

REVISTA DE EDUCACION

Trimestre IV

1964 - 1965



Gobernador de Buenos Aires

DR. ANSELMO MARINI

Director General de Escuelas

DR. FRANCISCO A. LATRUBESSE

Secretario General

DR. ENRIQUE F. SOLSONA

Consejeros

Prof. NESTOR R. PICADO

Dr. JUAN ITURRALDE

Prof. Sra. ANA MARÍA I. DE REBÓN

Sra. DONATA DOMINGA C. DE BENEDETTI

Sra. SERAFINA A. S. DE SANTILLI

Sr. MIGUEL ANGEL LUNA

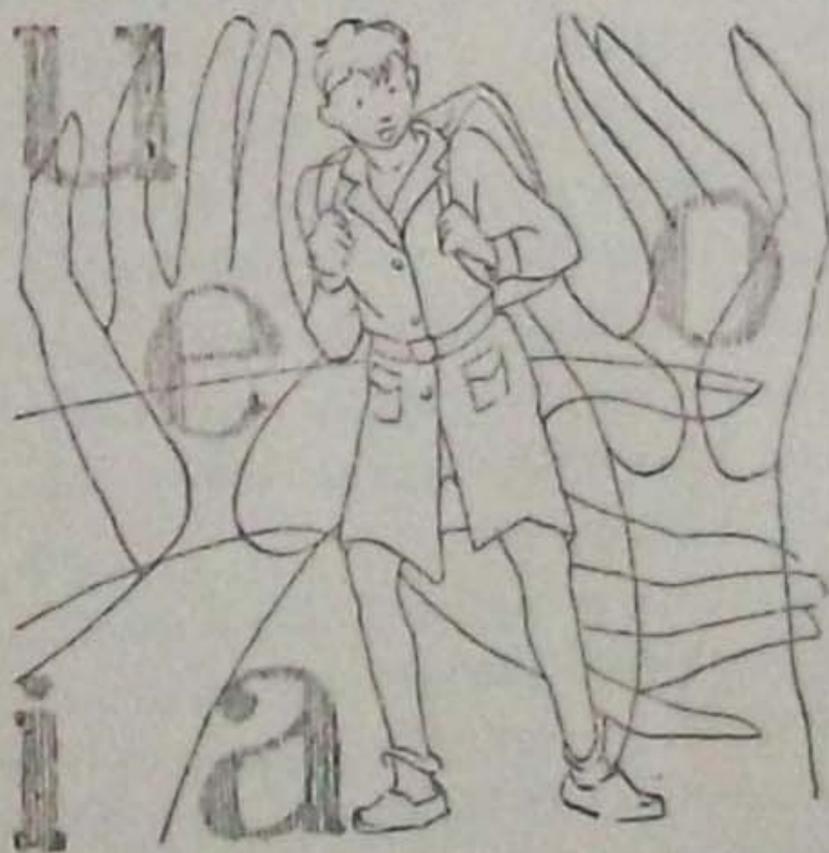
Sr. ABEL M. BALOSSINO

Secretario Administrativo

AUGUSTO PALADINI

REVISTA DE EDUCACION

Fundada por DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
en 1858



LA PLATA

1965

CLAUSURA DEL CICLO LECTIVO 1964, PRONUNCIADO POR
EL DIRECTOR GENERAL DE ESCUELAS, Dr. FRANCISCO A.
LATRUBESSE, DESDE LA ESCUELA N° 1, "JOSÉ MANUEL
ESTRADA", DE TRES ARROYOS

AL DIRIGIRME por primera vez a la Provincia de Buenos Aires como Director General de Escuelas, expresé que nuestro objetivo fundamental era lograr la felicidad del niño. Tratar, sobre todo, de construir un sistema educacional que, respetando sus inclinaciones, encauzara su vocación sin oprimirlo.

Podríamos coincidir con facilidad en que se percibe un desajuste en lo educativo. Faltaba —y eso estamos empeñados en superar—, unidad de fines en la Escuela de Buenos Aires. Se marca una crisis en la educación del niño a niveles de la exigencia que el progreso de la vida moderna requiere para lograr un ciudadano ambientado en lo social, económico y político.

Hemos dicho antes de ahora, que es necesario construir niños en la libertad para la democracia. Esta enunciación tiene trascendente contenido.

Bajo el amparo de nuestras leyes fundamentales, es imprescindible dotar al niño de un panorama social que le permita escoger sin sometimientos ni errados esquemas, y crear con autenticidad. Es indispensable encontrar el camino que oriente al hombre en su actividad y comportamiento y lo prepare para vivir con amor y armonía, buscando el bienestar de la sociedad.

Pero para hacer feliz a alguien debemos antes comprenderlo, y para ello es preciso conocerlo. De allí que nuestra tarea esencial gire en torno a la comprensión del niño. Para que ella sea realizada con felicidad, debe iniciarse tempranamente. Nuestros Jardines de Infantes reciben a los niños desde los tres años. En ese preciso instante comienza la responsabilidad de quienes dirigimos y orientamos la educación.

Por descontado que es una necesidad, señalada por la psicología, la de respetar cada estadio en la vida del hombre. Cada edad tiene sus propias exigencias y su fin en sí misma. Por todo ello, porque consideramos a la orientación preescolar como una etapa y un tipo especial de enseñanza, que necesita de una estructura independiente para lograr en plenitud su finalidad, hemos creado la Dirección de Enseñanza Preescolar.

Esta separación estructural —pedagógicamente necesaria— no implica desarmonización. Muy por el contrario, las instrucciones técnicas producidas, señalan lo imperioso de la coordinación entre las etapas preescolar y primaria e indican los medios que la aseguran.

Los jardines de infantes cobran en esta instancia, perspectivas de honda necesidad social. Es esa la razón por la que van cubriendo el ámbito de nuestra Provincia, como respuesta a un requerimiento que señala la obligación de intensificar esta tarea en las comunidades menos dotadas en lo económico.

Este es el modo de afirmar nuestra fe en la educación preescolar, porque conocemos a fondo la importancia vital que reviste para el hombre la forma en que transcurrieron sus primeros años.

Para proveer a la continuidad del proceso educativo, proyectamos la reestructuración del primer grado en nuestras escuelas, con el propósito de evitar que el apresuramiento por iniciar al niño en el período cognoscitivo, destruya su sensibilidad o quiebre su normal arribo a la madurez conceptual.

Pero cabe advertir que ninguno de estos aspectos nos ubica en la pretensión de mostrarnos como revolucionarios. Respetuosos del significado que tiene el fundamento histórico de toda disciplina, aspiramos a continuar y a perfeccionar, a construir hoy sobre todo lo positivo ya elaborado, a establecer precedentes que nutran creaciones futuras.

Para tomar contacto directo con una realidad que conocíamos, hemos recorrido —en la medida de nuestras posibilidades— el extenso territorio de Buenos Aires, deteniéndonos allí donde se levantaba una escuela. Recogimos así, en su fuente, múltiples problemas que brindaron generoso impulso a nuestra actividad. Dedicamos a cada uno de ellos la atención necesaria en procura de su solución. Podemos declararnos satisfechos con los resultados obtenidos en el breve período que abarca nuestra gestión. Estamos comprometidos en la jerarquización de la escuela pública, en devolverle la fe de los padres, alguna vez perdida.

En busca de esos objetivos, debemos arbitrar los medios para superar los actuales niveles en materia de escolaridad, promover un mayor contacto de los niños con sus maestros en escuelas que brinden la posibilidad de extender el número de horas dedicadas a la enseñanza y permitan compensar así lo exiguo del período lectivo.

