedad. Actualmente, el período de escolaridad obligatoria es de 11 años. Por otra parte, en el curso de los tres últimos años escolares (clases IX a XI)

todos los alumnos completan su instrucción general, aprenden una profesión, de manera de poder emplearse en un trabajo productivo al término de la escuela.

Las profesiones así enseñadas son evidentemente muy diversas, pero cualquiera sea la orientación profesional, el programa de estudios secundarios comprende obligatoriamente el estudio de la física, de las matemáticas, de la química, de la biología, de la historia, del ruso y (en cada caso) de la lengua nacional.

La producción automatizada moderna exige trabajadores que tengan esa formación general de un nivel elevado. La tarea de la enseñanza media es la de preparar a los alumnos para la vida en general y para el trabajo en una empresa moderna en particular. En estas condiciones, la enseñanza superior se asegura un aporte inagotable de jóvenes convenientemente preparados entre los cuales se seleccionan los más aptos, los más instruidos y los más trabajadores, lo que basta ya para garantizar la alta calidad de esa enseñanza.

La enseñanza superior y la enseñanza secundaria especializada están llamadas a alcanzar una extensión considerable. El programa del Partido Comunista de la Unión Soviética define este objetivo como sigue: dar una formación especializada a decenas de millones de jóvenes; acrecentar cada año los efectivos de las universidades, de los institutos y de enseñanza técnica.

El papel de estos institutos es de formar tantos especialistas como lo exige la economía nacional. Pero la proporción de especialistas no es constante; ella aumenta con los progresos de la producción. Un inmenso ejército de profesores será necesario para las necesidades de la enseñanza secundaria universal. Para desarrollar los servicios sanitarios, será necesario formar médicos a un ritmo aún más rápido que el crecimiento demográfico. La formación de cuadros de investigadores científicos para los nuevos dominios de la ciencia debe ser considerado como un problema aparte.

Son necesarios no solamente más investigadores, sino también investigadores más calificados y más experimentados. Todas esas tareas exigen un amplio desarrollo de la enseñanza superior y de la enseñanza secundaria especializada, será necesario ampliar los establecimientos existentes y crear nuevos.

Existen actualmente en la URSS universidades que aseguran una formación científica general, institutos politécnicos (o universidades técnicas) y un gran número de institutos especializados (pedagógicos, médicos, eco-

nómicos, jurídicos, etc.). La experiencia muestra que los establecimientos que enseñan un mayor número de disciplinas son también los que forman los especialistas más altamente calificados. Se puede, pues, admitir, que en el futuro se tratará sobre todo de desarrollar las universidades y las universidades técnicas —los institutos estrictamente especializados ampliarán progresivamente sus programas para acceder a esta categoría—.

Al mismo tiempo, un esfuerzo se hará para desarrollar los VUZ, vinculados a las fábricas, a los sovjoses, o a los institutos de investigación científica, según el sistema recientemente reformado.

Los VUZ son creados cerca de las grandes empresas industriales que utilizan técnicos avanzados, disponiendo de una buena organización de la producción, y emplean un gran número de trabajadores —la enseñanza está planificada de tal manera que los períodos de trabajo en la producción alternan con los períodos de instrucción teóricos. A medida que perfeccionan su formación teórica, el alumno es afectado a sectores de producción cada vez más complejos. Adquiere progresivamente todos los conocimientos exigidos a los alumnos de los VUZ técnicos, prepara y presenta un trabajo de tesis. Al mismo tiempo adquiere la práctica de las profesiones que implican mayores responsabilidades, se habitúa a organizar y a dirigir los procesos de producción, asimila la experiencia técnica correspondiente a su especialidad. Esta síntesis orgánica de la teoría y de la práctica es la base de la formación de todo ingeniero altamente calificado. Durante el período de edificación de la sociedad comunista, deberán aumentarse el número y el papel de los VUZ anexos a las fábricas.

Existe en la URSS una vasta red de institutos agrícolas para la formación de agrónomos, ingenieros-agrónomos y médicos-veterinarios. Esos institutos poseen habitualmente escuelas granjas donde los estudiantes reciben una formación práctica y los profesores efectúan investigaciones científicas.

La enseñanza agrícola está actualmente en vías de reorganización para tener en cuenta los más recientes progresos científicos y para dar a cada estudiante una experiencia práctica en las tareas agrícolas. Conforme al programa puesto recientemente en aplicación los institutos agrícolas serán anexados a los sovjoses disponiendo de extensos terrenos y equipados con máquinas agrícolas ultramodernas. En los VUZ anexos los alumnos podrán familiarizarse con las profesiones agrícolas más importantes, aprender a organizar y dirigir la producción, según los principios de la economía, siempre estudiando las ciencias agrícolas básicas.

En el curso del próximo decenio todos los institutos agrícolas urbanos serán trasladados a la campaña. Existirá una vasta red de VUZ anexos que formarán los cuadros altamente calificados para organizar la producción agrícola comunista.

La URSS posee un número considerable de grandes institutos de investigación científica, que disponen de talleres experimentales y hasta de fábricas. De la misma manera que se han creado VUZ próximos a las fábricas de vanguardia se prevee la organización de un sistema de VUZ anexos a institutos de investigación científica. En esos establecimientos se combinará la instrucción y el trabajo.

Para los cursos y para la dirección de los estudios y los trabajos de los alumnos se recurrirá al mismo tiempo que al personal docente del VUZ, a grandes especialistas que forman parte del instituto de investigación.

En la preparación de especialistas de todos los niveles ocupan un papel muy importante los cursos vespertinos y nocturnos y los cursos por correspondencia. Actualmente, el 51,8 % de los estudiantes de enseñanza superior y el 47 % de los alumnos de la enseñanza media especializada prosiguen sus estudios sin interrumpir su actividad profesional. Los estudiantes que siguen durante 6 años los cursos en un establecimiento de enseñanza superior y que continúan ejerciendo una profesión se benefician con un año de licencia a costa del estado.

A medida que se realiza el programa de edificación de la sociedad comunista, los trabajadores tendrán más campo libre. En el curso del próximo decenio la semana de trabajo se reducirá a 34, 36 y a 30 horas para los trabajadores del subsuelo y profesiones insalubres. En el curso del decenio siguiente, la semana de trabajo será todavía progresivamente reducida. La población dispondrá de mayor tiempo libre que podrá consagrar a actividades útiles. La reducción de la jornada de trabajo y la elevación general del nivel de vida permitirán a todos los que lo deseen mejorar su formación.

Es por ello que importa desarrollar ampliamente las posibilidades de instrucción sin abandonar el trabajo.

Próximo de las grandes empresas industriales y agrícolas y en las poblaciones más importantes, se crearán Facultades especiales donde los trabajadores puedan seguir cursos, consultar profesores, aprobar exámenes; la radiodifusión y los auxiliares más modernos de la enseñanza pasarán a ser de empleo corriente e indispensable.

El desarrollo de los cursos vespertinos y por correspondencia garantiza el acceso efectivo de los trabajadores a la instrucción.

El comunismo supone una productividad de trabajo más elevada que el capitalismo. Esta productividad depende del nivel de calificación de los trabajadores. Para participar eficazmente en la producción comunista, todos los trabajadores, y particularmente los especialistas, deben poseer experiencia y conocimientos amplios, una alta calificación, un nivel de instrucción elevado. De este modo también los problemas de mejoramiento de la enseñanza superior son de la mayor actualidad.

Los establecimientos de enseñanza superior y de enseñanza secundaria especializada tienen por misión formar especialistas altamente calificados, con amplia cultura teórica y política. El progreso técnico al mismo tiempo que implica una especialización más pujante da a las especialidades conexas una mayor base técnica y científica común.

En consecuencia, ha faltado, en la enseñanza superior, reagrupar las secciones más estrictamente especializadas. El número de especialidades enseñadas ha sido reducido, pero el dominio de cada especialidad se ha hecho más amplio.

Esta tendencia persistirá sin duda, en el porvenir. El desarrollo de la enseñanza superior no se hará en el sentido de la especialización, pero sí en el de la profundización de conocimientos. Se trata de formar especialistas capaces de utilizar corrientemente para su trabajo las realizaciones más recientes de la ciencia y de la técnica en los diferentes dominios.

El comunismo supone el desarrollo completo y armonioso del hombre.

Se da en la URSS una gran importancia a las ciencias humanas cuyo papel en la enseñanza superior se desenvolverá todavía más en el futuro. Las ciencias sociales ocupan un importante lugar en la formación de ingenieros, agrónomos, médicos, docentes y otras especialidades; ellas permiten adquirir ideas sociales, descubrir las leyes objetivas del desarrollo histórico, tomar conciencia de la riqueza del pensamiento humano. El conocimiento de obras maestras literarias y artísticas nos parece un elemento indispensable para la formación de los jóvenes especialistas.

El estudio de las lenguas extranjeras enriquece el espíritu y jugará un importante papel en la educación futura.

Las ciencias físicas y matemáticas adquieren cada vez mayor importancia en la formación de ingenieros. El ingeniero moderno, cualquiera sea su especialidad, debe estar perfectamente familiarizado con la electrónica, el

cálculo mecánico, los fundamentos de la radioquímica y de la física nuclear. Debe poder no solamente comprender las realizaciones científicas más modernas, sino también las utilizará con competencia en su trabajo.

Es extremadamente importante para el futuro agrónomo adquirir conocimientos biológicos profundos y una sólida formación básica de química, de física y de matemáticas. Actualmente, la biología toma cada vez más elementos de la física, de la química y de las matemáticas; la medicina, otra rama importante de las ciencias biológicas, se transforma cada vez más en una ciencia exacta.

La misión permanente de la enseñanza superior es la de formar especialistas no solamente al corriente de las realizaciones más modernas de las ciencias, sino también apasionados por la investigación creadora.

Estos resultados no pueden obtenerse si los profesores no son al mismo tiempo investigadores científicos y hacen participar a los estudiantes en sus investigaciones.

Preveemos un acrecentamiento del número de institutos y organismos de investigación científica en el ámbito de la universidad y de otros establecimientos de enseñanza superior. Cada establecimiento de enseñanza superior está destinado a transformarse en centro de investigación científica donde han de colaborar con los más eminentes sabios, jóvenes y entusiastas investigadores. La formación de los cuadros científicos en la enseñanza superior soviética está asegurada por un sistema de becas de investigación. Esas becas, de una duración máxima de tres años, son otorgadas a los estudiantes más aptos y les permite, preparar en una universidad o instituto, una tesis para obtener el grado de "candidato en ciencia", que corresponde al Ph.D. norteamericano.

Los beneficiarios de las becas de investigación (aspirantes) son aproximadamente hoy 37.000. Su número casi se ha duplicado en el curso del último decenio. Este aumento es particularmente notable en las facultades de ciencias físicas y matemáticas, técnicas y médicas. Nuestros planes prevén un aumento más rápido aún del número de aspirantes en los próximos años. Tenemos el deber de formar los especialistas altamente calificados que exigen la enseñanza superior, la investigación científica y la economía nacional.

Cada vez más frecuentemente, las universidades y los institutos se convertirán en verdaderos planteles de sabios. Al mismo tiempo se desarrollan los cursos de perfeccionamiento y de readaptación para los especialistas que

trabajan en los diversos sectores de la economía nacional, así como los ciclos de cursos destinados a los que no quieren recibir una formación universitaria completa, sino solamente estudiar algunas cuestiones particulares.

Desde hoy, una de las funciones de la enseñanza superior es asegurar el perfeccionamiento de especialistas que trabajan en la producción. Los VUZ organizan períodos prácticos, y cursos cíclicos dictados por los más eminentes sabios, de interés para ingenieros agrónomos, economistas, juristas, médicos, docentes y otros especialistas. Esta enseñanza abarca los más diversos temas: teoría de la probabilidad, fundamentos de la energética nuclear, aplicación de la teoría del átomo en la biología. Los vínculos entre la enseñanza superior y sus egresados deben ser estrechados.

Cada VUZ tendrá por tarea no solamente formar especialistas, sino también ayudar de manera permanente a sus ex-alumnos para tenerlos al corriente de las nuevas realizaciones de la ciencia y de la técnica.

Los establecimientos de enseñanza superior aseguran la difusión de los conocimientos para todos los miembros de la sociedad comunista.

Los institutos soviéticos serán ampliamente accesibles a los artistas aficionados. En cuanto a las conferencias públicas versarán sobre la filosofía, la historia de los pueblos, la historia del arte, la literatura, la pedagogía, las ciencias económicas y sobre otras disciplinas y serán seguidas por asiduos oyentes. Las universidades de la cultura, recientemente creadas, experimentarán un vasto desenvolvimiento. El horizonte cultural de la población irá ampliándose sin cesar.

Siendo la URSS un país multinacional, hay que destacar que todos los pueblos de nuestro país se beneficiarán por igual con estos progresos de la instrucción.

Es evidente que la extensión de la enseñanza especializada exigirá gastos considerables, los que serán imputados a los fondos públicos.

Conviene señalar otro rasgo particular de nuestra enseñanza superior, su carácter internacional. Actualmente, más de 12.000 estudiantes extranjeros frecuentan los establecimientos escolares soviéticos. La mayor parte de ellos son titulares de becas del gobierno o de organizaciones soviéticas, o beneficiarios de condiciones especiales para sus estudios como resultado de acuerdos intergubernamentales. La URSS considera un deber ayudar a los pueblos de países que se han liberado del colonialismo y han obtenido por la independencia formar su propia élite intelectual. La Unión Soviética



realiza intercambios de estudiantes con los países extranjeros sobre una base de reciprocidad.

Estamos convencidos que con el desarrollo de la enseñanza superior esos vínculos no podrán sino estrecharse. Con los años los países que recientemente se han independizado consolidarán su enseñanza superior, y no será quizás necesario ayudarles a formar sus especialistas. Pero el intercambio de estudiantes será siempre indispensable para la ampliación de los conocimientos y para reforzar los vínculos de amistad entre los pueblos.

El proyecto del programa del Partido Comunista de la Unión Soviética proclama: "Durante el período de transición al comunismo, la sociedad dispone de medios cada vez mayores para asegurar la educación del hombre nuevo en el que la riqueza espiritual y la pureza moral se unen armoniosamente para lograr la perfección física. La amplia difusión de la enseñanza especializada ayudará a cumplir esta noble misión".

(Traducción de *Martha C. de Galaburri*)

## LA DOCTRINA PEDAGOGICA DE ROUSSEAU <sup>1</sup>

RICARDO NASSIF (*La Plata*)

Para los pedagogos de hoy —aun para aquellos que lo niegan— Rousseau es algo así como el *substratum* de toda construcción educativa y de todo sistema pedagógico que aspire a tener alguna trascendencia. Es el punto de partida de una nueva manera de ver el noble proceso de la formación del hombre y el anunciador de caminos que todavía no han sido explorados del todo. Precisamente por ello, por sus anticipaciones, el pensador ginebrino pertenece a la estirpe de aquéllos cuyo ideario no puede agotarse en decenas de libros y, mucho menos en el brevísimo lapso de una conferencia, una clase o un artículo. No obstante, conocedores del riesgo que impone la limitación del tiempo y del espacio de que disponemos nos hemos decidido a acometer la empresa e intentar un esbozo de las grandes líneas de la pedagogía roussoniana, tomando especialmente aquellos aspectos que constituyeron un aporte original, revolucionario, a la teoría y práctica de la educación. Muchos de esos aportes han sido metamorfoseados por los años, pero en lo sustancial mantienen la misma frescura y la misma firmeza que tuvieron en el nacimiento.

### 1. — *Ubicación y fuentes de la pedagogía de Rousseau*

La vida y la obra de Rousseau se desenvuelven en un momento muy peculiar de la evolución de la cultura y del pensamiento humanos. Complejo y fecundo, el siglo XVIII lo contó entre sus hijos dilectos, y frente a él, el ciudadano de Ginebra reflejó en su persona —a la vez de muy rica estructura— los encuentros y desencuentros de ideas y de ideales que caracterizaron esa centuria inmortalizada por las grandes transformaciones políticas y sociales.

<sup>1</sup> Este es el texto —con leves modificaciones y ampliaciones, y algunas referencias bibliográficas— de la conferencia pronunciada por el autor, con los auspicios de la Sociedad Argentina de Escritores, en su sede de Buenos Aires en noviembre de 1962, como parte de un ciclo de homenaje a Rousseau al cumplirse los doscientos cincuenta años de su nacimiento, y los doscientos de la publicación del *Emilio* y el *Contrato social*.

El siglo XVIII es un siglo preocupado por la educación. Lo demuestra la gran cantidad de obras y de ensayos que en su transcurso se publicaron sobre el tema. El interés dominante por lo pedagógico está, por cierto, fundado en una determinada concepción del mundo y de la vida. Para el siglo iluminista la educación era el instrumento más adecuado para la ilustración. Al haber elevado la razón a una jerarquía hasta entonces insospechada, creyó preciso hacer llegar sus luces a los hombres, mediante un proceso de transmisión, esto es, mediante un proceso educativo. Los pensadores del 700 cayeron así en un optimismo educacional a toda prueba que convertía a la educación en una especie de palanca mágica capaz de mover el mundo.

Rousseau heredó ese interés por la educación, pero tuvo una conciencia muy clara de sus limitaciones. Al basar su trabajo sobre la individualidad del educando, resulta curioso el caso de este gran utopista que, extrayendo ideas de sus propias experiencias personales y, sobre todo, de sus sueños, supo decirle al educador que nada puede hacerse más allá de la individualidad y esto demuestra un sentido muy agudo de la realidad, sentido que es precisamente lo que muchos de sus críticos de ayer y de hoy han querido negarle.

Rousseau se rebeló contra la pedagogía iluminista no sólo al poner los límites de la individualidad, sino modificando el órgano central del proceso educativo. Mientras la pedagogía de las luces hablaba a la razón como órgano de esclarecimiento, Rousseau postuló la elevada jerarquía del sentimiento y de la intuición provocando así un cambio radical en la orientación del hacer formativo.

Por cierto, su pedagogía no viene de la nada, no es hija de la generación espontánea, ni procede exclusivamente de sus vivencias y aspiraciones individuales, aunque tanto le deba a estas últimas. Entronca con una vieja línea de pensamiento: el naturalismo, en su más amplio sentido, entendido como la búsqueda de posibilidades que alejan al hombre de los formalismos y artificios de una cultura excesivamente formalista e intelectualizada. Esta línea es fundamentalmente crítica y, en cierta manera, nace con los cínicos, sobre todo con los estoicos y los epicúreos de la antigüedad, para consolidarse desde los albores de la modernidad y tomar formas concretas en Vittorino da Feltre, y extenderse desde Erasmo a Rabelais y Montaigne, desde Ratke hasta Comenio y John Locke.

Rousseau trasciende esa línea, la amplía y transforma sus ideales que de exteriores al sujeto pasan a ser inmanentes a él, dentro del juego de sus disposiciones personales enriquecidas por el proceso de formación.

Al pertenecer a un tiempo con una determinada cosmovisión, y al disponer de la fuerza suficiente para superarlo, en el pensamiento educativo de Rousseau, mejor dicho en el curso de su constitución, aparecen algunas contradicciones exageradas por los críticos. No obstante un análisis consciente puede borrar esas contradicciones, que más que contradicciones son tensiones creadoras de ideas y de experiencias, de vigencias y de exigencias.

Es así que cuando se penetra la obra y la vida de Rousseau, lo primero que llama la atención es la aparente inconsecuencia entre los actos y el pensamiento, la paradoja de un pensador que describió formas ideales perfectas de educación y el hombre que no supo, o no pudo, aplicar en los hijos de su carne, el estilo formativo que con tanto esmero realizó en Emilio, el hijo de su espíritu y de su fantasía. Rousseau no necesita un justificativo reivindicatorio superficial, ni pretendemos buscarlo aquí. Sobre todo porque quienes manejamos permanentemente las cosas de la pedagogía, sabemos que esa contradicción entre idealidad y realidad está en la esencia de los escritores pedagógicos y forma parte del destino de toda auténtica doctrina educativa que, como tal y por definición, anticipa el futuro.

Rousseau fue un típico hombre de su tiempo. Pero a la vez quiso serlo del tiempo nuevo que le tocó anunciar. Está ubicado en el momento mismo de la escisión —él es la escisión— de dos maneras de pensar y sentir, y sin poder desprenderse del todo del racionalismo de la época, abrió las brechas del romanticismo que ve en él uno de sus indiscutibles pioneros. Es por eso que en su obra hay, reiteradamente, manifestaciones que no son del todo coherentes: junto al principio general y racional estalla la expresión del sentimiento y de la espontaneidad individual. Pero por encima de las supuestas incoherencias, la personalidad del pensador es la síntesis dada en la universalización de lo individual y la realización de la individualidad como condición de la universalidad. Y esta solución de la antinomia es, sin lugar a dudas, el clima general en el cual debe situarse todo aquel que quiera entender la pedagogía de Rousseau "desde Rousseau".

## 2. — *Los escritos pedagógicos de Rousseau*

Las ideas pedagógicas de Rousseau están dispersas en casi todas sus obras, *Emilio o de la educación* es sin duda la mejor y la más sistemática, pero no es la única que contiene sus puntos de vistas sobre el tema. Mas aún hay ideas que no pueden explicarse en el *Emilio*, o en que en este libro quedan trucas si no se recurre a otros de sus escritos. Rousseau encuentra siempre ocasión para

exponer algún pensamiento o alguna observación valiosa, sin contar con que es, por esencia, un reformador y que toda palabra que el reformador pronuncie puede tener un sentido educativo.

Así en relación con el *Emilio* no pueden dejarse de lado *Julia* o *La nueva Eloísa*, que le antecede, y el mismo *Contrato Social*, aparecido en el mismo año —con escasos meses de diferencia— que su novela pedagógica.

*La nueva Eloísa*, aparecida en 1769, es obra anunciadora del romanticismo, y la primera de Rousseau que en forma novelada predica el retorno a la naturaleza y desarrolla la tesis del abandono del libertinaje por el verdadero amor. Hay en ella un ideal matrimonial, que en cierta manera complementa a *Emilio* que deja a su héroe en la puerta del matrimonio. No nos interesa el análisis de *La nueva Eloísa*, sino tan sólo presentarla como fuente para el conocimiento de las ideas pedagógicas de Rousseau, puesto que efectivamente en la tercera carta de la quinta parte, y a propósito de los hijos de Julia, se encuentran unas cuantas páginas que son casi una primera versión del primer libro del *Emilio*. Rousseau pone esa versión en boca del señor y la señora de Wolmar. En esta parte están ya claramente expuestos algunos de los postulados que darían forma al tratado sobre educación, tales como los relativos a la bondad y salud de los caracteres en sí mismos, y la imputación de los vicios a las malas influencias más que a la naturaleza. Ideas que, por otra parte, habían tenido su expresión sociológica y filosófica en los dos célebres *Discursos*.