Como medio para subvenir momentáneamente a disminuir el citado déficit, está ya en marcha el PERIODO DE AFIANZAMIENTO Y RECREACIÓN que, estamos ciertos de ello, reducirá los fracasos y las deserciones al permitir al alumno afrontar el nuevo año a niveles suficientes.

Con la colaboración de quienes tienen la responsabilidad educativa en los distritos de la Provincia, llevaremos a cabo esta experiencia en la época de receso escolar, pretendiendo generalizarla en próximos años. Las puertas

de la escuela, abiertas en vacaciones, simbolizarán nuestra legítima preocupación al materializar el afán de corresponder a las comunidades que multiplican diariamente su colaboración en la tarea emprendida por esta Dirección General de Escuelas. Esa ponderación de esfuerzos mueve nuestro respeto hacia las denominadas Escuelas Experimentales, como paso que permita, mediante una futura evaluación científica, la renovación de métodos y técnicas de enseñanza.

No podemos dejar de considerar el problema de las escuelas rurales, ya que casi la mitad de los establecimientos dependientes de la Dirección General de Escuelas, tienen esa característica. Pese a todo lo enunciado y programado en congresos pedagógicos, la escuela unitaria —soledad para el maestro, desesperanza para sus mejores anhelos— es una realidad viva. En muchos casos, la escuela no aglutina allí la comunidad para afirmarla. Estamos dispuestos a librar decisiva lucha contra este problema. Creemos que la escuela puede ser el firme cimiento que consolide la vida de nuestra campaña, en la medida en que consiga ligar al niño al suelo donde nació y alcance a mostrarle la imagen de una vida digna y plenamente realizable dentro de aquel ámbito. Si consigue constituirse en nexo entre la ciudad y el campo, si se transforma en el ambiente natural de una comunidad grávida de esperanzas, enraizará al hombre en su tierra, o preparará adecuadamente al que elija el agitado quehacer de los grandes centros urbanos.

Para llevar a feliz término esta acción, el maestro debe sentirse respaldado por una conducción atenta a su esfuerzo. Esta preocupación se ha de traducir, por vías legales, en la obtención de una jerarquía para el maestro rural, que invite a quienes se sienten impulsados por esa vocación a sumarse a esta actividad, que hace a la revitalización de la comunidad.

Similar problema e idénticas necesidades, nos han impulsado a adoptar especiales previsiones para la acción a cumplirse en las escuelas isleñas. También en este aspecto, comienzan a percibirse los resultados de la incipiente obra.

Las modificaciones al Estatuto del Magisterio, dadas a conocer con toda amplitud, que se encuentran a estudio de la Honorable Legislatura, están impregnadas de la decisión de respaldar con solidez la tarea docente, y son producto de una leal y honesta preocupación de los Consejeros de Educación, que han aportado lo mejor de su vocación y esfuerzo para el perfeccionamiento de un instrumento que regle con prudencia los deberes y derechos del magisterio.

La hora que vivimos exige, quizá como nunca, la decidida cooperación entre los hombres, la sana integración de sus esfuerzos. Buenos Aires ha respondido a ese imperativo con la plural solidaridad de pueblo y gobierno, puestos en la común tarea de cubrir el déficit de construcciones escolares. Así ha nacido y se ha fortalecido el consorcio. Una obra no tan sólo destinada

a crear lugares confortables donde dar y recibir la instrucción sino también a constituirse en el lugar propicio donde los padres, tan ligados a ese edificio que ha nacido de sus manos, reciban la orientación necesaria que, integrada a su amor, contribuirá a brindar a sus hijos una educación sin deformaciones intelectuales o afectivas. Justifica esto sobradamente la trascendencia en lo presupuestario, que la Dirección General de Escuelas ha adjudicado a esta concepción.

No solamente el consorcio requiere en estos momentos el esfuerzo comunitario. Reclamamos idéntica sensibilidad —comprometida está la nuestra— para resolver la necesidad de poblar la Provincia de comedores escolares. El problema ha sido advertido, los centros que requieren más urgentemente estas creaciones, detectados; entramos ya en el proceso resolutivo, que sólo se hará totalmente eficaz con la acción de todos, cohesionados alrededor de las necesidades vitales del niño de Buenos Aires.

Todo lo que hoy enunciamos aquí, únicamente será posible si a un firme, entusiasta y sereno manejo de los resortes del Estado, se suma la cooperación del pueblo y la inestimable colaboración de los docentes, quienes han estado tradicionalmente al servicio de las más fecundas obras de la Patria. El maestro debe estar en lo que une, debe ser fuerza de conjunción en un mundo parcializado. Es su misión luchar sin tregua y librar batalla victoriosa donde quiera que encuentre analfabetismo, deserción escolar, dolor humano. La bandera de su cruzada de amor y luz, no puede ser maculada por pequñeces, porque debe saberse realizador, en última instancia, de cualquier proyecto, planteo o renovación educacional.

Por nuestra parte, reafirmamos la voluntad de no escatimar esfuerzos, de no abreviar sacrificios, alentados por la seguridad de estar cumpliendo concienzudamente nuestro deber en esta hora argentina, en la que el niño debe convertirse en auténtico protagonista.

Queridos maestros de Buenos Aires, padres de nuestros niños, funcionarios de la Dirección General de Escuelas, pueblo de la Provincia:

Asociémonos todos con fervor, con generosidad, en esta labor maravillosa que alegra la vida y ennoblece el espíritu. Caminemos unidos por la senda luminosa de la solidaridad fraterna, para que estos importantes ciudadanos del mundo que son nuestros niños, puedan vivir y crecer libres, espontáneos, sanos; con almas limpias y corazones puros.

Sepamos cumplir cada cual con su deber, desde la cima o el llano. Desde la historia, un faro nos ilumina y un ejemplo nos compele a la acción: la figura ciclópica y señera de Domingo Faustino Sarmiento, su vigencia como indiscutido Maestro de América.

No defraudemos su mandato. Es imperativo irrenunciabile de los nuevos tiempos.

Realizaciones



El turismo escolar, por *Dora B. Pieroni* /
El grado complementario, por *Equipo*
Directivo Escuela N° 62 de Lanús / Una
experiencia educativa, por *Martha Sturla*
de López.

LE TOURISME SCOLAIRE



Les plans du Tourisme Scolaire dépassent de beaucoup le point de vue strictement sanitaire ou simplement récréatif.

Les instituteurs du Tourisme Scolaire essaient de socialiser les enfants, d'éveiller leur responsabilité et d'affermir leur confiance en eux-mêmes.

La discipline n'est plus conçue comme une soumission passive aux exigences des adultes qui excèdent parfois les possibilités de l'enfant.

Quelques uns des centres du Tourisme Scolaire incorporent des groupes réduits d'enfants qui souffrent de troubles physiques, mentaux et sociaux qui, pourtant, ne les empêchent pas de s'adapter au rythme normal de ces centres.

Les jeux éducatifs s'intègrent dans un programme très varié qui laisse une marge de liberté au choix des enfants et s'adapte à la diversité de leurs intérêts: Ce programme comprend de la gymnastique, des jeux libres et dirigés, des jeux rythmiques, des marionnettes, du théâtre, de la peinture, des manualités, des promenades, etc.

L'expression "point d'éducation sans joie" est devenue la devise du tourisme scolaire.

SCHOLAR TOURISM

Scholar Tourism plans fully overcome a viewing strictly healthy or merely amusing.

The Scholar Tourism teachers try to become children sociable, awaking their sense of responsibility and assurance in themselves.

The discipline, considered as passive submission is already banished and anything that exceeds their possibilities is demanded from the children.

Some Scholar Tourism centres are formed with small groups of children having physical, mental or social deficiencies compatibles with the normal ritme of both recreatives and educational activities which fulfill a varied programme with extensive margin for children's selection, according to their possibilities and interests such as Gymnastics, free and guided games, puppets, theatre, painting, excursions wich put them into contact with the environment and so on.

"There is no education without rejoicing" is the motto of Scholar Tourism.

TURISMO SCOLASTICO

Quel che si prefigge il Turismo Scolastico supera di gran lunga un mero studio strettamente sanitario o semplicemente ricreativo.

Gli insegnanti di Turismo Scolastico cercano di rendere socievoli i fanciulli destando il loro senso di responsabilità, incitandoli ad avere fiducia in se stessi.

Si elimina la disciplina intesa come sottomissione passiva e non si richiede al fanciullo nulla che possa oltrepassare le sue possibilità.

Alcuni centri di Turismo Scolastico sono formati da esigui gruppi di fanciulli con deficienze fisiche, mentali e sociali, conciliabili con il normale ritmo d'attività svolta dagli stessi.

Queste attività ludo-educative si complementano in un programma molto variato che permette ai fanciulli un vasto campo di scelta concordemente alle loro possibilità e preferenze: ginnastica, giochi liberi e diretti, espressione corporale, giochi ritmici, burattini, teatro infantile, pittura, lavori manuali, escursioni, che li mettono a contatto con l'ambiente, eccetera.

Nel Turismo Scolastico costituisce un motto l'affermazione che "non c'è educazione senza allegria".

El Turismo Escolar en la Provincia de Buenos Aires

DORA BEATRIZ PIERONI

Coordinadora de los Centros de Turismo Escolar

DURANTE más de diez años las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires han realizado, en colaboración con el Ministerio de Acción Social, planes de turismo escolar. El turismo Escolar alcanzó en la temporada pasada a beneficiar a 4.136 niños (1) que gozaron de los beneficios del mismo en diez centros marítimos organizados a tal efecto, cuyas sedes se encontraban en las ciudades de Necochea, Miramar y Mar del Plata (2).

El Ministerio de Acción Social contrata y controla los hoteles y las autoridades educativas organizan el personal y los planes recreativos-educativos. Inspección General de Enseñanza es responsable de esta organización que ha confiado a la Asesora señora Herminia A. de Lawrie. Colaboraron en la selección de los niños, con los inspectores de enseñanza, asistentes sociales y médicos escolares.

La selección del personal a cargo de los niños se realiza teniendo en cuenta las condiciones muy especiales que debe reunir el maestro para esta clase de tarea. El maestro de Turismo Escolar debe compartir activamente la vida de los niños, sus juegos, sus intereses, sus problemas; debe reemplazar al hogar y realizar una seria y positiva labor educativa. Es conveniente que posea determinadas habilidades y conocimientos de carácter estético recreativo como música, teatro infantil, títeres, manualidades, modelado, juegos, literatura infantil, etc.

(1) Desde el año 1958 hasta 1961: 922 niños. Año 1962: 3.460. Año 1963: 3.328. Año 1964: 4.136.

(2) Es interesante destacar que las municipalidades de las ciudades de Quilmes, Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora realizaron la selección de 800 niños, que participaron del Plan de Turismo Escolar y se alojaron en los chalets de propiedad del Estado, situados frente a la Playa Saint James.

Turismo Escolar tiene proyecciones más amplias de lo que podría suponerse por su simple enunciación. Intenta realizar dentro de lo breve de su cometido, una acción integral que supera ampliamente un enfoque estrictamente sanitario o simplemente recreativo.

Participar de la vida en común, durante el tiempo que permanece en los centros turísticos escolares contribuye a socializar al niño. Este comprende que



integra una pequeña comunidad de la que recibe beneficios pero a la que debe prestar apoyo y colaboración, que no es el centro de su pequeño mundo sino que vive en uno mucho más amplio donde es uno entre los demás y con los demás. Compartir juegos, trabajos, buenos momentos, responsabilidades con sus compañeros, lo lleva en forma espontánea a vivir solidariamente con los mismos. Deja de sentirse "yo" para comenzar a decir "nosotros".

El juego es un valioso auxiliar para el logro de los fines que persigue *Turismo Escolar*: acerca a los niños, es eminentemente socializador. En los centros de turismo pueden jugar en grupos numerosos. Mediante el juego compartido aprenden a estimar las habilidades de los demás, a someterse a reglas voluntariamente, a realizar algo con una finalidad común, etc. En la actividad lúdico-social se enfrentan el egocentrismo del niño y la necesidad de socialización. Llega un momento en que ambos se equilibran y en que el niño comprende los beneficios de subordinar sus propios intereses a los del

grupo, es decir, comprende la necesidad de un comportamiento sociable.

Los maestros de Turismo Escolar intentan formar hábitos sociales mediante el estímulo del sentido de responsabilidad y la ayuda mutua. Despiertan el sentido protector de los mayores sobre los más pequeños y encauzan la agresividad de algunos en interesantes actividades.

Tratan de que el niño tenga confianza en sus posibilidades y tome sus propias decisiones. La disciplina entendida como sumisión pasiva, ha sido desterrada de los centros de turismo escolar. No se exige al niño nada que exceda sus posibilidades. Se le pide siempre lo que puede hacer y, en lo posible, lo que desea hacer.

Algunos centros, como el de Miramar, se integran con niños con déficits físicos o mentales, cuya anomalía sea compatible con el sistema de vida de los mismos (3). La experiencia realizada en este sentido nos ha demostrado que



si la acción de Turismo Escolar es beneficiosa para todos los niños con mayor razón es necesaria para los niños excepcionales. Las inhibiciones, problemas, inadaptaciones al medio social que presentan algunos niños suelen adquirir mayor importancia para los que sufren alguna disminución. El Turismo Es-

(3) Hasta ahora se han incorporado ciegos y oligofrénicos leves y niños con problemas de adaptación social.

colar, proporcionándoles la oportunidad de participar de la vida de los demás, puede ayudar a solucionar estos problemas.

En los centros de Turismo Escolar se le presenta al niño disminuído la situación de tener que competir con los demás niños. Los resultados pueden ser dos: que logre vencer los obstáculos (que es lo más frecuente de acuerdo



a nuestra experiencia) o que su disminución le impida vencer algunos, pero que, tomando conciencia de esa imposibilidad, aprenda a soportarla con valor. Una actitud realista se impone, pero también la tierna e inteligente solicitud de los maestros para que el choque pueda ser bien superado.

Los maestros de Turismo Escolar han tenido en cuenta en el trato con el niño disminuído lo siguiente:

—que se angustia cuando se pretende brindarle ayuda con exageración. Desea actuar por sí mismo, hacer las mismas cosas que los otros niños y ayudarles;

—que se debe intentar que no lo espere todo de los demás creyendo que se le deben compensaciones.