El mismo *Contrato Social* puede analizarse desde el punto de vista pedagógico, y en vinculación con el *Emilio*, que es algo así como la preparación del hombre del *Contrato*. Mientras el *Emilio* es la novela del hombre individual, el *Contrato* es la "novela" del hombre social, y está en el fondo de la concepción roussoniana la firme creencia en que este último no puede realizarse sin aquél. Un pedagogo roussoniano no puede dejar de leer el *Contrato* si quiere tener clara conciencia de qué ha de suceder con el "individuo" Emilio.

Tales las dos grandes obras que forman el marco de la pedagogía que Rousseau expone en su *Emilio*, aunque no puede dejar de mencionarse las célebres *Confesiones*, donde se muestra al rojo vivo el drama de la formación personal de Rousseau, y que como autobiografía ayuda a penetrar en el proceso interior de un hombre de la talla del ginebrino; y los mismos *Ensueños de un caminante solitario*, que muchas veces entregan más de una clave para interpretar su pensamiento pedagógico. Pero debemos conformarnos con indicar los escritos que específicamente e intencionadamente sirvieron a su autor para exponer una doctrina educativa.

Cronológicamente son los siguientes: En 1740, *Proyecto para la educación de M. de Saint Marie*; en 1762, *Emilio o de la educación*; en 1763, *Emilio y Sofía o Los solitarios*; en 1772, *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, particularmente en sus capítulos III y IV. También podrían citarse algunos pasajes muy sugerentes de su ensayo *De la economía política* escrito en 1753 y publicado dos años más tarde en la gran *Enciclopedia*.

El *Proyecto de educación para M. de Saint Marie* es el fruto de una de sus escasas experiencias directas como educador. En 1730, en Lausana y Neûchatel, y en 1733, en Chambéry, Rousseau había tenido oportunidad de enseñar música. En 1740, y para alejarse de Les Charmettes, Rousseau se convirtió en preceptor de los dos hijos de Bonnot de Mably, preboste de Lyon, realizando esa tarea durante un año. Rousseau se desalentó pronto, pues los hechos le demostraron que no tenía la suficiente capacidad para una empresa de ese tipo, pero escribió el *Proyecto* dirigido al preboste del Lionésado, esbozando algunas de las ideas que más tarde precisaría en el *Emilio*, aún cuando el estilo de este escrito está muy lejos de la obra de 1762. Lo que importa destacar en el *Proyecto* es, sin embargo, su aguda capacidad de observación y la afirmación de que a cada carácter ha de corresponder un tipo diferente de educación. En efecto, de naturaleza distinta, los dos alumnos que le fueron confiados, Saint Marie y Condillac fueron estudiados a fondo por Rousseau — “Yo estudiaba el espíritu de mis alumnos, dice, y lo comprendía muy bien”, pero como no tenía la virtud de realizar sus pensamientos, prefirió exponerlos ante el padre y lo hace con un raro esmero. Así mientras Condillac es de una naturaleza blanda y tierna, Saint-Marie es vivo, inclinado a la disipación, adornado de bellas cualidades, “pero ofuscadas por muchos malos hábitos, y con una fuerte aversión hacia todo lo que lleva el nombre de estudio y aplicación”. De ahí su especial preocupación por este último con el cual deben tomarse previsiones que serían innecesarias con el primero.

El *Emilio*, apareció simultáneamente en La Haya y en París, en 1762, aunque su autor lo había concebido a partir de 1755, y comenzado a escribir en 1758.

Según la opinión de Lemaître<sup>2</sup> era inevitable que Rousseau escribiera ese libro arrastrado por el creciente interés de la época por la educación, y por la propia experiencia del autor. El mismo se había desarrollado solo, fuera de la familia, de la escuela y de la sociedad. Había carecido de la enseñanza de padres y maestros, con la sola excepción de los dos años pasados con el pastor

<sup>2</sup> JULES LEMAITRE, *Jean Jacques Rousseau*. París, Calmann-Levy, 1925.

Lamercier. Y aquí está el prodigio: de la educación sin familia, ni escuela, ni preceptores, nació esa maravilla de sabiduría, de virtud y de sensibilidad. Emilio es Juan Jacobo, y las lecciones que Rousseau niño y adolescente recibió de sus solitarias caminatas, él mismo las volcará metódicamente en su discípulo imaginario.

No quiero insistir en el significado del *Emilio* como fuerza de transformación de ideas y de prácticas educativas, pero sí hacer referencia a su factura. El *Emilio* es una mezcla de tratado de educación y de novela. A medida que se avanza en su lectura se comprueba que es cada vez más novela que tratado, como si Rousseau no pudiese contener los impulsos de su fantasía. Y esto ha hecho que el libro V, a pesar de su profundidad, sea el menos leído, por considerárselo como pura expresión literaria.

Rousseau no fue el primero en dar forma novelada a un pensamiento educativo. Esta tradición había sido inaugurada por Fenelón con su *Telémaco*, publicado en 1699, y se hizo bastante habitual utilizar esa forma como vehículo de un saber pedagógico. Rousseau le dio gran impulso, para alcanzar alturas insospechadas con el *Wilhelm Meister* de Goethe.

Los cinco libros del *Emilio*, se continuaron con otra obra, otra novela de la cual Rousseau sólo escribió dos capítulos: *Emilio y Sofía o Los solitarios*. Intento muy inferior al *Emilio*, donde los personajes pierden fuerza como si el autor se complaciera en debilitarlos.

Finalmente las consideraciones sobre el gobierno de Polonia y sus reformas, contiene un capítulo, el IV, dedicado enteramente a la educación y que comentaremos más adelante. Pero entremos ya a la presentación de las ideas pedagógicas de Rousseau.

### 3. — *La naturaleza y la idea de la educación natural*

La doctrina pedagógica de Rousseau se apoya en dos ideas centrales que dan sentido hasta a los aspectos menores de esa doctrina. Una es la idea de la *naturaleza* que fundamenta la teoría de la *educación natural y negativa*. La otra es la de *actualidad de las edades* que culmina en una teoría de la *educación genética*.

La primera es concepto-eje en la totalidad del pensamiento roussoniano, mientras que la segunda estructura concretamente el conjunto de sus principios psicológicos y pedagógicos.

Analicemos, pues, en primer término, la concepción de la *naturaleza* poniendo el acento sobre sus consecuencias pedagógicas.

Entre los múltiples calificativos con los cuales se ha pretendido caracterizar el sistema de Rousseau ninguno lo expresa mejor que el de "humanismo naturalista" o "humanismo de la naturaleza". En efecto, Rousseau no es el exaltador de la naturaleza como simple medio o marco del quehacer humano. Lo que a él le preocupa es, esencialmente, la relación del hombre con la naturaleza; más aún, el hombre dentro de la naturaleza y la naturaleza del hombre. Rousseau concibe a la naturaleza en función del hombre, como fuente de lo humano a la vez que como ideal humano.

El concepto de naturaleza no tiene en Rousseau, por lo menos ante un primer golpe de vista, un significado unívoco. Por el contrario parece tener varias acepciones y, al mismo tiempo, distintos grados o niveles.

El punto ha sido estudiado por muchos comentaristas de su obra, pero en un esfuerzo de síntesis, y teniendo en cuenta particularmente sus escritos, puede decirse que si bien el término naturaleza se presenta con distintos significados, estos están estrechamente vinculados como para guardar suficiente unidad.

La tesis roussoniana de la naturaleza es, antes que nada, hija de una postura crítica frente a la cultura de la época. De acuerdo a ella, la naturaleza es lo originario, lo absolutamente perfecto, lo espontáneo, lo intocado por los convencionalismos sociales. La oposición entre naturaleza y cultura que aquí se plantea debe ser entendida en su justo sentido, puesto que si bien Rousseau en un primer momento parece identificar la naturaleza con la vida salvaje y primitiva, posteriormente aclaró su pensamiento, para considerar a la naturaleza como el conjunto de las disposiciones humanas en toda su fresca e integridad.

Esa idea de la naturaleza es de capital importancia para la comprensión de su doctrina educativa, y explica la oposición de Rousseau a la pedagogía iluminista de su tiempo. En nombre de las luces de la razón, los ilustrados habían lanzado sus dardos contra la tradición y la historia y combatido la estructura de la sociedad en nombre de los derechos naturales, Rousseau, sin abandonar el individualismo y el antihistoricismo de su época, aplica despiadadamente su crítica contra la cultura y las costumbres sociales en nombre de la espontaneidad de la naturaleza humana. Por eso más que de oposición entre cultura y naturaleza, se trata de oposición entre intelecto y sentimiento, en tanto el uso exclusivo de aquél ha llevado a artificios que han alejado al ser del goce de sus sentimientos y ocultado capacidad creadora de éstos.

La lucha de Rousseau va dirigida —como dice Mondolfo— "contra la cultura embarazosa que permanece exterior al espíritu y lo sofoca, pero no contra



el desarrollo activo del espíritu, cuya libertad y dignidad quiere más bien reintegrar: es la reivindicación de la interioridad, no la negación de la *humanitas*"<sup>3</sup>. Anunciaba así a su tiempo un nuevo tipo de dignidad, la de la naturaleza humana, que él sintió con una fuerza singular. Este y no otro es el sentido de su humanismo, tan bien compendiado en estas palabras suyas: "¿Qué ser aquí abajo, fuera del hombre, sabe observar a los otros, medir, calcular, prever sus movimientos, sus efectos, y unir, por así decir, el sentimiento de la existencia común al de su existencia individual? . . . Que me muestren otro animal sobre la tierra que sepa hacer uso del fuego y admirar el sol. ¡Qué digo! Puedo observar, conocer los seres y sus relaciones; puedo sentir lo que es el orden, la belleza y la virtud; puedo contemplar el universo, elevarme hasta la mano que lo gobierna; puedo amar el bien y hacerlo, y me compararía con los animales? Alma abyecta, la triste filosofía te iguala a ellos. . . Yo que no tengo ningún sistema que sostener. . . contento del puesto en que Dios me ha colocado, no veo nada mejor, después de él, que mi especie; y si tuviese que escoger mi lugar en el orden de los seres, ¿qué cosa mayor podría elegir que ser hombre?"

Sin duda alguna esa exaltación del hombre, la del hombre natural, que de ningún modo se identifica con el hombre salvaje y primitivo, alejado de todo tipo de comunidad. De ahí que el libro IV del *Emilio* diga que "al querer formar el hombre de la naturaleza, no se trata por esto de hacer de él un salvaje y relegarlo en el interior de los bosques; basta que envuelto en el torbellino social, no se deje arrastrar por las pasiones ni por las opiniones de los hombres; que vea con sus ojos y sienta con su corazón; que ninguna autoridad lo gobierne fuera de su propia razón".

Es de este modo que la naturaleza adquiere para Rousseau no sólo el sentido de lo originario y espontáneo, de lo opuesto a las falsas convenciones sociales, sino también y, por sobre todas las cosas, significa para él lo humano en sentido estricto, lo espiritual sujeto a normas, lo perfecto. Es decir que alcanza un sentido ético pleno que expresa la unidad, la riqueza y la verdad de los sentimientos individuales.

El acceso a esa naturaleza espiritual y creadora que en el *Discurso sobre las ciencias y las artes*, publicado en 1749, Rousseau veía como posible para un número reducido de hombres, se amplía y se universaliza en el *Emilio*. Lo que el sociólogo y el filósofo de la historia consideraba privilegio de pocos, el pedagogo lo generaliza buscando la forma de que a todos les sea

<sup>3</sup> RODOLFO MONDOLFO, *Rousseau y la conciencia moderna*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962, pág. 22-23.

dado el camino para desarrollar la dignidad de su naturaleza. También en esto ha de verse el aliento democrático de la obra de Rousseau, que no creyó justo reducir el ideal de una vida mejor para un pequeño grupo de elegidos. Más aún, porque comprendió que no podría llegarse al hombre social, dentro de una comunidad más perfecta, sin preparar a todos los individuos para construir esa comunidad y vivir en ella.

Y bien, la universalización y la accesibilidad de todos los hombres a su propia naturaleza, a la dignidad de la naturaleza humana, se produce en Rousseau por vía de la *educación natural* o *educación conforme a la naturaleza*.

Las dos caras del concepto de naturaleza, determinan el doble sentido de la educación natural, en tanto ésta tiene, por un lado, un sentido negativo y, por el otro, uno positivo.

#### 4. — *La educación negativa*

Una educación que opone barreras a la artificiosidad de la vida social y cultural, es lisa y llanamente una *educación negativa*. La educación negativa es para Rousseau a la vez que un momento del proceso educativo general, un método para el educador y un estilo de educación. Tratemos de desentrañar el sentido de cada uno de los aspectos de la educación negativa.

Hemos dicho que la expresión *educación negativa*, designa, en primera instancia un momento en el desarrollo del proceso educativo. En verdad la educación debe ser negativa, como veremos luego, en todo momento, pero hay estadios del proceso educativo en los cuales ese tipo de educación debe predominar más que en otros.

Partiendo de una confianza absoluta en la bondad de las tendencias espontáneas y naturales, Rousseau busca preservar al educando de toda presión que pueda alejarlo de su desenvolvimiento normal. Pero esta preservación es fundamentalmente válida para los primeros años de la vida. "La primera educación —escribe en el *Emilio*— consiste... no precisamente en enseñar la virtud y la verdad, sino en salvaguardar el corazón del vicio y el espíritu del error. Si uno pudiera no hacer nada y nada dejar hacer..." Rebelándose contra toda acción coercitiva, y hasta alguna que pudiera importar mera sugerencia, Rousseau construye un acabado programa de educación hasta la edad de doce años, que supone una determinada actitud del educador.

Lo dicho demuestra, pues, que la educación negativa no es un simple momento en el desarrollo de la educación infantil hasta una determinada edad (los doce años en este caso), sino que es mucho más: un *método* y un *estilo* de educación.

La educación negativa se convierte en una concreta manifestación didáctica de la educación natural. Su punto de apoyo es la tesis de que la educación del niño debe surgir del libre desenvolvimiento de su propia naturaleza. En otras palabras: es el corolario del principio según el cual la educación del niño debe realizarse en un ambiente de libertad y para la libertad. Como muy bien lo ha señalado Vial, en el pensamiento roussoniano, "la educación negativa es, desde luego y antes que nada, sinónimo de educación de la libertad"<sup>4</sup>.

Lo curioso es que esta "educación negativa", no es de ningún modo "negación de la educación" sino por el contrario afirmación de una forma distinta de educación a la vigente en su tiempo. La concepción reinante de la educación tendía a hacer de ésta un instrumento que destruyese una naturaleza que se consideraba viciada en su origen. Por eso frente a una educación correctiva, Rousseau levanta su método negativo como afirmación de una naturaleza cuya originalidad es preciso cultivar. Esto explica que, en el mismo *Emilio*, Rousseau haya terminado por definir a la educación negativa como educación *activa* o *progresiva*, lo que queda claramente expresado con sus palabras: "Yo llamo educación negativa a aquella que tiende a perfeccionar los órganos que son los instrumentos del conocimiento, antes de darle contenido alguno, y que procura preparar el camino a la razón por el ejercicio adecuado de los sentidos. Una educación negativa —agrega— no supone un período de pereza; lejos de ello. No da ninguna virtud, pero protege del vicio; no inculca la verdad, pero protege del error. Prepara al niño para que siga el camino de la verdad, cuando llegue a la edad de comprenderla; y el de la bondad, cuando pueda reconocerla y amarla".

##### 5.— *El educador en la educación negativa*

Los críticos de Rousseau generalmente han dado una interpretación incorrecta de la educación negativa, tomándola en su sentido absoluto y llegando a la conclusión de que al postularla el ginebrino negaba el papel del

<sup>4</sup> FRANCISQUE VIAL, *La Doctrina educativa de J. J. Rousseau*. Trad. y prólogo de Jesús Sanz. Barcelona, Labor, 1931, pág. 117-118.

educador. Y este es sin duda, un problema interesante a considerar. En parte lo hemos resuelto, afirmando que la educación negativa no es negación de la educación, sino una forma distinta de educación que se opone a la imperante de carácter correctivo y coercitivo. El solo hecho de que Rousseau haya llegado a verla como "educación activa", y no como "pasiva", como medio de perfeccionamiento de las fuerzas típicas del ser ya señala que el educador no pierde su papel, sino que lo juega de manera diferente.

La educación negativa, como doctrina implica una nueva concepción de la relación educativa. Hasta Rousseau la relación educativa se organiza desde "lo educador", involucrándose en esta expresión todo aquello que es externo al desarrollo del educando, esto es el educador personal y lo que él representa como miembro de una determinada comunidad, de una forma organizada de vida, y como trasmisor de los bienes culturales de la sociedad. Rousseau produjo la conocida "revolución copernicana" en la pedagogía, que lleva a estructurar la relación educativa y el proceso que ella implica *a partir del educando*, trasladando al ámbito de la educación, lo que el pensamiento moderno había ya resuelto por ejemplo, en el terreno del conocimiento y que Kant habría de expresar con tanta claridad más tarde.

Pero en esta nueva concepción de la relación educativa, el educador no desaparece. Por el contrario, se afirma realizando su labor desde una nueva actitud frente al proceso educativo. No influye, estimula; no impone actitudes, sino que crea condiciones para que estas actitudes se desarrollen; no manda, sugiere. Se transforma también el concepto de autoridad, que deja de residir en la persona o en el grupo que él o esa persona representa, para transferirse a una situación arquitecturada sobre los cimientos de los intereses y necesidades del ser que se educa. Esta doctrina supone para el educador mayores exigencias que las que le plantea la doctrina tradicional, en tanto ha de tener conciencia de los objetivos a alcanzar y de los medios más convenientes para que el sujeto los alcance. Sólo que ha de tener la suficiente inteligencia para hacer que el educando los busque y los encuentre por sí solo en la medida de sus posibilidades y de sus capacidades.

Lo dicho no significa que el problema del educador haya sido planteado con la suficiente claridad por Rousseau. Los principios expuestos son más bien una consecuencia posterior de la doctrina roussoniana. En efecto, Rousseau fue un gran teórico de la pedagogía, no un educador. Por tanto pudo construir su edificio pedagógico, sin los inconvenientes y preocupaciones que inevitablemente padece un educador profesional. Esta carencia de

elementos reales para formular una teoría del educador, se da sin embargo en sus discípulos y en sus continuadores que al ser todos educadores prácticos debieron insistir en el educador. Me refiero a Basedow, Salzmann, Rochow y Pestalozzi. El caso de Salzmann, roussonianista extremista, que llegó a afirmar que el buen educador puede por sí solo hacer una buena educación<sup>5</sup>. Pero, en última instancia, lo que interesa es destacar que la concepción roussoniana del proceso y la relación pedagógicas, echó las bases para que fuese posible una real integración de los dos términos del acto educativo, desde un ángulo hasta entonces desconocido.

#### 6. — *Educación genética y personalidad*

Como hemos dicho la educación negativa es la manifestación didáctica de la doctrina de la educación natural concebida, precisamente en sentido negativo, esto es como una barrera opuesta a la artificiosidad de la vida social. Pero también la educación natural es, en Rousseau, aquella que se adecúa al proceso de desarrollo de la naturaleza individual y éste es el sentido positivo de la educación natural.

Con esta tesis el autor del *Emilio* dio otro gran salto en la historia de la pedagogía y trazó las líneas capitales de la teoría de la educación genética hoy universalmente aceptada.

El desarrollo de la concepción genética de Rousseau, parte de la afirmación del principio de *actualidad de las edades*, que se opone a la vieja idea homunculista que hacía del niño un adulto en miniatura y de los estadios del crecimiento meros momentos de transición sin ningún valor intrínseco.

En Rousseau ese principio alcanza manifestaciones concretas en la asignación de un valor específico a la infancia, y en el postulado de la necesidad de su conocimiento antes de toda educación. En verdad, el reconocimiento del valor intrínseco de la infancia, es el fundamento de la educación paidocéntrica, mientras que la afirmación del conocimiento previo del educando lleva a la psicologización del proceso educativo, tan bien aplicado, por algunos continuadores de Rousseau, sobre todo Pestalozzi en el siglo XIX, y por Claparède, entre los pedagogos del siglo XX.

Rousseau obligó a sus contemporáneos a ver y mirar la infancia como etapa necesaria dentro de la vida humana. Hasta él todos habían desviado

<sup>5</sup> Sobre la problemática del educador en Rousseau y en sus continuadores, véase de Roger Cousinet: *¿Qué es la educación nueva?* (Buenos Aires, Kapelusz, 1952, Cap. III).

su mirada de la infancia, aún aquéllos que habían hecho reformas sustanciales de la educación, como por ejemplo el mismo Vittorino da Feltre. Se trató siempre de hacer salir al hombre del niño, de preparar al hombre en el niño, sin respetar las posibilidades y las necesidades presentes del sujeto en ese momento de su desarrollo. En nombre del futuro se sacrificaba el presente con los elementos del pasado (*educación preparación*). Rousseau grita a los cuatro vientos: "Ustedes están equivocados. Conozcan al niño, porque seguramente no lo conocen. Mírenlo como es, porque no lo miran. No quieren verlo ni mirarlo. No quieren al niño porque la infancia les ofende. Ustedes querrían que el niño fuese hombre al nacer". Quizás Rousseau no supo manejarse con los niños concretos, pero amó "la infancia", y esta infancia en él es un concepto general, universal, que demuestra que no había escapado del todo al racionalismo de la época.

Pero más aún que afirmar el valor de la infancia, Rousseau vio claro que atender los intereses y necesidades de la infancia, es la mejor manera de preparación para la vida adulta. De este modo Rousseau adquiere una gran actualidad, al abrir las vías al desenvolvimiento del concepto de la *educación formación*, forma superior a la de la *educación preparación*. El principio tiene plena vigencia en nuestro tiempo, en el cual nos vemos urgidos a trabajar sobre las disposiciones del sujeto en el momento en que se dan, como único medio para evitar el desajuste en una sociedad tan aceleradamente cambiante como la nuestra.

La concepción paidocéntrica de Rousseau está estrechamente ligada a su naturalismo, puesto que él ve en el niño el perfecto estado de la naturaleza, el hombre natural, espontáneo y puro por excelencia.

La obra de Rousseau es consecuente con esa idea, y trasmite al *Emilio* su misma estructura. En efecto esta obra contiene cinco libros, cada uno de los cuales está dedicado a una de las edades del desarrollo del sujeto, indicando en cada caso las previsiones educativas que deben tomarse.

El pensador ginebrino realizó una clasificación de las edades, encontrando en cada una de ellas una característica que las distingue de las otras y que la educación ha de tener en cuenta para llevar cada estadio de su perfección.

La educación debe seguir así un curso natural, que se despliega en cinco etapas.