La integración de los centros de Turismo Escolar con niños disminuídos tiene una doble finalidad: aquélla a la que ya nos referimos —adaptar al niño disminuído al medio social normal— y la de educar a la comunidad para que, comprendiendo que el ser deficitario es igual a los demás salvo por su

disminución que en modo alguno debe segregarlo, lo trate con generosidad y solidaridad exentas de la conmiseración que deprime a quien la soporta y destruye muchos esfuerzos de la acción reeducativa tendiente a incorporarlo al medio social común. Esta campaña debe iniciarse en las escuelas, con los niños, y en los centros de Turismo Escolar se dispone de una magnífica oportunidad para llevarla a cabo. Es alentadora la experiencia que hemos recogido sobre cómo los niños intuyen el problema, que se manifiesta en el de generosidad y tacto con que tratan al compañero que sufre la disminución.

El maestro cuenta con una Ficha Médico-Social como fundamento de su acción sobre los niños a él confiados y, en algunas oportunidades, pone en conocimiento de los padres, del director de la escuela a la que el niño pertenece o del asistente social, determinado problema que la diaria convivencia y el acercamiento le ha permitido descubrir.

ACTIVIDADES DE LOS CENTROS DE TURISMO ESCOLAR

El programa de actividades lúdico-educativa es muy variado y deja un amplio margen a la elección de los niños de acuerdo con sus posibilidades e intereses. El maestro comparte los juegos, se interesa por los proyectos y estimula la curiosidad.

ACTIVIDADES EN LA PLAYA

Junto al mar, especialmente en los días tibios y luminosos, los niños pasan sus mejores momentos. El tiempo que permanecen en la playa se distribuye entre la clase de gimnasia, actividad recreativa libre y el baño de mar, bajo el cuidado de maestros y profesores de educación física.

La gimnasia tiene una considerable importancia dentro del plan de actividades a que nos estamos refiriendo. Se dedica buena parte del tiempo asignado a la misma, a juegos y competiciones deportivas y a la interpretación, mediante movimientos expresivos, de cuentos y temas propuestos por el profesor.

Las excursiones ponen en contacto al niño con nuevas realidades. Nada hay más estimulante para él que el mundo natural: los sonidos, los aromas, el color, la investigación sobre la fauna y flora marina y el espectáculo del bosque. El niño entra en contacto activo con la naturaleza y experimenta satisfacción al explorarla. Muchas veces expresa sus impresiones en dibujos, man-

tiva y sobre el número de posibles asociados.

2. Citar para una reunión de delegados con la finalidad de considerar todo lo relacionado con la constitución de la entidad, señalándose que cada delegado sería, posteriormente miembro informante ante sus colegas del establecimiento, de las ventajas, dificultades, intenciones, etc., fijando como fecha de reunión el día 25 de abril.

pos (Inspector de Enseñanza); profesora, ción Técnica); tesorero, Fernando J. Cam-María Isabel Urdanavía (maestra de Escuela N° 6); vocales titulares: Juan Aguirrebengoa (secretario Escuela Normal); Lydia Anita Ibarra (directora Escuela N° 16); Antonio Domingo González (maestro Escuela N° 25); Osmar Avelino Mantines (director Escuela N° 38).



3. Reunir en asamblea el día 23 de mayo a todos los docentes interesados: en ejercicio, jubilados o sin empleo, con el propósito de determinar las bases sobre la Cooperativa de Maestros, a constituirse.

4. Llamar a asamblea el día 30 de mayo. En esta oportunidad fueron aprobados los Estatutos, suscriptos los primeros accionistas y electo el Consejo de Administración, el cual quedó así integrado: Presidente, Rodolfo L. Deagustini (director Escuela N° 1); vicepresidente, Julia E. Fantini de Toscano (maestra de Escuela N° 5); secretaria, Né-lida Leticia Abadía (auxiliar de Consejo Escolar); prosecretario, Néstor Orlando Ruggiero (director Escuela Nacional de Educa-

Vocales suplentes: Roberto A. R. Oribe (secretario Escuela Provincial de Comercio N° 1), Lauro Maderna (director Escuela N° 3), Isabel M. Azcona de Simonetti (maestra Escuela N° 1), Norma H. D'Amico (maestra Escuela N° 5); Síndico titular, Nelly E. Giusso de Tombolato (maestra Escuela N° 1); Síndico suplente, Luz Clarita Dermitt de Sánchez (maestra Escuela N° 1).

La Cooperativa de Maestros "CODEL-MA", en virtud de lo establecido en el artículo 5° de sus Estatutos, extiende sus beneficios a todas aquellas personas "capaces de adquirir derechos y contraer obligaciones, que acepten los presentes Estatutos, que pertenezcan al gremio, sin distinción de jurisdic-

ción o de dependencia (nacionales, provinciales, municipales, privadas) y de estado de revista (en ejercicio, jubilados o sin empleo) y aquellas cuya labor tenga directa incidencia y relación con las actividades escolares" (cooperadoras, asistentes sociales y educacionales, personal administrativo del Consejo Escolar y de escuelas, preceptores y porteros).

El día 7 de julio coincidiendo con el "Día de la Cooperación, Día del Buen Vecino, Día del Mutualismo", conforme al Calendario Escolar vigente, se realizó el acto de inauguración, con asistencia de las autoridades los presidentes de la cooperativas de la ciudad, en calidad de invitados especiales. Se bendijeron las instalaciones por el señor cura párroco y se enunciaron las aspiraciones de la entidad por el presidente del consejo de administración.

Transcurrido apenas mes y medio de vida, la Cooperativa de Consumo, Ahorro y Crédito del Magisterio de Veinticinco de Mayo,

cuenta con 270 asociados con un total de 294 cuotas-partes (acciones), que representa un capital inicial suscripto de 294.000 pesos, realizado ya en un 65 por ciento.

Iniciadas las actividades con el ramo de Almacén y Despensa, tiene ya su C. de Administración, en estudio, el oportuno agregado de nuevas ramas (artículos para el hogar, cosmética y perfumería, bazar, tienda) y la financiación en su momento de todo cuanto necesite un hogar docente: vehículos, vivienda, etc.

Junto a los innegables beneficios económicos inmediatos, derivados de sus menores precios, y a los mediatos de los retornos a fin de ejercicio, La Cooperativa de Maestros CODELMA ofrece la realidad de ser centro de confluencia de educadores de distintas dependencias que en su contacto diario estrechan lazos de amistad y día a día acrecen la unidad de la familia docente veinticinqueña.

Comentarios Bibliográficos



Nómina de libros



Colaboración del Instituto Bibliográfico

ELKIN, Frederick. *El niño y la sociedad*. Trad. del inglés de Noemí Rabayrol. Buenos Aires, Paidós, 1964. 139 p. (Biblioteca del educador contemporáneo, 2).

La presente obra de Frederick Elkin trata del problema de la socialización, de cómo se produce la incorporación del niño a la vida cotidiana moderna, transformándose en un miembro que funciona dentro de la sociedad. Define la socialización como el "proceso mediante el cual alguien aprende los modos de una sociedad o grupo social dado, en tal forma que puede funcionar en ellos", y en base a datos reunidos por antropólogos y sociólogos y dentro de las limitaciones temáticas a que se encuentra ceñida la obra, realiza un estudio acerca de las pre-condiciones de la socialización, del proceso de la socialización y de los agentes socializadores. Considera que deben darse tres condiciones previas para que se produzca el proceso de la socialización: *una sociedad en funcionamiento* que es la encargada de transmitir a los nuevos miembros la cultura y las motivaciones necesarias para participar en una vida social estable; *una adecuada herencia*

original indispensable para el proceso de la socialización y, como tercera condición, lo que llama *la naturaleza humana*. Estima que ordinariamente se toman las precondiciones de la socialización como un hecho dado que debe estudiarse, pero que no dice nada del proceso mediante el cual la socialización se lleva a cabo y analiza la sociedad desde diferentes perspectivas: de las normas y valores, del status y rol, de las instituciones, de las subdivisiones culturales y de grupo dentro de la sociedad mayor (clase social, grupo étnico) y del cambio social. Dedicó un capítulo a los agentes socializadores refiriéndose especialmente a la familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación de masas-prensa, radio, revistas, etc. cada uno de los cuales ejerce su influencia dentro de este proceso de socialización del individuo que continúa hasta la edad madura. La obra se completa con una amplia bibliografía sobre el tema.

FEATHERSTONE, W. B. *Cómo enseñar al escolar y al estudiante lentos.* Trad. del inglés de Enrique Cabrero. Supervisión de Jaime Bernstein. Buenos Aires, Paidós, 1964. 173 p. (Biblioteca del educador contemporáneo, 6).

Los problemas que se plantean en la enseñanza con alumnos y estudiantes de aprendizaje lento son expuestos en este volumen para, en base a experiencias realizadas por el autor, facilitar la tarea de aquellos docentes que adviertan en el grupo a educar la presencia de alumnos que consideran "lentos en su aprendizaje. Métodos a seguir, forma de guiar sus actividades, enseñanza de los procesos fundamentales, ayuda personal que se les puede brindar, son temas que se desarrollan a lo largo de esta obra, partiendo de la premisa de que "en la escuela, en el hogar, no importa dónde, jamás debemos olvidar que el estudiante de aprendizaje lento no es menos "persona", menos individuo, que cualquier otro ser humano... que sus aptitudes pueden ser pocas, sus promesas modestas, pero es, no obstante, un miembro de la humanidad". Considera que todo intento de identificar a este tipo de escolar o

estudiante debe realizarse con una actitud que suponga que ninguno es, por nacimiento, de aprendizaje lento, hasta que todas las otras causas de lentitud funcional, tales como la mala salud, las deficiencias de oído y de vista, las condiciones malsanas en el hogar y el ambiente que lo rodean hayan sido examinadas y si es posible corregidas; que una vez identificadas se plantea el problema de su enseñanza e indica cómo la solución sana dependerá en gran medida de cada caso particular, de acuerdo con las organizaciones escolares, maestros, ambiente. Mediante los planes y procedimientos que el autor sugiere en esta obra se verán aumentadas las posibilidades de que los escolares y los estudiantes lentos aprendan un poco más dentro de los cursos convencionales donde el tipo de enseñanza y de estudio es el *modus operandi* normal.

PEARSON, C. Eric. *Guía de educación física para maestros.* Trad. del inglés de Gregorio Aráoz. Supervisión y presentación de Enrique C. Romero Brest. Buenos Aires, Paidós, 1964. 181 p. (Biblioteca del educador contemporáneo, 7).

Este libro intenta resolver el problema básico de la integración de la educación física en el ámbito total de la educación, con especial referencia al jardín de infantes, la escuela primaria y el ciclo básico de la enseñanza media. Sin incurrir en excesivos tecnicismos, el autor, que es un especialista, expone sus puntos de vista de manera clara y exhaustiva "como si en verdad estuviera dentro del pellejo de un maestro de grado", lo cual revela la intención eminentemente instrumental que anima la obra. El programa

de educación física aquí propuesto está destinado a los países latinoamericanos. Ofrece una nómina de las "destrezas motoras básicas" agrupadas por clases y grados que el maestro propenderá a desarrollar teniendo en cuenta la edad y el nivel de desarrollo de sus educandos. El programa incluye, pues, lo que comúnmente se denomina formas básicas de la actividad física, ejercicios de agilidad, bailes, danzas y haceres físicos o destrezas. No se incluye, en cambio, los ejercicios contruoidos, es decir, aquellos que consti-



tufan la gimnasia. Junto al planeamiento a largo plazo o anual, se considera aquí el planeamiento a corto plazo, que comprende los planes mensuales, semanales y diarios. Se contempla también el co-planeamiento, que permite al niño aprender de acuerdo con su propia iniciativa. Dedicamos un capítulo a los diversos modos de evaluación del desempeño físico, otro a la disponibilidad y el

empleo de instalaciones y equipos y cierra la obra una serie de consideraciones dirigidas al maestro "que desea reflexionar siguiendo *nuevos caminos* sobre nuevas fuentes de ideas creadoras y a la vez actualizar recursos conocidos hace algunos años". Completan la obra una abundante bibliografía especializada y una nómina de discos seleccionados.

QUILES, Ismael S. J. *Vida y educación en los países comunistas*. Buenos Aires, Columba, 1964. 211 p.

Comisionado por nuestro gobierno para asistir a la XII Conferencia General de la Unesco en París, el padre Quiles visitó con ulterioridad, también en misión oficial, además de Francia, la República Federal Alemana, Dinamarca, Suecia, Rusia, Polonia y Checoslovaquia. El conocimiento de los sistemas educativos vigentes en esos países y, más aún, sus concretos resultados prácticos, determinaron la realización de su gira. De esa experiencia, en este libro sólo se registra lo relativo a los países de detrás de la cortina de hierro. El autor califica a la suya de "misión abierta". "Iba con una actitud sincera —declara— dispuesto a superar todos mis posibles "prejuicios", que me impedirían apreciar la auténtica realidad". La información recogida se sintetiza en tres puntos: 1. Descripción del viaje que permite una visión de la vida y de las costumbres en los países comunistas. 2. Análisis de la educación y sus resultados, donde se intenta una apreciación objetiva de sus valores positivos y de sus deficiencias, y 3: síntesis de la información recibida en las entrevistas oficiales. El autor puntualiza, como resumen previo a la exposición detallada, los aspectos comunes con otros sistemas educativos y los aspectos propios del sistema educativo

soviético. En lo que hace al primer punto se consigna: a) Coincidencia con los sistemas occidentales en lo referente a planes de estudio y métodos didácticos, b) Sistema enciclopédico, común al vigente en Francia, América Latina y EE. UU., c) Sistema pragmático-técnico (EE.UU.) y d) Escuela dirigida con predominio de la disciplina (Inglaterra, Alemania). Con referencia a los caracteres específicos del sistema educativo comunista, éstos se agrupan en: a) *Aspectos positivos*: 1) Planificación integral y en alto grado, 2) Máxima extensión (esfuerzo por proveer de educación a todos, niños y adultos), 3) Unión escuela-trabajo, 4) Educación social y 5) Educación técnica para la productividad; b) *Aspectos negativos*: 1) Sistema monolítico (único, estatal y compulsivo), 2) Dogmatismo (formación de una "fe ciega" en el marxismo-leninismo), 3) Reducción de la personalidad, 4) Tecnocismo, 5) Falta de eficacia. La intención ha sido, pues, al señalar las fallas, detenerse en "las propias y radicales, aquéllas en que se ataca la base humana necesaria para que la esencia y la dignidad del hombre sea respetada y éste tenga la posibilidad de buscar por sí mismo la verdad, según su conciencia".

SHECKLES, Mary. *Cómo enseñar las ciencias al escolar*. Trad. del inglés de Leonardo Wadel. Buenos Aires, Paidós, 1964. 183 p. (Biblioteca del educador contemporáneo, 3).