En la parte final del primer libro del *Emilio*, Rousseau se ocupa de la educación del niño hasta los dos años. Para él la educación comienza desde

el nacimiento y debe impedirse que el niño adquiera hábitos de los cuales pudiera llegar a ser esclavo. "Hay necesidad —dice— de colocarlo en estado de ser siempre dueño de sí mismo y de hacer en todas las cosas su voluntad".

Cuando el niño comienza a hablar y andar entra en una nueva fase. Es el período de la infancia (2 a 12 años) que se estudia en el segundo libro del *Emilio*. En esta etapa el sujeto debe ganar una mayor conciencia de la libertad y la educación negativa y la formación moral mediante sus consecuencias naturales van adquiriendo mayor configuración. No llenar la mente de conocimientos, sino desarrollar primordialmente el juicio.

En el período de los 12 a los 15 años Emilio es ya adolescente y posee, por ello, la máxima plasticidad para el aprendizaje. Pero ese aprendizaje procederá del mismo sujeto. Es el momento de la reivindicación de los oficios y el de la lectura de *Robinson Crusoe*.

El libro IV está dedicado a la educación entre los 15 años y el matrimonio. En esa edad el sujeto se eleva paulatinamente sobre la vida estrictamente sensitiva, recibe conceptos e ideas y se hace apto para juzgar. Despiertan sus pasiones y cabe la iniciación de la educación moral. Aquí Emilio aprende a conocerse a sí mismo, a los demás hombres y entra en relación con ellos. La historia es la disciplina mejor para el conocimiento de los hombres, no la sociedad donde estos disfrazan sus acciones con palabras. El maestro enseñará realidades y sólo realidades, dejando al alumno la labor del juicio.

En el libro V se habla de la entrada de Emilio en el mundo, la importancia formativa de los viajes, el noviazgo y el matrimonio con Sofía. Es aquí donde Rousseau hace referencia a la educación de la mujer, una de las partes más débiles de su doctrina pedagógica, y en la cual repite los lugares comunes de la época. Aunque era capaz de exaltar lo femenino, no supo ver las posibilidades educativas de la mujer. Por algo Marc de Girardin decía que, "de todas las cosas que Rousseau ignora, nada ignora más que la mujer".

#### 7. — *La educación social y nacional*

Pero como hemos afirmado antes, el *Emilio* expresa la doctrina del hombre individual, y para algunos es el compendio de una pedagogía aristocratizante que aleja al hombre de sus semejantes, del grupo humano, y postula un tipo de educación que sólo puede ser alcanzado por seres elegidos. Es posible que si se toma al *Emilio* aisladamente se llegue a una interpretación

semejante, aunque no está ausente en él la formación para la vida social, sobre todo en los dos últimos libros. Lo que en realidad sucede es que el momento social es una etapa final, algo así como una conquista a la cual se arriba después de un intenso proceso de autoformación. Pero aún haciendo caso omiso de la presencia de lo social en el *Emilio*, la supuesta ceguera de Rousseau para la educación social y para sus formas concretas —la educación pública y la educación nacional— está desmentida en otros escritos suyos.

Hasta el *Emilio*, el pensamiento educativo de Rousseau se mantiene predominantemente en el plano de lo individual, de la formación del individuo para sí mismo, y sólo tangencialmente para la sociedad. No ha de olvidarse que el individuo formado es la condición previa para la realización de la sociedad del *Contrato*, y que a la libertad natural se agrega la libertad civil para un ser a la vez preparado para la libertad moral, cima del ideario roussoniano.

El aspecto individualista es el más conocido de la pedagogía roussoniana porque generalmente se la expone sobre la base exclusiva de su obra maestra, dejando de lado otros escritos y otras opiniones, especialmente posteriores en los cuales el ginebrino desarrolla la idea de la educación nacional y pública. Me refiero en particular a sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* escrito diez años después que el *Emilio*. Este trabajo contiene sugerencias que hacen nuevamente de su autor un anunciador de corrientes educativas que habrían de concretarse después y a través de la política educativa de la Revolución.

Según Rousseau el capítulo más importante para una reforma política y social es el educativo. Más que las leyes y las costumbres, la educación. "Es la educación —dice— quien debe dar a las almas su forma nacional, y dirigir de tal modo sus opiniones y sus gustos, que sean patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad. Al abrir los ojos un niño debe ver la patria y hasta la muerte, no debe ver más que la patria. Todo verdadero republicano —continúa— junto con la leche materna mama el amor a la patria, a las leyes, a la libertad. Ese amor hace toda su existencia, no ve más que la patria, vive sólo para ella". Estas palabras, aparte de traducir una nostalgia profunda por el terruño, sirven a Rousseau como punto de apoyo para delimitar el concepto de *educación nacional*. "La educación nacional —según él— no pertenece más que a los libres que tienen una existencia común y que están verdaderamente ligados por la ley". Y siguiendo su principio



predilecto de la graduación y la progresividad de la enseñanza, formula los pasos a seguir en ese conocimiento de la patria; primero, aprender con las cosas del país; después conocer todo lo que el país produce; en tercer lugar, las provincias que lo componen; en cuarto término, la historia, para seguir con las leyes, de modo que “no exista acción bella ni hombre ilustrado de los cuales no estén llenos el corazón y la memoria”.

Quien ha leído el *Emilio*, que es un libro generalizador cuyos principios son realizables, según su autor en cualquier lugar y tiempo, puede asombrarse de que el mismo Rousseau haya escrito esta exaltación de lo nacional.

Es indudable de que además del hecho de estar obligado a referirse a una situación muy concreta —la organización de un gobierno republicano— sus *Consideraciones* . . . le servían de instrumento para sostener un punto de vista sobre la incidencia política y social de la educación. Para interpretar la actitud de Rousseau ha de tenerse en cuenta que el siglo XVIII produjo un cambio radical en el fondo y en las formas de la educación pública. Esta educación pública había nacido dos siglos antes con sentido religioso, para transformarse después en una educación pública estatal cuyo objetivo era la formación del servidor del Estado, con tendencia netamente aristocratizante. El pueblo no tenía acceso a la educación ni posibilidades de llegar a ella. De ahí que la educación nacional, en ese momento, como expresión de un nuevo estilo político-educativo significaba un prodigioso avance hacia la concreción del derecho educativo como un derecho para todos. A la figura del servidor del estado levantada por la educación pública estatal del despotismo ilustrado, la educación pública nacional opone la nueva figura del ciudadano que no sirve al Estado sino que es partícipe de su conducción. Y es bien sabido todo lo que la figura del ciudadano debe a la mano de Rousseau.

La fina sensibilidad de Rousseau para captar las exigencias de su tiempo explica una a una las frases que sobre educación escribió en su estudio sobre la reforma del gobierno de Polonia, y permite entender esa preocupación suya por la categoría del ciudadano. “Todo hombre público en Polonia —manifiesta— no debe tener otro estado permanente que el de ciudadano”.

También está claramente expuesto el principio de la universalidad del derecho a la educación, la igualdad de oportunidades educativas para todos. Rousseau entiende que siendo todos —pobres o ricos— iguales para la constitución del Estado, deben ser educados en conjunto y de la misma manera. Es decir que la educación ha de ser pública y alcanzar a todos los sectores sociales. Y adelanta explícitamente el principio de la educación gratuita. Si

ésta no fuese posible en todos los casos cree que debe darse a un costo que todos puedan afrontar, e incluso brega para que el estado beque a quienes no están en condiciones de pagar su educación, o cree plazas gratuitas para ellos. Más aún, hace de las becas verdaderos títulos de honor, antes que dádivas, y llega a colocar a sus beneficiarios por encima de los que no necesitan de esa ayuda.

*Educación pública, educación nacional, educación para todos, educación gratuita y educación democrática*, están así firmemente insertadas en el ideal educativo de Rousseau, y constituyen otros de los tantos caminos que contribuyó a abrir y que, desgraciadamente, no han sido recorridos del todo a pesar de haber transcurrido dos siglos desde su exposición.

#### 8. — *La teoría de la personalidad*

Ya al término de este estudio, experimento la sensación de no haber salido de lo exterior, de lo más conocido y difundido del Rousseau pedagogo. Todavía hay en él ideas mucho más profundas que forman el cimiento de toda su pedagogía. Una breve referencia a ellas para concluir.

El mismo Rousseau ha afirmado que en tanto la naturaleza y la educación natural significan exigencia de libertad y de desenvolvimiento integral del hombre, el *Emilio* es mucho más que una pedagogía: es la fundación de una doctrina de la personalidad.

Desarrollo integral y actividad libre son los presupuestos de la personalidad, presupuestos que están estrechamente unidos, porque sólo el hombre que constituye por sí una totalidad espiritual es capaz de ser libre y —como interpreta Mondolfo<sup>6</sup>— sólo el hombre que desarrolla libremente sus actividades naturales es susceptible de convertirse en una totalidad. El sentido último de la pedagogía roussoniana es luchar contra el fraccionamiento del hombre, y por eso pide reiteradamente que éste sea siempre "uno". "Haced al hombre uno y lo haréis tan feliz como pueda serlo". Este y no otro es el significado esencial de su genetismo pedagógico que postula el derecho de cada edad a ser una y total en su momento preciso. Y en este sostener el ideal de una personalidad autoformada y capaz de realizarse con sus propias fuerzas —ideal que retomara después Kant y Goethe— reside el más original de los aportes de Rousseau a la historia de la educación humana.

<sup>6</sup> RODOLFO MONDOLFO ha hecho un agudo análisis de la teoría roussoniana de la personalidad. (*Ob. cit.*, cap. IV).

Han pasado doscientos años desde la aparición del *Emilio*. Si Eduard Spranger llamó a Rousseau el "filósofo del anhelo", nosotros podríamos llamarlo el "pedagogo del anhelo". Es verdad que la ciencia, en el curso de su natural progreso, nos ha dado instrumentos más perfectos que los que pudo utilizar el ginebrino para construir un sistema para la formación del hombre. ¡Ojalá la vida nos dé la misma fuerza de sus sueños!

## ¿POR QUE EDUCACION FISICA?

ALEJANDRO J. AMAVET (*La Plata*)

La vida se caracteriza por el cambio y, más singularmente, por su irreductibilidad a ser definida. Es condición del hombre observar, asombrarse, comprobar y, en último término, rotular lo visto y experimentado, con una definición que lo deja por algún tiempo satisfecho. Por supuesto que no existe conformidad del todo con esta manera de afrontar las cosas; ya sea porque una transitoria aceptación definitiva le sirva deliberadamente para abarcar otros campos, o porque deliberadamente, también, deja lo definido para volver sobre el tema con renovadas experiencias. Lo cierto es que, a medida que las cosas cambian por propia naturaleza, lo definido queda a veces como un rezago no siempre reajustado a la transformación observada que se quiere por ese medio retener o clasificar. Así repetimos y repetimos, provocando la confusión que nosotros mismos nos proporcionamos en el constante juego de la noción con la vivencia. Conocimiento, concepto, palabra y revisión constiluyen un episodio casi dramáticamente reiterado sin el cual —y paradójicamente— el hombre no podría vivir en paz; porque, de lo dramático surge el incontenible impulso de la evolución y del progreso. En el tiempo queda entablada la fecunda controversia de la semántica con la realidad existencial; y es este tiempo —no ya considerado como medida habitual— quien nos sacude hoy con la rudeza de un nuevo despertar. Despertar que tal vez no tenga antecedentes, por la tarea ímproba que nos impone reiniciar; no es el simple sueño cotidiano seguido por la vigilia acostumbrada: es un deslumbramiento y una revelación desde los cuales un estilo de vida se siente conmovido a partir de sus cimientos más profundos. El "ignoramos e ignoraremos" de Du Bois Reymond se hace patente en nuestra época con una dimensión que inhibe, no tanto por lo que cabe urgentemente conocer cuanto por lo que más urgentemente demanda ser revisado. Tal vez el peso muerto de lo que es menester —por doloroso que resulte— desprenderse, agite el alma humana más despiadadamente que la necesidad de proyectarse en nuevas aventuras del pensamiento y de la acción. Enga-

ñoso resulta, asimismo, mirar siempre adelante —expresión de un voluntarismo que ya supo dar lo mejor de sí— sin advertir la endeblez de lo supuestamente superado, donde es preciso hacer pie una y otra vez antes de lanzarse en otro salto hacia lo desconocido. Quien sabe si hoy resulte menos conocido lo dado por cierto que lo que acucia nuestro afán de penetrar en lo aún inexplorado. De todas maneras es innegable que gran parte de nuestra desorientación proviene de no revisar prolijamente lo viejo para encarar lo nuevo sin constantes vacilaciones. Así la ciencia histórica mira hacia atrás para adentrarse luego en la visión del futuro; la disciplina psicológica ilumina el presente con la supuesta penumbra de la profundidad y el hombre se revisa en sus cimientos para aclarar su destino, tanto en la soledad como en el diálogo con su prójimo.

Entre tanto concepto, que perentoriamente debe ser revisado, tal vez el que más urja, por decisivo para los demás, es el que polariza la facultad del hombre para perfeccionarse como obra; como obra —aclaremos— que partiendo de una realidad de sí mismo tiene en sí mismo la posibilidad de hacerse distinto de lo que naturalmente se reconoce como "ser dado". Esta posibilidad, por cierto, no excluye del todo la participación de fuerzas ajenas que obran o no en el sentido de sus determinaciones, de sus creencias o de sus constantes investigaciones en cuanto origen y destino. Pero al margen de estas contingencias, reales o imaginarias, cuyos extremos pueden despojarlo de todo intento reivindicatorio (fatalismo, determinismo, nihilismo, etc.) existe un territorio propio donde su voluntad puede moverse con amplia libertad de pensamiento y acción, y en el cual toma conciencia del *soy* y *puedo*, prudentemente centrado en *lo más suyo* para avanzar si quiere —aunque posteriormente— hacia lo que con dudas considere *menos suyo*. Lo grave, pues, consiste, en sustrarse de aquello que sin duda le es propiamente suyo, no como apropiación legitimada de lo que estando fuera de él se convierte, en un momento dado, en algo de *su propiedad*, sino en lo que siendo consustancial con esa misma convicción de que puede adueñarse de algo fuera de él, le confiere el derecho de poseedor. Porque para que algo sea mío es innegable la realidad de un anterior "ser para mí" que legitime el acto de apropiación. Sin duda cabe aquí —como refuerzo de opinión al menos— el pensamiento de Max Scheler referido al "ser íntimo" (ser para sí) y al "ser para los demás", como características de un mismo ser ontológico. Y aún ese "ser para los demás" no deja de pertenecer, por indivisibilidad integrativa, al "ser íntimo" con el cual se funde para identificar al sujeto apropiador. Es un pecado sin muestras de absolución esa actitud que hoy se aparta de la postulación socrática y proclama el "olvidate de ti mismo" co-

mo recurso que lleva implícito un desaliento, un pesimismo radical en la antropología de algún filósofo o una deliberada táctica del investigador que intenta apartar lo subjetivo para apresar la realidad que busca. Tomado ingenuamente, no hay duda que "conócete a ti mismo" ha dejado un tendal de fracasados emprendedores, mas esto no es motivo para cambiar abruptamente el ánimo empeñoso por el desánimo paralizador. Aunque parezca paradójico, en una instancia más profunda el *conocer-se* y el *olvidar-se* no representan actitudes opuestas sino complementariamente útiles y conducentes a facilitar la obtención de lo primero. En verdad, desde el plano autoeducativo, sólo significaría olvidarse de todo aquello que enturbia o entorpece la recta intención de *verse como se es*, a despecho del desilusionante resultado que tal propósito pueda revelar. O dicho de otra manera: libérate de prejuicios vanos y encontrarás la medida —decepcionantemente reducida— de lo que has llegado a ser, no obstante los esfuerzos denodados por arribar a lo que quisiste. Lo verdaderamente heroico de esta tarea está en soportar el impacto de una realidad que, aunque presentida, no halló la suficiente valentía para arremeter a fondo y saber de cierto qué es lo que hay en la intimidad del hombre —la intimidad de cada cual— y reiniciar de allí los procesos superativos tan insistentemente anhelados. Aunque no siempre advertida o reconocida, ésta es tarea que corresponde a la Educación en la acepción que abarca el pristino sentido de Formación. Pero aquí también es dado observar una intrincada gama de intuiciones y concepciones que en nada contribuyen a encontrar el verdadero camino de la operatividad. Definiciones decantadas a través de una especulación que sume en arrobamiento a quienes prefieren el tratado, el libro o la teoría. Ponderaciones que sobrepasan el límite de la realidad existencial de lo humano como producto que se hace a partir de una naturaleza irreductible a todo propósito de liberación absoluta. Así podría llegarse a la conclusión, no del todo ajustada a la noble intención educadora pero sí necesaria a la acción consecutiva, que todo lo propuesto ha desbordado los tratados, en tanto que lo escaso realizado —en contraposición reveladora— ha quedado en el hombre. Con lo que parece concluirse que la obra literaria o el verbo elocuente, con ser culminación de la razón humana, se presentan más fáciles —no obstante su elogioso predicamento— que la obra objetivo del hombre enderezada al semejante, como producto culminativo sin par en el orden de los valores supremos. Si resulta difícil *conocer-se*, no lo es tanto por las dificultades que siembran el camino de tan ardua y tan antigua empresa, como por las contrariedades subjetivas que habrá de vencer quien se aventure en tal propósito. Desde el rastreo histórico tan

especulativamente deformador de la verdad cuando ella no se aviene con lo que vanidosamente perseguimos; desde la desconfianza por el juicio ajeno cuando nos entregamos al recurso confidencial con reticente reciprocidad, hasta el más peligroso y temido diálogo consigo mismo, todas las tentativas parecen centrarse en la insalvable tensión conflictiva del "querer" y "no querer" al mismo tiempo. Para desembocar en un balance que ponga síntesis y a la vez actualización en esta empresa base de la labor educativa, vaya la escueta frase de Alberto Einstein: "La aversión a la observación íntima es una enfermedad en boga en nuestra época". Así: aceptemos y recapitulemos.

El objeto de esta introducción consiste en tratar de poner en armonía funcional el concepto y la realidad educativa a través del ente humano vivo que los crea, los analiza y se siente en ellos tanto beneficiado como benefactor. Tarea que podría calificarse de presuntuosa sin la advertencia de que su punto de partida no es el hombre especulativamente problematizado, ni tampoco la educación diversificada en sus acepciones y valoraciones históricas. Parte, eso sí, de esa realidad innegable de que el hombre —cualesquiera sean las imágenes que lo configuren— mientras está vivo, se halla en la situación de superarse poniendo una diferencia entre lo que es, como individuo dado, y lo que aspira ser como rebasamiento de aquello mismo dado, no importen, de momento, las metas que lo lleven a establecer diferencias. Mientras vive, aprecia el cambio de su naturaleza dada y anhela el cambio de esa otra naturaleza que obedece más fácilmente a sus determinaciones. En realidad esta distinción se establece por la gran diferencia que existe en la accesibilidad al cambio ofrecida por lo que llamamos cuerpo y por lo que denominamos intelecto. Ya en un principio la observación ingenua —que dio posteriormente alas a la especulación— produjo la separación mítica del cuerpo material perecedero y el alma inmaterial trascendente. La religión, la filosofía y también la ciencia parcelaria construyeron de allí el asombroso acopio cultural en el que el hombre fue, a la vez, esclavo y semidios. Superada la antinomia (al menos en gran parte) por la conciliación "cuerpo animado", se desata la controversia de la absoluta imponderabilidad de la Razón, rasgo sin par que pone al hombre en la singularidad de todo lo viviente. Sin predecir su ocaso —tal vez lo superado por ella resurja en ella misma como pasión— ya aparece la duda de que lo imponderable se le escapa siempre; no obstante lo cual se alivia con el recurso de un encierro que tiene mucho de acusación. Mas quien no avanza ya, no deja de ofrecer un flanco por el cual, y sin defensa, se hace vulnerable. Las palabras que pone Goethe en el sarcástico Fausto rebalsan lo literario

para alcanzar lo penetrante de una realidad que nuestro tiempo debe aceptar con dolorosa resignación: el raquítrico diosencillo terrenal no ha conseguido superar a la bestia irracional. Más bien se ha inferiorizado con el don que, por serle exclusivo, no ha sabido usar en la medida de su prudencia. Y así sus emociones inasistidas se escapan cabalgando sobre esa misma razón que debió ser, precisamente, jinete indiscutido. Enajenado por tanta desventura, ahora pone tal vez su última esperanza en el costoso artefacto que habrá de suplantar su sentir, su pensar y su obrar, con la ventaja (por cierto discutible) que al recoger tanta responsabilidad se encuentra liberado del elemento retardador y vacilante de toda empresa humana: el artefacto es preciso, cumple su cometido sin cargos de conciencia, esto es, no sufre si se quiebra.