La escuela primaria actual no puede permanecer al margen del vertiginoso desarrollo de la ciencia en nuestro siglo. Por tanto, el maestro debe hallarse capacitado para introducir a sus alumnos, mediante una bien planeada y atractiva experimentación, desde luego a nivel elemental, en lo que constituye el "hacer" de la ciencia. Las ideas que esta obra expone son el producto de una prolongada experiencia con una amplia variedad de fenómenos naturales, de los estudios realizados por la autora sobre el desarrollo infantil, la psicología, los métodos de enseñanza, así como de su propio quehacer como profesora de ciencias. En el capítulo I se sugiere a los maestros el modo de poder constituirse en una ayuda práctica y eficaz de sus alumnos en la esfera científica, permitiéndoles que adviertan cómo han evolucionado conceptos tales como los de tiempo, espacio, cambio, energía, etc., y por tanto cómo urge revisar los propios conceptos, en muchos casos envejecidos y sin vigencia. El capítulo II indica cómo planear experiencias

científicas para los niños, ya estén destinadas a provocar una respuesta específica o quieran ayudar a los alumnos a resolver un problema corriente de la vida o pretendan ampliar sus horizontes y enriquecer su medio ambiente. El capítulo III se refiere a la selección y cuidado del equipo científico y los capítulos IV y V están destinados a ofrecer sugerencias concretas para realizar experiencias que permitan al niño la exploración del ambiente que lo rodea. "Esas experiencias se concibieron en la esperanza de que estimularan el pensamiento y las preguntas, y de que no fomentaran un servil sometimiento a las instrucciones aquí dadas. Se formulan numerosas sugerencias destinadas a animar a los maestros y alumnos a idear otros medios y modificar las experiencias analizadas. Contando con libertad de pensamiento y de expresión, es posible que los chicos propongan experiencias que tendrán un gran valor, tanto para ellos como para sus condiscípulos".

SPROTT, W. J. H. *Introducción a la psicología social*. Trad. del inglés de Jorge Siroli. Buenos Aires, Paidós, 1964. 329 p. (Biblioteca de psicología social y sociología).

La constitución de la psicología social como disciplina independiente es un producto de nuestro siglo. Sin embargo, desde 1908, fecha en la cual aparecieron las dos primeras obras a las que se puede dar el título de Psicología Social (E. A. Ross y W. Mac Dougall son sus autores) la bibliografía sobre este tema ha proliferado de manera sorprendente. El profesor Spratt, de quien editorial Paidós publicara con anterioridad su *Grupos humanos*, procura con esta obra (cu-

ya versión castellana acaba de aparecer) "proporcionar un texto que establezca el tema en su perspectiva adecuada, definiendo sus relaciones con la psicología general, la sociología y la antropología, y al mismo tiempo le da al estudioso una información clara de los trabajos y progresos que se han realizado, las conclusiones que pueden extraerse de ellos y las aplicaciones que se han hecho". El libro consta de tres partes. En la primera, Estudio de los grupos, se analizan grupos y si-



tuaciones, muchedumbres, liderazgo, la opinión pública y el estudio de las actitudes. La segunda parte, El individuo y la sociedad, comprende tres capítulos sobre determinación social de las facultades (percepción, memoria, emociones, inteligencia), la

cultura y el desarrollo de la personalidad y análisis cultural y carácter nacional. Por último, la parte tercera versa sobre psicología social aplicada a campos específicos (industria, psicopatología, delincuencia).

SYMONDS, Percival M. *Qué enseña la psicología a la educación.* Trad. del inglés de Francisca C. de Melere. Buenos Aires, Paidós, 1964. 181 p. (Biblioteca del educador contemporáneo, 9).

Una aplicación inteligente de los métodos educativos sólo puede ser impartida por maestros que no ejerzan su profesión de modo mecánico y según recursos tradicionales, sino con capacidad para adaptarse a situaciones nuevas y a la particular constitución psicológica de cada uno de los niños que educa. De acuerdo con esta premisa, esta obra ofrece una serie de artículos que procuran "interpretar los resultados psicológicos aplicables a la educación, en la esperanza de que dichos resultados puedan tener alguna influencia en la práctica educacional". Se examina así qué lugar le corresponde a la motivación en el aprendizaje; cómo este último se consume sólo cuando la acción que practica es reforzada o recompensada; las comprobaciones de

la ciencia psicológica con respecto al castigo; la idea de que aprender es reaccionar; la contribución de la psicología a la aclaración de la disyuntiva entre aprendizaje global y aprendizaje analítico; su aporte en la controversia sobre si la presencia de emociones en el proceso de aprendizaje constituye una ayuda o un obstáculo; así como a lo relativo a la transferencia y la disciplina. La obra concluye con un capítulo destinado a señalar la dimensión y el alcance de las diferencias individuales, para tratar de poner de relieve la responsabilidad de la escuela y del maestro con respecto a las mismas. Contiene bibliografía.

MARTHA NOGUEIRA.

La comunitá scolastica



RAFAEL LAPORTA

"La Nuova Italia", Editrice. Firenze.

A PESAR DE LAS DIFICULTADES con que se tropieza en la realización de la comunidad escolar, ésta se ha convertido en la expresión institucional de un movimiento de pedagogía popular que, poco a poco, va transformando el criterio de dirigentes, educadores y ciudadanos. Factores económicos y sociales han evidenciado la crisis de la escuela tradicional y la posibilidad de realización de la comunidad escolar.

El señor Laporta, consciente de esta realidad, se aboca, en su libro *La comunitá scolastica*, al estudio de la estructura y de los problemas educativos de la nueva escuela comunitaria, de su organización didáctica, de la formación de sus maestros, de la renovación de tipos edilicios, etc.

Su enjundioso estudio aprovecha experiencias de algunas instituciones escolares que funcionan en su país según esos principios. Estas tentativas pueden transformarse en matrices de una renovación general una vez que se venzan diversos obstáculos, que el autor examina, y se den los medios materiales y las condiciones espirituales para realizarla.

No es excesivamente optimista el libro sobre los resultados inmediatos de la escuela comunitaria, porque considera que la escuela no es más que un sector de la educación, y lo que en ella se transforma debe encontrar eco en la sociedad. En consecuencia, la política debe estar al servicio de la educación y, en el capítulo preliminar, destaca el primado de ésta sobre aquélla, tema que desarrollará a lo largo de la primera parte del libro. La percepción política de los problemas educativos debe volverse —afirma— percepción educativa de los problemas políticos.

La educación consiste en la comunicación entre individuos empeñados en una experiencia común. En consecuencia, para educar a los inmaduros se debe suministrarles un complejo de experiencias aptas para hacerlos participar en la constelación de intereses propios de la sociedad a que pertenecen y hacerles

sentir, como suya, la escala de valores en la cual estos intereses se disponen.

El capítulo primero de la primera parte tiene por objeto afirmar que una escuela que quiera educar para la democracia, debe ser organizada y dirigida como una comunidad democrática, porque no es posible hacer vivir una experiencia social cualquiera en una escuela ordenada autoritaria y empíricamente.

Para lograr esta finalidad, se debe desterrar el paternalismo administrativo que transforma al burócrata en protagonista de la educación, con la consecuente deformación de la personalidad del educador: conformismo, hipocresía, arbitrio, irresponsabilidad.

La escuela no debe ser la que perpetúe los errores de la sociedad, sino el fermento renovador que la transforme. Para esto, debe tomar contacto con la realidad y, sin dejar de ser autónoma, participar de los problemas políticos; comprender, en forma crítica, todas las ideologías y los datos de la realidad física y humana que ellas encierran y reelaborar hechos e ideologías para poner a los jóvenes en grado de conquistar madurez intelectual y moral y la aptitud para desenvolver la propia función social.

Ninguna escuela —opina el señor Laporta—, aunque permitida por el ejercicio de un principio democrático, debe ser puesta a la par con la estatal. La enseñanza del Estado no consiste en determinar contenidos, sino en formar hábitos mentales y sociales. Educar es preparar al hombre para que halle, críticamente, la verdad.

Esto le lleva a considerar, en el capítulo III, el conflicto entre el método y los contenidos educativos. Cree que debe darse preferencia a aquél con respecto a éstos. El método científico es el único posible en las relaciones entre hombres y cosas, y la legitimidad del mismo deriva del concepto de que el hombre al que pretendemos educar debe vivir responsablemente y realizar una elección entre diversos contenidos que se le proponen.

En la segunda parte estudia las formas de organización comunitaria, el rol del educador en la misma, la importancia del espacio y del tiempo en tal organización. Asimismo replantea viejos problemas didácticos a la luz de los nuevos principios.

Frente a la crisis evidente de la escuela tradicional, que no pone el acento en la formación social y que se ocupa de individuos singulares fuera de los grupos en que ellos viven, surge, impuesta por transformaciones económicas y sociales, la escuela comunitaria, caracterizada por formar el juicio crítico de sus alumnos al hacerles participar en forma conjunta de variadas experiencias.

El capítulo VI reseña las condiciones de existencia de la comunidad es-

colar: capacidad social de los maestros, número limitado de alumnos, un tiempo escolar bastante más largo que el actual y alumnos con suficiente madurez social para tomar y mantener iniciativas.

Es obvio que esta clase de escuela reclama un tipo especial de maestro, el maestro colaborador, al que los alumnos se acercan por una comunidad de intereses. En el capítulo VII se detiene el autor en la formación de los educadores, como problema fundamental en este empeño de renovación de viejas estructuras escolares tradicionales, refiriéndose, especialmente, a la comunidad entre los alumnos y un maestro al que la escuela le parece campo propicio para su actividad creadora.

Examina lo que se ha hecho en su país para llevar al maestro a situaciones de vida en las cuales pueda demostrar su personalidad educativa y adquirir la práctica necesaria para establecer con otros relaciones de mutua aceptación y colaboración, como también el obstáculo que la burocracia significa para este logro.

El problema del educador comunitario nos lleva a la necesidad de un dirigente escolar que apoye la transformación autónoma de aquél. Sus funciones lo autorizan a favorecer la reflexión y la crítica pedagógica y le permiten convertirse en intérprete de las iniciativas de los docentes.

Para posibilitar la renovación de las estructuras pedagógicas tradicionales, trabajan los movimientos de pedagogía popular. Las soluciones a los problemas didácticos tienen, a menudo, un aspecto que no es didáctico ni pedagógico, sino estructural, o sea jurídico, administrativo, político. Este nuevo aspecto no pertenece a la escuela ni a la pedagogía; es un problema para la política y sus ciencias afines. Pero, los movimientos de pedagogía popular han nacido como laboratorios didácticos, y transformarlos en instrumentos políticos escolares significaría falsear radicalmente su naturaleza y destruir su potencialidad. Ningún laboratorio, ninguna escuela puede participar políticamente sin disminuir su propia naturaleza y su función. Son los hombres los que pueden hacerlo. Y, para hacerlo, deben construir instrumentos apropiados para el diálogo y la acción política. La escuela debe tratarse con instrumentos pedagógicos en sus aspectos educativos y con instrumentos adecuados y diversos en sus aspectos políticos y sociales.

El espacio físico es un elemento intrínseco de la relación educativa, se afirma en el capítulo VIII. Por eso, la pedagogía moderna ha integrado el espacio con los otros factores educativos. El problema del espacio lleva al problema del ritmo educativo como espacio-tiempo. Espacio-tiempo que, en la educación tradicional, integran un ritmo estático, pero que, en una edu-

cación inspirada en la vida, configuran un ritmo dinámico, en el que perder tiempo es ganarlo, es decir, tener todo el tiempo y el espacio requeridos para entrar en contacto con las cosas que den significado a las relaciones entre las personas.

En el *Apéndice* del libro, el señor Laporta considera especialmente la formación de los maestros comunitarios; analiza ejemplos de organización del espacio inspirados en las exigencias de la comunidad y estudia la organización de instituciones de pedagogía popular.

DORA BEATRIZ PIERONI

Colaboración del Instituto Bibliográfico

ACHARD, José P. "La reeducación de menores de conducta antisocial", *Boletín del Instituto interamericano del niño, Montevideo*, set. 1964, 38, (150): 288-300.

El menor de conducta antisocial "es aquel que ha incurrido en hechos contrarios al orden social o sea que ha salido de la esfera del siquismo interior para entrar en la de la acción". Dicha persona no es susceptible de pena, por ser inimputable; por eso debe hacersele un tratamiento reeducativo.

Las medidas aplicables para la reeducación del menor incurso en hecho antisocial se pueden clasificar en tres grupos: libertad vigilado en su propio hogar, colocación familiar en hogar sustitutivo o internación en establecimiento adecuado.

En general, conviene mantener al menor en su familia, bajo la vigilancia del "Servicio Social Profesional". En el caso de internados en establecimientos cerrados se pueden aplicar los siguientes métodos: el progresivo, el sociopedagógico y el sicopedagógico. El *método progresivo* se caracteriza por colocar a los menores recién internados en un grupo de prueba, haciéndolos pasar

si se adaptan, al llamado normal, y luego al de mérito y honor. El *método sociopedagógico* trata de adaptar al menor a la vida social mediante el ejercicio por él mismo de las funciones de gobierno. El *método sicopedagógico* tiene naturaleza complementaria de los otros sistemas, aplicándose solamente a los menores más difícilmente reeducables. Tiene su origen en el psicoanálisis.

La pedagogía del menor de conducta antisocial exige, por encima de sus características específicas, la formación de su personalidad.

La reeducación de un menor que ha sido recluso en un establecimiento cerrado no ha terminado mientras no se le haya reinstalado en la comunidad social, asegurándole la normalidad de su comportamiento.

Solamente estudiando meticulosamente cada caso y corrigiendo rumbos cada vez que sea necesario, es que puede tenerse éxito en esta tarea. Es imprescindible contar con un cuerpo selecto de educadores.

FIGUEROA VELÁZQUEZ, Orlando. "La crisis de autoridad en la familia", *Magister*, Lima, set.-oct. 1964, 1, (3): 13-26.

Para llegar a comprender la "crisis de autoridad" parte primero, de la observación de la dinámica por la cual el menor llega a respetar a los progenitores y a respetar, por extensión, las normas morales sociales y legales.

La conducta moral supone un largo proceso de maduración que depende siempre de factores afectivos. Por eso es importante la actitud de los padres. El menor sigue, inicialmente, la conducta de sus progenitores. Sin embargo, pueden producirse desajustes por una equivocada actitud de los mismos. Por eso, existen menores delincuentes con padres honestos y adolescentes desviados con progenitores virtuosos.

Las actitudes equivocadas de los padres en la educación de sus niños pueden clasificarse en: actitudes superprotectoras o hiperprotectoras y actitudes de repudio o de hostilidad. Ambos tipos de conducta conducen a la irresponsabilidad del menor.

La autoridad de la familia ha declinado, se extiende cada vez más y se manifiesta

en actitudes descorteses o en rebeldías decididamente agresivas contra el maestro y la comunidad. Dicho mal se encuentra en el contexto social de nuestro tiempo.

Impresionados por lo que ven en las películas, en las revistas o en las novelas llenas de figuritas, los muchachos buscan la comodidad por medios fáciles y los ascensos pecuniarios en realizaciones inmediatas. Y las muchachas también desean y dicen que "hay que vivir el presente".

La sociedad de ayer tenía los signos exteriores de un orden y una disciplina indudables. Pero las guerras y las luchas sociales trajeron el desgarramiento de ese ambiente de autoridad. El orden y la disciplina se han vuelto quebradizos.

Propone que el hogar, la escuela y las instituciones del Estado orienten sus actividades y funciones en tal sentido que el individuo no sólo se sienta libre, sino amante de la comunidad, trabajando a favor de objetivos comunes.

LUCAS DE RADAELLI, Amalia. "Empleo de las horas libres y satisfacción de las necesidades del adolescente", *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Bs. As., 5ª época, jul.-set. 1962, 7, (3): 470-477.

Estudia la adolescencia y la juventud en tres direcciones: biológicamente, psíquicamente y socialmente. Como proceso biológico la adolescencia se caracteriza por la pérdida de un esquema corporal conocido, la necesidad de ordenar las inclinaciones instintivas, la oposición entre nivel afectivo y maduración sexual y la adaptación a un nuevo papel sexual-social.

Como proceso psicológico la adolescencia supone esfuerzos para obtener la iden-

tidad definitiva por relación a lo que es y trata de expresarse. Los mecanismos de defensa y ofensa a través de la agresión y de la falta, la necesidad de encontrar límites y controles apropiados constituyen los centros de tensión al nivel del yo adolescente.

Como proceso social, el papel difuso del adolescente y las características del mundo contemporáneo, determinan comportamientos de ofensa y de defensa frente al peligro.



ORDUNÁ, Germán. "La literatura en la enseñanza media", *Cátedra y vida*, Bs. As., may.-jun. 1964, (50): 19-23.

Plantea el problema de la enseñanza de la literatura en el plano teórico de toda la enseñanza media y el aspecto práctico de la confección de nuevos programas para la enseñanza de la lengua en el ciclo medio y superior.

La planificación actual de la enseñanza tiende cada vez más a organizarla en tres ciclos: primario, medio, superior o especializado.

La enseñanza primaria se preocupa sobre todo de la enseñanza empírica de la lengua común y de una somera iniciación literaria. El ciclo medio ha sido destinado al estudio sistemático de la gramática. Cuando la lite-

ratura aparece en el ciclo superior como asignatura, los problemas didácticos que se plantean adquieren una mayor complejidad por la diversificación de objetivos en las distintas especializaciones.

Tanto las escuelas normales como el bachillerato presentan un cuadro distinto, porque aparece un ciclo superior o especializado con netos intereses humanísticos. La literatura en estos ciclos debe ser entendida como historia literaria.

El autor considera necesaria la renovación del plan de estudios en los tres ciclos, debido a la situación de desorden por que pasa la formación lingüística de nuestro país.

Posibilidades de instrucción para la mujer en las zonas rurales; estudio comparado. París, Unesco, 1964. 67 p. (Estudios y documentos de educación, 51).

Describe el estado cuantitativo y cualitativo de la educación escolar y extraescolar en las zonas rurales, para referirse luego a la situación particular de la mujer. Sobre esta base, estudia las posibilidades que se ofrecen en los distintos grados de instrucción a las mujeres y a las muchachas de las zonas rurales. Examina luego las múltiples dificultades con que tropieza la mujer en muchos países para beneficiarse de la educación y las muchas medidas que se han adoptado para remediar esa situación. Muchos cuadros estadísticos que figuran en este documento o como anexo al mismo, ponen en evidencia, mediante la comparación entre los datos correspondien-

tes a las zonas rurales y las urbanas, y a varones y mujeres en los distintos niveles de la enseñanza, las principales características de la situación en que se encuentran actualmente las poblaciones rurales desde el punto de vista de la educación.

Figuran como anexo el informe y las recomendaciones del grupo de trabajo de las organizaciones no gubernamentales sobre la igualdad de posibilidades de educación, y se comunica a la Comisión Jurídica y Social de las Naciones Unidas, el informe de la reunión de expertos sobre las posibilidades de instrucción para la mujer en las zonas rurales de Asia.

URIBE FERRER, René. "La función del profesor en la Universidad", *Universidad Pontificia Bolivariana*, Medellín, 1er. semestre 1964, 26, (94): 389-391.

La misión del profesor es la formación de los alumnos y, en ellos y a través de ellos, el mejoramiento de la sociedad. La formación de los alumnos significa hacer de ellos hombres cultos. "La verdadera cultura no puede ser un lujo, sino que es la necesidad fundamental de toda sociedad. Y la mayor aspiración de ésta debe ser la de que todos sus miembros sean auténticamente cultos. Y el órgano social que cumple esta labor de difusión de la cultura es la Universidad. Y la cumple por medio de sus profesores".

El profesor universitario debe dominar especialmente con profundidad y con ampli-

tud, la disciplina que enseña. No puede estacionarse, porque la ciencia avanza continuamente, y tiene que comunicar al discípulo su ciencia, su fervor, su profundidad, su ansia inextinguible de estudio. Debe fomentar y acrecentar la investigación científica en la materia a su cuidado.

El profesor tiene que aspirar al ideal socrático de que la cátedra sea un diálogo en el que el discípulo descubra por sí mismo las verdades, gracias a la labor de orientación, de incitación y estímulo que el profesor desarrolle.

MARÍA DEL CARMEN CRESPI.

La Plata, 12-3-65.

ÍNDICE



* IRMA REGGIOSO DE NESSI	
<i>La expresión por el material</i>	11
* ROSA BOSSARELLI Y NORMA ZARLUNGO	
<i>Historia de mi escuela</i>	21
* DOMINGO TIRADO BENEDÍ	
<i>La enseñanza de las ciencias naturales</i>	31
SUSANA TARLETTA	
<i>Organización de la comunidad</i>	43
* ANGEL J. CAPPELLETTI	
<i>Los exámenes en la enseñanza superior</i>	49
* MARÍA DIAMANTINA AMÍN	
<i>La enseñanza de la lectura-escritura en primer grado inferior</i>	53
* ANDREA EMANUELE DE PRIETO	
<i>La psicología aplicada</i>	57
* ELIDA I. VENA	
<i>Fallas en la enseñanza de las matemáticas</i>	61
* ADOLFO SANTONE	
<i>Don Ernesto Nelson, Maestro</i>	67



<i>Proyecto de Declaración</i>	
<i>Congreso Latinoamericano de 1965</i>	77
<i>Clausura de los cursos de verano</i>	78
<i>Planificación de la carrera de Psicopedagogo</i>	79
<i>El maestro y la educación sanitaria</i>	83
<i>Radio y televisión educativas</i>	87
<i>Cooperativismo en 25 de Mayo</i>	89
COMENTARIOS BIBLIOGRÁFICOS	
<i>Libros</i>	95
<i>Revistas</i>	101



Se terminó de imprimir
en el Departamento Talleres de Impresiones
de la Dirección de Fondo Educativo Bonaerense
del Ministerio de Educación de la Provincia
de Buenos Aires — La Plata
República Argentina