En este breve enfoque de las inquietudes del hombre por comprenderse y realizarse como obra, puede apreciarse una particularidad notablemente perniciosa para su cumplimiento: sólo ha usado cada vez, y alternativamente, el rasgo que podía definirlo en forma relevante entre los seres vivos. En cada circunstancia este rasgo se ha mostrado unilateral, y su agotamiento por abuso le ha movido a trasladar su mira hacia otra región de su portentoso caudal estructural. Con la sola excepción de los helenos, esta particularidad perniciosa ha señalado la profunda arrogancia del rey de la Creación, que no contento con crear su propio status vital-espiritual entre la población del mundo animal —indiscutible y obvio señalamiento natural— ha llevado el prejuicio de calidades relevantes a su propio organismo psicofísico de cuya armoniosa complejidad es el espíritu un coronamiento esencialmente comprometido. Esta curiosa segregación entre sus elementos constitutivos e integrativos que tan calladamente y sin protestas mantienen hasta los propios juicios peyorativos de que son objeto, no ha sido todavía lo suficientemente profundizada aún por quienes se precian de ver al hombre “fríamente, sin prejuicios, positivamente, tal como se da”, para citar la frase de un fenomenólogo sin compromisos. Y no ha sido lo suficientemente profundizada en la medida en que las descripciones y dinamismos antropológicos de corte científico y enfoque totalista puede dar pautas nuevas a las marchas y contramarchas de las orientaciones educativas actuales. No es una mera casualidad ni tampoco un fenómeno inevitable, que tengamos que aguardar el acontecimiento de lo patológico, en sus grados primarios o agudos, para recién lanzar la contraofensiva de los poderosos medios *re-educativos* con que cuenta hoy la escuela-laboratorio. Tal vez convenga meditar larga y profundamente antes de elogiar el copioso arsenal explorativo de las aptitudes en “minus” o en “plus” de los educandos, sospechosamente des-



plazados de los maestros formadores a los expertos re-formadores. El innegable avance de la ciencia tecnológica sólo por necesidad puede calificarse de peligroso y ambiguo para la ciencia que estudia al hombre con exclusividad (o conjunción de disciplinas científicas que lo abarcan en sí y en relación situacional), como no sea que tal desconfianza tenga su origen en la desproporción observada en la marcha de una y otra. Más bien el riesgo ha de advertirse en el propósito nivelador que carga los excedentes de la primera en la supuesta retardación de la segunda. Y aunque tal intención debe ser descartada por absurda, la constancia probada de ciertos hechos haría pensar, a una conciencia ingenua, que aquel propósito ha tenido, alguna vez, vigencia. No sin razón y reiteradamente leemos y escuchamos la referencia del "hombre tecnificado" de nuestro tiempo, aunque en verdad no siempre, también, recurramos a la discriminación de que sea el hombre valiéndose de la técnica para acentuar su dominio sobre la naturaleza (proceder inobjetable y por demás deseable), o bien el hombre fascinado que vuelve la técnica hacia sí con el propósito de convertirse en acólito sumiso del gigantesco aparato tecnológico. Pues bien: en esto último hay bastante que decir, y aunque una cierta *identificación sustancial* es necesaria entre el creador y la obra salida de sus manos, una total entrega de la *identidad creadora* tiende a paralizar el genio humano en todo lo que tiene de error y de culpa para orientar su propia virtud. Si el hombre pudiera ser *acabado* como la máquina que sale de sus manos, su perdición estaría sellada con más certeza que la constante amenaza de ser incorregible pecador. Afortunadamente esto no pasa de ser una figura literaria más, en el clima de desconcierto que envuelve al mundo contemporáneo, clima que, al volverse respirable, no deja de influir en el arte y en toda manifestación elevada o vulgar del hombre sensible que tiene necesidad de expresarse. Así aparece, como figura de gran predicamento el "novelista de la desintegración", y en su otro extremo la fascinada multitud que recoge lo que le alcanza y declama, con "verbalismo pseudosublime", la complaciente integración a lo que ya no tiene remedio o, para decirlo con las bellas palabras de Paul Diel, la juventud, (no toda), que se regocija al "hacer de la derrota una diversión"! Y así aparece, por el otro lado, el tecnócrata que afirma una solución con la creación de un nuevo mundo de valores que, por extracción de origen, no podrá ser otro que el novísimo mundo de valores máquinas. Pero la verdadera incógnita se presenta en el terreno siempre fecundo de la Educación, no sin motivo proclamada como el mejor antídoto y el más eficaz tratamiento para los males que de continuo aquejan a la Humanidad. La pregunta supone una inquietud de do-

ble trámite: ¿En qué medida ella —la Educación —ha respirado ese clima desconcertante que sin ser puro todavía permite, por lo menor, vivir? ¿Y en qué medida, a su vez, podrá clarificar el aire impuro con el producto de su propia exhalación? A lo primero deberá responderse, sin muchas vacilaciones, que no ha podido sustraerse al acto vital de inhalar para no sucumbir. El solo hecho de una innegable "educación en crisis" lo dice todo y ahorra el tiempo de la discusión. Pero la respuesta siguiente exige una meditada y previa reflexión, según se trate del sentido estrictamente etimológico o ricamente histórico que la palabra Educación ha tenido y aún tiene entre nosotros. Ya en el comienzo de este ensayo, se hizo hincapié en la inconstancia y la perturbación de las definiciones, no tanto en el terreno de las especulaciones como en el más riesgoso, en el que aquellas son preparatorias para la acción. Prefiriendo en este caso los dos sentidos más tradicionales, de "formación del hombre" a partir de una idea que se va vitalmente modelando; y de "suministro" de habilidades socioprofesionales, que pone al ser humano en condiciones de adaptarse (y aún superar) útilmente a los requisitos de su tiempo y espacio, y en medida equitativa para ambos el correspondiente aditamento ético, es posible llegar a la siguiente conclusión: la "educación-suministro" soporta la contaminación y sin clarificar las impurezas da al hombre los medios para subsistir; la "educación-formación" es una promesa, siempre que se empiece a tiempo y, sobre todo, que se empiece bien. Y es aquí cuando el personaje que da título interrogativo a las presentes líneas debe entrar en escena.

Para llegar al tema de una denominada "educación física" como expresión supuestamente consagrada, que provoca el surgimiento de imágenes y motivaciones heterogéneas y en consecuencia distintos juicios de valor, tal vez no hubiese sido necesario tan raro prolegómeno. Pero la circunstancia de aparecer planteada aquí como un interrogante, es decir, como una duda, más el convencimiento de su utilidad imprescindible en momentos que vuelve a hablarse de la educación integral, en términos no del todo claro y en ejecutividad prácticamente nula, bien vale el riesgo de un abundamiento innecesario o de una vanidosa introducción. Por el contrario, y estando en el ánimo de todos de que a la Educación corresponde, en nuestra época de transición, un papel decisivo en cuanto vehículo de traslación de valores que deben ser salvados, y en cuanto creación urgente de valores nuevos, es evidente que todo elemento educacional (o que lleve su rótulo) debe ser revisado. Esta supuesta especialidad educativa no sólo exige una revisión terminológica que la valore o la rechace sino también, y como consecuencia de lo mismo, que la re-ubique en ese vasto

territorio de disciplinas formadoras del hombre, desde el cual éste saldrá distinto en cada época cambiante sin dejar de ser, no obstante, básicamente el mismo. Precisamente en esto último habrá de acrecentar su importancia, no revelada lo suficiente; y su nuevo predicamento tiene dos formas a las que aspira mostrarse fiel en la medida en que logre convencer. Una es la de aspirar a un trato semejante —por así decir— al dispensado a las disciplinas informativas e ilustrativas de larga data; otra la de permanecer activamente útil en la profundidad del hombre, allí donde se gestan los impulsos vitales y emocionales propiamente específicos, de cuya asistencia y canalización correctas dependen los actos y los comportamientos racionales y espirituales de superficie. Esto es lo que pretende: operar en las estructuras psicofísicas, plenamente advertidas por las ciencias explorativas de la interioridad humana y sin embargo no del todo asistidas (a lo sumo “remediadas”) por los procedimientos que señalan el hacer educativo. Y de este *hacer*, que es un *formar* y no un *curar*, dependerá su nueva valoración.

La revisión terminológica se impone por retacear a la vez un sentido y un cometido que no encajan ni en las acepciones semánticas ni en las experiencias existenciales modernas. ¿Es posible “educar” el hombre solo y físicamente considerado? Posible es, naturalmente, provocar reacciones, transformaciones y adaptaciones a un estado previsto de antemano, dentro del esquema de limitaciones que el propio organismo impone a cada cual y en un sentido general a todos los humanos. Hasta para ciertos excesos (tan caros a los especialistas) este organismo suele ser condescendiente. Pero bien sabemos que las reacciones son fisiológicamente psicomotrices y no varía su especificidad en el plano motivacional psicológico. La “mecánica humana”, la anatomía funcional y aún la morfología funcional (término más apropiado en estas circunstancias) no están privilegiadamente separadas de los restantes fenómenos que componen la vida psíquica, pues todos son regidos por complejos procesos nerviosos y humorales. Un hueso crece, un músculo se desarrolla, un sector nervioso se entrena, sólo el cerebro cortical *se educa* por la *conciencia* que tiene y pone en cada uno de estos fenómenos que comprenden al individuo como un todo. Educación, así, comienza en el umbral en el que se hacen perceptibles estos fenómenos a la conciencia humana y a su noción de que son perfectibles en la medida de sus relaciones para asegurar la existencia del individuo; es decir, de ese ente que vuelve sobre sí una especie de *mirada* para entreverse *entero*, indiviso, intuyendo su desaparición en cuanto esa indivisibilidad sea alterada por factores que jamás vienen de sí (conciencia orgánica

despierta) sino de afuera. Quizás de aquí (dicho de paso) habrían de considerarse los fundamentos sólidos para el coronamiento de la Persona, tema de Educación tan debatido cuando ésta se enfrenta con otras disciplinas. Emilio Estiú lo ha visto claro, y ha puesto esta claridad en la concisa frase: "Como individuo, pues, aspiro a un tener, a a la posesión de lo que fortalece y da consistencia a mi vida; como persona, quiero que mi vida sea mía, no para sostenerme egoísticamente, sino sólo para ser lo que soy".

Si como "educación física" —por otra parte— quisiéramos conciliar etimológicamente dos expresiones de la antigüedad clásica (*Ex-ducere* y *Physis*), o aproximadamente "conducir la naturaleza", es de advertir que el calar hondo en esta cuestión nos pone en la alternativa de elegir entre dos naturalezas que ya en el hombre entraron en conflicto. Una de la que el hombre *participa* por ubicación y principio generativo del cual subsiste y sobrevive en la humanidad; otra que le es propia y por la cual cobra relieve su diferencia con la anterior. Es en esta última (que mantiene relaciones vitales aunque diferenciales con la precedente) donde se da conscientemente la idea y el acto de la Educación. Por otra parte, modernamente no se admite un "psiquismo" de dotación completa en esa "naturaleza natural", que a lo sumo se halla supeditada a un Creador y, tal vez, a esa "intencionalidad", que Edmund W. Sinnott, concede a las cosas vivas. Un ser educable es, ante todo, una conciencia que sabe que puede ser apelada desde afuera y además, que en un momento dado puede darse a sí mismo un tipo de educación. Nada de esto es observable y comprobable en esa naturaleza de la que el hombre será un desprendimiento, pero asimismo un ente que puede preferir y rechazar adquiriendo una conducta que es sólo suya. Insistir, pues, en la ortodoxia de la expresión "educación física" podrá satisfacer a un dictante de sospechosa formación autoritaria, acrecentada sin duda por la forzosa pasividad de quien sólo puede ofrecer sometimiento. Pero no hay duda que tal satisfacción no cabe al educando, hoy día reconocido como un ser que se da para su propia formación, al que una Pedagogía completamente renovada le acuerda el derecho de encontrar por sí mismo lo que el educador cabal le ayuda a descubrir. Precisamente aquí, nuevamente podrá advertirse el escaso valor asignado a la materia en la escuela, en la comunidad y en el hogar, en tanto siga siendo meramente "la educación física", y en tanto con ese rótulo se presente a cualquier parte, aún transformada y adaptada a los requerimientos de la moderna Pedagogía. Ahora la pregunta salta rápidamente: ¿con qué rótulo, entonces, deberá presentarse para ser aceptada legítimamente como una

educación? ¿Y en qué sentido y medida podrá seguir siendo una educación presuntamente autónoma?

La respuesta al primer interrogante, parece venir sola si se piensa que una educación del hombre, sólo considerado físicamente, es imposible sin su correlato psíquico. "Todo lo psíquico tiene su correlato corporal, todo lo corporal tiene sentido", ha dicho von Weizsäcker, y es digno de señalarse que la precedencia dada a "lo psíquico" en su enunciado, no es caprichosa, sino también cargada de sentido. Por allí comienza a vislumbrarse el intento educacional que cobra sentido de "formación", de cultivo, crecimiento y modelación de lo interno hasta llenar la forma prevista en el *tipo fijo*. Este es abarcable por una realidad vital que puede llegar a alcanzar la idealidad que ese tipo mismo representa, siempre que la Educación parta de ese cultivo y lo conduzca progresivamente a la forma llena. La plenitud humana, que se corona con el espíritu, no se consigue íntegramente si quedan lagunas por llenar o íntimas estructuras inasistidas que forman parte del proceso educativo recto. Cuando se afirma que Formación es también "acción educadora" se está en este proceso base de naturaleza psicofísica, porque de él hacen pie las restantes adquisiciones culturales del hombre, se proveen energéticamente y se expresan dinámicamente. A partir de este punto ya no resulta objetable convertir a la consabida "educación física" en Educación Psicofísica, y a ésta en el *arranque de toda educación*. No quiere decirse con ello que habrá de considerársela como la más importante, sino sencillamente, y despojándola de esta última presunción, lo que resta: *que habrá de considerársela*. Pero ella misma sería una nueva presunción si al permanecer aislada —como hasta ahora— pretendiera abrir su propio camino en el campo de la Educación. Como los pedestales que quisieran desprenderse de las estatuas para erigirse en su lugar, comprobaría su chatura y perdería su sitio más valioso por ser irremplazable: el de sustentar toda la Educación. Y con esto se da por contestada la segunda pregunta.

# CRONICA

## 1. — NOTICIAS DEL DEPARTAMENTO

Durante el transcurso del segundo semestre de 1962, se realizaron tres reuniones de carácter docente con el objeto de:

1. — Establecer la coordinación pertinente entre los programas de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación Física.

2. — Discutir, con la presencia del señor Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el primer proyecto de Ordenanza sobre el Régimen de Enseñanza y Promoción elaborado por la Comisión de Reforma Didáctica de la Facultad. Además, la posibilidad de que no videntes cursen carreras en la Facultad de Humanidades.

3. — Considerar la Ordenanza General sobre el Régimen de Enseñanza y Promoción, aprobada por al Honorable Consejo Académico. En la misma reunión se estableció la necesidad de una organización adecuada dentro del Departamento para atender a los becarios extranjeros que se perfeccionan en la Facultad de Humanidades.

Asimismo, y por distintos conductos el Departamento participó en Comisiones Especiales, tales como:

- a) Comisión de Reforma Didáctica;
- b) Comisión de Jefes de Departamentos, y
- c) Comisiones de Coordinación de programas de los Institutos dependientes de la Universidad.

## 2. — VIAJE DE ESTUDIO

La profesora señora Julia F. Alías de Aguirre, encargada del Centro de Documentación de este Departamento, realizó durante los meses de mayo y julio un viaje a Europa y visitó, en misión encomendada por este Departamento, los principales Centros de Documentación Pedagógica de Francia, Holanda, Italia, Suiza y España.

En Francia visitó el Centro de Documentación de la Unesco y el Instituto Pédagogique National de París. En La Haya, el Centro de Documentación del Ministerio de Educación y en Amsterdam, el Centro Neerlandés de Educación e Instrucción. En Suiza visitó el Bureau International d'Education. En Italia, el Instituto de Pedagogía de la Facoltà di Magisterio de la Università di Roma, el Ufficio studi, documentazione e programmazione, dependiente del Ministero della Pubblica Istruzione y el Centro Didattico di studi e documentazione de Firenze. En España visitó la Oficina de Educación Iberoamericana y el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.

### 3. — VISITA

Como representante de Unesco y motivada por la presencia en nuestro Departamento de Becarios latinoamericanos, el mismo se honró con la visita del Profesor Santiago Hernández Ruiz. Fue objeto en tal oportunidad, de una cordial acogida por parte de los profesores y miembros del Departamento, motivando este encuentro una oportunidad para intercambiar ideas sobre problemas de educación y especialmente sobre planes de formación y perfeccionamiento del mencionado organismo internacional.

### 4. — CURSO DE DIDACTICA GENERAL Y ESPECIAL EN LA ESCUELA SUPERIOR DE BELLAS ARTES

Por resolución del Honorable Consejo Académico de la Facultad de Humanidades se concretó la colaboración de este Departamento para que, por intermedio de su personal docente especializado se dictara un Curso de Didáctica General y Especial solicitado por la Escuela Superior de Bellas Artes de La Plata para sus especialidades de Música, Dibujo y Pintura.

Fue designado para ese fin, el profesor Néstor Atilio Mazzarello, planificándose una tarea cuyos aspectos fundamentales fueron:

a) Fundamentación teórica de la problemática educativa; b) Objetividad de la técnica metodológica en la escuela primaria y, c) Metodología especial de la Música y el Dibujo.

La estructuración de un Curso de este tipo, que por primera vez se pone en práctica, sirvió para experimentar y evaluar procedimientos cuyos resultados fueron altamente satisfactorios.

## 5. — BECAS ARGENTINA-UNESCO

De acuerdo al programa de becas Argentina-Unesco para 1962, cursaron estudios según el plan elaborado por este Departamento y aprobado por Unesco, sobre Formación y Perfeccionamiento del Magisterio, los diez becarios favorecidos cuya nómina anotamos a continuación: Jorge Antelo (Bolivia), Zonia Banegas (Honduras), Margarito Calderón (El Salvador), Carmen Canario Sepúlveda (República Dominicana), Flora Delmás Fleitas (Paraguay), Temístocles Neira (Chile), Angel Ochaeta (Guatemala), Luis A. Pazmiño (Ecuador), José Pereira (Costa Rica) y Arcadio Vázquez (México).

Además de sus obligaciones de asistencia regular a los cursos universitarios dictados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, y de otras derivadas de los mismos, este Departamento concretó una serie de visitas de observación y estudio en establecimientos educativos de la República Argentina. Por este motivo, en la segunda quincena del mes de agosto (18 al 31) los becarios latinoamericanos viajaron a Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos. En la Provincia Mediterránea, acompañados por los profesores de este Departamento Angel Diego Márquez y Néstor A. Mazzarello, visitaron la Escuela Normal "Víctor Mercante", el Instituto Secundario "Bernardino Rivadavia", el Instituto del Profesorado que, junto con la escuela primaria y jardín de infantes funcionan bajo la dirección general del Dr. Antonio Sobral en la ciudad de Villa María.

En Santa Fe, visitaron el Instituto del Profesorado Básico, dirigido por la profesora Ana María Caffaratti.

En la Capital Federal observaron la actividad educativa desarrollada en el Instituto "Félix Bernasconi"; en el Jardín de Infantes "Mitre" y en el Instituto del Profesorado de Jardín de Infantes "Sara Ch. de Eccleston". Culminó esta serie de visitas con la realizada a la Biblioteca Nacional.

En La Plata concurren a la Dirección de Enseñanza Diferenciada y a las escuelas de su dependencia y al Instituto de Orientación Estética Infantil.

En Mar del Plata visitaron el Centro de Rehabilitación del Niño Lisiado (CERENIL) y el "Portal del Sol" (Escuela de enseñanza diferenciada). Posteriormente viajaron a Tandil y Azul donde se interiorizaron de las actividades del Instituto Superior de Enseñanza Rural (ISER) y del Insti-



tuto de Perfeccionamiento Docente, respectivamente. En todas las ocasiones fueron presentados por los profesores de este Departamento de Ciencias de la Educación, señoritas Celia Garritano, Zulema Graells Herrera y José María Lunazzi.

#### 6. — CURSO ESPECIAL SOBRE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL MAGISTERIO

Entre los meses de agosto y octubre, y con el objeto de profundizar los aspectos teóricos prácticos sobre formación y perfeccionamiento del magisterio, este Departamento programó el desarrollo de un cursillo para los becarios latinoamericanos que estuvo a cargo de los profesores Angel Diego Márquez como titular, y Martha A. Campayo de Galaburrí y Zulema Graells Herrera como auxiliares docentes. El trabajo de investigación de los diez becarios latinoamericanos, realizado en dicho curso, se completó, como informamos más arriba, con una serie de visitas de observación y experimentación y un informe escrito sobre el estado actual del magisterio en sus respectivos países.

#### 7. — CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION PEDAGOGICAS

Durante el segundo semestre el Centro de Documentación de este Departamento ha continuado con tareas de organización interna y ha establecido vinculaciones con numerosas instituciones del país y del extranjero.

La eficaz colaboración del personal especializado ha permitido realizar una tarea que prevé canalizar otras, con el objeto de servir dentro de su área de influencia, a los fines que motivaron su creación. Entre otras, debemos mencionar:

- a) Confección de un catálogo de artículos de revistas que recibe el Departamento.
- b) Catalogación analítica de la *Revista brasileira de estudos pedagogicos*, *Rivista di legislazione scolastica comparata* y *La Educación* (de Unión Panamericana). Este material se clasifica de acuerdo con el plan de clasificación de la documentación pedagógica del B.I.E. que ha sido adoptado por el Centro.
- c) Preparación de bibliografía sobre Pedagogía Universitaria.

- d) Compilación de documentos, a raíz de un pedido de la Oficina Iberoamericana de Educación, sobre la organización, carreras y planes de estudio de las universidades argentinas.
- e) Informe sobre: "Fines, estructura y funciones de los Centros de Documentación e Información Pedagógicas", junto a una nómina de los Centros e Instituciones afines existentes en el país, solicitado por el Centro de Documentación de la Escuela Normal de General Pico (La Pampa - República Argentina).
- f) Reunión de datos sobre estudios pedagógicos en el extranjero.
- g) Confección de una nómina de editoriales de literatura infantil y juvenil, para responder a una solicitud del B.I.E. (Bureau International d'Education).

#### 8. — PUBLICACIONES

- a) Redacción de un informe sobre la Orientación de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (plan de estudios, requisitos de ingreso, título, posibilidades profesionales). Esta guía de orientación fue distribuida entre los alumnos del Magisterio de las Escuelas Normales de La Plata, completándose esta entrega con un breve informe oral a cargo de un Delegado del Centro de Documentación.
- b) Bibliografía sobre "Formación del Magisterio".

Por otra parte el Centro tiene a su cargo la sección "Revista de revistas" de Archivos de Ciencias de la Educación y la clasificación de las obras registradas en "Revista de libros".

#### 9. — INVESTIGACIONES DEL INSTITUTO DE PEDAGOGIA

- a) Con el objeto de registrar de una manera orgánica el pensamiento doctrinario de los pedagogos argentinos, el Instituto de Pedagogía, dependiente de este Departamento de Ciencias de la Educación prosigue su labor de recopilación y clasificación de documentos destinados a sistematizar las "Tendencias de la Pedagogía Argentina". La profesora Zulema Graells Herrera colabora en esa investigación.
- b) Investigación acerca de las "Actitudes hacia la educación según los estratos sociales" proyectada y realizada por el profesor Guillermo Savloff y un grupo de alumnas de la cátedra de Sociología de la Educación.

## 10. — INSTITUTO DE EDUCACION FISICA

### a) *Jornadas mensuales permanentes*

Entre los meses de julio y noviembre el Instituto de Educación Física dependiente de este Departamento realizó cinco reuniones donde, bajo el rótulo de Jornadas Mensuales Permanentes, se abordaron los siguientes temas en forma dialogada: 1) La Pedagogía General actual y la Educación Física (tres sesiones); 2) Evaluación de la Educación Física; confrontación, puja y agón; la escuela primaria y la Educación Física; adolescencia y Educación Física. A estas jornadas fueron invitados profesores, alumnos y maestros inscriptos en los cursos anuales de verano de Educación Física.

### b) *Carrera Menor*

El Instituto de Educación Física, teniendo en cuenta el éxito alcanzado por los cursos de verano dictados en febrero de 1962 y por las necesidades actuales del magisterio elevó un proyecto de creación de la Carrera Menor de Educación Física (Magisterio Especializado en Educación Física). Se estima, dice su fundamentación, que esta carrera menor de tipo universitario, brindará un aporte valiosísimo a las maestras y las actividades del Profesorado Universitario de Educación Física.

### c) *Cursos de Verano para 1963*

La experiencia realizada en los cursos de Educación Física para maestros, en el mes de febrero de 1962 dio lugar a una nueva programación cuyo proyecto establece, como en el caso anterior, dos cursos: Básico y de Intensificación a desarrollarse entre los días 11 y 23 de febrero de 1963. Al efecto se ha elaborado un programa orgánico teórico y práctico con la colaboración de caracterizados profesores del Instituto de Educación Física y del Departamento de Ciencias de la Educación.

## 11. — ACTIVIDADES DE EXTENSION

A fin de proyectar el pensamiento de educadores, investigadores y especialistas en todas las ramas de la educación, como así también el de los alumnos, este Departamento propaló por L.S.11 Radio Universidad de La Plata, su ciclo anual "Cuestiones pedagógicas". Semanalmente, y entre el 4 de mayo y el 26 de octubre de 1962 la actividad radiofónica estuvo a cargo de:

- Profesor Ricardo Nassif* (4 de mayo): "Homenaje al Doctor Alfredo D. Calcagno".
- Profesor Néstor A. Mazzarello* (4 de mayo): "Una nueva época de los Archivos de Ciencias de la Educación".
- Profesora Martha A. Campayo de Galaburri* y los becarios latinoamericanos Angel Julián Ochaeta Berges, María E. Delmás Fleytas y José Augusto Pereyra Zúñiga (11 de mayo): "Primeras impresiones de los becarios latinoamericanos".
- Profesora Beatriz H. Sánchez* (18 de mayo): "El Centro de Documentación e Información Pedagógicas".
- Profesora María del Carmen Moreno* (25 de mayo): "Mayo y la Educación Pública".
- Profesora Leonor D. de Bacigalupo* (1º de junio): "Una experiencia docente: El recreo educativo".
- Profesora Martha A. Campayo de Galaburri* (1º de junio): "Crónica de la Revista 'Archivos de Ciencias de la Educación'".
- Profesor Alejandro J. Amavet* (8 de junio): "Misión y funciones del Instituto de Educación Física".
- Profesora Celia P. Garritano* (15 de junio): "Educación y orientación en la escuela primaria".
- Profesor Néstor A. Mazzarello* (15 de junio): "Crónica de la Revista 'Archivos de Ciencias de la Educación'".
- Alumnos del Profesorado de Ciencias de la Educación* (22 de junio): Dora M. Antinori y José Tamarit: "Estado actual de la educación pública argentina".
- Profesor Gustavo F. J. Cirigliano* (29 de junio): "Impresiones de la enseñanza media y superior en EE. UU.".
- Personal técnico del Departamento* (6 de julio): a) Comentario sobre la 1ª reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales.  
 b) Nota sobre el N° 1 de la Revista "Archivos de Ciencias de la Educación".  
 c) Bibliografía pedagógica comentada.
- Personal técnico del Departamento* (20 de julio): a) Colaboradores argentinos de la Revista "Archivos de Ciencias de la Educación".  
 b) Informaciones de la Facultad y del Departamento.  
 c) Bibliografía pedagógica comentada.

- Doctor Enrique M. Barba* (27 de julio): "Aspecto de la organización pedagógica de la Facultad".
- Profesora Martha de Marta y Profesor Ernesto Rogg* (3 de agosto): "Educación física y ejercitación física".
- Profesores Alejandro Amavet y Anselmo Barros* (10 de agosto): "Principios de la Educación Física".
- Profesores Alejandro Amavet y Anselmo Barros* (17 de agosto): "Principios de la Educación Física".
- Profesores Alejandro Amavet y Anselmo Barros* (24 de agosto): "La educación física y la problemática pedagógica actual".
- Profesor Alejandro Amavet* y alumnos del profesorado de Educación Física (31 de agosto): "Aspecto de la carrera de Educación Física".
- Profesor Angel D. Márquez* (7 de setiembre): "Los Liceos renovados de Chile".
- Profesora Julia F. A. de Aguirre* (14 de setiembre): "Aspectos de la visita a Centros de Documentación europeos".
- Profesor Néstor Mazzarello* (21 de setiembre): "Homenaje a Juan Mantovani".
- Profesor Ricardo Nassif* (28 de setiembre): "Pedagogía universitaria".
- Profesor Américo Ghioldi* y alumnas del profesorado de Ciencias de la Educación (5 de octubre): "Aspectos estadísticos de la escuela argentina".
- Profesor Guillermo Savloff* (12 de octubre): "Sociología de la educación".
- Señores Angel Ochaeta y Jorge A. Vidaurre* (19 de octubre): "Una experiencia educativa".
- Profesor Ricardo Nassif* (26 de octubre): "Las ideas pedagógicas de Rousseau".

## 12. — CAMBIOS EN LA SECRETARIA DE REDACCION

El profesor Gustavo Cirigliano, a partir de este número, y urgido por otras tareas, deja la Secretaría de Redacción de la Revista "Archivos de Ciencias de la Educación". La dirección agradece su valiosa colaboración.

## BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA RECIENTE <sup>1</sup>

### 136.7 PSICOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA — 136.8 PSICOLOGÍA SOCIAL.

HAVIGHURST, Robert J. **Psicología social de la adolescencia**. Washington, Unión Panamericana, 1962. 167 p.

El trabajo abarca la serie de conferencias dictadas por R. Havighurst, profesor de Educación del Comité de Desarrollo Humano de la Universidad de Chicago, durante el Seminario desarrollado en la Universidad de Buenos Aires y destinado a las personas que esperan enseñar en escuelas de instrucción media.

La publicación tiene como fin proporcionar al maestro el conocimiento indispensable acerca de la adolescencia como una etapa de la vida y de los adolescentes latinoamericanos en particular. Hay tres niveles de conocimiento sobre la materia. El nivel básico se refiere a la adolescencia y a los hechos sociales generales.

El segundo a la adolescencia en la América Latina, y el tercero a la adolescencia de un país o un grupo social o cultural determinado, aspecto que no es objeto de particular enfoque aquí aunque se describen métodos que podrían resultar útiles.

La primera parte, versa sobre Adolescencia y Sociedad; qué es la adolescencia, sus caracteres universales y culturales, sociedad y personalidad. El concepto de personalidad que comparten los integrantes de una sociedad. Cada individuo se sociabiliza por el aprendizaje de una serie de papeles sociales. Un papel social es la norma constante de conducta seguida por quienes ocupan una misma posición o lugar en la sociedad, es una unidad de cultura. El elemento más significativo de la estructura social moderna es, después de la familia, la clase social. Durante el período colonial en América Latina, existió una estructura social biclasista reemplazada luego por la moderna estructura multclasista. Este fenómeno se describe en relación a la comunidad rural de Saucio, Colombia. Las clases sociales han crecido notablemente en todos los países latinoamericanos durante el siglo actual. El proceso se consigna en las tablas n° 1 y 2 con respecto a Argentina, Méjico, Brasil, Estados Unidos y Gran Bretaña.

Una característica esencial de las sociedades democráticas complejas es la existencia de la movilidad social es decir el movimiento de una clase social a otra. La tabla n° 3 aparece en la movilidad social individual de tres países (Brasil, EE. UU. e Inglaterra).

<sup>1</sup> 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 Ricardo Nassif, Martha A. Campayo de Galaburri, Nelly Valero de Argain, María del Carmen Moreno, Zulema Graells Herrera y Marta Gershanik.

La segunda parte de la obra estudia las tareas evolutivas de la adolescencia. La evolución hacia el estado adulto es una meta universal en los adolescentes de todas las sociedades. La teoría de las tareas evolutivas se basa en el hecho de que la gente goza la difícil tarea de vivir y crecer.

Se espera que los jóvenes al final de la adolescencia, asuman mayores responsabilidades para bien de la comunidad, de su nación. Se espera que su conducta procure alcanzar las siguientes metas: orgullo cívico, comprensión de las responsabilidades ciudadanas y altruismo social. En una sociedad industrial moderna los jóvenes de 15 a 20 años pueden ser agrupados en cuatro categorías con respecto a la realización de las tareas: aceptación automática del "statu quo", intentos de mejorar la sociedad de acuerdo con sus ideales cívicos, negación del civismo: delincuencia, inadaptación personal.

El adolescente llega a ser adulto cuando logra una individualidad que lo identifica. Entonces se ha respondido a sí mismo las preguntas, ¿quién soy?, ¿cuáles son mis metas?, ¿para qué existo? El joven adulto tiene así un firme sentimiento de continuidad interior e identidad social, que unirá lo que él era como niño a lo que está por llegar a ser y reconciliará el concepto de sí mismo con la imagen que de él tiene su comunidad.

La tercera parte gira alrededor de la adolescencia y la escuela. En toda escuela pueden distinguirse cinco tipos de grupos de estudiantes basado en la edad, sexo, asociación, posición y programas de enseñanza. El maestro hábil es conciente de la existencia de estos grupos que trabaja con ellos para que la tarea de la educación sea efectiva. Los estudiantes, como grupo, ejercen influencia en el programa de las escuelas secundarias: mediante la fijación de normas en la realización de tareas y mediante la formación de jerarquías de valores. Las tablas nº 5 y 6 exponen sobre las inscripciones en escuelas secundarias en relación con el aumento de población. La tabla nº 7 da la estructura de la población activa por países: Gran Bretaña, EE. UU., Argentina, Chile y Brasil. Siguen las consecuencias sociales y educativas de la urbanización e industrialización, educación secundaria y movilidad social, educación secundaria y desarrollo rural, educación secundaria y la clase obrera.

La cuarta parte se dedica a considerar los métodos que permiten un estudio exhaustivo de la adolescencia. (N. V. A.)

## 15 PSICOLOGÍA.

REY, André. **El examen clínico en psicología.** Traducción de Marta E. Samatán, Buenos Aires, Kapelusz, 1962. 224 p. (Biblioteca de psicología contemporánea).

Para Claparède el término psicología clínica designa los recursos de la Psicología experimental trasladados al lecho del enfermo. Lagache la define como ciencia de la conducta humana basada en la observación y en el análisis profundo de los casos individuales. La Psicología es la ciencia de los comportamientos, de las reacciones hereditarias o adquiridas del individuo ante el ambiente y con respecto a su propio ser, en tanto se percibe como sujeto receptor y activo. La psicología clínica es una aplicación de esta ciencia al conocimiento del individuo como tal.

Se esfuerza por conocer al individuo en sus particularidades favorables o desfavorables a su adaptación. La psicología clínica se aplica a un método de análisis que se beneficia con el apoyo de los recursos contrastados de los tests, pero que va más allá de éstos por su finalidad y su procedimiento. No se ocupa esencialmente de enfermos, puede aplicarse también a individuos particularmente dotados, o que presentan particularidades de comportamiento no patológico. La psicología clínica toma de la medicina el adjetivo clínica para caracterizar su método. Este préstamo crea cierta ambigüedad. Tal vez la denominación "de análisis experimental progresivo del comportamiento individual" podría reemplazarla.

El estado psicológico actual del individuo es el desenlace de complejos procesos de aprendizaje y condicionamiento. Por lo tanto, lo que debe examinarse ante todo, es la capacidad de aprender y estar favorablemente condicionado. El examen psicológico recaerá sobre la evaluación del capital de hábitos especiales y la evaluación de la capacidad actual de aprendizaje y sus particularidades. Siguen consideraciones acerca de la relatividad de los tests psicológicos, estructura de los tests en psicología aplicada a la clínica, clasificación de los mismos y el examen de niños, ancianos y sujetos pertenecientes a ciertas civilizaciones en particular.

La segunda parte de la obra se dedica a dar ejemplo de algunos tests utilizados en psicología clínica. Describe en primer término un test al que se lo puede clasificar dentro del I. A. a. concerniente a los hábitos especiales y generales formados en el pasado y muy automatizados y ciertas indicaciones sobre el nivel cultural. Sigue un test que examina los automatismos léxicos tratando de identificar palabras escritas y superpuestas. Es un tipo de prueba donde la actividad común, es decir la lectura, se sensibiliza por una dificultad en la percepción. Sigue luego una técnica que interesa a la memorización progresiva de una serie de palabras, prueba compleja que permite formar una curva de adquisición, es un test del tipo I. B. a. Describe también dos tests que permiten caracterizar ciertos fenómenos de adquisición elemental pero ya emparentados con las pruebas analíticas del tipo II b, ambos conciernen a la actividad visual. El último test presentado es una prueba estandarizada para el examen de la dermolexia. No aparecen pruebas que interesen a la personalidad. (N. V. A.)

### 362.7 (∞) PROTECCIÓN DE LA INFANCIA (VARIOS PAÍSES).

INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO, MONTEVIDEO. **Los derechos del niño.** Montevideo, 1961. 28 p.

El Instituto Interamericano del Niño reúne en esta publicación las Declaraciones de los Derechos del Niño que considera directamente vinculadas, alguna de ellas, a su propia historia. Asimismo el I. I. N. se hace eco de la Recomendación expresada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, para contribuir a la difusión de la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada el 20 de noviembre de 1959 y cuyo proyecto el Instituto publicó en el *Niño Abandonado* preparado para el XI Congreso Panamericano del Niño realizado en Bogotá el mismo año.

Crece y se afirma el concepto del niño como parte de la familia en cuyo seno debe nacer y vivir. En la Declaración de la Casa Blanca, 1930, el concepto de hogar



como cálido ambiente y protección está contenido reiteradamente. La misma idea aparece en los artículos del Código del Niño del Uruguay en 1934, en la Declaración de Oportunidades para el Niño del VIII Congreso Panamericano del Niño en Washington, 1942, en la Declaración de Caracas sobre La Salud del Niño de 1948 y en la Declaración de los Derechos proclamada por las N. U.

El hogar es la prolongación del claustro materno; desde el instante de la concepción, es el lugar donde el niño nace a la vida de propia comunidad. Pero el ejercicio de derechos condignos, la educación para la responsabilidad, tema que encaró la Décima Asamblea de Delegados de la C. M. O. P. E. en Nueva Delhi, 1961, se ha inspirado en la necesidad de educar al niño para afrontar las responsabilidades que le correspondan. Siguen los Derechos del Niño de Gabriela Mistral y como anexo aparece la página del profesor William Carr "Educación para la responsabilidad". (N. V. A.)

### 37 A (73) SISTEMAS EDUCATIVOS (EE. UU.).

ESTADOS UNIDOS. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE. OFFICE OF EDUCATION. **Progress of Public Education in the United States of America, 1960-1961.** Washington, 1961. VII, 318 p.

Esta obra es un resumen del informe presentado por la Oficina Federal de Educación, Secretaría de Salubridad y Asistencia Social de los EE. UU. a la XXIV Conferencia Internacional de Educación Pública celebrada en Ginebra, Suiza, del 3 al 14 de julio de 1961. Cuando se redactó la Constitución de los EE. UU., señala el informe, no se hizo en ella referencia alguna a la educación. No obstante, ya se había iniciado una tradición, que indica el reconocimiento del interés nacional por la educación, combinado con la responsabilidad local por la *impartición* de la instrucción, y es ésta la norma que ha prevalecido a través de los años.

En los EE. UU. se ha adoptado el principio de que la educación es responsabilidad de los Estados y localidades.

El distrito escolar es la unidad básica a cargo de la dirección del distrito y al frente de cada una se halla una junta de instrucción integrada por ciudadanos legos, los que regularmente son elegidos por el pueblo. Estos distritos varían en cada localidad en lo que a complejidad y extensión se refiere.

El predominio de la educación estatal que rige para las escuelas primarias y secundarias, no se ha dado en el nivel superior. Existen en EE. UU. una notable cantidad de institutos de educación superior, desde las escuelas preparatorias post-secundarias, las escuelas de artes liberales, cuyo ciclo es de cuatro años, hasta institutos de tecnología y universidades de capacidad e investigaciones diversas, comprendiendo cada una de estas categorías un crecido número de institutos privados.

La acción del Estado se dirige a los problemas de legislación escolar; todos los estados cuentan con leyes que disponen la educación pública y gratuita de los ciudadanos; sólo en casos especiales tienen directamente a su cargo el funcionamiento de escuelas, como por ejemplo las escuelas especializadas para niños excepcionales, tales como ciegos, sordos o espásticos, etc.

La Oficina de Educación es el principal organismo del Gobierno Federal dedicado a la educación.

Reconociendo que la planificación racional de la educación debe mirar hacia el futuro, los departamentos de educación estatales dedican cada vez más atención a la importancia que revisten los trabajos de investigación. En la actualidad se han creado nuevas técnicas para obtener informes y datos estadísticos que permitan una evaluación más eficaz de ellos. Entre las numerosas investigaciones figura el trabajo hecho sobre "El uso en la enseñanza de los medios de educación", la búsqueda de nuevos rumbos en orientación vocacional. El trabajo de investigación además ha permitido grandes progresos en lo que se refiere a planes, programas y métodos de estudios en la construcción elemental, media y superior, en la educación para adultos a través de los servicios de orientación de la educación pública, etc.

La educación internacional es otro de los problemas que preocupa al Departamento de Educación de los EE. UU. Este administra programas internacionales para el intercambio y formación de maestros, realizando, además, estudios sobre las Naciones Unidas en la instrucción pública de los EE. UU.

En este informe se insertan una serie de gráficos estadísticos, matrículas de nivel escolar, número de distritos escolares, rentas, diplomas otorgados, etc., que señalan el progreso realizado por esta nación en materia de Instrucción Pública. (M. G. B.).

### 37 L DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA.

**INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO, MONTEVIDEO. Centros de Documentación e Información Pedagógicas; compilación, bibliografía pedagógica, nómina de centros internacionales y latinoamericanos.** Montevideo, 1962. 45 p.

Esta publicación es una copia ampliada y con un reciente informe acerca de los Centros de Documentación e Información Pedagógica redactado como consecuencia de la solicitud de una escuela normal superior de los Estados Miembros. Su finalidad es situar, lo más acertadamente posible a los Centros Nacionales de Documentación e Información Pedagógica como engranaje de la organización educativa de cada país. Aparecen los documentos de trabajos que sobre el tema fueron preparados para los Seminarios Interamericanos de Educación de los años 1958 y 1959 así como las Recomendaciones aprobadas. En el Seminario de Caracas 1948, se encuentran recomendaciones sobre la información educativa interamericana. Aparece también la información sobre el Centro de Documentación Pedagógica del Centro Regional de la UNESCO en el Hemisferio Occidental, propósitos, finalidades, bibliotecas del Centro, sugerencias para la instalación, funcionamiento y relaciones de los Centros Nacionales de Documentación.

El Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, Washington 1959, recomienda la creación de centros en países que no los tienen y su vinculación a instituciones de investigación pedagógica, ministerios, oficinas de planeamientos y museos pedagógicos.

Bibliografía. (N. V. A.)

37 N CONGRESOS INTERNACIONALES — 379.50 PLANIFICACIÓN — 371.13 PERFECCIONAMIENTO DEL MAGISTERIO.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, UNESCO. **XXVe. Conférence Internationale de l'Instruction Publique, 1962.** Genève, Paris, 1962, 186 p. (Publication du Bureau International d'Éducation, 244).

En la vigésima quinta Conferencia Internacional de Instrucción Pública estuvieron representados noventa Estados. Ella se llevó a cabo entre los días 2 y 13 de julio de 1962.

Los dos temas centrales de la conferencia fueron: Perfeccionamiento de los maestros primarios en ejercicio y Planificación Educativa. Resultan interesantes los informes individuales presentados por los distintos países sobre ambos problemas, que, por razones de espacio aquí no comentamos.

La recomendación sobre perfeccionamiento de maestros en ejercicio indica los medios para concretar tal perfeccionamiento en forma progresiva y continuada, destacándose la necesidad de munirlos de conocimientos teóricos y prácticos que permitan asegurar a la tarea educativa el mínimo de eficacia requerida.

Contiene dicha recomendación consideraciones acerca de la organización de los medios de perfeccionamiento, de las categorías de beneficiarios, modalidades del perfeccionamiento y facilidades y ventajas acordadas a los beneficiarios.

En cuanto a la planificación educativa se trató en dicha Conferencia lo referente a organismos encargados de la misma elaboración de planes de educación, adopción y aplicación de los mismos, formación del personal encargado de la planificación.

En la Recomendación se aconseja una amplia difusión de parte de los Ministerios de Instrucción Pública, autoridades escolares, Centros de Documentación Pedagógicas, Asociaciones internacionales y nacionales de maestros y de padres a los efectos de posibilitar la aplicación de la misma.

Los Centros Regionales de Unesco han sido invitados a colaborar con los ministerios interesados para realizar el estudio de las necesidades regionales y de la posibilidad de adaptación del contenido de la Recomendación que nos ocupa en los distintos países. (M. C. de G.)

370.47 SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN — 378 ENSEÑANZA SUPERIOR — 377.94 ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

JACCARD, Pierre. **Política del empleo y de la educación.** Traducción de Dora Delfino. Buenos Aires, Kapelusz, 1962. XI, 353 p. (Biblioteca de Cultura pedagógica).

El desarrollo del maquinismo y la realización del trabajo suscitan graves inquietudes en el mundo obrero ante el temor de la inmediata desocupación que todo perfeccionamiento de los métodos de trabajo acarrea. Las ideas de nuestros maestros coetáneos acerca de las necesidades del consumo, porvenir del empleo, urgencia de reformas educativas, de las condiciones del progreso económico y social, en general, son confusas. La obra se propone responder al "verdadero fin de la política" que consiste según Bossuet en "hacer cómoda la vida y felices a los pueblos". La primera

parte de la obra versa sobre las condiciones del progreso económico y social con las primeras observaciones de Petty y Cantillon, las tesis de Fischer y Clark-Fourastié. El progreso técnico, puede darnos no sólo el bienestar sino también la paz social. El medio de realizar la redistribución de la población activa consiste en estimular a los jóvenes trabajadores hacia los caminos en los que el empleo tiene probabilidades de seguir siendo estable. De ahí que la orientación profesional ha adquirido hoy tanta importancia. Las principales vías a las que se abre el empleo son las industrias y los servicios terciarios, conceptos contenidos en el capítulo referente a la orientación y formación profesionales. Las profesiones terciarias (trabajo intelectual) son las que conducen la economía ya que el trabajo intelectual economiza el trabajo físico, residiendo en esto el nudo de la productividad incluyendo los trabajos manuales que han evolucionado en su realización.

La segunda parte de la obra se titula: Desarrollo de la enseñanza secundaria y superior, considerando el derecho de la educación bajo el antiguo régimen cuando se vivía bajo el concepto de que la educación debía ser impartida a "cada uno de acuerdo a su posición", es la idea de Locke y la de su época. Se cita la evolución al final de la cual las jóvenes generaciones toman por asalto los "viejos bastiones de los colegios y las universidades tradicionales de acuerdo a la orientación actual del progreso económico y social". Siguen luego los estudios superiores en Francia, en los EE.UU. y en otros países como Suiza, U.R.S.S., etc., la escasez de técnicos e ingenieros, el origen social de los estudiantes.

Una reforma se impone en Europa Occidental para solucionar un problema ya planteado, la crisis de la enseñanza. Es necesario abrir las puertas de las universidades en países como Suiza y en general describir los obstáculos que impiden a los jóvenes de medios modestos el acceso a los estudios secundarios y superiores. Es urgente orientar a las jóvenes generaciones. Sigue un comentario acerca de la desconsiderada eliminación que tiene lugar actualmente en las escuelas secundarias en Suiza y Francia. Una vez más el deber de la escuela consiste en instruir y educar, jamás en eliminar. Es necesario dejar a la prueba de la vida el cuidado de decidir el destino de las gentes. En EE.UU. se da su oportunidad al escolar y no se es despiadado en las profesiones sino con aquellos que se manifiestan inferiores a su tarea. Se impone, por otra parte, una reforma de los estudios teniéndose en cuenta que actualmente los adolescentes se encuentran solicitados por diversos intereses de los cuales, no todos son fútiles. Es necesario dar lugar a las novedades del siglo, razón por la cual interesa aligerar los programas tradicionales, lo que permitirá estudiar las cuestiones importantes con menos superficialidad. (N. V. A.)

### 370.7 (82) EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA (ARGENTINA).

OÑATIVIA, Oscar V., SAVOY URIBURU, Víctor F. y SANTILLAN, Elva G.

**Experiencias en educación.** Salta, Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Psicología y Ciencias de la Educación, 1961. 193 p.

Esta memoria elaborada por el Instituto de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán, es la segunda que llega a mano de los estudiosos, en su labor de asesoramiento a la Escuela Experimental y Departamento

de Psicología del Consejo General de Salta. Comprende el análisis y desarrollo de los trabajos correspondientes a los años 1957, 1958 y parte de 1959.

En una exposición clara e intensiva, presenta gran cantidad de diagramas aclaratorios, cuadros comparativos y ejemplos reales de la aplicación de nuevos métodos psicológicos y pedagógicos, en un centro urbano de más de 100.000 habitantes del norte argentino, llegando a conclusiones científicas seguras.

Presenta trabajos en donde se ha dedicado mayor atención al problema de los grupos escolares y al estudio particular de la aplicación del test sociométrico de elección de compañeros de J. Moreno, realizado por el profesor Oscar V. Oñativia.

En la segunda parte, se explica el método de proyectos y trabajos por grupos, conjuntamente con un examen de los resultados de la escritura "Script" a cargo del profesor Víctor F. Savoy Uriburu, considerando de gran valor pedagógico los informes de los maestros, a los cuales observa y comenta ampliamente.

En la tercera parte de las Memorias, se expone el primer intento sistemático de elaboración de *Pruebas objetivas de rendimiento*, realizados en dos grados de la Escuela Experimental a cargo de la profesora Elva Gladys Santillán, donde después de las consideraciones generales presenta objetivamente el trabajo realizado por el alumno, una valoración global de la prueba y una estadística mostrando el grado de dificultad de cada pregunta.

Como apéndice a esta publicación se reseñan las actividades de la Escuela Experimental "Maestra Jacoba Saravia" realizadas durante el período lectivo de 1959, donde se presenta concretamente lo concerniente al personal, edificio, población escolar, nivel de enseñanza impartida, informe sobre el aspecto experimental, actividades periescolares y los resultados obtenidos. (M. del C. M.)

### 371.3 TIPOS GENERALES DE ENSEÑANZA: TRABAJO POR GRUPOS.

CIRIGLIANO, Gustavo F. J. **Técnicas de grupo en educación.** Buenos Aires, 1962. 32 p.

Esbozo sobre Técnicas de Grupo que pueden aplicarse exitosamente en el campo de la educación nueva, activa, dinámica, basado en la experiencia real, mediante la aplicación de algunas "Técnicas de grupo", y particularmente "Phillips 66", mostrando con eficacia que el hombre no sólo desea convivir sino que quiere aprender a convivir, lográndose mediante esta técnica que consta en su faz educativa de la *dinámica de grupos* y, en una acepción amplia, toda la *problemática de las relaciones humanas*, es decir estudia la conducta en forma individual y de multitud. Estas experiencias, aplicadas al campo de la educación conducen a romper la monotonía de un grupo de individuos separados y pasan a ser un grupo en el que los individuos actúan de acuerdo a la formación interior y a las leyes de estructuración del grupo en que actúan.

Presenta los grupos, clasificándolos en dos: democráticos, autocríticos y el del "laissez-faire", siendo utilizados con diversos fines: resolver problemas, adoptar decisiones, aprender, debatir puntos de vista, etc.

Concreta en cinco puntos un análisis particular de cada uno de los pasos de la técnica.

1º: "*Phillips 66*": donde hace una subdivisión, *cómo*, *cuándo* y *dónde* debe aplicarse.

Respecto a *cómo*, establece la agrupación de individuos en comisiones no mayor de seis personas; en cuanto a *cuándo*, podría llevarse a cabo este sistema hace una enumeración explicativa de cada caso, por ejemplo: antes o después de la exposición del orador o plana de oradores, después de la exhibición de un film o en una reunión total y referente a *dónde* presenta las ventajas y limitaciones, pudiéndose poner en práctica en asambleas, conferencias de funcionarios o grupos de estudiantes primarios, siendo ideal en cuanto a técnica para valorar el nivel y conocimiento de los grupos.

2º: *Desempeño de roles*: por medio del cual demuestra la importancia que tiene para hacer aparecer como real una situación, logrando la participación máxima del auditorio enumerando los pasos que deben tenerse en cuenta.

3º: *Debate dirigido*: empleado con fines de enseñanza, requiere aclarar el objetivo de la clase, planificación de actividades y de preguntas, con una "introducción" breve para colocar al grupo en situación de llegar al tema central.

4º: *Mesa redonda*: semejante al "panel" y "Symposium". La finalidad es ilustrar al auditorio con diversas opiniones, respecto a un problema de *especialistas* en la materia. Permite la exposición y la discusión.

5º: *Seminario*: (o Sesión de trabajo): enumera previamente los siete principios que da J. Gibb, que posibilitan esta acción y que descuidados impiden la eficaz participación, después de lo cual indica el mecanismo habitual de un Seminario. (M. del C. M.)

### 371.43 SISTEMAS CARACTERIZADOS SOBRE TODO POR SU MÉTODO PEDAGÓGICO.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da escola nova*. Séptima edición ampliada. São Paulo, Melhoramentos, 1961. 266 pág.

Este libro es una edición modificada y considerablemente ampliada, del que su autor publicara en 1929. La tercera edición mereció una versión castellana muy difundida de la cual se hicieron dos tiradas en 1933 y 1936. (*La escuela nueva*. Traducción de E. de Leguina. Editorial Labor de Barcelona). Esta edición castellana fue —y sigue siendo— uno de los libros más sistemáticos y claros sobre el tema escrito por un latinoamericano. Prácticamente ninguna bibliografía sobre el punto lo olvida.

La séptima edición que ahora nos llega, si bien sigue el mismo espíritu de las anteriores, es una obra totalmente diferente. Plenamente actualizada tiene mayor vuelo que las tres ediciones originarias, comprendiendo tres partes. La primera dedicada a "las bases", la segunda a "los sistemas" y la tercera a "la problemática". Como todos los libros del pedagogo y educador brasileño, también éste se caracteriza por la altura científica que, de ningún modo, desmerece su accesibilidad. (R. N.).

### 371.6 CONSTRUCCIONES ESCOLARES

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA. **Metodología para la planificación y diseño de las construcciones educacionales.**

Buenos Aires, 1961. 58 p. (Biblioteca de planeamiento educativo, 1).

Con este folleto se inicia la publicación de una serie destinada a difundir los alcances, fines y realizaciones del Planeamiento Integral de la Educación. Todo el material que sobre la materia se produzca estará contenido en la Biblioteca de Planeamiento Educativo.

El problema de las construcciones escolares está directamente unido al planeamiento integral de la educación. Su magnitud es tal que la solución demandará largos años de trabajo y la inversión de grandes capitales que tal vez el país no pueda afrontar debidamente. El plan de construcciones escolares debe adaptarse a la nueva escuela. Es necesario que se construya ya con o sin plan de lo contrario el déficit será imposible de cubrir. La provincia de Buenos Aires encara la construcción de 2.500 aulas nuevas. Este trabajo pretende adelantar algunas tareas de tipo teórico que puedan servir al futuro Departamento de Planeamiento. De esta estructura teórica provisoria se pueden esbozar metodologías de trabajo para la planificación de un edificio escolar, la realización de un amplio plan de construcciones escolares, la base de una oficina especializada, la evolución del problema en la actualidad, etc. Se presentan gráficos donde queda establecida la jerarquía de los factores que intervienen, su conexión o su ordenamiento en el tiempo y como aplicación del trabajo para comprobar su efectividad, una metodología suscita de un plan de construcciones escolares para una ciudad.

La educación como proceso humano, se realiza en una dimensión espacio temporal. Sociólogos, educadores, higienistas, psicólogos establecerán las condiciones mínimas requeridas al espacio para que la actividad educativa se concrete. Datos que serán tomados por el arquitecto diseñador como elemento informativo básico.

Los problemas demográficos exigen un estudio preciso y estadístico sobre la evolución de la población, y su distribución con especial referencia a la población escolar. La escuela complemento del habitat, como centro cultural de la comunidad, como núcleo integrador, escuela unitaria y escuelas especiales. El edificio es un predominante educador sistemático y de afectividad permanente sobre el alumno. El edificio bien hecho y pensado está siempre presente; es su función pasiva.

El trabajo presenta esquemas, planes y proyectos como un intento de preparar un esquema abstracto que permita orientar las metodologías que juegan en los casos concretos de planes y proyectos.

Debe tenerse en cuenta, en el diseño para su integración con otros factores, el aspecto jurídico-administrativo. El problema se conecta con distintas dependencias, Ministerio de Obras Públicas, Dirección General de Arquitectura y trabajos públicos del Ministerio de Educación, licitaciones.

Dos leyes son fundamentales: la número 13.064 en Obras Públicas y la Ley de Contabilidad. Dos problemas exigen rápida solución, la creación de una ley nacional de Construcciones Educativas que agrupe los problemas de este tipo, la creación

de un organismo nacional dependiente del Ministerio de Educación pero con autonomía, y un cuerpo de leyes destinado a conseguir recursos para este fondo nacional en forma directa, sin que provengan de rentas generales.

El aspecto económico-financiero es un elemento importantísimo. Consiste en la adecuación de los planteos ideales con los medios de que se dispone para realizarlos, manteniendo en alto la premisa de que "deben conseguirse". El criterio de economía de medios no será nunca confundido con lo barato o pobre.

Siguen consideraciones acerca de costo, financiación (privada, estatal y formas mixtas). (N. V. A.)

### 372.3 MÉTODOS DE LA EDUCACIÓN DE LOS PEQUEÑOS — 372.21 EDUCACIÓN PREESCOLAR.

VITA de GUERRERO, Nelly M. **Guía didáctica para jardines de infantes.** Buenos Aires, Kapelusz, 1962. IX, 132 p. (Colección de pedagogía práctica).

Consta esta obra de dieciséis capítulos; luego de las consideraciones generales donde se señalan los cinco objetivos generales que deben dirigir y guiar el comienzo del proceso educativo, considera el ambiente y mobiliario donde indica la importancia de esa etapa esencialmente plástica e impresionable en la vida del niño no olvidando que, armonía, sencillez y severidad son los lemas indispensables en la estética de la infancia. Presenta después distintos aspectos de las actividades pre-escolares, teniendo en cuenta los que forman un todo integral en el proceso formativo: físico, intelectual, social, emocional, y estético. Respecto a la selección de temas a desarrollar en el jardín de infantes tiene en cuenta su misión que es: 1º) formativa y 2º) informativa. Señalando la importancia de una ficha-libreta psicopedagógica.

Hace referencia al plan de actividades a desarrollar sosteniendo que el plan de trabajo preescolar debe ser elástico y flexible. Presenta una serie de horarios según edades que dan origen a guías didácticas para el desarrollo de las actividades. Otro aspecto importante es la expresión oral de los niños. Adjunta una interesante selección de poesías para niños de jardines de infantes, tratando luego la expresión gráfica por medio del dibujo y el modelado. En las ocupaciones manuales señala la importancia del recortado, picado, pegado, etc. Se destaca seguidamente la ejercitación sensorial para ubicar al niño en el espacio y el tiempo. Indica los materiales a emplear para lograr los fines propuestos. La libre actividad del niño debe ser estimulada en todo momento pero ordenadamente. Las experiencias y observaciones del mundo de la naturaleza, es valioso aporte, que debe cultivarse al extremo.

Presenta la autora la actividad musical del jardín en sus dos aspectos: retórica y canto, teniendo en cuenta la característica más notable de la infancia; el movimiento. Se incluye la evolución y graduación de la actividad rítmica. Con la referencia al canto indica las condiciones que deben reunir las canciones infantiles, la manera cómo deben enseñarse. Enumera luego una selección de canciones infantiles de los tres a los cinco años y obras para audiciones musicales. El cap. XIII trata sobre el juego, de innegable importancia, en la infancia. Se da una clasificación de ellos, que pueden ser libres o dirigidos. Se llega a esta altura del libro a la preparación para



la escuela primaria propia de cinco años con su iniciación en la lectura, escritura, aritmética y geometría y sus incursiones en la huerta, jardinería y corral como actividades propia de la edad. Concluye con la recreación. (Z. G. H.)

### 372.6 CÁLCULO.

MIALARET, Gaston. **Pedagogía de la iniciación en el cálculo.** Traducción de Leda Darnet. Buenos Aires, Kapelusz, 1962. IX, 68 p. (Colección de pedagogía práctica).

La obra gira sobre algunos aspectos de la didáctica del cálculo considerando el autor, que su objeto ha sido lanzar, por una parte, un fermento de inquietud y, por otra, algunas sugerencias. Pretende que sus páginas induzcan a los educadores a formularse preguntas y a dudar de la eficacia de ciertos métodos pedagógicos tradicionales. La iniciación en el cálculo debe tratar de provocar en los individuos una gimnasia intelectual, crear una actitud lógica ante los fenómenos de la vida corriente e iniciarlos en un razonamiento que constituye una importante estimulación psicológica. El fin mediato de una primera iniciación en el cálculo es la adquisición de un método objetivo de pensamiento a fin de desarrollar al máximo las posibilidades lógicas que un ser humano lleva en sí. Con respecto a los aspectos psicopedagógicos el autor formula observaciones sobre el desarrollo de la noción de número, operaciones, medidas y sobre el razonamiento matemático. Luego se dedica a los aspectos prácticos con la presentación de un programa posible repartido en tres períodos, el problema del material, cálculo oral, mental y escrito, los problemas, trabajo individual, colectivo y los elementos de geometría. En las discusiones matemáticas la razón es siempre el juez soberano. Los filósofos antiguos esperaban que la iniciación en el cálculo favorecería el advenimiento del reino de la Sabiduría, nosotros tenemos el derecho a pensar que nuestro trabajo ayudará a los hombres a elevarse por encima de su condición actual. (N. V. A.)

### 372.8 ACTIVIDADES ESPONTÁNEAS Y EXPRESIVAS.

BERNISON, Marthe. **Del garabato al dibujo; (evolución gráfica de los niños pequeños).** Traducción de Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, Kapelusz, 1962. 88 p. (Colección técnicas de la educación artística).

Es un opúsculo que se sitúa al margen de las preocupaciones del arte y de la educación artística tratando de ubicar objetivamente los primeros jalones de la manifestación gráfica de los niños. Los garabatos nos acercan a los puntos importantes del nacimiento, la adquisición de la conciencia y la formación del yo en el niño pequeño. En el garabato existe el placer del movimiento, el placer de explorar, de sentir y de vencer una resistencia; garabateando el "yo" se diferencia, fortifica y estabiliza al mismo tiempo, factor capital para la evolución del niño. Es la llamada etapa gráfico-vegetativa. Sigue luego la etapa representativa, garabato dibujo que va acompañado de un comentario verbal más o menos comprensible o adecuado. Llega-

ríamos entonces al tercer estudio del garabato, el comunicativo-social. Sigue un ensayo de interpretación grafopsicológica y los aspectos relativos al material (papel-lápiz-colores), la composición gráfica, las formas ligadoras, medición-orientación-trazo estableciendo tres principios; valor cuantitativo, cualitativo y dinámico. Se dedica luego a considerar la influencia que el garabato tiene sobre la psicología del niño. El grafopsicólogo se pregunta si el niño, sobreponiéndose a su actitud miedosa ante una hoja de papel, no se ejercita para una mejor actitud frente a la vida. Detrás de esas negruras que desfiguran al garabato aparece la existencia de fuerzas acumuladas que podrían emplearse mejor. Esas primeras manifestaciones gráficas requieren de los padres y afines una actitud particularmente comprensiva. Debe interpretarse como una autoterapia más que otra cosa. Garabateando desarrolla y hace conciente su yo tan importante para la estabilidad de su personalidad futura. El gesto expresivo humano, por medio de un lápiz, puede transmitir lo que la emoción, la sensación, el pensamiento o la imaginación va elaborando durante el período del crecimiento. Índice y comentario de ilustraciones. (N. V. A.)

372.8 ACTIVIDADES ESPONTÁNEAS Y EXPRESIVAS — 375.7 ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS  
— 377.4 EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

DUQUET, Pierre. **Los recortes pegados en el arte infantil**. Traducción de Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, Kapelus, 1962. 108 p. (Colección técnicas de la educación artística).

El opúsculo constituye una continuación de aspectos y técnicas de la pintura infantil de Arno Stern. Persigue un doble fin; presentar un conjunto de técnicas que respondan a las necesidades de una evolución libre, tal como se alcanzaría con la pintura y estudiar su valor desde los puntos de vista estético y educativo. El problema de la educación artística debe encararse bajo dos aspectos estrechamente ligados pero subordinados a la evolución natural del niño; la práctica del arte que corresponde a la necesidad natural de expresarse, permite adquirir conciencia de sus medios y llegar a la autorrealización y la formación plástica que permite realizar una obra cada vez más acorde con sus intenciones, tomando en cuenta dos períodos: la edad de las creaciones espontáneas y la edad de los conocimientos artísticos. Los capítulos siguientes se dedican al pegado-mosaicos-vitrales-sombras chinescas y los tapices pegados. Siguen luego consideraciones interesantes acerca del material, sobre la realización de los trabajos, consejos técnicos y cuadros, acerca de la progresión según la experiencia que el niño posea, edad de las creaciones espontáneas y edad de los conocimientos artísticos. Partiendo de la base de que el niño "no es un adulto en tamaño reducido", su arte es un arte particular que tiene sus valores, su vida y su evolución propia y es el educador quien tiene la responsabilidad de hacerlo nacer con toda la autenticidad de que sea capaz. El primer movimiento eficaz es el del niño pequeño que crea, que imprime su pensamiento en la materia y experimenta la alegría de hacerlo. La experiencia de la expresión creadora, contribuirá a fijar una voluntad de acción, un dinamismo y un deseo de realizarse que darán sus frutos en el hombre hecho. (N. V. A.)

375.05 PROGRAMAS — 372 ENSEÑANZA PRIMARIA — 370.7 EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA.

**DOTTRENS, Robert. Cómo mejorar los programas escolares; de acuerdo con la pedagogía experimental.** Notas de Angel D. Márquez. Traducción de Angel D. Márquez y Alicia A. Rozas. Buenos Aires, Kapelusz, 1961. xvii, 302 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).

La obra informa acerca del curso organizado desde el 3 al 14 de abril de 1956 en Ginebra por la Comisión Nacional Suiza para la Unesco. Representantes de 15 países analizaron programas de enseñanza del primer ciclo: Bélgica, Checoslovaquia, Francia, Hungría, Italia, Polonia, Turquía y U. R. S. S., son naciones educacionalmente centralizadas. La República Federal Alemana, Austria, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Suiza, son estados de base federativa donde la instrucción pública depende de autoridades regionales.

A continuación se transcribe un programa que da a conocer los esfuerzos realizados en la India bajo la influencia Ghandi, donde se insiste en el "saber hacer" sobre la inteligencia práctica. El autor plantea un problema general, relativo al control y a la inspección; suprimido el carácter formal del contralor y de los exámenes, sería permitir al maestro dar lo mejor de sí mismo. No es posible tratar de educación escolar sin hablar del maestro. El maestro tendrá una personalidad y ésa será compatible con la misión que la sociedad le confía. Se transcriben algunas de las recomendaciones votadas por la XVI Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra en 1953.

En 1948 tuvo lugar en Italia una encuesta para la reforma de la escuela. Se reunieron cerca de 300.000 respuestas y sobre esta base se elaboró en 1951 un primer proyecto discutido por expertos y cuyo resultado ha sido el programa actual. El mismo año, por primera vez se hace mención explícita a la Pedagogía experimental en un documento de la Unesco, que aplica al examen de los problemas de la enseñanza susceptibles de ser medidos, las reglas del método experimental.

"Somos educadores responsables ante la sociedad de nuestro trabajo, de nuestra acción y de la formación de la juventud". (N. V. A.)

377.4 EDUCACIÓN ARTÍSTICA — 375.7 ENSEÑANZA ARTÍSTICA.

**SMALL, Michel. El niño actor y el juego de libre expresión.** Traducción de Juan J. Thomas. Buenos Aires, Kapelusz, 1962. 96 p. (Colección técnicas de la educación artística).

Presenta en términos claros, con ejemplificaciones fáciles de realizar y esquemas de plan de juego, todo lo que el niño necesita para favorecer un desarrollo armónico que incidirá en su psiquis, facilitando el paso de la infancia a la adolescencia y de la adolescencia a la edad adulta.

Mediante el esfuerzo propio, el niño libera su personalidad a través de la obra creadora, tomando conciencia de su existencia, no dejándose llevar por los otros, deja la pasividad para ser el niño activo que goza plenamente de lo que realiza; para ello

propone el autor la técnica de libre expresión, que puede manifestarse en la pintura, dibujo, modelado, danzas, recortado, etc., complementado por el juego, tratando por ello de lograr el esfuerzo creador, el sentido de lo bello, el despertar de las facultades sensoriales, mentales o afectivas, que deben ser atendidas y que persiguen, todos, una finalidad de enseñanza, de cultura.

Se muestra el beneficio que en "casos particulares" reporta el juego considerando incluido en él, el dominio de la reeducación en la corrección de ciertos defectos corporales (escoliosis, lordosis, etc.). La eficacia es mayor y resulta una garantía de progreso cuando el juego se acepta libremente.

Concluye el autor afirmando que el niño logra físicamente dominio de sí mismo, pudiendo obtenerse grandes resultados en la faz moral. Se logra esto combatiendo sus tendencias naturales a la inestabilidad o retraimiento solamente por el placer del juego, y el esfuerzo que realiza contribuye a su valor correctivo.

El equilibrio por el juego no es cosa improvisada ya que conserva, a través de los hechos pedagógicos, toda su libertad y poder creador.

La educación artística, complemento de esta educación, persigue que el futuro hombre aporte originalidad y personalidad concretada en un mundo de ensueño. (M. del C. M.)

379.4 (82) RELACIONES DE LA ESCUELA Y EL ESTADO (ARGENTINA) —  
379.75 POLÍTICA ESCOLAR DESDE EL PUNTO DE VISTA RELIGIOSO.

GHIOLDI, Américo. **Libertad de enseñanza**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación, 1961. 334 p. (Biblioteca de educación, 3).

La obra comienza con una reseña de la libertad de enseñanza en la Historia de las Instituciones Argentinas desde 1853 hasta la ley 14.557 de Universidades Privadas, pasando a considerar el problema de la educación comparada en Francia, Italia, Estados Unidos, España y en otros países. Se ocupa luego de los fundamentos o doctrinas de política escolar en cuanto al conjunto de los problemas relativos a la libertad de enseñanza haciendo referencia a cinco momentos espirituales de nuestra historia reciente, a los defensores del liberalismo pedagógico o la doctrina de la Iglesia. En el capítulo destinado a síntesis y conclusiones el Dr. Ghioldi expresa: "...el problema de libertad de enseñanza no es la discusión sobre los derechos de la familia y del Estado, ni sobre la justicia del reparto proporcional del tesoro de la Nación. El conflicto no es con el individuo, sino con la Iglesia. El laicismo es una posición social, pedagógica y moral que despierta en el hombre civil disposiciones e impulsos de creyente en busca de la unidad y de la convivencia. Con el nacimiento del ciudadano, ente modernísimo y expresión del liberalismo, surge el laicismo como necesidad social justificada por la ética". El apéndice contempla el régimen actual de los establecimientos privados de enseñanza. Bibliografía. (N. V. A.)

## REVISTA DE REVISTAS

### Anales

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.  
Sección Publicaciones y Canje: Soriano 1045, Montevideo.  
Jefe de Publicaciones y Canje: Justo E. Viñoles.  
Abril - junio 1961, época II, tomo XXIV, N° 4-6.

### Sumario

SOSA, Jesualdo: *Metodología de la expresión infantil*. BERTIN, Giovanni María: *La educación cívica en la escuela elemental*. GUENOT, Jean: *El disco y su utilización en la clase*. CARDENAL IRACHETA, Manuel: *Los problemas actuales de la educación*. DIAZ ARNAL, Isabel: *La dinámica de grupos y su contenido pedagógico*. CHICHARRO BRIONES, Eduardo: *Consideraciones sobre una enseñanza artística y estética entre los niños*. GARCIA HOZ, Víctor: *Concepto y contenido de la sociología de la educación*. CHIAPPO, Leopoldo: *El pensamiento de John Dewey y su influencia en la educación contemporánea*. DIEZ, Juan Martín: *Ansina: Joaquín Lenzina o Manuel Antonio Ledesma?* LANZIANO, Celia: *La educación y las artes plásticas*. LOINAZ de TESTONI, María Teresa: *Campamento escolar de Vacaciones*. CARBONELL de GROMPONE, María A.: *La instrucción sexual*. FREIRE, Pedro: *La pedagogía del Tabuantinsuyo*. YANNUZZI de LASSABE, Eugenia: *Informe sobre el III Congreso Internacional de Higiene Escolar y Universitaria*. FERNANDEZ RAMOS, Mercedes: *Curso sobre organización de escuelas universitarias completas. Primera muestra didáctica de la Escuela Práctica N° 1, de Durazno. Los anglicismos y neologismos que se incorporan a nuestra lengua*. BONIFAZ, Dora C.: *Matemática intuitiva: Sugerencias*. COSTA, Anais S.: *Mi experiencia en la aplicación del método del trabajo por equipo*. DELGADO de CARVALHO, C.: *La excursión geográfica*. COLO de CABEZAS, Nelde E.: *Una consecuencia de la rotación de la tierra*. LEFRANC, Robert: *Los medios auxiliares visuales en la educación escolar*. TIDONE, Jorge Federico: *Los personajes de la oración*. GOMEZ, Carlos R.: *Patria Mía!* BAY de ESCOBAR, Marisa: *En un barquito de vela. Valores del Uruguay: Pedro Figari - Horacio Quiroga*. FABINI, Eduardo; MARZIALI, Adela: *Arroyito*. BELTRAME, A.: *El Palito: danza nativa. Servicio de información bibliográfica de la Biblioteca Pedagógica Central*.

## Anales

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.  
Sección Publicaciones y Canje: Soriano 1045, Montevideo.  
Jefe de Publicaciones y Canje: Justo E. Viñoles.  
Julio - diciembre 1961, época II, tomo XXIV, Nº 7-12.

### Sumario

URQUIZO de LARTIGA, Martha: *Expresión creadora en la educación*. CAPUTTI, Carmen T.: *Los menores desamparados, los predispuestos a una conducta anti-social, y los que están en falta social*. ODEMBACH, Karl: *Corrientes didácticas y metodológicas en la República Federal Alemana*. PIAGET, Jean: *La educación artística y la psicología del niño*. LUZURIAGA, Lorenzo: *Fundamentos teóricos de la educación*. GARCIA HOZ, V.: *Concepto y contenido de la sociología de la educación*. PAPANEK, Ernest: *La juventud en peligro llega a constituir un peligro*. SANHUEZA, Guillermo: *Trasmiten los adultos el pensamiento mágico a los niños?* BAY de ESCOBAR, Marisa: *Plan para la enseñanza de la ortografía*. DOMINGUEZ, Luis A.: *La Alemania que yo vi*. ETCHEGOYEN de LORENZO: *El maestro del niño con retardo mental*. DEBUSSY, Claudio: *El rincón de los niños*. CASSIRER, Henry R.: *La televisión en la escuela*. CASSIRER, Henry R.: *La televisión y los educadores de adultos*. URQUIZO de LARTIGA, Martha; DE BONI de JAUNSOLO, Elena: *Una unidad de aprendizaje para 4º año. Congreso de Educación en homenaje a Domingo F. Sarmiento: actuación del Delegado del Uruguay, Prof. Roberto Abadie Soriano*. ESTABLE, Clemente: *Mensaje a los escolares. Nuevas aulas en las escuelas Nº 171 y 45*. PUIG, José Pedro: *Su jubilación*. VIOLANTE, José Pedro: *Su jubilación*. QUIROGA, Horacio: *Las medias de los flamencos*. BARBE GIORELLO, Horacio: *La hormiguita colorada: Poema*. TALLON, José S.: *La madre de los pájaros: adivinanza, poemas*. MAESO TOGNOCHI, Carlos: *El prisionero. Grandes hombres del Uruguay: José Cúneo - José Belloni*. BELTRAME, A.; BERRUTI, P.: *El Prado: Música y Coreografía*.

## Boletín del Instituto Interamericano del Niño

Avda. 8 de Octubre 2882, Montevideo.  
Director: Dr. Víctor Escardó Anaya.  
Setiembre 1961, tomo XXXV, Nº 138.

### Sumario

*Notas editoriales. Declaración a los pueblos de América. Carta de Punta del Este. Reunión previa al 2º Seminario interamericano de Registro Civil*. LANSOT BLANCO, Milka: *Casas-cuna, guarderías y "Halte garderies"*. BARRIO, Luis A.: *La escuela rural y la comunidad en Colombia*. DUARTE, Ariel: *Análisis estadístico de 120 casos de menores delincuentes en el Uruguay. Calendarios de congresos, conferencias, reuniones y seminarios. Libros y revistas. Informaciones. Cifras de América: Datos demográficos y económicos de los países de América Latina*.

### **Bulletin du Bureau International d'Éducation**

Palais Wilson, Genève.  
4me. trimestre 1961, 35me. année, N° 141.

#### *Sumario*

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

### **Bulletin du développement communautaire**

Community Development Clearing House.  
University of London. Institute of Education.  
Malet Street, W. C. I, London.  
Jefe de Redacción: Edward Clunies-Ross.  
Septembre 1961, vol. II, N° 2.

#### *Table des matières*

*Editorial. OMER, Salmer: Le role des femmes dans le développement communautaire: Sa signification. Les difficultés qui s'y oppose. HAO KUEI-YUAN: Un village de montagne accede à la culture. Le plan de développement économique et social de la République du Tchad. Role de l'éducation et de l'expansion dans le Programme de Développement Agricole de la Jamaïque. WHITEMAN, Josephine: Les comités des femmes des Samoa Occidentales. FOSTER, George M.: Le développement communautaire et l'image de l'économie. Notes. Chronique du livre.*

### **Bulletin du développement communautaire**

Community Development Clearing House.  
University of London. Institute of Education.  
Malet Street, W. C. I, London.  
Jefe de Redacción: Edward Clunies-Ross.  
Décembre 1961, vol. II, N° 3.

#### *Table des matières*

*Editorial. VELLAS, Pierre: Le plan pilote de développement communautaire d'Ordino. SENOO, Constant: Collège Résidentiel pour Adultes d'Awudome. HOPKIRK, Mary: Les clubs de femmes à Aitutaki font des progrès réguliers. LEES, R.: Le docteur dans le développement communautaire. PONSONBY, Eleanor: Films destinés à l'enseignant de l'hygiène. LETLHAKU, Langford L. M.: Problèmes des Clubs de Jeunes. Quelques solutions. Chronique du livre. Notes. Nouvelles brèves.*

### **Ciencia interamericana**

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

*Sumario*

ESCOBAR V. Ismael: *El laboratorio de Física Cósmica de Chacaltaya*. GALLONI, Ernesto E.: *Problemas educacionales de energía nuclear*. BENTACUR MEJIA, Gabriel: *El Instituto Colombiano de especialización técnica en el exterior*. CALDER, Ritchie: *Nuevas fuentes de energía. Actividades científicas. Publicaciones. Reuniones*.

**Educación**

Facultad de Educación.  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos.  
Director: Emilio Barrantes.  
Lima, Perú.  
1961, año XV, N° 24.

*Sumario*

BARRANTES, Emilio: *Educación y política*. BLUMENFELD, Walter: *Valor y desvalor didácticos de las definiciones*. VALCARCEL, Daniel: *Educación elemental en el siglo XVI (1533-1571)*. ANGLES, Cipriano: *La deserción escolar y sus causas según el inventario de la realidad educativa del Perú*. ALARCON, Reynaldo: *Perfil mental de los adolescentes, determinado a base de la "Prueba de madurez mental de California"*. *Actividades del claustro. Datos estadísticos acerca de los alumnos matriculados en la Facultad de Educación durante el año Académico 1961*.

**Educación**

Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad Nacional del Litoral.  
Director: Delia E. Travadelo.  
San Martín 362, Paraná, Argentina.  
Diciembre 1961, N° 2.

*Sumario*

REISSIG, Luis: *El desarrollo económico y la educación*. CAROPRESI, Ramón F.: *Juan Enrique Pestalozzi y su obra fundamental*. ETCHEVERRY, Delia: *¿Existe crisis juvenil?* ACASTELLO, Valentina: *La ortografía, preocupación fundamental de la escuela primaria*. NIKLISON, Ruth y CARBONI, Myriam: *El educando y su integración en la comunidad*. KEJNER, Matilde: *Organización del Instituto Psicopedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral. Conclusiones de las Jornadas interuniversitarias sobre enseñanza media. Notas y críticas bibliográficas. Noticias y comentarios*.

**Educadores. Revista latinoamericana de psicopedagogía**

Avda. Libertador Gral. San Martín 17.115, San Isidro (Buenos Aires).  
Director: Juan Morales.  
Abril 1961, año IV, N° 31.



*Sumario*

*La crisis de la Universidad oficial.* CALENDINO, Francisco: *La personalidad del apático y su educación.* TITONE, Renzo: *Didáctica cristiana y didáctica laica.* JOUSSELIN, Jean: *Jeunesse fait social meconnu.* TORTORA, Alfonso: *Psicología de algunas crisis juveniles.* LAENG, Mario F.: *Qué entendemos por activismo.* CATALFAMO, José: *Pestalozzi y el concepto de la educación elemental.* GARCIA VIEYRA, Alberto: *Don Bosco y la escuela moderna.* BONACINA, Franco: *Trabajo en casa y evaluación del rendimiento escolar.* CASTILLA, Eduardo: *La enseñanza secundaria y la universitaria en los Estados Unidos.* BARRIONUEVO, María S.: *La metodología nueva en la enseñanza religiosa.*

**Educadores. Revista latinoamericana de psicopedagogía**

Avda. Libertador Gral. San Martín 17.115, San Isidro (Buenos Aires).  
Director: Juan Morales.  
Junio 1961, año IV, N° 32.

*Sumario*

*El prestigio de la función educativa.* LAENG, Mauro: *Programa y método.* PETRINI, Enzo: *Naturaleza y civilización frente a la educación de hoy.* TORTORA, Alfonso: *Psicología de algunas crisis juveniles (II).* LABURU, José A. de: *Los problemas sexuales de la adolescencia.* GIANOLA, Pedro: *Desarrollo del trato educativo entre padres e hijos adolescentes.* REY, Andrés C.: *Orden y disciplina.* MODERNELL, Amelia V. de y MACHADO, Dora María: *El consejero escolar y la orientación vocacional en la escuela.* CASSIRER, Henry: *La televisión y los educadores.* TILLMANN, F.: *Enseñanza escolar sobre Cristo.* COSENTINO, Josefina B.: *Nuevas posibilidades en la enseñanza de las matemáticas.* CAVALLI, Carlos A.: *El dibujo en la enseñanza media. Bibliografía.*

**Educadores. Revista latinoamericana de psicopedagogía**

Avda. Libertador Gral. San Martín 17.115, San Isidro (Buenos Aires).  
Director: Juan Morales.  
Octubre - diciembre 1961, año IV, N° 34-35.

*Sumario*

*Balance prometedo.* BONACINA, Franco: *La historia y su valor educativo.* GIRARDI, Julio: *¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?* DEBESSE, Mauricio: *La autoafirmación juvenil.* LAUNAY, Clemente: *Los padres y las amistades del niño.* CARPINETI, Bruno: *La educación sanitaria y el planeamiento de la educación.* BARCLAY RUSSEL, A.: *Arte y adolescencia.* EUTIMIO, León: *Instrucción religiosa. Conclusiones de un congreso. Documentos. Noticiero educativo. Bibliografía.*

## Enciclopedia de educación

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.  
Sección publicaciones y canje: Soriano 1045, Montevideo.  
Jefe de Publicaciones y Canje: Justo E. Viñoles.  
Julio 1961, época III, año XXI, Nº 2.  
VERDESIO, Emilio: *Génesis de la educación uruguaya.*

## Escola secundária

Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino secundário (CADES).  
Av. Rio Branco, 115, 9º andar, Rio de Janeiro.  
Jefe de redacción: Prof. Luis Alves de Mattos.  
Junho 1961, Nº 17.

### Sumario

A REDAÇÃO: *O movimento das Novas Classes Experimentais.* BASTOS SILVA, Geraldo: *A nova Lei Federal de Ensino Industrial e a Educação Secundária.* OLIVEIRA LIMA, Lauro de: *Relações entre o professor e o aluno.* LISBOA DE OLIVEIRA, Alíde: *Meios de Transmissão de Experiências.* ADELINO, Irmao: *Técnicas Audio-Visuais e Métodos Ativos.* SERVO, Geraldo Pe: *A Orientação Educacional no Brasil.* JUNQUEIRA SCHMIDT, Maria: *A Pedagogia do Acompanhamento.* DE AZEVEDO FILHO, Leodegário A.: *A Psicologia do Adolescente.* CAVALCANTI MARTINI, Maria de Lourde: *O Teatro, Correlacionador de Disciplinas.* OLIVEIRA NUNES, José de: *Ainda o Teatro em Escolas.* VALLE AMARAL, Sylvio de: *O Filme Educativo, suas Modalidades e Planejamento.* ALUIDIO ARA-GAO, José: *Princípios Gerais que devem Nortear o Professor de Português numa Aula de Leitura.* SA ROSA, Maria da Glória: *Pequenas Sugestões para Aulas de Literatura do 2º ciclo.* DIAS DE CARVALHO, Jairo: *A Leitura: Conceito, Valor e Finalidades.* VAN BOGAERT, Madre Emilia: *Por quê Estudar Latim?* SOLANO KUHN, Frei O., ABREU NOGUEIRA y RIBAMAR NASCIMENTO, José: *Proposta de adaptação da Nova Nomenclatura Gramáticas as Necessidades da Gramática Latina.* RONAI, Paulo: *Problemas do Ensino do Francês.* CARMO PANDOLFO, Maria do: *Novos Métodos de Ensino do Francês.* AZEVEDO FILHO, Miguel: *Quadros Murais do Ensino do Inglês.* ABREU, Maria Isabel: *Bibliografia sobre a Metodologia do Ensino de Inglês.* ANCHIETA da SILVEIRA, Ladyr: *O Ensino da Matemática por Caminhos Concretos.* BECERRA, Manoel Jairo: *Exposição de Material Didático para o Ensino da Matemática.* LEITE MARINS, Jair: *Plano Experimental de Estudo Dirigido.* SALLES PUPO, Joao J. de: *Examens Vestibulares e Imposição de Conhecimentos no Ensino da Física.* LEONARDO, Irmao: *O Aluno e o Estudo da Física.* BASTOS, Cadmo: *Ciências Naturais como Atividades Extra-classe.* PADILHA, Fernando: *O Clube de Geografia (No Colégio Nova Friburgo).* PADILHA, Maria Thereza: *Importancia do Ensino da História.* TAPAJOS, Vicente: *Vinte Maneiras de Ensinar o Descobrimiento do Brasil.* OLIVIER de OLIVEIRA, Francisco: *Plano de Curso para a 1ª Serie Ginásial.* GAMA LIMA, Zail: *Os Trabalhos Manuais e sua Função Formadora.* SANTOS, Duverlina: *Os Trabal-*

*hos Manuais na Vida Prática e o Programa Atual.* SANT'ANA, Agenor de: *A Conduta de uma Equipe durante a Realização do Campeonato Intercolegial de Desportos.* GOBERNO ESTADUAL DO PARANA: *Relações da Escola com a Família e a Comunidade.*

### La educación

División de Educación. Departamento de Asuntos Culturales.  
Unión Panamericana. Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.  
Washington 6, D. C.  
Director: Luis Reissig.  
Enero - junio 1961, año VI, N° 21-22.

#### Índice

ROCA, Pablo: *Costos de la educación.* ENRIQUEZ, Ernesto: *Costos de la educación en México. Costo de la educación en Brasil.* ROCA, P., *Recursos financieros de las escuelas públicas de los Estados Unidos. La enseñanza de las Ciencias.* SUCHMAN, Richard J.: *Enseñanza de la investigación científica en la escuela elemental. La matemática en la escuela secundaria de los E.E.U.U.* Noticias y comentarios. Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888): *sesquicentenario de su nacimiento.* REISSIG, Luis: *La escuela de Sarmiento y el desarrollo económico-social.* MANTOVANI, Juan: *La influencia de Sarmiento en la educación argentina. Fondo para el fomento universitario interamericano. Undécima conferencia general de la Unesco. Instituto de verano de ciencias de la OEA. El uso de medios audiovisuales. La educación en América. Libros y revistas.*

### La educación

División de Educación. Departamento de Asuntos Culturales.  
Unión Panamericana. Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.  
Washington 6, D. C.  
Director: Luis Reissig.  
Julio - setiembre 1961, año VI, N° 23.

#### Índice

*La formación de maestros en América Latina. La escuela Normal en América Latina.* ABREU-GOMEZ, Ermilo: *La enseñanza del español. Bibliografía sobre escuelas normales. Teorías y técnicas educativas.* JACOBSON, Willard J.: *La enseñanza de las ciencias a niños y jóvenes.* GALANTER, Emilio: *La mecanización del aprendizaje. Noticias y comentarios. La educación en América. Libros y revistas.*

### La educación

División de Educación. Departamento de Asuntos Culturales.  
Unión Panamericana. Secretaría General, Organización de los Estados Americanos.  
Washington 6, D. C.  
Director: Luis Reissig.  
Octubre - diciembre 1961, año VI, N° 24.

*Indice*

LARROYO, Francisco; TIRADO BENEDI, Domingo, y VILLALPANDO, José M.: *La escuela de maestro único*. MOREIRA de SOUSA, Joaquín: *La escuela de un solo maestro. Las escuelas de un solo maestro en los EE.UU.* FERNANDEZ RAMOS, Mercedes: *La escuela de maestro único*. HERNANDEZ RUIZ, Santiago: *La escuela unitaria completa*. ONIEVA, Antonio J.: *La escuela primaria completa y la administración central*. FORD, Edmund A.: *La escuela secundaria pequeña y aislada. La escuela primaria en los EE.UU.* BLACKWOOD, Paul E.: *La enseñanza de la ciencia elemental. Las tendencias de los cambios educativos. Expansión de la educación secundaria. Noticias y comentarios. La educación en América. Libros y revistas.*

**Nordeste**

Facultad de Humanidades.  
Universidad Nacional del Nordeste.  
Las Heras 727, Resistencia, República Argentina.  
Diciembre 1961, Nº 3.

*Indice*

KRAPOVICKAS, Pedro: *El arte rupestre del noroeste argentino y sus paralelismos en el nuevo y viejo mundo*. HEEZEN, Bruce: *La grieta del fondo oceánico*. MALLIANDI, Ricardo G.: *La insatisfacción como experiencia originaria*. DI FILIPPO, Luis: *En la ruta de las Utopías: La ciudad del sol*. MARTINEZ RUIZ, Bernabé: *La caballería villana en Castilla*. MAEDER, Ernesto J. A.: *La obra histórica de Luis L. Domínguez. Crónica. Reuniones y Congresos. Notas y comentarios bibliográficos.*

**Perspectivas pedagógicas**

Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Pedagogía.  
Universidad de Barcelona.  
Director: Juan Tusquets.  
Segundo semestre 1961, año IV, vol. II, Nº 8.

*Sumario*

EDITORIAL: *La filosofía soviética en la educación*. RUBIO, L.: *El manuscrito 37 de Burgo de Osma*. ALSINA, José: *Eurípides y la crisis de la conciencia helénica*. MARTINES de SALINAS, Pablo: *Notas sobre organización escolar*. SAMPABLO, Raúl: *La educación en el Antiguo Testamento*. GUTIERREZ PORTUGAL, José y BALAGUER, José M.: *Un centro de interés: el azúcar*. MORAGAS, Jerónimo de: *Seminario sobre "El sentimiento estético en el niño"*. GELPI, Juan: *Origen y horizontes de los "Talleres de Nazareth"*. *Tres tesis de doctorado y treinta y cuatro de licenciatura. Bibliografía. Archivo. Crónica de la sección.*

### **Proyecto principal de educación. Unesco - América Latina**

Boletín trimestral del Centro Regional de la Unesco en el Hemisferio Occidental.  
Apartado 1358, La Habana.  
Octubre - diciembre 1961, Nº 12.

#### *Sumario*

TIRADO BENEDI, D.: *Posibilidades y limitaciones de la obra de la escuela rural.*  
HERNANDEZ RUIZ, S.: *La preparación cultural de los maestros.* MONTOYA,  
Otilia Celia B. de: *La escuela rural y la educación de la comunidad.* Actividades  
del Proyecto Principal: *Seminario en Argentina sobre la expansión y el mejora-  
miento de los servicios educativos en el medio rural. Conferencia sobre educación  
y desarrollo económico y social en América Latina. Relación de los beneficiarios  
de las becas para misiones de estudio sobre planeamiento educativo, España, Fran-  
cia, Italia, Suiza, Unesco. Reuniones y documentos: Tercera Conferencia de Comi-  
siones Nacionales de la Unesco del Hemisferio Occidental. Seminario sobre pla-  
neamiento de un servicio nacional de bibliotecas escolares. La educación en un país  
subdesarrollado. Actualidad educativa. Publicaciones.*

### **Revista analítica de educación**

Unesco.  
Place de Fontenoy, París-7e.  
1961, vol. XIII, Nº 3.

#### *Sumario*

*La enseñanza de un segundo idioma en las escuelas primarias y secundarias.*

### **Revista analítica de educación**

Unesco.  
Place de Fontenoy, París-7e.  
1961, vol. XIII, Nº 4.

#### *Sumario*

*Formación de profesores de ciencias para la enseñanza seccundaria.*

### **Revista de educación**

Ministerio de Educación.  
Calle 57 Nº 777, La Plata, República Argentina.  
Secretaria: Haydée C. Blotto.  
Enero - febrero 1961, año VI, Nº 1-2 (nueva serie).

#### *Sumario*

PANETTIERI, José: *Algunos aspectos del pensamiento económico de Sarmiento.*  
BACHELARD, Gastón: *Los dilemas de la Filosofía Geométrica.* BERISTAYN,

Jorge: *Gutenberg y la invención de la imprenta (II)*. BIRO de STERN, Ana: *Los eruditos de la conquista y el origen del hombre americano*. DELLEPIANE CALCENA, Carlos: *La actividad artesanal en los valles calchaquíes*. MASSA, Ricardo: *La cultura, la técnica y el hombre*. AJASSA, Matteo: *Una juventud exigente*. URIARTE REBAUDI, Lía N.: *Los modelos literarios de Fernán Pérez de Guzmán*. CORTI, Dalmiro: *Acerca de la fábula*. BLASI BRAMBILLA, Alberto: *El drama de la revista con dramas*. BORGHINI, Eugenia: *El yo y las drogas alucinantes*. MARQUEZ, Angel D.: *Una contribución a la Didáctica Experimental*. ETCHEVERRY, Mireya E.: *Experimentación y ensayo de nuevas formas y métodos educativos*. LENNAERDS, Joseph: *La educación musical según el método Ward*. LINARES, Emma: *La biblioteca como auxiliar de la educación*. HONROTH, C. A.: *Grafología emocional en la escolaridad primaria*. NEGREIRA, Juan M.: *Una escuela rural*. CAMARERO, Antonio: *Notas etimológicas*. VILLEGAS MORALES, Juan: *En torno a la "Vaquera de la Finojosa"*. CIPRIANO, Néstor Amílcar: *Nueva teoría para la interjección*. HIDALGO, María Luisa: *Notas sobre el soneto "A Cristo crucificado", de Fray Miguel de Guevara*. EBERHARD, Jean-Claude: *Las causas de las faltas de ortografía*. RODRIGUEZ, Miguel A. Lutgens, Rudolf; Otramba, Erich y Fels, Edwin: *"La tierra y la economía mundial"*. ZINGONI, Elvira; Piaget, Jean; Petersen, Peter; Wodehouse, Helen, y Santullano, Luis: *"La nueva educación moral"*. ALOY, Elsa I.: *Unesco: "Manual para la enseñanza de las ciencias"*. HERNANDEZ DE FUSCHINI, Evelina: *Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, "Algunos aspectos de la cultura literaria de Mayo"*. FERRANDO, María E.; Bossing N. L.: *"Principios de la educación secundaria"*. RAGAZZO, Estefanía A.; MONDOLFO, Rodolfo: *En los orígenes de la Filosofía de la cultura*. LA REDACCION: *Comentarios y extractos de revistas*. LOT, Fernand: *Las conquistas de la microscopía electrónica*. ROUSSEAU, Pierre: *El sol y el submarino*. MUNFORI, Lewis: *Perspectivas humanas*. HUBER, Paul: *Responsabilidad del sabio*. LIEBERMAN, José: *La selva de Montiel, reliquia de la mesopotamia argentina*. LA REDACCION: *La organización de la enseñanza especial para débiles mentales*. FUENTE, Francisco Efraín de la: *Chilecito, una ciudad de confuso origen*. GUYOT, L. y GIBASSIER, P.: *Arboles y arbustos de confuso origen*.

### Revista de educación

Ministerio de Educación.  
Calle 57 N° 777, La Plata, República Argentina.  
Secretaria: Haydée C. Blotto.  
Marzo - abril 1961, N° 3-4 (nueva serie).

#### Sumario

ALVAREZ, Gregorio: *Manifestaciones artísticas del antiguo aborigen del Neuquén*.  
ARRIETA, A.: *La noticia de Caseros en la Ciudad de la Independencia*.  
BERASAIN de MONTROYA, Otilia C.: *Lo antropológico en la educación de la adolescencia*.  
FRIEDMANN, Georges: *Humanismo y medio técnico*.  
PAGES LARRA-

YA, Antonio: *Soussens, hombre triste y profundo*. PICONE, José C.: *Juan B. Alberdi y la fundación de la nueva capital de la Provincia de Buenos Aires*. PIÑEIRO, Alonso A.: *Gabriela en el recuerdo*. BENASSO, Hebe: *Frecuentación de la infancia*. DEL CAMPO, Noemí: *Comentario sobre "Notas íntimas" de Marie Noel*. GUIGNI, Guido: *Subsidios didácticos*. PALESE de TORRES, Ana: *Regiones geográficas*. PRENZ, J. O.: *Lecturas de vacaciones*. NOBILE, Jorge A. J.: *Estudios secundarios y contabilidad*. NERVI, Ricardo J.: *La evaluación del trabajo escolar y sus proyecciones didácticas*. BENOIST, Luc: *Función educativa del museo*. VERDIER, Rafael: *Sobre la metodología de la composición*. KRAUS, Egor y TWITTENHOFF, Wilhelm: *El método orff-bergese*. SEOANE, Jorge A. y SEOANE, Elena Ch. de: *El maestro y la comunidad*. ROBIN, Gilbert: *El niño inestable*. CAMARERO, Antonio: *Notas etimológicas*. EMENUELE de PRIETO, Andrea: *El conceptismo en los sonetos de Sor Juana Inés de la Cruz*. LAGUARDA TRIAS, Rolando A.: *Historia de la palabra "Camalote"*. CESAR, Lili: *Acerca de la redacción en grados inferiores*. ENCICLOPEDIA SONORE: *El zorro y la cigüeña*. MARGIS OTON, Carlos Horacio: *Trayectoria del realismo en la Argentina y una novela rural*. FERRANDO, María Elena: *Paulo de Carvalho Neto, Folklore y educación*. TANZI, Héctor José: *José Ortega y Gasset, "Misión de la Universidad y otros ensayos afines"*. RAGAZZO, Estefanía Agustina: *Harry Baker, "Introducción al estudio de los niños sub y superdotados"*. PRESAS, Mario: *Ignace Lepp, "Sicoanálisis del amor"*. ETCHEVERRY, Mireya: *Eduardo Gutiérrez, "El Chacho"*. HERNANDEZ de FUSCHINI, Evelina: *Mariano Baquero Goyanes, "Qué es la novela"*. LA REDACCION: *Comentarios y extractos de revistas*. DE BROGLIE, Luis: *La enseñanza y la investigación*. JOSSERAND, Charles: *La antigüedad viviente*. GUSDORF, Georges: *Crisis de la cultura y crisis de la pedagogía*. SARRAILH, Jean: *Permanencia de los valores humanos en la universidad*. LAGMANOVICH, David: *Julio Ardiles Gray, novelista de Tucumán*. SGROSSO, Pascual: *Conceptos sobre penellanura o peneplain*. MAIORANA, María Teresa: *El castillo de If*. GARCIA PINTO, Roberto: *Sarmiento y la autobiografía*.

### Revista de educación

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos.  
Santo Domingo, República Dominicana.  
Director: Marcio Veloz Maggiolo.

Mayo - diciembre 1961, año XXXI, N° 2 (octava época).

### Sumario

CANARIO, Colombina: *El método de cuentos aplicado al primer curso*. BIAGGI de MEJIA, Nelly: *Valor de las Ciencias Naturales en la educación primaria*. PARDO TOVAR, Andrés: *La música como factor de cohesión social*. LATIL, Pierre: *La teoría de conjuntos en la escuela primaria*. AIZPURU, Xavier: *Lope de Vega y los reflejos condicionados*. ROPS, Daniel: *Los "pueblos de niños" tienen diez años*. CASTRO, C. y Rafael A.: *Las cuatro causas aristotélicas en filosofía de la educación*. Seminario dominicano de educación primaria. CABRERA ZORRILLA, D.:

*Un señor a quien le llaman Pi.* LUENT, Pierre: *Isaac Albéniz.* BALABANOVITCH, Eugenio: *Anton Chejov.* GASTER, Berta: *Sholom Aleichem.* RODRIGUEZ DEMORIZI, Emilio: *Hostos en la escuela dominicana.* VARGAS ALONZO, Marino: *El alba del maestro.* LOCKWARRD, George A.: *La tienda cooperativa como eje de la escuela de Wnetka.* LARA CINTRON, Rafael: *Secretaría de Educación impone medalla de honor a miembros de servicio escolar.* CURIEL, Carlos: *Exposición del pintor Gilberto Hernández. Ordenes departamentales. Resoluciones. Circulares.*

### Revista de la Universidad

Publicación de la Universidad Nacional de La Plata.  
Correspondencia y Canje: Plaza Rocha 137 (Biblioteca), La Plata, República Argentina.  
Director: Noel H. Sbarra.

Mayo - agosto 1961, N° 14.

#### Sumario

*Cincuentenario de la muerte de Ameghino (Editorial).* SANCHEZ GARRIDO, Amelia: *Situación del teatro gauchesco en la historia del teatro argentino. Antecedentes.* BRUGHETTI, Romualdo: *Itinerario artístico mexicano.* SABATO, Juan: *Bases para un plan de estudios de ingeniería.* ASTI VERA, Armando: *Metapsicología.* CIGLIANO, Eduardo M.: *Problemas actuales de la arqueología del noroeste argentino.* TAVELLA, Nicolás M.: *Problemas pedagógicos en la enseñanza universitaria.* CONSTANTINO, Italo N.: *Defensa de nuestra riqueza forestal.* ZELLWEGGER, Hans: *Recordando a Albert Schweitzer.* SAN MARTIN, Hernán: *Viaje a través de las culturas africanas.* SAGER, Nina: *Carta desde el Perú.* RODRIGUEZ MOLAS, Ricardo: *Variaciones sobre la pulpería rioplatense.* PASSADORI, Josefina: *Impresiones holandesas.* MEJIA XESSPE, Toribio: *Vida del sabio Julio C. Tello.* VERA, Humberto B.: *Todos los caudillos llevan mi marca!*

### Revista de la Universidad

Publicación de la Universidad Nacional de La Plata.  
Correspondencia y Canje: Plaza Rocha 137 (Biblioteca), La Plata, República Argentina.  
Director: Noel H. Sbarra.

Setiembre - diciembre 1961, N° 15.

#### Sumario

SAGER, Julio: *El archivo de la palabra de Radio Universidad (Editorial).* MALLIANDI, Ricardo G.: *El carácter conflictual de los valores.* SANCHEZ GARRIDO, Amelia: *Situación del teatro gauchesco en la historia del teatro argentino. II. El drama rural.* CARTIER, Héctor J.: *El arte como experiencia vital.* BORRELLO, Angel V.: *Los fundamentos de la geología histórica.* PEREYRA, Horacio J.: *Evolución demográfica argentina. I. Bases del problema: 1778-1914.* DAIEN, Samuel: *Concepción Arenal y el régimen social penitenciario.* RODRIGUEZ, Camilo B.: *Aprovechamiento de la energía de las mareas.* ANGELESCU, Víctor: *Pa-*



*norama actual y futuro de la pesca marítima en la Argentina.* DIEMER, Alwin: *Dónde está hoy la fenomenología?* CAVAZZUTTI, Giordano B.: *Un episodio de la vida médica del Dr. Repetto.* CASTILLO, Horacio: *En la ruta de Don Quijote.* SAN MARTIN, Hernán: *La serpiente emplumada.* AZZARINI, Emilio: *El coro de estudiantes de Ingeniería.* SBARRA, Noel H.: *La ciudad perdida.* MARTIN, Julio: *Carta desde los Estados Unidos.* YURKIEVICH Saúl: *Versión europea de Vallejo.*

#### **Ricerche didattiche**

Movimento Circoli della Didattica.  
Direttore: Gesualdo Nosengo.  
Via Giacinto Carini 28, Roma.  
Settembre - ottobre 1961, anno XI, N° 65.

##### *Sommario*

SGUERZO Silvio: *Rinnovamento del metodo.* VALENZA, Plácido: *In difesa del latino.* TRAVERSO, Elena Wanda: *Metodología del latino opzionale.* ARIOTTI, Piera e BONZANO STRONA, María: *Didattica del latino opzionale.* SENSALÉ, Modestino: *Le classi di osservazioni scuola del "nuovo" latino.*

#### **Rivista di legislazione scolastica comparata**

Ministero della Pubblica Istruzione e Ufficio di Legislazione Scolastica Comparata, Roma.  
Redattore capo: Vittorio La Morgia.  
Novembre - dicembre 1961, anno XIX, N° 6.

##### *Sommario*

BONACINA, Franco: *L'educazione civica e la formazione del cittadino europeo.* PROSPERO, Alfonso de: *Panorama dell'educazione dell'Afghanistan. Legislazione. Notiziario. Rassegna della stampa estera. Recensioni. Indici dell'annata 1961.*

#### **Revista brasileira de estudos pedagógicos**

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério de Educação e Cultura.  
Caixa Postal 1669, Rio de Janeiro.  
Diretor: Anísio Spinola Teixeira.  
Outubro - dezembro 1961, vol. XXXVI, N° 84.

##### *Sumário*

ABREU, Jayme: *O princípio de planejamento no Cap. "Educação e Cultura" do Programa de Governo.* GOIS SOBRINHO, José Faria: *A dinâmica nervosa da aprendizagem.* RIBIRO, J. Querino: *Planificação educacional.* TEIXEIRA, Anísio: *A universidade americana em sua perspectiva histórica. Discurso de posse do Ministro Antônio de Oliveira Brito. Financiamento educacional no Brasil.* TEIXEIRA, Anísio: *Que é administração escolar? Realidade Brasileira e a Sociedades para o Pro-*

*gresso da Ciência. Plano Quinquenal de Pesquisas. Exposição de motivos. Nota para história da educação do povo. Informação do país. Informação do estrangeiro. Livros. Revistas. Jornais. Atos oficiais.*

### **The Durham Research Review**

Institute of Education. University of Durham.  
Leazes Terrace, Newcastle-upon-Tyne, 1, Estados Unidos.  
Editor: D. Graham.

September 1961, vol. III, Nº 12.

#### *Contents*

HILLIARD, F. H.: *The Moral Instruction League 1897-1919*. LEE, Terence: *A test of the Hypothesis that School Reorganisation is a Cause of Rural Depopulation*. DOBSON, J. L.: *The Hill Family and Educational Change in the Early Nineteenth Century*. BAMFORD, T. W.: *The Prosperity of Public Schools, 1801-1850*. KAIM-CAUDLE, P. R.: *Marriages in Billingham*. *Book Reviews. Publications. Received.*

### **Universidades**

Unión de Universidades de América Latina.  
Dirección: Héctor Daniel Miró y Luis Emilio Soto.  
Lavalle 465, Buenos Aires.

Octubre - diciembre 1961, año II, Nº 6.

#### *Sumario*

*Factores de poder y factores de saber*. LOURENÇO FILHO, M. B.: *Crisis "de la" Universidad o "en las" universidades*. ROMERO, Francisco: *Sobre las ediciones universitarias*. RODRIGUEZ RUIZ, Napoleón: *Misión de la juventud*. BABINI, José: *La Conferencia de Bogotá sobre la enseñanza de la matemática*. BARALDI de MARSAL, Sonia: *Presencia de Mantovani en mis clases de Filosofía de la educación*. Notas. POZO, E. C. del: *La azarosa historia editorial de la "Historia Natural de Nueva España por Francisco Hernández"*. *Reuniones y Congresos Científicos*. IIª Conferencia de Escuelas y Facultades Latinoamericanas de Arquitectura. III Congreso Hispanoamericano de Historia. III Congreso Latinoamericano de Sociología. I Congreso Nacional de Anatomía en México. Nuevas escuelas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Simposio sobre química orgánica sintética, III Congreso Centroamericano de Cardiología. III Jornadas Latinoamericanas de Derecho Tributario. *Informaciones*. Unión de Universidades de América Latina. *Síntesis informativa de la vida universitaria latinoamericana*. Organización y legislación universitaria. *La Universidad Central del Ecuador*. Breve reseña histórica. Disposiciones generales de la ley orgánica de educación. Autores y libros. BRAMELS, Theodore: *Bases culturales de la educación*. Memoria de la "Primera mesa redonda Centroamericana de Derecho Penal" (W.D.H.).

## INDICE DE COLABORADORES

AMAVET, ALEJANDRO J. — Profesor Universitario en Educación Física y Licenciado en Eugenesia Integral, actualmente se desempeña como Director Interino del Instituto de Educación Física del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente titular en la cátedra de Introducción a la Educación Física en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata y de Educación y Humanología y Etica Humanista en la Universidad Privada del Museo Social Argentino. Ha colaborado en la Revista de la Universidad Nacional de La Plata y en la revista Humanidades. Entre sus obras mencionamos "*Apuntes para la introducción al estudio de la Educación Física*".

GIBB, JACK. — Profesor norteamericano especialista en Dinámica de Grupos. Ha realizado investigaciones para Universidades y organismos nacionales y empresas privadas de los Estados Unidos, entre ellos para la National Education Association especialmente en el campo de Adult Education Leadership. Entre sus principales obras figura *Participative Group Dynamics*, en el que expone su teoría del "Grupo por participación" resultado de su enseñanza en las Universidades de Michigan, Indiana y Colorado.

MIALARET, GASTÓN. — Psicólogo y pedagogo francés. Como investigador se ha dedicado a la pedagogía experimental, y es autor de numerosos trabajos originales en este campo. Colaborador de Unesco, institución por cuyo intermedio nos llega el artículo que publicamos en este número de Archivos. Entre sus obras podemos mencionar: *Questions de psychologie et travaux pratiques. L'écriture et la connaissance de nos enfants. L'éducateur et la méthode des tets. Recherches préliminaires a la pédagogie du calcul.*

NASSIF, RICARDO. — Ver *Archivos de Ciencias de la Educación* N° 1 (Tercera Epoca) enero-junio 1961.

PROKOFIEV, M. — Ministro Adjunto de Enseñanza Superior y de Enseñanza Secundaria Especializada de la U. R. S. S.

SAVLOFF, GUILLERMO ERNESTO. — Profesor argentino especializado en Filosofía y Pedagogía. Durante los años 1957 y 1958 se desempeñó como asesor del Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires en Educación de la Comunidad y

en Asistencia Social Escolar. Fue Director de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Buenos Aires. A partir de 1959 fue contratado por la Universidad Nacional de La Plata para planear la Extensión Universitaria y organizar el departamento respectivo, donde actualmente ocupa el cargo de Director. En la misma Universidad está a cargo de la cátedra de Sociología de la Educación.

Además de su participación en varios Congresos y Jornadas, ha pronunciado conferencias en distintas provincias argentinas y en la República Oriental del Uruguay.

Entre sus publicaciones mencionamos: *La psicología de Erich From, Pedagogía y cambio social. La Unesco, Escuela N° 5 de Berisso: Proyecto Piloto de Escuela de la Comunidad, Formación y transformación de las actividades colectivas y Educación y Caña de Azúcar; estudio sobre los efectos de la zafra azucarera en la educación tucumana.*

## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

---

Presidente

**Dr. José Peco**

Vicepresidente

**Dr. Constantino Brandáriz**

Guardasellos

**Dr. José Méndez**

Secretario General

**Lic. César A. Dumn**

### **HONORABLE CONSEJO SUPERIOR**

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

FACULTAD DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

---

Decano

**Dr. Enrique M. Barba**

Vicedecano

**Prof. Ricardo Nassif**

Secretario

**Prof. Héctor V. Codino**

**CONSEJO ACADEMICO**

CONSEJEROS DE LOS PROFESORES: Prof. Ilse M. de Brugger, Prof. Carlos F. García, Prof. Ricardo Nassif, Prof. Zulema Quiroga, Prof. Luis M. Ravagnan, Prof. Juan A. Sidoti. CONSEJEROS DE LOS GRADUADOS: Prof. Aída Manciola y Prof. Elsa Valdovinos. CONSEJEROS DE LOS ESTUDIANTES: Srta. Alcira Greco, Sr. Mario Quiroga Ferrando, Srta. Isabel Folegato y Sr. Ricardo Soler.

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

---

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACION**

Jefe: Profesor Ricardo Nassif

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

INSTITUTO DE PEDAGOGIA: Director: Prof. Ricardo Nassif

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

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA**

Jefe: Prof. Clemente Hernando Balmori

Secretario Técnico: Prof. Roberto M. de Souza

INSTITUTO DE FILOLOGIA: Director: Prof. Clemente Hernando Balmori

INSTITUTO DE LENGUAS CLASICAS: Director:

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 AR-  
GENTINO: 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: Directora: 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 25 DE JULIO  
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 América Ghioldi, con la colaboración de Elena Fontenla. (En preparación).

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

**"Textos  
y traducciones"**

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

# ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

PUBLICACION SEMESTRAL

LA PLATA (Rca. ARGENTINA)

JULIO-DICIEMBRE 1962

4

tercera época

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION