

Revista de Educación

Nueva Serie

1965-1966

REVISTA DE EDUCACION

Nueva Serie — N° 9

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 MARIA I. DE REDÓN

Sra. DOMINGA CORDASCO DE BENEDETTI

Sra. SERAFINA A. S. DE SANTILLI

Sr. ABEL M. BALOSSINO

Sr. JORGE AMADEO TELMO BAÑOS

Sra. MARIA JOSEFA YÁREZ

Secretario Administrativo

AUGUSTO PALADINI

REVISTA DE EDUCACION

Fundada por DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
en 1858



LA PLATA
1965

COMO Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, no pudo dejar de recordar a Sarmiento y a Estrada como titulares de la institución que hoy nos toca presidir. A aquel Sarmiento, primero Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia, en 1856, de regreso más tarde, en 1880, después de haber sido Presidente de la República, como primer Director General de Escuelas. Y a Estrada, Jefe del mismo Departamento en 1869. Desde allí inculcaron su fervor por la educación. Dende allí, en este instante en que enfrentamos similar responsabilidad, al tiempo que definimos nuestra acción como eminentemente sarmientina, de Estrada tomamos como alto ejemplo su serenidad de juicio, su sentido de sacerdocio como educador.

Y sirva nuestra presencia aquí —en este homenaje que de algún modo repite el que ya Argentina les brindara, en cortejo doblado y tumultuoso, al recibir sus despojos mortales, con seis años de diferencia, que llegaban de la misma tierra donde murieron ambos, Asunción del Paraguay—, sirva digo, para recrear nuestra voluntad de obtener de las grandes disidencias de los prohombres de la nacionalidad, la equilibrada síntesis, el vértice al que confluyan sus más grandes y legítimas aspiraciones.

Sarmiento y Estrada hablarán desde aquí, con su muda elocuencia, a otras edades. Presiden ya nuestros actos. Están en las escuelas donde pusieron la cartilla en manos de los niños. Inspiran el progreso continuo cuya fuerza alentaron. Custodian la ley que declararon inviolable. Y si investigamos en el fondo de nosotros mismos, para hallar qué ideas y sentimientos tradicionales constituyen una parte de nuestro ser, qué doctrina y qué moral pública profesamos como herencia del pasado, ante qué formas consagradas nos inclinamos con respeto, qué fuerzas vitales transmitidas nos impulsan hacia mejores realizaciones, encontraremos que el

(*) Homenaje pronunciado por el señor Ministro General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, Sr. Francisco A. Sureda, en el acto de homenaje celebrado en el Teatro del Estado de la ciudad de La Plata.

Alma, la mente, el verbo de Sarmiento y de Estrada se prolongan en nuestra existencia y sus sombras van junto a nosotros en marcha hacia los más altos destinos de la Patria.

Hora falta ésta en la que en una ciudad de la República, la capital de la provincia de Buenos Aires, los hombres detienen su andar por un momento para reverenciar a dos maestros argentinos: Domingo Faustino Sarmiento y José Manuel Estrada. Constituye ello una actitud que bien puede prolongar la acción en coincidencia del hombre argentino, que construya para lo definitivo, tal como lo soñaran aquellos dos maestros, desde sus discrepancias.



El Dr. Antonio de la Torre, el secretario privado del señor, Sr. Antonio Mañé, el Dr. Francisco Lloves, presidente de la Nación. En el centro el Dr. Antonio Mañé, el secretario privado del señor, Sr. Antonio Mañé, el Dr. Francisco Lloves, presidente de la Nación.

La Historia ha sido honesta: ha colocado ya y para siempre, a Sarmiento y a Estrada, en el ámbito del reconocimiento y la devoción nacional. Y no es extraño que haya sucedido así, como no es extraño tampoco que nosotros, hombres que hemos repetido muchas veces nuestro voto de fe en la enseñanza popular e igualitaria, estemos hoy aquí, sumándonos a ese reconocimiento y a esa devoción.

Sabemos todos cuántas fueron las diferencias entre el Sarmiento espontáneo y el Estrada medurado. Quizá, antes de entregarnos a enfrentamientos estériles, olvidamos a aquello de Ortega y Gasset "El hombre es él y sus circunstancias". Porque medir a los dos maestros abstrayéndonos de lo contemporáneo a cada uno de ellos es caer en parcialidades subjetivas. Sarmiento, cuna humilde, sacrificio, vida dura, estoicismo, sólo sabría del verbo contundente, apasionado, violento, para volcar en prosa aquello que el pueblo necesita: oír cuentos como un niño, nutrirse de hazañas como un héroe, gritar como un salvaje, luchar como un guerrero. Estrada, cuna patricia, culta, amor de hogar pese a su madre perdida tempranamente, inflamaría con su lirismo su reflexionar como hombre, su cantar como poeta, su argumentar como letrado.

He ahí entonces, en esas dos circunstancias, en esas dos condiciones humanas, el origen, la explicación de dos actitudes distintas frente a una idéntica pasión; la de la libertad, la de la enseñanza. Pero necesariamente también surgen las coincidencias. Lo dicen sus quehaceres: periodistas, escritores, polemistas, maestros. Lo dicen sus conductas: probos, allivos, veraces. Lo dicen además, sus enemigos comunes: la incultura, el desorden, la tiranía.

Hay, ya ven ustedes, más allá de las circunstancias, esas últimas instancias del hombre, de su génesis, de su más íntima naturaleza, en las que se unen los grandes, cuando lo son ciertamente.

Realizaciones



El maestro, creador y adaptador
de cuentos infantiles, por Elida I.
Vera / La educación de padres,
por Olga B. Ruiz Correa de Pino-
no / Reportaje a la Escuela /
Acción de las escuelas diferen-
ciadas en la provincia de Buenos
Aires, por Celia Pilar Garrido.

THE TEACHER AS A MAKER AND ADAPTER OF CHILD STORIES

The story is indeed, a device of unquestionable efficiency in pupil's spiritual formation within an educational process of whole character.

School has as a duty to arise this traditional child literature oppressed by the present rhythm of life, altered by the so diffused short stories, the movie, the television, and even by the ridiculed architecture of its date which has eradicated the wide playgrounds so propitious for

child parties, wherein grandmother's stories could be heard.

We present in this work a reviewing and adaptation of stories we think suitable for child's psychology and educational requirements.

Besides, these stories have the purpose of helping to awake into children a lasting taste for reading, initiating him, in this manner, into a process of intellectual and cultural formation.

L'INSTITUTEUR, CRÉATEUR ET ADAPTATEUR DE CONTES POUR ENFANTS

Le conte est un moyen d'une efficacité incontestable pour la formation spirituelle de l'écolier dans un processus éducatif de caractère intégral.

L'école doit prendre sur soi la tâche de réveiller cette littérature enfantine traditionnellement étouffée par le rythme de la vie moderne, rendue muette par la prolifération des revues illustrées, du cinéma, de la télévision et par les proportions réduites de l'architecture actuelle qui a effacé les vastes cours des manoirs, si

propices, jadis, à la réunion enfantine autour des contes édifiants de la grand-mère.

Dans cet article nous présentons une révision et une adaptation des contes que nous considérons aptes à satisfaire les exigences de la psychologie enfantine et celles de l'enseignement.

Ces contes ont aussi le but d'éveiller chez l'enfant le goût de la lecture l'initiant ainsi à la culture et favorisant son développement intellectuel.

IL MAESTRO, CREATORE ED ACCOMODATORE DI RACCONTI INFANTILI

Il racconto rappresenta un espediente d'indubbia efficacia nella formazione spirituale dell'allievo nel contesto d'un processo educativo a carattere integrale.

La scuola ha il dovere di risvegliare questa tradizionale letteratura infantile, soffocata dall'attuale ritmo di vita, annichita dalle tante distrazioni e fomentata dal cinema, dalla televisione, nonché dalla ridotta architettura d'oggi che ha soppresso gli ampi cortili dimorati nei tempi di

alla riunione infantile per ascoltare le edificanti narrazioni della nonna.

In questo lavoro presentiamo una revisione ed adattamento di racconti che crediamo adeguati alla psicologia del fanciullo ed alle richieste dell'insegnamento. Questi racconti hanno inoltre lo scopo di aiutare a tener desto nel fanciullo il permanente gusto della lettura, iniziandolo così nel processo di formazione intellettuale e della sua cultura.

El maestro, creador y adaptador de cuentos infantiles ⁽¹⁾

Por ELISA I. VERA

EL educador con verdadera vocación debe preocuparse por la vigorización de los medios didácticos que animen la enseñanza, combatan la rutina, acicateen al maestro y renueven la escuela. El cuento puede ser base o elemento de estos ideales, señalados como principios indispensables en la nueva educación, ya que se presta como puente ideal entre el niño y la instrucción y es factor de eficacia indudable en la formación espiritual del escolar, dentro de un proceso educativo de carácter integral.

Pero sabemos que la tradicional literatura infantil está entrando en un período de agonía, sofocada por el actual ritmo de vida, siempre agitado, que limita la convivencia entre padres e hijos, abuelos y nietos. Contribuye, además a enmudecerla, las tan difundidas revistas de historietas, el cine, la televisión y también, la reducida arquitectura de hoy, que ha borrado los amplios patios que invitaban, cordiales y acogedores, a las narraciones en la quietud de las tardes.

Sólo la escuela puede salvarla, dándole el lugar que le pertenece en el mundo de la cultura del niño. Y ¿quién, sino el maestro, conocedor de los recursos didácticos y de la psicología infantil, el que debe poner manos a la obra? Es de urgente necesidad hacer una revisión y adaptación de cuentos clásicos y aumentar los adecuados a la psicología del niño y a los requerimientos de la enseñanza, puesto que no abundan, por cierto.

Las narraciones en las que están vivos los ideales, costumbres y modalidades de los pueblos, los fundamentos de la cultura y las bases de la herencia racial, bien pueden servirnos para la comprensión de las ciencias sociales: historia, geografía, moral, civismo, etcétera.

También se puede utilizar el cuento para iluminar los enigmas de la naturaleza: metamorfosis de algunos animales, germinación de las plantas, eclipses, ciclos del agua, etc., que estimularán la observación, tan necesaria en el estudio de las ciencias experimentales.

Además, todos ellos deben ayudar a despertar en el niño un permanente gusto por la lectura, para iniciarlo en una aspiración de cultura limitada, puesto que en la relación de la literatura infantil y la lectura escolar se inicia el proceso de formación intelectual del educando.

Claro está que el cuento es esencialmente una obra de arte y como tal debe tratarse, por lo tanto escribir cuentos infantiles no es fácil tarea. Si bien, Antonio Robles y Soler sostiene que "la literatura para niños no puede crearse sobre una base terminante, porque el cuento ha de hacerlo el que posee una imaginación que no responde a fórmulas", es necesario, tanto para la creación, como para la adaptación, tener presentes ciertas normas de capital importancia. Ante todo debemos dejar nuestra postura de adultos y disponer el espíritu, para sentir como niños. Si logramos transportarnos a ese puro sentir del pequeño y escribimos poniendo el alma en nuestro pensamiento, nos parecerá que tenemos campanitas en el corazón, tal el reguño que nos rebosa cuando emprendemos ese difícil arte. Pero para lograr nuestro propósito, no basta sólo con la voluntad y el deseo, sino que debemos tener muy en cuenta las condiciones fundamentales que ha de reunir el cuento infantil para que interese y reporte provecho. Sus finalidades estética y didáctica están íntimamente relacionadas, pues de la primera depende la segunda, puesto que ya estamos enseñando algo muy importante al niño que se le enseña a amar lo bello. El argumento debe ser escogido de manera que los fines morales surjan por sí mismos, sin necesidad de subrayados que hacen perder su interés cuando el pequeño advierte que se lo quiere moralizar. Tampoco por simples, los cuentos deben ser fáciles, pues aunque el que desconoce la psicología infantil no lo nota, el niño es lector exigente que sólo se conforma con "productos nobles". Si la finalidad del cuento es proporcionar ante todo deleite, es necesario abjurar los temas espeluznantes, trágicos, sombríos; hay que elegir, entonces, aquellos que reflejen la belleza y limpieza del alma infantil con su mezcla de realidad y fantasía. En cuanto a su lenguaje, éste debe reunir algunos recursos estilísticos: palabras sencillas de significado accesible para el pequeño, que sean capaces de despertar imágenes en el oyente; empleo de la onomatopéyica, de sonidos onomatopéyicos, de la repetición, en algunos casos, para lograr rasgos musicales que hagan que se retengan esos pasajes y, para provocar resonancias de índole psicológica y didáctica; uso del diminutivo, de marcada significación afectiva y cuidado para lograr la elección acertada de los nombres propios, procediendo en la misma forma que lo hace el niño teniendo en cuenta las características salientes de cada personaje.

Como vemos, no es tarea de improvisación la que requieren los cuentos infantiles, muy por el contrario, deben ser objeto de estudio, investigación y revisión paciente y esmerada.

Mis años de labor, al frente de distintos grados, me enseñaron que el maestro puede utilizar la narración como medio eficaz para interesar a los educandos en las diversas materias del programa escolar; movida por ese convencimiento, comencé a escribir algunos cuentos y continué en la tarea, alentada por el interés que mostraron mis alumnos por las páginas que creaba para ellos mi fantasía.

A continuación copio algunos de esos cuentos, escritos para niños de distintas edades y con diversos fines y que me ayudaron en su oportunidad a hacer más grata y provechosa la enseñanza de los temas propuestos; también lograron despertar la curiosidad y estimular el deseo infantil de adquirir nuevos conocimientos.

El educador que emprenda la tarea de escribir o adaptar cuentos para animar sus clases, comprobará muy pronto que es éste un recurso *feliz* para desenvolver la enseñanza en un clima de interés y alegría. Entonces, bien vale la pena intentarlo.

I

Este cuento escrito para niños de seis a ocho años, responde a la enseñanza de las ciencias naturales; alude en forma fantástica a la metamorfosis de la rana; debidamente ilustrado sirve de bella motivación para impartir ese conocimiento científico que de otra manera no despertaría tanto interés en el pequeño:

EL HIJITO DE LA SEÑORA RANA

La señora Rana se mira y se mira en el espejo del charco, tan fea, tan grácil, ¿cómo puede ella tener un hijito tan feo, negro y con una cola tan larga? Y llora y llora la señora Rana desconsolada porque su hijito parece un perezito feo. Entonces, el señor Viento, que es muy viajero y recorre todas las comarcas y sabe muchas cosas, la consuela diciéndole que no se aflija porque todas las ranas del mundo son así cuando nacen. Para convencerla le cuenta la historia que ha oído en sus interminables viajes, en un país muy lejano.

Le dice así: "El sapo envidioso de ver a su hermana, la rana, tan ágil, tan garbosa y tan delicada, le pidió a un geniecillo malo que la volviera fea, muy fea. Y así fue. Pero como la rana es buena y no hace mal a nadie,



El sismo de la señora Rana.

una hada se compadeció de ella y tocándola con su varita mágica, le cortó su larga cola y la volvió a su forma primitiva. Desde entonces, la rana cuando nace es fea, pero, pasado un tiempo vuelve a tener su forma garbosa".

Muy contenta la señora Rana secó sus lágrimas con un pañuelito de esponja, abrazó con ternura a su hijito y le agradeció al señor Viento la bonita historia que le había contado.

II

La siguiente narración está destinada a alumnos de seis a ocho años. Su finalidad es enseñar el nombre de las notas musicales y de algunos pájaros nuestros, también dar un ejemplo de la conducta que debemos se-

guir ante las contrariedades: los lamentos y el llanto resultan estériles y nada remedian; de nuestros infortunios, de nuestros errores, debemos extraer nuevas experiencias y volver a empezar con optimismo a construir sobre las ruinas. El niño lo percibe un poco indefinidamente, pero con el tiempo lo comprenderá mejor (prueba de ello la dieron mis alumnos, que al comentar el cuento, no dejaron de puntualizar esa parte, demostrando que les resultó significativa o que alcanzaron a percibir el objetivo). Además, de la narración se desprende que quien toda su vida ha creado belleza a su alrededor, posee esa belleza que se manifiesta en el rostro tranquilo y sonriente de las personas bondadosas.

LLANTALLÉN Y LOS PAJARITOS DEL BOSQUE

Llantallén era un indiecito chiquito y picaón, con ojitos de duende y boca risueña y roja como la grana. Vivía con sus padres en las montañas, pero como era muy travieso, un buen día salió a caminar y se fue lejos, muy lejos, hasta que se internó en el bosque.



Llantallén y los pajaritos del bosque.

Llegó la noche y se sintió muy solo; pero Llantallén no se puso a llorar como hubiera hecho cualquier niño perdido, sino que sacó su quena y comenzó a soplar fuerte, muy fuerte y cuando llegó el alba, el bosque entero vía que de cada nota que arrancaba Llantallén a su quena, iba saliendo un pajarito distinto. Llantallén tocaba DO y salía un colibrí pequeño y movidito; tocaba RE y aparecía un loro verde y parlanchín; tocaba MI y comenzaba a aletear un cardenal de roja caperuza; tocaba FA y salía cantando un jilguero juguetón; la quena decía SOL y volaba por los aires un hermoso chingolito; sonaba LA y Llantallén contemplaba con regocijo el revoloteo de un tucán de fuerte pico y al sonar SI comenzaba el diligente carpintero su trabajo.

Llantallén era feliz con su juego, en la selva, rodeado de sus amiguitos los pájaros, a los que enseñó a cantar y desde entonces el bosque todo, por milagro de la flauta del indiecito, se pobló de hermosas avecitas y de gratas armonías.

Ahora Llantallén es un indio viejecito, de ojos entornados y boca siempre risueña, que al llegar el alba desgrana las notas de su quena y puebla así, con sus dulces melodías, el monte entero de pajaritos alegres y juguetones que cantan y revolotean todo el día.

III

Este relato es para niños de ocho a diez años; sus fines son: hacer conocer vida y costumbres de nuestros indios guaraníes y también poner en evidencia que la bondad interior se refleja en el rostro de las personas y que hace mucho más que la belleza física.

LA BONDAD DE MARANGATÓ

El cacique Ará-tiri (Rayo), tenía dos hijos: Porá (Hermoso), el mayor era hermoso como un sol, pero soberbio y perverso; el otro, de nombre Marangatá (Bueno), era feo, pero muy dulce y bondadoso. Un día de verano llegó a la tribu la noticia de que la bella hija del cacique Pi-a-guará (Valiente), elegía esposo entre los jóvenes más guapos y valientes de los alrededores. Como Iveti (Flor), que así se llamaba la muchacha, era más hermosa aún que las flores, la nueva tentó a los dos jóvenes, que pidieron permiso a su padre, el valeroso Ará-tiri para partir hacia la morada de la codiciada indiecita, que debía elegir como compañero al más bueno, hermoso y fuerte de los hombres que se presentaran a pedir su mano.

Salieron los dos hermanos rumbo a la tribu del gran Pi-a-guassú, pero como Porá era muy malo, no consintió hacer el camino junto a su hermano; así pues, cada uno tomó por su lado y cruzaron el río por distintos lugares. Cuando Porá subía a su canoa se le acercó un indio viejo y le pidió que lo pasara, pero el joven no sólo se negó, sino que de un empujón lo arrojó al río. Remando, remando, llegó a la otra orilla, allí encontró un



La huida de Marangatú.

pájaro herido y en vez de curarlo, le clavó su flecha para terminar con él; al internarse en el bosque halló un niño extraviado, quien bañado en llanto le suplicó que lo orientara, pero Porá le dijo que no podía perder tiempo y lo dejó solito, llorando. Al cabo de andar y andar, llegó a la choza de Ivoti.

Mientras tanto Marangatú recorría su camino. Iba a partir en su canoa, cuando vio que se desesperaba por salir de las aguas un indio viejo y enfermo; conluido el muchacho lo ayudó amorosamente a subir y lo llevó a su cabaña. Cuando en su camino, vio un avecita herida, corrió a socorrerla, la curó con unas yerbas silvestres y la dejó descansando en su

nido y al encontrarse con el niño perdido, lo tomó en sus brazos y se lo llevó a la madre, que temía que el fantasma del bosque se lo hubiera robado. Tiempo después, pero llegó al fin a la tribu de Ivoti. Ambos hermanos se miraron sorprendidos; les costaba reconocerse; tanto habían cambiado: el rostro de Porá se había vuelto duro y hosco, con un gesto adusto que lo afeaba muchísimo, pues su alma perversa se reflejaba en él, mientras que la cara de Marangatú era dulce, muy dulce y una sonrisa bondadosa y suave le hacía parecer un hermoso mancebo.

Cuando se presentaron todos los pretendientes a la mano de Ivoti, ésta, emocionada, pero resuelta, paseó la mirada por todos ellos, se detuvo un instante y al fin se acercó a Marangatú y le entregó una preciosa orquídea, para indicar que era a él al que elegía, porque de todos los jóvenes resultaba el más bello, pues su corazón tierno y su bondad interior le hacían aparecer encantador, porque sus buenas acciones se reflejaban en su rostro, transfigurándolo.

IV

Destinado, como el anterior, para escolares de ocho a diez años, se refiere a los mismos indígenas y tiene por objeto hacer conocer uno de los más famosos personajes de la mitología guaraní: el Yasi-Yateré, al mismo tiempo, enseña que la desobediencia a los padres, que siempre aconsejan con bondad y sabiduría, puede traer muy malos resultados:

LAS ANDANZAS DEL YASI-YATERE (Fantasma de la selva)

Mbareté (Fuerte) siguiendo una presa se internó en la espesura de la selva e iba muy empeñado en su persecución, cuando, de pronto, le sorprendió un grito lastimero; se volvió al instante y vio sentada bajo un árbol a una hermosa doncella, vestida de blanco, con la larga cabellera suelta. Se acercó a ella y le habló, pero la bella niña no parecía verlo y tenía la mirada extraviada y lejana. En seguida comprendió Mbareté que había sido robada por el Yasi-Yateré, el fantasma de la selva, y que iba a ser fácil rescatarla. Se alejó muy preocupado y prendado ya de la muchacha, cuyo rostro no olvidaría jamás.

En medio de sus meditaciones recordó Mbareté que podía pedir ayuda a su amigo, el Gato Rari (Ligero), a quien había salvado la vida hacía un mucho tiempo. Llamó con todas sus fuerzas y apareció Rari con sus cachorros y grandes. Juntos trataron su plan.

Ya las sombras de la noche envolvían la selva toda, cuando los dos amigos vieron a lo lejos, en un claro del bosque, a un enano rubio, de rostro de niño, que llevaba la cabeza cubierta con un gran sombrero y con un bastón de oro amenazaba a la linda muchacha que gemía arrodillada: era el Yasi-Yateré que castigaba a la niña. Entonces Rari saltó a todo correr y de una certera embestida dio por tierra con el enanito que al caer perdió su bastón de oro, que es, según cuentan, donde reside su poder. Aprovechó la ocasión Mbareté para tomar en sus brazos a la niña y corriendo, corriendo, con su preciosa carga se alejó del bosque.

Ya estaban fuera del alcance del Yasi-Yateré.

Pasado el susto del primer momento, la joven le dijo a Mbareté que se llamaba Panambi (Mariposa) y que un día, desobedeciendo a su madre, se alejó de su chota cazando mariposas y sin darse cuenta se internó en la selva. Comenzó a anochecer y cuando menos se lo imaginaba, apareció un enanito que tomándola con fuerza la llevó al interior del bosque y desde ese instante no recordó más nada.

Mbareté llevó a Panambi a casa de su madre. Pasado un tiempo los dos jóvenes se casaron; fueron muy felices y Panambi siempre contaba a sus hijos la historia del rapto del Yasi-Yateré y les enseñaba que hay que acatar los consejos de la mamá, porque la desobediencia puede traer muy malas consecuencias.

PARENTS' EDUCATION



Here it is described an experience realized on parents education carried out at a school of the Province of Buenos Aires, where the author acted as a psychologist. A technique of groupal discussion is used in it, being emphasized the utility of encouraging parents for a free interchange of ideas on lived problems or about a subject previously exposed.

The psychologist acts just as a joiner, giving if requiring, the necessary information.

Some problems referres to groupal dynamic are also herein detailed. Those groups of parents with a special management of operative techniques, promise to be an efficient way of spreading a certain degree of acknowledgment and maturity, necessary to educate their children.

L'EDUCATION DES PARENTS

L'article décrit une expérience sur l'éducation des parents, réalisée dans une école de la Province de Bs. As., où l'auteur remplit les fonctions de psychologue. On emploie une technique de discussion par groupes et on souligne l'utilité d'encourager parmi les parents le libre échange des idées sur des problèmes vécus ou autour d'un sujet exposé au préalable. Le

psychologue se borne à une action coordonnatrice et fournit l'information nécessaire au moment opportun. On détaille quelques problèmes de la dynamique des groupes. Ces groupes promettent d'être un moyen efficace de diffusion des connaissances dont les parents ont besoin pour l'éducation de leurs enfants.

L'EDUCAZIONE DEI GENITORI

Si descrive un esperimento sull'educazione dei genitori, condotto a termine in una scuola della Provincia di Buenos Aires, dove l'autrice si distingue come psicologa. Si applica una tecnica di discussione in gruppo, esaltando il giovinamento di scambiare un po' di un libero scambio d'idee, su problemi vissuti ed in relazione ad un tema svolto precedentemente. La psicologa si limita ad agire come

coordinatrice, dando l'informazione necessaria nel momento opportuno. Si particolareggiano alcune questioni relative alla dinamica di gruppo.

I gruppi di genitori con una speciale nelle tecniche operative, promettono costituire un mezzo efficace per potere apportare agli stessi, un certo grado di conoscenza e maturità necessarie per l'educazione dei loro figli.

La educación de padres INDIE

OLGA B. RUIZ CORREA DE PILARDO

EN los últimos años nuestro país se ha hecho eco, en cierta medida, de la importancia que reviste la educación de padres. Se ha desarrollado paulatinamente, desde conferencias, cursillos, artículos de revistas, libros, audiciones de radio y televisión, hasta adquirir una acción más sistemática con la reciente creación de escuelas para padres, algunas dependientes de instituciones estatales, otras pertenecientes al ambiente privado. Es así que de un nivel informativo se ha pasado a otro de carácter formativo.

Son muchos los países donde esta educación se expande continuamente. En los EE. UU., Francia, Bélgica, ha adquirido un fuerte desarrollo. Por otra parte cuenta con el apoyo de organismos internacionales como la UNESCO, cuyo Instituto de Pedagogía realizó en 1955 una encuesta entre los países miembros y un seminario alusivo al tema. Mostraron un interés 36 países. Los mismos afirmaron que dicha educación se realiza en cada uno de ellos aunque, según se evidenció en la encuesta, con métodos e intensidad en alto grado diversos.

En el Congreso Mundial de Salud Mental celebrado en París en el año 1961, la más importante comisión de trabajo fue dedicada a la educación de padres. Idéntica preocupación se puso de manifiesto en el Congreso Internacional de Psiquiatría Infantil reunido en Holanda en 1962,

con relación a la prevención de trastornos psíquicos en la infancia.

Es muy interesante seguir el desarrollo histórico de esta educación que se da siempre inmersa en un contexto de tipo socio-cultural. Su incremento coincide con una serie de fenómenos sociales: diferentes sistemas de vida, aumento de enfermedades mentales, delincuencia juvenil, divorcios.

El actual enfoque de salud mental, con respecto al grupo familiar, considera que si uno de los miembros enferma, éste será el emergente o catalizador de la enfermedad familiar. Este concepto tiene importancia justamente por el valor que se le da al grupo familiar como factor de salud mental.

Uno de los objetivos de la educación de padres es lograr una cierta modificación de su conducta haciéndoles conocer ideas acerca de las necesidades, posibilidades y distintas etapas del desarrollo infantil. Se parte del supuesto de la existencia de alguna flexibilidad de la personalidad que permita rever ciertos hábitos y renovar conceptos educativos a través de un nuevo aprendizaje.

El objeto de este trabajo es informar acerca de una experiencia realizada en educación de padres en una escuela del distrito de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Me centraré sobre todo en el desarrollo evolutivo de la experiencia y en la me-

ideología empleada, y dejaré de lado otros aspectos técnicos por falta de espacio.

MI tarea de psicóloga en dicha escuela y en un hospital de niños, me hizo tomar interés por alguna medida profiláctica para determinados problemas emocionales de la infancia, estrechamente relacionados con pautas educativas erróneas y que constituían un considerable porcentaje de los casos llevados a consulta.

La escuela de padres funciona en una zona fabril; la mayoría de sus componentes tienen el ciclo primario finalizado, son amas de casa, y algunos de los pocos padres que concurren son obreros.

MI primer contacto con los padres data de aproximadamente tres años atrás a través de charlas y del trabajo de orientación vocacional con alumnos de sexto grado. Los padres de esos niños son los que planteaban más dificultades en la educación de sus hijos, porque la etapa de la adolescencia, es aquella en la que constantemente se suelen agudizar los conflictos entre padres e hijos.

Las primeras reuniones fueron esporádicas y me permitieron observar diversas actitudes con respecto a la educación de los hijos. Algunos se reconocieron desorientados y sollicitaban ayuda, mientras que otros desearon al no disponer una "receta mágica" para solucionar todos sus problemas. Por otra parte llegó a sentirse infeliz para mí y para ellos que la comunicación se centrara únicamente en su persona y a veces en su falta de influencia o apoyo parental.

En las siguientes sesiones surgió la idea de plantearse autoobjetivos y de intentar alargar que tal vez cuando ellos lo necesitan, ya principio, se acuerda que la creación de la escuela de padres, la que nació con el con-

yo de las autoridades y personal docente de la escuela, y las reuniones se comenzaron a realizar quincenalmente.

Busqué la participación activa de los padres a través de la discusión de problemas vividos o de un tema expuesto de un modo general, tratando de coordinar el intercambio de ideas y de proveer, en el momento oportuno, la información necesaria.

Al comienzo hubo mucha resistencia de los padres a participar en las discusiones y cuando esto sucedía solía ser difícil lograr que escucharan y aceptaran los distintos puntos de vista que surgían de los presentes. Es decir, había problemas de intercomunicación entre los miembros.

Era evidente que, por la naturaleza de esos temas y las diferentes reacciones que suscitaban, se imponía utilizar otro método didáctico. Revisé entonces las técnicas grupales, en especial las referentes al manejo operativo del grupo. El conocimiento de las investigaciones realizadas por el "First National Training Laboratory in Group Development" (Primer Laboratorio Nacional de Adiestramiento en el Desarrollo de Grupos) me llevó a la búsqueda de nuevas posibilidades.

Considero interesante transcribir aquí algunos conceptos del investigador Leland P. Bradford:

La discusión de grupo es el método básico de la educación de adultos, sobre todo si tal educación es entendida como medio de lograr que los adultos aprendan a reunirse y resolver juntos sus problemas. "...está el cuadro realmente trágico de la incapacidad casi universal de los individuos para actuar de manera efectiva en las situaciones de grupo...". "Tal incapacidad ha servido para reforzar la aceptación del líder como policía, listo para instar

e intimidar al miembro irresponsable para que produzca. Cuando más aceptó el líder la responsabilidad de policía por la conducta del grupo, menos asumen sus miembros la responsabilidad de sus propias conductas".

Esto constituyó para mí una experiencia real, en relación con la noción de responsabilidad compartida.

Muchas madres se quejaron de la falta de colaboración del esposo, quien se desentendía diciendo que de la educación de los hijos se debían encargar ellas, realizando así una repartición de roles anómala, ya que la educación pertenece a ambos. Finalmente estas madres me solicitaron una reunión con los esposos para que les diera una conferencia sobre sus deberes de padres.

Si hubiera asumido el rol de fiscal que me asignaban, ellas no hubieran podido visualizar en sucesivas reuniones las lecciones que esta situación les creaba y que movilizó a unas cuantas madres a zavar esta situación con el esposo.

Enfatice entonces mi acción como una ayuda al esfuerzo del grupo para encarar sus problemas y acentué los objetivos del mismo en el descubrimiento de intereses, experiencias y capacidades comunes y en las responsabilidades de todos los miembros para mejorar las relaciones familiares.

Este nuevo enfoque de la acción educativa no fue fácil dado que los padres, como ya he señalado, aparte de las dificultades de expresión, eran muy reacios a intervenir y tendían a esperar que yo les diera directivas eficientes para todos los casos y circunstancias. Rehusan, digamos así, el intercambio de ideas que les permitiría apreciar los diversos factores que intervienen y que interfieren la emergencia de una actitud adecuada.

Cuando los padres sollicitaban consejo tendí a recomendar actividades de tipo general, enfatizando siempre la limitación del consejo, ya que era imposible evaluar en unos minutos la cantidad y calidad de los elementos que intervenían. En algunas ocasiones, por la índole o gravedad del problema planteado, concedía entrevistas individuales para el estudio del caso.

Considero conveniente señalar que el conjunto con el cual aplico la técnica grupal estaba constituido aproximadamente por quince madres y por dos o tres padres a quienes, por el horario de sus ocupaciones, además de su interés, les era posible concurrir a las reuniones. Estas debían realizarse por la tarde y en horario escolar por razones de local. Debo señalar también que era un grupo abierto y lo restringido del mismo era un factor que me permitía aplicar las técnicas operativas ya que, de haber sido mucho mayor el número, éstas no hubieran sido factibles.

Un valioso medio para la educación de adultos es la técnica basada en la proyección de una película educativa, técnica que ha sido usada en numerosos países, especialmente en Francia y los EE.UU. Son las llamadas "case films". Muestran escenas de la vida familiar sin conclusión, lo que facilita iniciar un debate en el curso del cual cada uno puede aportar su experiencia personal.

Existen las series de Vassar, "Studies of Normal Personality Development" (Estudios del desarrollo normal de la personalidad) algunas de cuyos temas son:

"A long time to grow" (Los largos años del crecimiento) en tres partes;

"Preschool incidents" (Incidentes preescolares);

"When should grownups help?"
 ¿Cuándo deben ayudar los mayores?
 (¿Cuándo deben los mayores intervenir en una pelea?).

"When should grownups stop fights?"
 ¿Cuándo deben los mayores interrumpir una pelea?).

Con la colaboración del Centro de Información de las Naciones Unidas y diversas embajadas, pienso utilizar próximamente algunas de ellas.

He tenido la oportunidad de apreciar la eficacia de este medio cuando se trató el tema de educación sexual. La proyección de la película "Molly se desarrolla" facilitada por la firma Johnson junto con una charla dada por una persona especializada, permitió, en una reunión posterior, el debate que fue muy positivo en cuanto a la clarificación de conceptos.

Considero que mi experiencia es breve para dar conclusiones definitivas sobre la efectividad mayor de uno u otro método. En todo campo de investigación hay siempre una

etapa descriptiva. La mía es una modesta contribución a esa etapa.

Hasta el momento he encontrado satisfactorios y promisorios los resultados obtenidos con el método de discusión para la educación de adultos. En cuanto a su futuro me uno a las consideraciones que hace André Isambert, Presidente de la Escuela de Padres y Educadores de Francia, quien ha hecho un excelente estudio sobre el tema. Al respecto expresa: "Esta educación, de aparición relativamente reciente y con unos comienzos difíciles, se ha generalizado en los espíritus y en las conversaciones a un ritmo acelerado, sin haber encontrado todavía en las instituciones un puesto y una forma definidos...".

"... Reflexionar sobre el porvenir de su desarrollo se impone ya no sólo para quienes en la actualidad participan de esta experiencia, sino también para los que tengan a su cargo el deber de orientar, en conjunto, la educación de una nación".

La Revista de Educación al servicio del maestro



ES nuestro deseo utilizar las páginas de la **Revista de Educación** para llevar al maestro la actualidad pedagógica nacional e internacional, pero es también fundamental deseo de esta Dirección que el maestro bonaerense tenga en estas páginas un vehículo eficaz para testimoniar sus actividades; a tales propósitos responde la sección **Realizaciones**, en donde se incluyen trabajos de los docentes de la provincia de Buenos Aires, sección aumentada desde este número con **Reportaje a la escuela** y con **Enseñanza diferenciada**.

Reportaje a la escuela ha sido realizada en coordinación con la Inspección General de Enseñanza Primaria por vía de las inspecciones de distrito y de las direcciones de las escuelas cuyo testimonio vivo aparece en estas páginas. A todas las autoridades mencionadas, agradecemos el amplio apoyo y el interés demostrado ante esta iniciativa, cuya respuesta nos ha llegado ya desde los más diversos lugares de la Provincia. Por razones técnicas de publicación y por razones fundamentales de espacio no nos es posible publicar inmediatamente todo el material recibido con referencia al tema, pero hacemos propicia la circunstancia para hacer llegar nuestro reconocimiento a las inspecciones de distrito y a las direcciones de las escuelas que nos han remitido trabajos, los cuales daremos a conocer en sucesivas publicaciones.

Enseñanza diferenciada acrece nuestro material de publicación, a través de la tarea coordinada con la Dirección respectiva, a quien también agradecemos el interés y el apoyo para nuclear, en apartado especial, un material de tan difícil manejo y de tanto interés pedagógico como el que significa esta especialísima rama de la enseñanza.

La Dirección.

1

ESCUELA Nº 5: "Hipólito Yrigoyen"

DISTRITO: ESCOBAR (Garín)

INSPECCIÓN DE DISTRITO: señora Adriana S. de Pastor

DIRECCIÓN DE LA ESCUELA: señora Cley R. de Roldán

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El 20 de octubre de 1898 fue creada con el número 13, en el paraje denominado Garín, cuartel IX, partido de Pilar. Ubicada frente a la estación, pagábase por su local, 25 pesos mensuales. Primer director: Don Guillermo Wandervinkel, de origen belga, procedente de La Plata. Primera maestra fue su esposa Catalina Amadeo. Contando 70 alumnos inscriptos.



Sentel exterior de la Escuela Nº 5

En 1915 se trasladó a una casa en la calle denominada "La Cortada", abonándose 40 pesos de alquiler. Fue directora María I. Brum, con 84 alumnos.

Marzo de 1932: se crea 4º grado; total de alumnos: 116. En junio de 1940 se crea 5º grado y cuenta en total 123 inscriptos; y el 6º grado se logra

en julio de 1941, totalizando 130 alumnos. El 20 de noviembre de 1949, con una inscripción de 177 alumnos se inaugura el actual edificio, en una fracción de terreno donada en 1909 por el doctor Luis Manzone. En 1951 se incorpora a la escuela la primera maestra de Garín, Juana Hegoburn, recibida en el año 1950, actual vicedirectora. En 1954: comienzan los tres turnos; en 1956 se construyen dos aulas por suscripción pública; directora: A. de Rojas. 1959: Inscriptos, 894; se inicia ampliación, funcionando



Escuela y sus alrededores.

en cuatro turnos. Este año se crea el distrito de Escobar y la escuela lleva el N° 5. Terminada la obra, vuelve a tres turnos con 975 alumnos. Luego sobrepasa los 1.000, a pesar de crearse en 1961 otra escuela; en 1965, con dos creaciones más, vuelve a dos turnos, quedando 657 alumnos. Actual directora: Cleny R. de Roldán, desde 1958.

LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

La escuela mantiene una estrecha comunicación con su medio, tratando de influir en su mejoramiento, por medio de instituciones; el Ropero Escolar, donde un grupo de mamás arreglan y confeccionan ropas que se distribuyen entre alumnos de escasos recursos; La Cruz Roja Juvenil, que desde su iniciación hasta el presente ha realizado una vasta obra: vacunación antipoliomielítica en mayo de 1961, en colaboración con ALPI, a los

niños de la escuela y del lugar y también a adultos; campaña sanitaria de afiches; cursos de primeros auxilios.

En horas vespertinas se dictan once cursos que congregan a más de 200 alumnos, gracias a la colaboración del médico escolar, cura párroco, técnicos e idóneos del lugar.

Biblioteca Pública: Además de su función específica, se proyecta a la comunidad con charlas de extensión cultural, con el aporte de personas especializadas. Muestras de ellas fueron: "Concierto de Tangos", diserta-



Teatro de Niños

ción a cargo del escritor Néstor Bondoni e interpretaciones de un grupo de universitarios, ejecutantes vocacionales; "Divulgación Aeronáutica", por el doctor comandante J. Testa; "Organización Sanitaria", por el doctor Horacio Dupuy; "Problemas Actuales de Convivencia Social, por el Rdo. Padre Perna, etcétera.

Se realizan actividades deportivas los sábados o domingos, organizándose campeonatos intercolegiales e interclubes.

ESCUELA ACTUALIZADA

Nuestra labor se ha encaminado en todo momento, a acercarse a la escuela activa, teniendo en cuenta las nuevas técnicas psicopedagógicas y adoptando las que están a nuestro alcance.

Así es como en los grados inferiores se aplica el método global por considerarlo el más acertado hasta el presente, ya que su base científica

—el sincretismo o función globalizadora— es la forma peculiar de la percepción en el niño. El trabajo de equipo, conjuntamente con la investigación es la forma de labor de los grados superiores. Utilizanse tarjetas para la enseñanza individualizada.

El empleo de técnicas audiovisuales se realiza en todos los grados, ya sea por tiras didácticas o por diapositivas. Se utilizan además los recursos del medio ambiente para que el alumno pueda hacer directamente sus observaciones y de esta manera tener un mejor aprovechamiento de la enseñanza.



Una enfermera, vacunando

Son prueba de ello las visitas realizadas a la fábrica Ford, establecimientos agrícolas, panaderías, comercios, etcétera; en la medida de las posibilidades económicas, con ayuda de la Asociación Cooperadora se efectuaron visitas a lugares clásicos de la Capital Federal.

En la faz artística se utilizan: Teatro de títeres, teatro de sombras, banda rítmica, coros y conjuntos folklóricos.

PALABRAS FINALES

Consideramos que a pesar de ser éste un medio difícil, por su formación —producto en su mayoría del éxodo del suburbio de Capital—, se ha



conseguido una marcada colaboración directa a través de la Cooperadora y demás comisiones, y lo que estimamos importante, un evidente interés por todas las manifestaciones de la escuela. Los datos históricos dan cuenta del año 1951, en que ingresa la primera maestra del lugar (única residente en Garín); actualmente menos de la mitad del personal reside en la localidad y no todas son titulares. La consecuencia es indudablemente, un cambio anual de docentes —este año en número de 16—, que obstaculiza la formación de un equipo que dé un carácter definido y acorde de la función escolar.

2

ESCUELA EXPERIMENTAL Nº 1

DISTRITO: BERISSO

INSPECCIÓN DE DISTRITO: señora Leonor N. D. de Bacigalupo

DIRECCIÓN DE LA ESCUELA: señora María E. G. Menvielle de Ocampo

1º El tiempo y el lugar

La Escuela Experimental Nº 1 de Berisso está ubicada en la calle Tolosa 1191 del Barrio Corbalán (hoy Barrio Roma) de la ciudad de Berisso.

Pertenece a una zona obrera, humilde, con casas de chapa y madera en mayor proporción que las de material, que se hallan ubicadas en la única calle asfaltada del lugar.

Tal suerte no ha correspondido al establecimiento escolar, el que está rodeado por calles de barro y zanjas sin entubar.

Las características de la población infantil, están delimitadas por el factor económico. Los mejores salarios pertenecen a los padres que cumplen tareas en Y. P. F., disminuyendo progresivamente hasta ser muy insuficiente el salario que perciben los padres que lo hacen en los frigoríficos de la zona.

En nuestro acercamiento a los hogares se ha podido observar que los padres no han completado, en general, su ciclo de enseñanza primaria, lo que nos revela que el bajo nivel cultural de la sociedad se debe, especialmente, a las deficiencias observadas en la familia, pudiendo agregar a éstas otras: la heterogeneidad de la población, sus costumbres, su religión.

2º La escuela y la comunidad

De lo expuesto se desprende qué intensa ha debido ser la labor. La misión de la escuela y del maestro es dar.

Convertir una comunidad indiferente, absorbida por sus propios problemas, en seres activos, dispuestos al diálogo, aún más difícil, por las características especiales de la escuela, creando el clima de vinculación y convivencia necesarios, nos ha llevado estos cuatro años de trabajo con amor y sin pausa.



Jardín, preparado y ejercitado por el Club de Niños Jardinera

La escuela ha contribuido a promover mejores formas de vida: se creó un curso de Alfabetización de Adultos, para ambos sexos; taller de carpintería para adultos y adolescentes y Corte y Confección para niñas y adultas, Bolsa de Remedios y Ropero Escolar, Merienda Escolar. Actos culturales (conferencias, medicina preventiva con el Centro de Salud Nº 41, conciertos, peñas, exposiciones, educación sexual de los padres para orientar a sus hijos, asambleas de padres, cine educativo y recreativo, matinales infantiles, etc.). Debemos destacar que por gestión conjunta de la Asociación Cooperadora, Club de Madres y escuela, cuéntase con un teléfono, bocacalles entubadas, supergás, señales de tránsito, uso de retretes y su construcción adecuada, peluquería para niños, juegos infantiles, construcción de baños y duchas para uso escolar y cancha de deportes.

3º Escuela actualizada

Por tratarse de Escuela Experimental de la comunidad se aplicaron sistemas de trabajo en "grupos".

Metodología: Lectura y escritura por el color, matemáticas por el color, método por equipo, método global.



Comunidad visitada por la Banda Sinfónica de la Provincia

Didáctica: Proyectos de servicio social, excursiones educativas, visitas extraescolares, estudio de campo prolongado, composición a través del disco, expresión natural por el dibujo, expresiones de orden estético-plástico, entrevistas, etc. Conciencia moral, autodeterminación, autodisciplina.

Estudio físico y psíquico del niño a través de las fichas creadas al efecto, valoración estética como resultante de inscripción voluntaria, respeto por el niño como ser total.

ENSEÑAR VIENDO Y VIVIENDO

4º Proyección cultural de la escuela

Debido a la total falta de recursos en la comunidad, el ingenio del maestro, se volcó en la búsqueda de elementos naturales de la zona, ramas,

huesos, hojas, cortezas, y el niño con su espíritu creativo compaginó trabajos increíbles, los que se expusieron en la "Galería Rocha" de la ciudad de La Plata, mereciendo el beneplácito de sus visitantes. En lo que respecta a pintura y dibujo, nuestros pequeños concursaron en la competencia internacional organizada por la India en la que intervinieron noventa países, resultando para nuestro establecimiento quince distinciones especiales. También se expusieron trabajos en la Torre de Tokio, Japón, y en la "Exposición Mundial de Pintura Infantil" realizada en Austria.

Paralelamente, se realizaron danzas, teatro, banda rítmica, títeres, etc.



Cursos de carpiñetería, para alumnos de 4º a 6º grado, en horario extracurricular

Se planificó el funcionamiento de los clubes infantiles (en horario extraescolar) pudiéndose mencionar entre otros: "Niños Jardineros", "Periodismo", "Bibliotecarios", "Cruz Roja Infantil", etcétera.

Coprogamáticamente, los niños concurrieron a cursos de carpintería y las niñas a labores, educación psicofísica, laboratorio, etcétera.

5º Palabras finales

Entendemos que la lectura atenta del contenido del trabajo realizado, debe dar al lector las pautas necesarias para su evaluación.

Así como dijimos que el niño debe aprender **viendo y viviendo**, el personal docente de una escuela experimental, representada en este caso por



Asamblea de autoeducación

la Escuela Experimental Nº 1 de Berisso, se atreve a decir que **haciendo y viviendo**, se puede crear el clima ideal para que el niño de hoy, hombre del mañana, conquiste por sí mismo la felicidad que merece.

3

ESCUELA Nº 21

DISTRITO: SAN FERNANDO

INSPECCIÓN DE DISTRITO: señora Laura C. Castro de Amato

DIRECCIÓN DE LA ESCUELA: señora Olga Amelia Pagani de Guedes

El tiempo y el lugar

A mediados de abril de 1909, tres meses antes de que el pueblo fuera declarado ciudad, siendo Comisionado Escolar el señor Gabriel Barba y ante gestiones realizadas por él mismo y por su secretario señor García, se establece esta Escuela Nº 21, en el paraje conocido por "Villa Ernestina" o "Villa Laurel".

En esta época, la zona que abarca la misma, estaba formada por terrenos cubiertos por "guadales". Al establecerse la escuela, oficialmente se la ubicaba en el "bañado" cuartel 1º, y los vecinos la llamaban la "Escuela de Villa Ernestina". En los días de lluvia era muy difícil llegar a ella; los terrenos adyacentes eran depósitos de desperdicios, la vegetación constituida por espadañas. El patio era de tierra y a la entrada, lado derecho, había grandes árboles de aguaribay y en el fondo, un antiguo pozo rodeado por dos hermosos ejemplares de tipa; uno todavía existe (actual Escuela número 27).



Visita al Aula San Juan

Para dirigir la misma se nombró la preceptora Dolores García. El antiguo vecino de la zona, señor Orestes Ottaviani, que concurría como alumno en el año 1914, informa que la enseñanza se impartía hasta 3er. grado. Los maestros hacían la inscripción a domicilio, debiendo entusiasmar y convencer a algunos padres indiferentes. La escuela funcionó en el citado local, Garibaldi 1653, hasta el 30 de setiembre de 1952, ya elevada a 1ª categoría, desde el año 1934.

Se trasladó al actual edificio, el 1º de octubre de dicho año, construido por el gobierno de la provincia de Buenos Aires.

La escuela y la comunidad

La escuela está ampliamente en contacto con la comunidad: la Asistente Social atiende la "Bolsa de Trabajo", donde todo el personal de la escuela colabora solucionando todos los pedidos.

Maestros y alumnos visitan hospitales y asilos llevando palabras de aliento, números artísticos, ropas, alimentos, golosinas.

Escuela actualizada

La señora Noemía Muffatti edita con mucho éxito el periódico escolar "Mariano Moreno". Todos los docentes realizan excursiones para mejor desarrollo de sus clases, con fines culturales cuya proyección llega a los hogares a través del niño y del familiar que gustoso les haya acompañado. La asesora de Teatro de Titeres, señora Alicia Klein, ha introducido como novedad la reproducción de cuentos, relatos, a través de discos, contando con aparato móvil para uso en las aulas.



Alumnos bailando "La danza de los rinceles"

Este método despierta en el niño el interés, le enseña a escuchar, a agudizar su atención y a reproducir oralmente y por escrito, el contenido de los mismos. Tanto la profesora de música, señora Amelia Castelli, como las maestras, se destacan en la preparación de bandas rítmicas.

Proyección Cultural de la Escuela

El Club de Madres "Regazo", de orientación filantrópica y cultural, va desde el barrio hacia la escuela como de la escuela hacia la comunidad. Mantiene clases extraescolares de danzas folklóricas, inglés y dibujo; el curso actual cuenta con 90 inscriptos. A fin de año rinden examen en instituciones privadas, mientras se tramita la oficialización de los mismos. Sus profesores: de inglés, Rosa Feroldi; de dibujo, Ana María del Villar; de danzas folklóricas, profesor Félix Calderón; auxiliar de danzas, señora María Esther Martín de Clavero, que es a la vez, asesora del club.

En la actualidad el club trabaja para levantar el edificio de una biblioteca pública, organizarla y darla a luz en el barrio. Para esto, periódicamente se realizan festivales artísticos, funciones de títeres, culturales, en los que intervienen alumnos y personas ajenas a la escuela. En el año 1964 se contó con la colaboración del concertista Eduardo de Albistur y la palabra del escritor Héctor Adolfo Cordero, que dictó una conferencia sobre "La educación en San Fernando".

El 19 de setiembre del pasado año se colocó la piedra fundamental del edificio de la biblioteca pública, a la que se impuso el nombre de "José Manuel Estrada". La construcción se halla muy adelantada y un subsidio del gobierno de la Provincia ayudará a darle cumbre.

ACTION OF SCHOOLS FOR EXCEPTIONAL CHILDREN IN THE PROVINCE OF BUENOS AIRES

The purpose of giving everybody the possibilities of life has moved a process which day by day make wider the field of realizing, due to the growing attention and the sense of responsibility it had been faced with.

In the Province of Buenos Aires, primary education of exceptional

children is performed by Exceptional Teaching Direction and through the schools for exceptional children.

Their purpose is that of giving pupils similar educational opportunities but with proper means for those who show deficiencies.

L'ACTION DES ÉCOLES DIFFERENCIÉES DANS LA PROVINCE DE BUENOS AIRES

Le propos de mettre à la portée de tous la possibilité d'une vie digne a encouragé un mouvement qui agrandit constamment le champ de ses réalisations, grâce à l'attention croissante qu'on lui accorde.

Dans la province de Buenos Aires l'enseignement primaire des enfants handicapés et déficients est envisagé

par la Direction d'Enseignement Différencié au moyen des écoles d'enseignement différencié. Leur organisation répond au dessein d'accorder à tous les élèves une répartition équitable des possibilités d'éducation, adoptant des méthodes adéquates pour ceux qui présentent des déficiences.

COMPITO DELLE SCUOLE PER RITARDATI NELLA PROVINCIA DI BUENOS AIRES

Il proposito d'offrire a tutti le possibilità di una vita degna ha stimolato un processo che ogni giorno allarga sempre più il campo delle realizzazioni, a causa della crescente preoccupazione e senso di responsabilità con cui è stato affrontato.

Nella provincia di Buenos Aires l'istruzione primaria dei ritardati

si effettua attraverso la Direzione d'Insegnamento Differito e per mezzo delle scuole d'insegnamento ritardato.

La sua organizzazione risponde al proposito di offrire a tutti gli educandi uguaglianza d'occasioni istruttive, con mezzi adeguati per coloro che presentano deficienze.

Enseñanza diferenciada



ACCIÓN DE LAS ESCUELAS DIFERENCIADAS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Prof. Celia Pilar Garrifano

Directora de Enseñanza Diferenciada

LA atención especial de educandos deficientes ha sido preocupación constante de las autoridades educacionales de la provincia de Buenos Aires.

El propósito de dar a todos las posibilidades de una vida digna ha impulsado un proceso que cada día amplía más el campo de realizaciones, debido a la creciente atención y sentido de responsabilidad con que ha sido encarado.

La legislación provincial en materia de educación afirma la tradición democrática de que la educación es derecho de todos y se orienta con sentido humano al disponer medios especiales para la atención de los seres que presentan carencias, disminuciones o deficiencias de tipo físico, mental o social. De manera explícita en la ley de educación primaria 5430 (T.O. 1933), en el artículo 9º, inc. 6) se expresa:

"Las escuelas de excepcionales estarán destinadas a atender la niños con deficiencias psíquicas, físicas o que hayan mostrado una incompatibilidad precoz con el orden social. En consecuencia se organizarán escuelas para niños anormales o deficientes mentales, escuelas especiales para ciegos, sordomudos y deficientes físicos y escuelas internados de readaptación social"....

Esto, que aparece en la letra de la ley, ha podido concretarse a través del tiempo de manera positiva. La creación de escuelas para niños deficientes, hoy denominadas escuelas diferenciadas, ha seguido un ritmo ascendente que ha permitido extender, en el territorio provincial, los beneficios de su acción a la mayoría de las áreas necesitadas.

Las situaciones difíciles y complejas que viven los seres deficientes y las características peculiares de los problemas que presentan obligan a enfocarlos especialmente y a organizar el trabajo de acuerdo con objetivos propios.

Situación actual.

En la provincia de Buenos Aires la educación primaria del ser deficiente se realiza a través de la Dirección de Enseñanza Diferenciada y por intermedio de las escuelas de enseñanza diferenciada.

Su organización responde al propósito de dar a todos los educandos igualdad de oportunidades educativas, pero con los medios adecuados para los que presentan deficiencias.

Los fines generales de la educación primaria diferenciada son los mismos que los de la educación primaria común; los que varían son los medios. Sus propósitos son los de lograr, en

terminos generales, una formación primaria básica y fundamental que abarque integralmente todos los niveles posibles.

En la determinación de los objetivos específicos se ha tenido en cuenta la serie de factores que condicionan el hecho educativo: el grado de educabilidad del alumno deficitario; las características de las deficiencias y sus efectos; la fuerza interactiva del área circundante; los medios materiales y humanos que pueden ser utilizados para una acción sistemática y las posibilidades de interpretación y ejecución de los principios básicos y orientadores de la organización y desenvolvimiento de la educación diferenciada.

Su área de acción abarca ampliamente todas las deficiencias y su organización parcializa su enfoque de acuerdo con las limitaciones y exigencias propias de cada campo.

En nuestra provincia, las escuelas de enseñanza diferenciada asumen la responsabilidad de educar a quienes, con serias dificultades de aprendizaje, necesitan tratamiento especial que no pueden darle ni las escuelas comunes ni los grados A.

En la actualidad existen 109 escuelas diferenciadas, 7 anexos y 7 escuelas privadas.

Total de alumnos: 9.184, en escuelas estatales y 406, en privadas.

Escuelas para irregulares mentales.

39, con 2 anexos y un total de 3.367 alumnos.

Escuela para disminuidos físicos.

23, con 2 anexos y un total de 1.044 alumnos.

Escuelas para irregulares sociales.

11, con un anexo y un total de 3.116 alumnos.

Escuelas de tipo múltiple.

24, con 2 anexos y un total de 1.657 alumnos.

Escuelas privadas.

7 y un total de 406 alumnos.

Conciencia social.

En el curso de su desenvolvimiento, la conciencia social de la importancia que reviste la atención especial del educando irregular ha seguido un orden progresivo que ha llevado a afirmar la idea de que todo ser humano, aun con mínimas condiciones de educabilidad, tiene derecho a recibir educación y ha obligado a concurrir con los recursos de la atención diferenciada, con la urgencia y oportunidad requeridas.

Se ha comprendido que el aislamiento de los deficitarios constituye una desventaja tanto para el orden familiar como social y que muchos seres habrían padecido menos si hubieran sido objeto de una educación inteligente y adecuada.

Los adelantos científicos, pedagógicos, médicos, psicológicos, sociológicos han hecho posible no sólo identificar a los niños con deficiencias y localizar sus causas, sino también emprender, con rigor científico y con grandes posibilidades, su educación.

Atención individualizada.

Quienes tienen problemas necesitan atención individualizada que haga ciertos los enunciados de la pedagogía que aconseja orientar la acción educativa sobre la base de las posibilidades individuales y haciendo uso de todos los recursos médicos y psicopedagógicos necesarios para alcanzar una formación humana digna. Son

las diferencias individuales las que condicionan los esfuerzos y orientan el camino a recorrer; aquellos que no pueden responder al esquema y ritmo común deben seguir el que les permitan las propias capacidades. Todos tienen derecho a gozar de la vida y a participar activamente en la comunidad, dentro de las modestas o generosas posibilidades que en uno u otro aspecto se dan en cada uno.

Causas de orden físico, mental o social bloquean muchas veces el área de posibilidades que, latentes, esperan el momento oportuno para su desarrollo y crecimiento. Son esas causas las que preferentemente deben ser estudiadas, para un ordenamiento positivo de la labor psicopedagógica.

Los errores a que lleva una acción educativa equivocada no tiene atenuantes cuando, por desconocimiento de las causas que impiden un desarrollo normal, se fuerzan los procesos, para pretender lograr efectos que de ninguna manera podrían ser alcanzados. Es inútil querer dar en un momento en que no se puede recibir, ni impulsar lo que no existe, ni dirigir lo que no está preparado; cuando eso se pretende se desconoce la realidad. Todo ser humano, aún con problemas graves, tiene múltiples y variadas posibilidades que, encauzadas con inteligencia, serena sensibilidad y tenaz insistencia, llevan a la conquista de resultados que muchas veces asombran por las características de su efectos. Algunos desaciertos obedecen también a que, a pesar de que se acepta que la educación debe realizarse respetando las características propias del educando, se impone un tipo único y de acuerdo con él se obra con todos, olvidando que cada niño, cada adolescente, tiene sus peculiares cualidades y que es obligación de los edu-

cadores conocerlas y tomarlas como permanente referencia para orientar la acción educativa.

Conocimiento del educando.

Para planificar y concretar con posibilidades de éxito la educación diferenciada es necesario el conocimiento integral del educando irregular o deficitario.

Desde el comienzo de la labor educativa se impone evitar tanteos u errores que puedan constituirse en obstáculos insalvables para el aprovechamiento de posibilidades valiosas. La intervención acertada y oportuna decide acerca de la efectividad de los resultados.

El vasto panorama de las deficiencias pone en evidencia un cuadro de complejas y difíciles situaciones que necesitan ser analizadas y estudiadas, con rigor científico, para que en el campo de las realizaciones puedan darse soluciones adecuadas.

Labor de equipo.

El dominio de todos los aspectos que en la educación diferenciada deben ser tenidos en cuenta no puede ser logrado sólo por el maestro. Ningún especialista, sea pedagogo, médico, psicólogo, sociólogo, reeducador fonético, etc., puede, por sí solo, tener el conocimiento total del alumno, necesario aun para el tratamiento parcial. La labor de equipo en las escuelas de enseñanza diferenciada es imprescindible. De la integración de los enfoques especializados y del tratamiento que parcial o totalmente se realice para alcanzar los objetivos propios de la acción educativa diferenciada, dependerá su eficiencia.

No son ajenos a la integración de los equívocos los miembros de la familia y de la comunidad.

El educando irregular es una síntesis en la que lo subjetivo se llena de tensiones provocados por la integración con el medio familiar y social.

Familia y comunidad.

No siempre la familia de un niño o adolescente disminuido actúa y sabe hacerlo de manera conveniente. A veces el tenaz resentimiento y la permanente tensión con que enfrentan las situaciones crean, en los padres, barreras infranqueables que impiden la humana comunicación y el debilitamiento de las tensiones. Cierve es que hace falta buena dosis de generosidad, de humildad y de compasión para aceptar la realidad cuando ella está de los límites normales, pero quizás han tenido su cuota de dolor saben que aunque mucho sea el sufrimiento, depende de su fe y su capacidad, superarlo, asumirlo o aceptarlo y que aun cuando la vida les niegue ciertas bendiciones, la poca o mucha felicidad que puedan alcanzar dependerá de su actitud ante los problemas y de su empeño en procurar lograrlos. La incomprensión en el trato y atención de un ser deficitario no sólo lleva a su infelicidad, sino también a la de todos los que lo rodean.

Los seres que no poseen inteligencia y responsabilidad para decidir acerca del bien o del mal y los que, con inteligencia normal o superior, pero con limitaciones físicas o problemas de adaptación social, han sufrido y se sienten aislados y excluidos para la convivencia, pueden fácilmente ser conducidos hacia el delito.

El salvajismo de la amenaza que significa estar a merced de sus propias debilidades o de los que conociéndolas se aprovechen de ellas con fines negativos, depende en gran medida de la escuela, la familia y la comunidad. Ellas deben darles las armas necesarias para hacer frente a la lucha por la vida y ejercer sobre ellos, mientras lo necesiten, una dirección orientadora que aunque signifique tutela, no fuerce, ni ahogue, ni limite la expansión y desarrollo de las posibilidades valiosas.

La familia debe ubicarse respecto al ser deficitario, comprenderlo, ayudarlo a no sentirse distinto, excluido del medio común, apoyarlo moral y espiritualmente, darle oportunidad de participación activa y útil en la vida familiar y comunitaria. La comunidad, conjuntamente con la escuela y la familia, en permanente y armónica relación, debe concurrir con comprensión, apoyo, solidaridad y generosidad a procurar las soluciones más apropiadas para la superación de los inconvenientes individuales y sociales. No es cerrando los ojos a la realidad, ocultándola o ignorándola que se evitan las dificultades.

La mejor manera de encarar las situaciones es enfrentarse con ellas con firmeza y decisión y considerar que la solidaridad ante el dolor de los demás y la ayuda que material y moralmente se necesita para superarlo o sufrirlo son las bases de la armónica y feliz convivencia, y que todo lo que se haga en beneficio del individuo tiene profunda proyección social.

Para que las escuelas de enseñanza diferenciada puedan cumplir con eficiencia los fines que le son propios, es necesario que mantengan las mejores relaciones con la familia y la comunidad. Sin su plena cooperación y sin la comprensión del signifi-

ficado de esa cooperación no podrán realizar una acción eficaz.

La comprensión y ayuda de la comunidad contribuye poderosamente a lograr el apoyo público que las escuelas diferenciadas tanto necesitan. La oportunidad que se da a los padres y vecinos de tomar contacto con los problemas que enfrentan, les permite interpretarlos en sus verdaderas dimensiones. La interacción de escuela, hogar, comunidad, inteligentemente dirigida, brinda un programa de relaciones públicas dinámico, que impulsa a todos a una activa y decidida participación. Pero para que ello sea posible es necesario que la comunidad haga suyas los objetivos

generales de las escuelas diferenciadas.

En los hechos muchos grupos humanos han sido capaces de interpretar los problemas propios y ajenos.

Algunos se han acercado a las escuelas por solidaridad y sentido humano y, conquistados por la fuerza atractiva de la acción en ellos desarrolladas, se han integrado a ellas brindando su activa y desinteresada participación en los planes de labor.

Las serias responsabilidades que se adquieren al encarar la educación diferenciada imponen exigencias que constantemente se renuevan y obligan a una acción sincera, dinámica y de permanente perfeccionamiento.

Informaciones de Enseñanza Diferenciada

CREACIÓN DE ESCUELAS DIFERENCIADAS

FUE creada una escuela diferenciada, destinada a niños con deficiencias mentales, en el distrito de Bartolomé Mitre, a pedido y con el auspicio material y moral de una comisión mixta integrada por el Club de Leones y el Rotary Club de la localidad de Arrecifes.

La escuela funciona en forma precaria, en un local alquilado por la Dirección General de Escuelas, pero la comisión aludida ha reunido pesos 400.000 para iniciar los trabajos de construcción del edificio de la misma. La Dirección General de Es-

cuelas se hará cargo de los gastos que excedan la suma de referencia.

También la comunidad y las autoridades de Zárate han prestado su decidido y amplio apoyo para la creación de un establecimiento de educación diferenciada, concretado en la adquisición y donación, a la Dirección General de Escuelas, del edificio en que el mismo funcionará.

Se han creado además escuelas diferenciadas en La Matanza, Campana, Chacabuco, Salto y anexos en Berisso y, en Pellegrini, a la escuela que funciona en Trenque Lauquen.

LA BIBLIOTECA ARGENTINA PARA CIEGOS HA INICIADO LAS GESTIONES TENDIENTES A LA REALIZACIÓN DE UN CENSO NACIONAL PARA NO VIDENTES.

La Biblioteca Argentina para ciegos, que cuenta con cuarenta años de vida consagrada a la cultura de los no videntes, ha resuelto fomentar e intensificar su obra en todo el territorio de la República, en la convicción de que todo esfuerzo que se realice en este sentido será plenamente compensado y devuelto con creces a la sociedad.

Han concretado la coordinación y cooperación mutua entre las instituciones tifológicas del país y la colaboración de instituciones de bien público para capacitar a los no vi-

dententes, tanto en el aspecto cultural como en el laboral.

Considera que para que la Biblioteca pueda realizar una obra integral es indispensable la realización de un censo nacional de ciegos en el orden local, provincial y nacional. Por eso, la Institución mencionada se ha dirigido a las autoridades educativas bonaerenses, solicitando la colaboración para la realización del censo de referencia por medio de las escuelas comunes, que se convertirían en unidades censales.

El Consejo Nacional de Educación ya ha respondido en forma favorable a este requerimiento.

En el mes de abril se realizó una reunión de directores de enseñanza del Consejo Nacional de Educación con representantes de la Biblioteca

Argentina de Ciegos, con el fin de programar los detalles para la realización del censo aludido. Luego se coordinará la acción a realizar con las autoridades educativas provinciales.

BIBLIOTECA ARGENTINA PARA CIEGOS

CONSTITUCIÓN.

La Biblioteca Argentina para Ciegos fue fundada por acta de fecha 24 de setiembre de 1924 y obtuvo personería jurídica (expediente B-9-27-26/4-1927) reconocida como institución de bien público sin fines de lucro, inscrita bajo el número 3107 en el Consejo Nacional de Asistencia Social.

OBJETO

El objeto fundamental de esta Biblioteca es la formación y elevación cultural de los ciegos en toda la República y en los países de habla hispana. El medio para ello es la formación de una Biblioteca en sistema Braille.

ACTIVIDADES.

Sintetizamos sus principales actividades.

— Biblioteca circulante en sistema Braille con más de 12.000 volúmenes, la más importante en Sud América en su género, distribuyéndose los libros en todo el país y en el exterior, a todo ciego que los solicita sin cargo alguno y en préstamo.

— Edita una revista "Hacia la luz", en el mismo sistema Braille.

— Libro parlante: consiste en la grabación de cintas magnetofónicas de libros de texto y de literatura general.

— Enseñanza de lectura y escritura Braille; cursos de idiomas, de oratoria, teatro, ajedrez, etc. Ha formado el primer elenco estable de teatro leído integrado por ciegos.

— Realiza concursos de lectura y de redacción, conferencias, representaciones teatrales, conciertos, etc., en su sede social y en las escuelas hogares de niños e internados de adultos.

— Actualmente intensifica la copia en Braille de libros de texto para estudiantes de la capital federal y provincias y la grabación de cinta, cuando así lo aconseja la conveniencia.

Posee una imprenta para la impresión de una revista, libros de texto, catálogos, circulares, todo en sistema Braille.

COPIA DE LIBROS.

La copia de libros la realizan copistas voluntarios, sin cargo, algunos de ellos con más de 20 años de labor ininterrumpida, copiando libros punto por punto. En la cárcel, sita en Caseros y Pichincha de esta ciudad, entre los reclusos, se formó un centro con más de 140 copistas; copian

desde marzo a julio más de 43.000 páginas para estudiantes (430 volúmenes).

Por la naturaleza del sistema Braille, la copia del libro es muy lenta y costosa; cada texto cuesta cinco a seis veces más que el libro común en tinta.

RECURSOS.

Los recursos de esta Biblioteca provienen de la colaboración privada; cuota de socios, donaciones, etc. Solamente recibe un subsidio anual de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, regularmente, de pesos 19.800.

NOTICIAS PROVENIENTES DE PAISES EXTRANJEROS

República de Corea.

Niños deficientes.

Desde febrero de 1964, los pequeños poliomielíticos pueden recibir una educación adaptada a sus características, en el cuadro del *Instituto de Tratamiento Médico*, dependiente de la Universidad Jonsai. El número de niños deficientes que estudian en escuelas especiales son 30.000 ciegos y 100.000 sordomudos.

Estados Unidos.

Formación de educadores para deficientes

Según un decreto reciente, varios colegios y universidades ofrecerán, en el curso del año académico 1964-1965, becas de estudios y otros subsidios para la formación de educadores para niños deficientes.

Se han previsto 5 categorías de especialización: deficientes de la palabra, del oído y de la vista, debilidad mental o trastornos afectivos. Asimismo más de 250 estudiantes diplomados se beneficiarán, en 40 instituciones de enseñanza superior, con subvenciones de estudio para especializarse en la educación de sordos.

Francia.

Profesores ciegos.

Los profesores ciegos habían sido autorizados en el año 1959 a dictar filosofía, letras, lenguas vivas y música. Un reciente decreto acaba de autorizarlos a enseñar también historia, geografía, ciencias experimentales y matemáticas. Actualmente se desempeñan en enseñanza de la música una veintena de profesores y unos treinta en otras disciplinas, en establecimientos de educación secundaria. Las dificultades que puede crear la ceguera a un profesor (utilización del pizarrón, control de conocimientos, disciplina) han tenido solución en la práctica. El profesor está autorizado a hacerse asistir por un funcionario remunerado por el establecimiento. Hay en Francia ciegos agregados a la Universidad.

Scoutismo para deficientes.

Los "Eclaireuses" de Francia, movimiento de scoutismo laico, organizaron un "stage" de información del 5 al 16 de abril de 1965, en el centro de educación popular de Montri (Seine-Marne), sobre el tema siguiente: "El scoutismo de extensión para niños y adolescentes inadaptados".

Reino Unido.

Registro de Manuales para ciegos.

El Royal National Institute for the Blind recluta voluntarios para grabar manuales escolares sobre cintas magnéticas destinados a estudiantes ciegos. Esta biblioteca sobre cintas grabadas comprende ya obras fundamentales de derecho, inglés, historia,

psicología, filosofía y ciencias sociales. En el porvenir se espera poder procurar a los estudiantes ciegos cualquier manual grabado de esta manera. También la biblioteca cuenta con obras recreativas.

(Selección y traducción del Bulletin du Bureau International d'Éducation, Ginebra, Nº 152, 153, 154; Dora Beatriz Pieroni).

Aquí UNESCO



La escuela secundaria norteamericana
por **J. Paul Anderson**

Agradecemos al Departamento de Educación Comparada de UNESCO la gentileza de poner a disposición de esta Revista los trabajos realizados por especialistas de ferretoría internacional

A significant characteristic of American High Schools is their variety, due to the fifty state system they are ruled for.

The responsibility of education has been assumed by the States, which in their turn have established school systems or local school districts which have almost the whole responsibility respect to the organization and activities performed in their jurisdictions.

Some educational policies have always been established by the States within their own limits, but the high control of American secondary education is executed by local educational boards.

And study made to the common components of all educational system, that is to say, pupils, teachers, principals and so on, will show the different aspects of this system.

L'ÉCOLE SECONDAIRE AUX ÉTATS-UNIS

La caractéristique essentielle des écoles secondaires aux États-Unis est leur variété due à la coexistence de cinquante systèmes correspondants aux États fédérés et à l'absence d'un système national.

La responsabilité est assumée par les États qui, à leur tour, la délèguent aux districts scolaires chargés de l'organisation et du service des écoles fonctionnant dans leur respectives jurisdictions.

Les États ont toujours établi un certain nombre de normes pour l'éducation qui régissent à l'intérieur de

chaque État mais la surveillance supérieure de l'enseignement secondaire est exercée par les Conseils d'éducation locaux dont les intégrants sont pour la plupart des citoyens communs dépourvus de spécialisation.

Un examen des composants communs à tous les systèmes d'enseignement, à savoir élèves, enseignants, directeurs, plans d'études, sert pour mettre en relief les aspects importants de l'organisation de l'école secondaire aux États-Unis.

LA SCUOLA SECONDARIA NORDAMERICANA

Le scuole nordamericane sono famose per la loro varietà e ciò si deve al fatto che vi sono cinquante sistemi statali e nemmeno un solo sistema nazionale.

La responsabilità dell'istruzione risiede negli Stati ma, a loro volta, delegano ai distretti scolastici locali, per tutto ciò che è inerente all'organizzazione e funzionamento delle scuole apparendosi una loro giurisdizione.

Gli Stati sanciscono sempre varie norme d'istruzione, dentro i propri limiti, essendo però il principale controllo dell'insegnamento secondario nordamericano condotto dalle Giunte locali d'istruzione, formate da comuni cittadini non specializzati, in quasi tutti i casi.

Un esame dei componenti comuni a tutti i sistemi d'insegnamento: alunni, maestri, direttori, programmi di studio, offre l'occasione di mostrare tutti gli aspetti del sistema.

La escuela secundaria norteamericana

por JOSÉ PAUL ANDERSON

La característica más significativa de la escuela secundaria norteamericana es su variedad. A despecho de algunas aparentes similitudes en sus planes de estudio y en la estructura de su organización, sería extremadamente difícil encontrar en los Estados Unidos dos **high schools** que se parezcan mucho. Actualmente se están haciendo esfuerzos para hacerlas más semejantes; pero salvo que ocurriera alguna gran catástrofe que afectara a la población entera del país, las **high schools** norteamericanas probablemente seguirán conservando gran parte de su individualidad.

Estas diferencias del sistema educativo de los Estados Unidos se deben a distintas razones. La primera de todas: hay cincuenta sistemas estatales de educación y no un solo sistema nacional. La Constitución federal no hace mención de la enseñanza ni de escuelas; así la responsabilidad de la educación ha sido asumida por los estados, basándose en que la Décima Enmienda constitucional les reserva aquellas funciones que no sean expresamente delegadas en el gobierno federal. Los estados, a su vez, en casi todos los casos, se han encargado de establecer sistemas escolares o distritos escolares locales que tienen casi toda la responsabilidad en la organización y en el funcionamiento de las escuelas de sus jurisdicciones. Estos distritos locales comúnmente están dirigidos por una junta o consejo de educación elegido por los residentes del distrito, independientemente de toda filiación partidista. Generalmente la junta está compuesta de ciudadanos corrientes (no profesionales de la enseñanza) y se encarga de seleccionar un superintendente, quien administra el plan escolar y sirve como funcionario ejecutivo de la junta. Todos los estados tienen establecidas algunas normas mínimas de educación dentro de sus propios límites; pero sin duda, el máximo control en la enseñanza secundaria norteamericana es ejercido por las juntas de educación locales.

A fin de mostrar cómo funciona tal estructura escolar y señalar los efectos de las actuales tendencias, en las actividades, dentro de las escuelas, es necesario examinar los componentes comunes a todos los sistemas de enseñanza: alumnos, maestros, directores y planes de estudios.

De acuerdo con los más recientes cálculos hay 10.300.000 estudiantes en las escuelas secundarias norteamericanas. En octubre de 1961, más del 90% de la población entre 14 y 17 años estaba matriculado en alguna escuela. Con eso, los Estados Unidos cumplen ya el principio de "educación secundaria para todos". En efecto, en todos los estados se obliga a los niños desde los 7 hasta los 14 años (en algunos, hasta los 17) a asistir a alguna escuela, pública o no. La mayor parte de los estados exige que se terminen por lo menos cursos (entre primarios y secundarios) y algunos requieren la continuación del trabajo escolar hasta que el joven ha alcanzado los 18 años de edad.

La población de los Estados Unidos era predominantemente rural hasta hace relativamente poco tiempo; pero hoy por lo menos dos tercios de los habitantes de edad escolar viven en comunidades urbanas o suburbanas. Ellos tienen muy variados antecedentes raciales y religiosos y representan todos los niveles de la escala socio-económica. Aunque difieren unos de otros en casi todos los aspectos condebibles, la diferencia que ahora constituye el mayor problema de la **high school** norteamericana es la de la capacidad intelectual. Las escuelas se han impuesto la tarea de instruir a todos los jóvenes, sin distinguir entre los de mayor y menor inteligencia; gradualmente, han tenido que ir aceptando el hecho de que esto significa mucho más que ofrecer mayores o menores dosis de las materias de estudio. Los maestros norteamericanos conocen desde hace mucho tiempo que hay una disparidad entre los objetivos de la educación y lo que realmente se hace en las escuelas. Sin embargo, sólo recientemente se ha realizado un esfuerzo concertado para llenar las necesidades específicas, tanto de los estudiantes bien dotados como de los de baja capacidad. Hay, inclusive, una creciente preocupación por los niños altamente creativos y por los de inteligencia superior.

En realidad los estudiantes de **high school** de hoy difieren considerablemente de sus equivalentes de hace una generación. Hoy asisten en su mayoría a la escuela, están más enterados de los asuntos internacionales, son más conscientes de la raza y socialmente; están convencidos de la importancia de la preparación escolar y han pasado sus vidas enteras en un mundo amenazado por los temores de una guerra nuclear. Necesitan y demandan la clase de educación que los ayude a enfrentarse a problemas más grandes que los que han sido afrontados por cualquier otra generación de norteamericanos.

Los maestros de **high school** son mucho más parecidos entre sí que los de hace una generación. Tal es, en gran parte, el resultado de disposiciones legales que exigen la preparación académica mínima aceptable para el ingreso de la enseñanza. Tienden a hacer permanentes los cargos y establecen niveles de cualificación mínimos. En todos los estados estos profesores han

tener, por lo menos, el primer grado universitario (¹). En tres de los estados se exige un año adicional de preparación en la universidad después del grado de *Bachelor* y en varios otros se admite a los *Bachelors* pero se les concede un tiempo determinado, a partir del comienzo de su trabajo como profesores, para terminar ese quinto año de estudios universitarios.

Por lo común estos maestros han dedicado poco más de cuatro quintas partes del tiempo de estudios universitarios a materias puramente académicas, y algo menos de un quinto a cursos de materias pedagógicas. Generalmente el profesor secundario estadounidense tiende a lo académico, puesto que ha empleado la mayor parte de sus esfuerzos en prepararse para lo que va a enseñar y no en cómo enseñarlo. El profesor típico procede de una familia de la clase media, aunque recientemente ha aumentado la proporción de los que provienen de niveles más bajos o más altos de la escala económico-social. De los 607.462 profesores de segunda enseñanza, 323.033 son hombres y 284.429 mujeres. Sólo hace muy pocos años, los hombres empezaron a sobrepasar a las mujeres. Una de las razones que más frecuentemente se dan como explicación de esta tendencia al aumento de la proporción masculina, es el mejoramiento gradual de la escala de sueldos en las *high schools*.

En promedio, la retribución del profesor secundario es hoy de 5.995 dólares por año escolar, aproximadamente un 65 % más de lo que era hace diez años.

Aunque la situación económica del maestro ha ido mejorando continuamente, su papel de enseñar las materias académicas tradicionales ha cambiado muy poco. El plan de estudios de la *high school* estadounidense en 1963 es casi igual al de hace cincuenta años. Las materias que se enseñaban a principios del siglo XX siguen siendo, en esencia, las que se encuentran en los programas de la mayoría de las escuelas actuales. Las asignaturas o cursos de lengua y literatura inglesas, historia, matemáticas, ciencias e idiomas extranjeros se han dado cinco días a la semana, en clases de cuarenta a sesenta minutos, con años escolares de treinta y seis a cuarenta semanas, durante más de medio siglo. El propósito de este plan de estudios era y sigue siendo la preparación de los estudiantes para la universidad.

Hay casi la mitad de los que terminan los estudios de *high school* pasan a algún tipo de enseñanza superior. A estos estudiantes les resulta útil la preparación que han recibido en el nivel secundario; pero para el resto del alumnado la importancia que se da a las materias académicas

¹ Véase, por ejemplo, la ley de Illinois, capítulo 122, artículo 10-1, que exige cinco años de estudios universitarios para la obtención del *Bachelor's degree* en Illinois. Véase el artículo 10-1 del 122.

es quizá desacertada. Durante mucho tiempo los pedagogos norteamericanos han resumido lo inadecuado del curriculum académico para el joven que no va a continuar estudios universitarios.

Los intentos de resolver las necesidades de este tipo de estudiante, generalmente han tenido como resultado un aumento de asignaturas, dirigidas éstas a preparar para la entrada en escuelas vocacionales específicas. Las grandes *high schools*, que cuentan con amplios recursos, han dispuesto planes de estudio aparte, designados como "vocacionales" o "comerciales", con enseñanzas que se proponen desarrollar capacidades que los jóvenes pueden necesitar para dedicarse a trabajos como los de oficinista, taquígrafos, mecanógrafos, tenedores de libros, mecánico y otros que requieren una mediana calificación técnica. Sin embargo, la mayor parte de las escuelas son demasiado pequeñas para ofrecer planes de estudios especiales, a los estudiantes que no van a pasar a las universidades. Estos últimos tienen que matricularse en las mismas clases que los que se proponen seguir estudios superiores. Algunas asignaturas, llamadas "electivas" suelen brindarse para atender a las diferencias específicas entre los estudiantes. Así se encuentran, aun en instituciones pequeñas, cursos de educación física, artes industriales, economía doméstica, mecanografía, taquigrafía, agricultura, música y artes plásticas. Sin embargo, lo principal han seguido siendo las materias académicas como preparación para los estudios universitarios.

No parece probable que en fecha próxima se hagan cambios de consideración en los planes de estudios de las escuelas secundarias norteamericanas. Precisamente las críticas que se les dirigen actualmente son contra los intentos que pueda haber de apartarse de la preparación para ingresar a la universidad. Frecuentemente se hacen evaluaciones de las escuelas secundarias basadas en los resultados obtenidos por sus egresados después de estar en la universidad.

V hay estados donde la aceptación oficial de las *high schools* depende del éxito que alcancen sus graduados en los estudios universitarios. También las situaciones internacionales han contribuido para que se insista en que las escuelas secundarias norteamericanas preparen un mayor número de estudiantes para las carreras de ciencias e ingeniería. Como resultado de esto se han elevado las normas a vencer en matemáticas y otros estudios científicos, lo que ha sido aplaudido por la mayoría de los especialistas en dichas materias.

Los cambios que puedan tener lugar en los planes de estudios de las *high schools* sólo se efectuarán cuando sean aceptados por la clase media influyente entre los funcionarios de la enseñanza en los Estados Unidos. La de los directores de escuelas secundarias. El director es, en el sistema norteamericano, el jefe a la vez pedagógico y administrativo de su escuela.

En el pasado, el director de **high schools** apenas era más que el maestro principal, y tenía adicionalmente el trabajo de llevar los archivos y mantener la disciplina. Pero al ir agrandándose las escuelas, hubo que relevar a los directores de sus deberes en las aulas para que pudieran dedicarse a las funciones específicas de administración y supervisión. Hoy es raro encontrar un director que dé clases, aun cuando se trate de una escuela pequeña, de menos de 300 alumnos.

Los cuerpos docentes de la mayor parte de las **high schools** han estado formados hasta hace poco principalmente por mujeres; pero las direcciones casi siempre han estado a cargo de hombres. Hoy más de un 97 % de los directores de las escuelas secundarias son hombres. De acuerdo con los estudios más recientes, el director actual, en promedio, cuenta más de 40 años de edad; posee el grado de **Master** (2) y tiene más de 14 años de experiencia docente. Los deberes del director, en la mayor parte de los casos, se refieren al trabajo que se realiza en las aulas y al desarrollo del plan de estudios; estando también a su cargo la supervisión del edificio, equipo y terrenos; el transporte (ómnibus escolares); los suministros, lo referente al personal no docente; las cuestiones relativas a los alumnos (disciplina, relaciones con los padres y con la comunidad) y al profesorado: selección, renovación y superación del mismo.

Legalmente, el director es responsable de todas sus acciones ante el superintendente de escuelas de su demarcación; pero de hecho, la figura del director se está haciendo la más importante en el cuadro de las autoridades escolares del sector secundario. El director se mantiene en relación diaria con los profesores y está al corriente de los problemas que pueden surgir en las aulas. Observa directamente los resultados de la instrucción en el alumnado. Su filosofía pedagógica y su capacidad para trabajar en armonía con profesores y estudiantes determinan más que ninguna otra cosa el carácter, el clima educativo de su escuela.

Aunque hay muchas formas de organización en la **high school** norteamericana, de acuerdo con la obra "Public Secondary Schools" (3), ésta se puede reducir a cinco tipos:

1. **High school tradicional** (Fórmula 8-4). Cuatro años de **high school** que siguen a ocho años de escuela elemental. Nunca se han reor-

(2) *Master's Degree in Science Education: Study Commission Report of the Association for the Study of Education*, N. 10, p. 7.

(3) *Public Secondary Schools of Education: Public Secondary Schools Division of the Bureau of Education for the States*, (1934) Bureau of Education, Department of the Interior, Washington, D. C., 1935.

ganizado. Predominan en regiones rurales y, paradójicamente, en algunos de los más grandes núcleos urbanos.

2. **High school de cuatro años** (Fórmula 6-2-4). Seis años de escuela elemental, seguidos de dos años de junior **high school** más cuatro años de **high school**, propiamente dicho. Su semejanza con el tipo tradicional puede ser más aparente que real. La escuela funciona de modo muy parecido a las de la fórmula 6-3-3.
3. **Junior high school separada** (Fórmulas 6-3-3 y 6-2-4). Escuela reorganizada. Los años de junior **high school**, forman una sección aparte y tienen su propio director. Actualmente hay muchas variantes en este tipo; algunas, llamadas "escuelas intermedias".
4. **Senior high school** (Fórmula 6-3-3). Escuela reorganizada en que los últimos tres años están separados y tienen su propio director.
5. **Junior-senior high school** (Fórmula 6-6 predominantemente, aunque hay escuelas con 7-5). Está reorganizada y las secciones **junior** y **senior** tienen un mismo director.

Quizás la tendencia más significativa que puede notarse en relación con estos tipos de organización es la disminución bastante rápida, en los últimos cuarenta años, del número de **high school** del tipo tradicional. En el curso escolar 1919-1920 había 13.421 de tales escuelas, casi el 94% de todas las **high school**. Cuarenta años más tarde había 6.023 escuelas de otro tipo, que hacen algo menos del 25% del total. Esta tendencia es el resultado del aumento del número de sistemas escolares que tienen alguna forma de **junior high school**.

Desde principios de este siglo los educadores norteamericanos empezaron a ver la necesidad de proveer alguna transición entre la escuela elemental y la **high school** departamentalizada o especializada por materias. Generalmente los cursos séptimo, octavo y noveno (*) se dan en **junior high school**, donde los adolescentes más jóvenes tienen oportunidad de explorar un mayor número de campos del aprendizaje y de prepararse para la vida académica, más rigurosa, de la **high school**. Eso también hace posible que a edad más temprana los estudiantes conozcan el trabajo de talleres y laboratorios y se les ofrezcan experiencias vocacionales que por lo común no pueden obtenerse en la escuela elemental tradicional. Hoy, que tienen aún menos del 25% de todos los alumnos asiste a sistemas escolares que tienen algún grado de **junior high school**.

(*) En los EE. UU. el 75% de los estudiantes de los cursos séptimo, octavo y noveno se preparan en la escuela elemental tradicional. Hoy, que tienen aún menos del 25% de todos los alumnos asiste a sistemas escolares que tienen algún grado de **junior high school**.

Recientemente, sin embargo, partidarios de ésta han señalado que las presiones de nuestra civilización en desarrollo, tanto como las continuas tensiones internacionales, están apartando este tipo de escuelas de su propósito original. Los estudiantes se clasifican desde temprano, mediante pruebas de inteligencia, aptitudes, conocimientos, y de otras maneras, en grupos llamados de "rápido" o "lento" aprendizaje. Los alumnos rápidos están siendo dirigidos a los cursos académicos del nivel de *high school*, en tanto que los "lentos" son canalizados hacia los cursos vocacionales o comerciales. Se ha aumentado el trabajo para hacer en casa y los programas se han orientado más académicamente. La *junior high school* está perdiendo mucho de su carácter exploratorio y se está transformando cada vez más en una escuela donde los estudiantes son preparados para los rigores de la *senior high school*. Las necesidades propias de la primera adolescencia frecuentemente son desatendidas, en la prisa por amontonar el mayor contenido académico posible en los programas de la *junior high school*.

En su organización la enseñanza secundaria estadounidense tiende a abandonar la escuela de cuatro años en favor de una de las fórmulas que incluyen una *junior high school*; pero lo más frecuente es que esta primera fase se imparta en el mismo edificio que la segunda. Casi todas las escuelas son demasiado pequeñas para funcionar con eficiencia, estando ambas secciones separadas. Así, lo más corriente es la *high school* que comprende desde el séptimo curso hasta el duodécimo, o sea el tipo *junior-senior*.

Aunque la mayoría de las escuelas secundarias norteamericanas se clasifican como pequeñas, en la última década se ha observado un crecimiento general. En 1952, el término medio de las matriculas de *high school* era de 175 alumnos, pero en 1959 ascendía a 278. Parte de este aumento puede atribuirse a la mayor población, pero sin duda la principal influencia ha sido la práctica de "consolidar" varios distritos en uno, dentro de cada sistema escolar. El territorio nacional, en 1940, estaba dividido en 116,999 distritos escolares. En 1950, los distritos eran 83,614, y en el curso 1962-1963 no había más que 32,891. Hay fuertes indicios de que esta consolidación continuará, y en consecuencia las escuelas secundarias del futuro serán aún mayores. Sin embargo, el número de las escuelas más grandes, que sobrepasan los 4,000 alumnos, no aumenta. En 1958 había 41 escuelas con matrícula de más de 5,000, pero en 1959 sólo quedaban 4 de tales escuelas. Aunque pueden diferir las opiniones de los pedagogos respecto al tamaño ideal para una escuela secundaria, es indudable que los superintendentes y directores reconocen que una escuela demasiado grande puede tener tantas desventajas como una demasiado pequeña.

Si se escogiera una sola palabra para comparar la escuela secundaria estadounidense de hoy con la de hace una generación, la palabra probablemente sería "más". Hay más alumnos, más profesores, más de éstos con grados universitarios avanzados, más directores capacitados, más orientadores pedagógicos y vocacionales, más consolidación en los distritos, más *junior high schools*, más de casi todo, incluyendo más dedicación a las lenguas extranjeras y a las materias académicas. Pero quizá lo más significativo de todo sea la tendencia reciente hacia más experimentación en la escuela secundaria.

El mayor ímpetu a favor del cambio en la *high school* norteamericana últimamente, se ha debido a los estudios sobre utilización del personal docente realizados por miembros de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias, orientados por el doctor J. Lloyd Trump. Dichos estudios comenzaron en 1956 para buscar soluciones al problema cada vez mayor de la escasez de profesores, ya que en el curso anterior habían quedado sin cubrir 45.000 plazas. Durante más de cuatro años se han estado analizando los resultados de experimentos hechos con este fin en casi en centenar de escuelas. No se ha eliminado la dificultad; pero de los ensayos de enseñanza con equipos de profesores, de instrucción a grupos grandes y a grupos pequeños de alumnos, del empleo de la televisión, de las llamadas "máquinas de enseñar" y de otros medios, ha aparecido algo nuevo en el horizonte.

Los educadores señalan que los alumnos, tanto como los profesores, hallan estimulante el ambiente de la experimentación. Los maestros secundarios han descubierto que muchos de los estudiantes tienen una rapidez para la autodirección, que antes no podían utilizar en la escuela con sus sets turnos diarios de clase, sobre asuntos desprovistos de peso entre sí. Una cuantas *high schools*, como la de Melbourne, en el estado de Florida, han llegado a intentar la completa eliminación de los grados o cursos, y cada alumno puede progresar a su propio paso. Las materias de estudio se fraccionan en "fases". Los muchachos progresan de una fase a la siguiente, en vez de ser aprobados o desaprobados al final del año escolar. Otras escuelas han dividido el trabajo diario en "módulos" de veinte o treinta minutos, y los estudiantes pasan de una clase o actividad a otra, no al sonido de un timbre, sino cuando han terminado un proyecto o tarea y están listos para comenzar el siguiente.

Probablemente en las escuelas del futuro el director dispondrá cada vez más de artefactos electrónicos para programar el tiempo de estudios de modo más flexible, resolver lo relativo a la asistencia de los alumnos y los problemas de contabilidad. No tendrá que dedicar tanta atención a los

aspectos de trámite en la administración escolar y estará más libre para realizar sus funciones pedagógicas; el desarrollo de los planes de estudio y el trabajo con el personal docente. La mayoría de los directores conviene en que si bien todavía no se vislumbra esa realidad, puede abrigarse la ferviente esperanza de que no tardará en llegar.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, VERNON E. *Principles and practices of secondary education*. By Vernon E. Anderson and William T. Griffin. New York, Ronald Press, 1942.
- ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. *The junior high school we need*. Washington, D. C., National Education Association, 1951.
- LESTER, DAVID G. *American high school administration*. By David G. Lester, Will French and J. Don Hall. 2nd. ed. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1962.
- GRANT, JAMES B. *The American high school today*. New York, Mc Graw-Hill Book Company, 1955.
- HOLMESFIELD, G. K. *The education of teachers*. By G. K. Holmesfield and T. M. Stewart. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1951.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *The principals look at the schools*. A working paper prepared for the project on the instructional program of the public schools. Washington, D. C., 1952.
- RESEARCH BULLETIN, n. 45, n.º 1, February 1955. Washington, D. C., Research Institute, National Education Association.
- BRUNER, THOMAS L. *Comparative educational administration*. By Thomas L. Bruner and Edgar L. Murphy. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1962.
- THOMP, J. LOUIS. *From ex-champs, a guide to better schools*. By J. Lloyd Trump and Dorsey Rapsham. Chicago, Rand McNally and Company, 1961.
- UNITED STATES OFFICE OF EDUCATION. *Public secondary schools*. Statistics of education in the United States. Government Printing Office, 1961.
- WATSON, MARINA T. *An African studies our schools*. (En *SEA Journal*, February 1962, p. 33-32).
- WHEAT, KJ. *etc.* *The changing curriculum of the American high school*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1965.

Estudios

LA EDUCACIÓN EN LA COMUNITAT



LA EDUCACIÓN EN LA COMUNITAT

La educación en la comunidad es un concepto que ha ido evolucionando a lo largo de la historia. En la actualidad, se entiende por educación en la comunidad todo aquel proceso educativo que se desarrolla fuera del aula y que tiene como objetivo la formación integral del individuo en su entorno social y cultural.

Este tipo de educación busca promover el desarrollo personal y social de las personas, fomentando su participación activa en la vida comunitaria. Se trata de un proceso continuo y flexible que se adapta a las necesidades y recursos de cada comunidad.

La escuela y la educación de la Comunidad por **Luis César** / Reflexiones acerca de una nueva didáctica de la Historia por **Estefanía Regalado** / Teoría y realidad de la educación por **Luis Adolfo Dora** - Ana B. S. de Dora / El sistema de las calificaciones en la enseñanza media por **Dionicio Lajeunesse**

THE SCHOOL AND THE COMMUNITY EDUCATION

The school N° 53 of San Justo, located at Olivares, opened its doors to men and women with the purpose of being them concerned with the work in common.

Thus it was performed the neighbourhood embellishment, being

created the "neighbourhood and school week", a "bag" of work, a patient service, a housewifery course, a first assistance room, a child's intertourism organism and a vocational orientation cabinet.

L'ECOLE ET L'ÉDUCATION DE LA COMMUNAUTÉ

L'école N° 53 à San Justo, située dans le quartier Olivares, ouvrit ses portes aux hommes et aux femmes de la communauté locale qui participe activement au travail en commun. Ainsi on accomplit des campagnes d'embellissement du quartier, si créa "La semaine du Quartier et de l'Éco-

le": une bourse de travail, un service d'assistance des malades, des cours d'économie domestique faits par les maîtresses de maison de la zone, une salle de premiers secours, une organisation du tourisme infantile, un cabinet de consultation médicale et enfin un bureau d'orientation vocationnelle.

LA SCUOLA E L'EDUCAZIONE DELLA COMUNITÀ

La scuola N° 53 di San Justo, situata nel quartiere Olivares, con il proposito di fare intervenire la comunità del luogo, aprì le sue porte ad uomini e donne, interessandoli al lavoro in comune. Così, si realizzarono operazioni d'abbellimento del quartiere, si creò "La Settimana del Quartiere e della

Scuola": un'agenzia di collocamenti, un servizio d'assistenza agli infermi, prestato dai vicini, corsi d'economia domestica tenuti dalle massale della zona, una sala di pronto soccorso, un organismo d'interturismo infantile ed un'aula per l'orientamento vocazionale.

La escuela y la educación de la comunidad



Imé Casas

PREPARAR nuestros futuros ciudadanos no es fácil. Es tarea impropia y compleja. La escuela, factor fundamental de este proceso, no está ajena, no puede estarlo, a los acontecimientos que cada época vive. Ella quiere proporcionar al hombre una base firme y tan segura que no pueda ya extraviarse y anhela aumentar la fuerza moral del país en la comunión de propósitos y sentimientos que hagan posibles los más altos fines.

La escuela es algo vivo, dinámico, susceptible de transformaciones profundas, de alteraciones, de los mismos altibajos que sufre la sociedad en que se desenvuelve. Cambios económicos, sociales y políticos hacen impacto en su estructura, conmueven su fluir, modificando su acción año tras año.

El momento actual y las condiciones de nuestro pueblo configuran un panorama distinto de otros vividos por la escuela argentina. Tal vez donde este momento alcance un especial clima sea en el Gran Buenos Aires, ese bullicioso cordón que circunda la Capital.

Aquí la escuela se enfrenta con problemas no previstos y no halla antecedentes que permitan su solución. A menudo las soluciones, si surgen, se dan sobre la marcha, a tropezones. ¿Cómo coadyuvar, entonces, al logro de una afirmación de los valores humanos, morales e intelectuales que entraña la sola palabra "escuela"?

Y ya no solo se trata aquí de la función específicamente docente, de impartir conocimientos y educar. Surge la necesidad de afirmar el prestigio de la escuela bonaerense que labora en barrios verdaderamente en embrión; de proyectar sus esfuerzos sobre los habitantes de estos barrios, ejerciendo real obra humana.

Un obstáculo serio lo constituye la falta de apoyo y comprensión por parte de los mismos beneficiarios, los habitantes de los mismos barrios. No se trata, pues, de bregar en pos de una unidad formal, sino de una comunión de ideales por una comunión de mutuas responsabilidades.

Para ello, debe la escuela convivir en verdad con la comunidad, participando, interviniendo en su fluir incesante e impulsándolo.

El estado establece las bases de la educación obligatoria para el ciudadano. Educadores y padres son partícipes de la educación de los niños y unos y otros pueden introducir matices en dicha educación, ampliando sus horizontes y perfeccionándola.

La observación de uno de estos barrios del Gran Buenos Aires y de una de estas escuelas sugiere algunas iniciativas que quizás permitirían suscitar mayor atención popular sobre la escuela del barrio, tendiendo así a convertirla en preponderante elemento de la cotidiana vida de la comunidad.

Así en cada padre y en cada madre hallaríase un aliado potencial, un amigo que espera, para acompañar a los educadores en la maravillosa ruta que con los niños recorren. ¿Cómo procurar el apoyo y la comprensión de los padres?

Afortunadamente los objetivos humanos, las instituciones y su marcha no están limitadas por marcos fijos, biológicos o sociales. El hombre puede perseguir la creación de nuevos marcos porque la realidad es la vida presiona sobre la teoría. "Gris es la teoría y verde el árbol de la vida" expresa Goethe. Acorde con ella es preciso avanzar, lanzarnos a probar nuevas formas, adaptar las ya conocidas hasta conseguir los nuevos caminos que nuestras especiales condiciones reclaman.

La Escuela N° 53, objeto de estas sugerencias, está ubicada en las cercanías de San Justo, en el barrio Olivares. Ocupa una esquina su modesto edificio construido en madera. Alrededor de la escuela abundan construcciones de una activa y altiva modestia. En efecto, en su mayoría se están construyendo en marcha, ampliación de las comodidades de esta vivienda, que realizan los mismos dueños comúnmente ayudados por el resto de la familia, en días feriados.

Hay, además, terrenos baldíos donde los chicos juegan a su antojo disfrutando del verde pasto y de los árboles y, cuando llueve, del barro. Las calles son "mejoradas" lo cual a veces resulta un eufemismo, dado la suciedad y los pozos existentes.

Muy cerca, la reciente franja del camino de cintura avanza rodeada por minúsculas viviendas, minúsculas motocicletas, autos viejos y pequeños carros anacrónicos.

Las filáreas, que son numerosas, no dan particular fisonomía al barrio. Escondidos de jardines o muros, no son la nota dominante de este barrio de San Justo. Entre son zonas altas, las inundaciones las repasan al aire en tiempos. Hay árboles, huertas, jardines, todo está pleno de vida en arbolito de progreso. Abundan los niños. Más de seiscientos acuden a los tres turnos de la escuela.

Económicamente, es un barrio con más futuro que presente. Cimientos que esperan las paredes de la casa elegante y amplia que se perfilará lenta y trabajosamente, con el esfuerzo del ahorro, año tras año. Máximos que marchan juntos a la fábrica tempranera. Adolescentes que estudian por la noche, y trabajan de día. Digna lucha por el porvenir, dignidad de almidón, ropas remendadas pero limpias, pocas o ninguna deuda, ahorro y trabajo incansables.

Los pobladores en su mayoría son inmigrantes: italianos, polacos, españoles, todos estos junto a hombres y mujeres del interior que en los últimos años participan del aterrador éxodo que despobló parte de los campos argentinos. Norteños, puntanos, litoraleses ganados por la fábrica. Acentos dispares resuenan en los atestados ómnibus madrugadores o vespertinos. Duras voces esclavas, dulzonas cadencias latinas, cerrados dialectos impenetrables, cantarinos acentos santiagueños o riojanos.

¿Qué extraño laboratorio del futuro es este barrio en que la Escuela número 53 emerge tímida y laboriosa! ¿Qué deparará el futuro a esta bullente mezcladora de hombres? ¿Cuál será su físico? Fusión de razas, caracteres distintos venidos de los cuatro puntos cardinales del orbe.

Su sangre enriquecida latirá jubilosa en cuerpos fuertes. La absorción de estas peculiares inmigraciones, su adaptación y formación, la conversión de esa heterogénea masa en una población culta, creadora, independiente e idealista no es tarea fácil y sus dificultades no son menores que las que plantea su absorción económica. Ello exige un gran esfuerzo moral y educativo sostenido por el amor para poder lograr la integración de esos seres en el seno de nuestra sociedad, cultura, lengua, creatividad, haciéndolo no como a aquellos a quienes se les otorga una dádiva sino como a partícipes de un destino común.

La escuela debe conducir al advenimiento de ese tipo humano mejor, capaz de hacer marchar hacia adelante las instituciones del país. La labor es terrible pero maravillosa, ayudar a su advenimiento, preparar su avance, facilitar su realización.

Sobre todo en lugares como éste, cosmopolitas, verdaderos conglomerados de razas y hombres. Los maestros son parte integrante del aglutinante capaz y óptimo que transformará esta materia prima en el elaborado producto humano que nuestra patria y su tiempo requieren.

Es preciso hacer de la escuela un centro de acción comunitaria, cuyos efectos trasciendan a la población adulta del barrio. Amplia y profundamente abiertas sus puertas a hombres y mujeres, promoviendo en ellos el deseo del trabajo en común, "su escuela". Porque colaboración, participación, interviniendo, son imprevisibles.

La escuela debe atraer a padres, adolescentes y jóvenes.

Para eso, hay que hablarles en su lenguaje, captar su espíritu, ubicarse en su plano real. Partir de bases lógicas y adecuadas a su conformación, sin olvidar el momento y las circunstancias múltiples.

Por ejemplo:

- 1º Campañas de embellecimiento del barrio.
- 2º Campañas de higienización.
- 3º Institución de la "semana del barrio y su escuela".
- 4º "Bolsa" o intercambio de trabajos.
- 5º Servicio de cuidado de enfermos.
- 6º Cursos de economía doméstica práctica.
- 7º Gabinete de inyecciones y primeros auxilios.
- 8º Creación de un organismo de interturismo infantil.
- 9º Consultorio disciplinario.
- 10º Gabinete de orientación vocacional en grados superiores.

1º CAMPANAS DE EMBELLECIMIENTO DEL BARRIO

Introduciendo una modalidad que se ha practicado en Europa y Estados Unidos, se efectuarán competiciones y concursos tales como: a) De jardines: al principio del año lectivo una comisión de vecinos, maestros y niños invitará a los pobladores a inscribirse en el concurso de jardines, cuya culminación sería el día de la primavera.

Habría distintas categorías. La inscripción paga costearía los premios otorgados por un jurado integrado por vecinos de otros barrios, autoridades municipales, etc.

Si de ello se obtuvieran beneficios en dinero, se emplearían en obras de bien social.

Del mismo modo se realizarían concursos de fachadas y campañas de higienización.

No sólo como es obvio, intervendrían los niños de la escuela.

Los cuadros mejor cuidados tendrían su premio.

Las campañas durarían un mes, o lo que se decidiera.

Tales competiciones, cuidadosamente planeadas, requerirían la consulta a los vecinos más capaces y su colaboración sería entusiasta y responsable.

El centro de acción sería por supuesto la escuela.

2º LA SEMANA DEL BARRIO Y LA ESCUELA

Una semana señalada al efecto que llamaremos "del Barrio y la Escuela". Durante esos días se celebrarán actos, ceremonias, visitas, trabajos destinados a exaltar la cooperación entre el barrio y la escuela.

Convenientemente programados podrían llegar, con el tiempo, a constituir atracciones para las zonas vecinas.

3º BOLSA O INTERCAMBIO DE TRABAJOS

En la escuela se colocará un transparente, bien visible incluso para el público, con tarjetas que ofrezcan o pidan trabajos diversos que por su índole puedan intercambiarse, en vez de ser remunerados en dinero.

Los niños se encargarán convenientemente guiados, de recibir, preparar y hacer propaganda por medio de los afiches. Por ejemplo: "Ofrezco cuatro horas semanales de trabajo de huerta a cambio del cuidado de un niño tres veces a la semana, durante dos horas diarias". Sería interesante que de aquí derivara una guardería infantil. Esta especial bolsa de trabajo, distinta por sus características y múltiples posibilidades respecto a convivencia y solidaridad humanas, influiría prácticamente en la educación de los niños.

4º SERVICIO DE CUIDADO DE ENFERMOS

En una reunión celebrada al efecto se invitaría a los vecinos a inscribirse en una lista de personas dispuestas a acompañar, visitar, reconfortar a los enfermos del lugar. No sería menester que fueran entendidos en la materia; ni que prestaran atención médica; sólo deberían colaborar durante el tiempo que pudieran disponer después de sus ocupaciones, para hacer menos penosa la soledad y el sufrimiento de aquéllos.

Las personas dispuestas a esta noble tarea serían llamadas por los niños cuando hicieran falta. Reconocer su actitud, con menciones en los órganos publicitarios, será medio eficaz para que el ejemplo sea imitado.

En esta forma, la comunidad, a través de la escuela, estrechará vínculos; los escolares se encargarán de los pedidos, de verificar con sus maestros cada caso e, insensiblemente, aprenderán a amar a sus semejantes y a practicar la caridad con el prójimo.

5º CURSOS DE ECONOMÍA DOMÉSTICA

Las amas de casa, generalmente con pocos años de residencia en la zona, representan un material humano cuyo aprovechamiento está al alcance de quienes sepan encauzarlo, dándole cohesión y actuando como elemento catalizador. Tal elemento debe ser la escuela. No olvidemos que, afortunadamente, la coeducación nos enfrenta con la formación de futuros hombres y mujeres en quienes debemos influir provechosamente.

Los cursos de economía doméstica que aquí proponemos son de molde tradicional. Se enfocarán en forma de charlas sencillas, a cargo de las mismas amas de casa, guiadas delicada y hábilmente, por el personal docente. Dos maestras serán responsables, por un período lectivo de la organización de dichas charlas las cuales se dictarán una vez por semana, luego del horario escolar, por la noche con preferencia, para lograr la mayor asistencia posible de las amas de casa.

Los detalles más inmediatos serían resueltos de acuerdo con el lugar y las posibilidades. Al fin de curso se celebrarán ferias de platos, labores, etcétera. Los temas de cocina se alternarían con cursos de aprovechamiento de objetos y ropas usadas, cuidado del hogar, limpieza. Para asesoramiento se podría acudir a las secciones que sobre estos temas presentan algunas revistas. Afianzarse cursos de arreglos sencillos del hogar, dictados por los padres, invitados a ese propósito; así, enseñarían a cambiar un fusible, arreglar una canilla, limpiar un gasificador.

6º GABINETE DE INYECCIONES Y PRIMEROS AUXILIOS

Funcionaria en la escuela y contaría con elementos requeridos por la Cruz Roja, laboratorios, comercios que quisieran cooperar en esta humanitaria labor. Se solicitará el dictado de cursillos y conferencias por parte de médicos de la zona y personas que trabajen en la Asistencia Pública Municipal.

Versarán sobre la forma de actuar en circunstancias críticas, como quemaduras, golpes de corriente, insolación; sobre modos de efectuar un vendaje, hacer un torniquete, contener una hemorragia, atender un intoxicado o envenenado. Las inyecciones estarán a cargo del personal docente y alumnos que evidencien una decidida inclinación por este tipo de actividades. Todo al servicio del barrio y en horarios escolares.

7º CREACIÓN DE UN ORGANISMO DE INTERTURISMO INFANTIL

Padres y maestros de la zona en comunicación con padres y maestros de lugares del interior, ofrecerían y aceptarían recibir y enviar niños a veranear a otros sitios del país, recibiendo en cambio niños, de aquellos lugares, en sus casas. Esto se hace en algunos países europeos. Las cooperadoras procurarían costear los gastos de viaje.

8º CONSULTORIO DISCIPLINARIO

Serviría para orientar a los padres en casos de difícil solución respecto a problemas de conducta infantil. Estaría integrado por maestros, padres, asistentes sociales, incluso autoridades de las distintas iglesias que manden niños a la escuela y un médico.

Podría solventarse con pequeñas cuotas o bien módicas sumas por consultas. Propugnaría también campañas de moralización, tratando de infundir en los niños y jóvenes la convicción de que una moral sana es la base de una vida digna y feliz.

9º GABINETE DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Lo ideal sería la formación de un fichero con datos de cada niño, desde su ingreso a la escuela. En la ficha se consignarían los datos familiares, ambientales, físicos y todas las informaciones que permitieran conocer la personalidad del niño.

Para esto se requeriría, en principio, orientación especializada, sobre todo, para organizar el fichero.

Cada maestra, en cada grado, contaría desde el primer día de clase con un valiosísimo material que contribuirá a una mayor eficiencia de su labor docente.

En los grados superiores, la tarea de indagación se intensificaría, pues al asomar la adolescencia, los problemas de adaptación, de encauzamiento, se hacen más necesarios.

Mediante consulta de textos y observación inteligente y constante, los maestros contarían con más elementos de juicio, para orientar a los niños en su camino ascendente.

La escuela procurará, además, información sobre una clasificación de escuelas de enseñanza media, condiciones de ingreso, horarios, programas, y cuantos detalles fueran precisos. Aún más, para evitar el impacto que casi siempre produce el ingreso a primer año, se procuraría un contacto más o menos directo con los establecimientos secundarios. No tendríamos entonces que soportar el tan común espectáculo de muchachos y muchachas desorientados, que desperdician tiempo en pruebas y experiencias penosas, que minan su fe y energías.

Quienes quisieran solamente trabajar, serían orientados también, por ejemplo, hacia establecimientos fabriles o comerciales. Sin duda, acogerían mejor a estos jóvenes presentados por la escuela, que si acudieran ellos solos.

La utilidad práctica de todo cuanto antecede es, sin duda, susceptible de discusión. Hace falta voluntad de maestros y padres, comunidad es unánime e inteligente esfuerzo.

Pero, nada hay en el mundo, grande o pequeño, desde el invisible e inconcebible electrón hasta los más grandes elementos de las infinitas lejanías del universo, que no tenga reciproca relación con sus semejantes y aún con los que no lo son. Todo el existir es una infinita cadena de acciones y relaciones, en el mundo del espíritu no menos que en el de la materia. De la obra común surgen, pues, los auténticos logros de la humanidad.

REFLEXIONS ABOUT A NEW DIDACTIC OF HISTORY

Contemporary man is faced to a fundamentally new and changeable historic circumstance. The task of secondary school is that of becoming the adolescent comprehensive and place him harmonically into this complex environment of his time.

In this sense the History course is that which is more concerned with the possibility of establishing the continuity between the whole suc-

cession of human experience and the present world.

Then, History gets a pragmatic dimension as a deliberative judgement school and as a resource of vital understanding.

In most cases, this subject is not exploited through all his formative wealth. To do this, we suggest the adoption of regressive method with a remarked tendency to estimate the whole reviving of the past.

RÉFLEXIONS SUR UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

L'homme contemporain envisage un moment historique fondamentalement nouveau et changeant. Le but de l'enseignement secondaire exige que l'adolescent comprenne la complexité de son temps et s'y insère sans trop de heurts.

Les classes d'histoire sont celles qui comptent avec le plus grand nombre d'opportunités pour établir le lien entre l'ensemble total de l'expé-

rience humaine et le monde actuel. L'histoire gagne une profonde dimension pragmatique et devient une école du jugement réfléchi et de la compréhension vitale. Pour la plupart des cas la richesse formative de cette matière reste inexploitée. Pour que ce soit corrigé nous suggérons l'adoption de la méthode régressive avec une marquée tendance vers la compréhension du sens intégral du passé.

RIFLESSIONI SU DI UNA NUOVA DIDATTICA DELLA STORIA

L'uomo contemporaneo fronteggia una circostanza storica fondamentalmente nuova e mutevole. Compito dell'istruzione media è che l'adolescente comprenda e s'insiera armo-

nitamente in questo complesso clima del suo tempo.

La cattedra di Storia è quella che possiede, in questo senso, maggiori possibilità per determinare la conti-

nuita fra la successione totale dell'esperienza umana ed il mondo attuale.

La Storia acquisisce allora una profonda dimensione pragmatica come scuola del criterio deliberativo e come fonte di comprensione vitale. Nella

maggior parte dei casi, questa materia non è coltivata in tutta la sua ricchezza formativa. Affinché lo sia, suggeriamo l'adozione del metodo regressivo con una sostenuta tendenza a stimolare la sopravvivenza integrale del passato.

Reflexiones acerca de una nueva didáctica de la Historia

ESTERANÍA RAFAEL

OPHENHEIMER decía hace poco tiempo que en el mundo actual existe una situación nueva para el hombre. Ella radica primordialmente en que ya no hay excusa para la ignorancia, para la insensibilidad, para la indiferencia. En efecto, el clima espiritual de hoy exige la opinión y la inquietud de todos los miembros del grupo social.

La comunidad histórico-espiritual que designamos con el nombre de Occidente y a la cual pertenecemos, siente muy especialmente este imperativo. El patrimonio ideológico occidental se apoya sobre el concepto de libertad y esta es siempre responsabilidad. Cobrar conciencia de la importancia de nuestra voluntad libre es también hacer conciencia de nuestro peculiar modo de ser responsables. Como miembros actuantes de una comunidad que se conjuga en el juego libre de las voluntades individuales, somos los beneficiarios y a la vez los pacientes de nuestra actitud. Nuestra decisión nos compromete, o sea nos promete con otro, nos pone en pro de algo con otros, en este caso, con el resto de la comunidad con la cual compartimos la tarea difícil de construir un mundo mejor. La democracia occidental no nos sumerge en la condición del ave, que es libre porque va donde quiere, nos pone frente a la disyuntiva de elegir eligiéndonos, de decidir y contraer el compromiso de nuestra elección frente a nuestro, entorno y dentro de nosotros mismos. La libertad que Occidente persigue es la que nos hace partícipes conscientes de una trabazón complejísima de hechos y circunstancias que llamamos Historia, que si bien no ha nacido ni acabará con nosotros, ha de variar con nuestro influjo.

El devenir de la humanidad ya no es dirigido por un grupo minoritario y selecto, la igualdad de los hombres es el trampolín que hace posible el acceso de las voluntades individuales al seno del poder. Sin entrar en la clásica discusión de si el conductor o las masas son los agentes determinantes de la Historia, es evidente que hoy más que nunca el devenir de los pueblos y de la humanidad se dibuja con el trazo de las múltiples decisiones individuales. Es decir que ahora como nunca cobramos conciencia de nuestra responsabilidad de protagonistas, partícipes día a día más directos

en el drama de la Historia. Por lo tanto, se vuelve imprescindible formar en los adolescentes la vocación de elegir con responsabilidad. La elección es difícil, escurreidiza, elección para tiempos de cambios vertiginosos y casi imprevisibles, cambios sin precedentes en la historia occidental.

La justa elección está en la estimación del orden trascendente, en la preferencia del equilibrio y el desdén al exceso, en la fe en la fraternidad y la negación del aislamiento, en fin, en todo aquello que exalte lo peculiarmente humano: la ansiedad de Dios, la sed de libertad y de justicia, la comprensión honda y generosa de la vida. Si nuestros jóvenes pueden decir al finalizar cada día "hoy nada de lo humano me ha sido indiferente", entonces, podemos decir que la misión formativa ha logrado sus frutos. Si saben decidir con justeza y sensibilidad en el conjunto de situaciones nuevas y si están madurados para captar inteligentemente la interacción de ellas como sujetos a la vez causantes y pacientes del devenir científico, político y filosófico, entonces la educación sistemática habrá cumplido su misión formativa. La escuela secundaria en todas sus ramas debe tender a combatir la insensibilidad y la indiferencia que son, sino excusables, comprensibles en el individuo que no tiene acceso a sus aulas.

El adolescente moldea, agudiza, en los años de la escuela media su comprensión de la vida. La misión primordial de este tramo educativo consiste en humanizar, desarrollar las incipientes posibilidades vitales esbozadas en la educación primaria.

La tarea del ciclo medio está en hacer que el adolescente conozca y comprenda su situación peculiar en relación con la trascendencia, el prójimo y las cosas. Si la múltiple y difícil tarea de formar el espíritu adolescente pudiera sintetizarse, diríamos que consiste en hacerlo ingresar en la conciencia de su situación personal, situación recortada entre un pasado ya decidido y un futuro en el cual ha de pesar su decisión.

El adolescente debe reconocer los límites y alcances de su circunstancia para estimar con justeza y decidir con responsabilidad. La idea de "hombre" que nos ronda no es la de "homo historicus" con exclusión del hombre individual y social, hacedor o razonante. Concebimos al hombre ante todo como el ser valiente por excelencia y nos asiste el optimismo de esperar una historia occidental trazada con el complejo armónico de las decisiones individuales.

Enseñar a decidir con honda conciencia de nuestra responsabilidad es el fin último de la educación media. Este alto ideal educativo lleva implícita una dificultad de concreción tal, que cuanto más elevadas son las finalidades formativas, son también más difusas y en la misma medida difíciles de realizar.

La Historia brinda la oportunidad más amplia de poner al adolescente en contacto con la vida y la multiplicidad de sus circunstancias. Repetir el célebre aforismo "Historia Vitae Magistra" y entenderlo ingenuamente, ya no es posible. El acontecer histórico es único, irrepetible, es absurdo pedir al pasado soluciones confeccionadas para situaciones que no se presentarán nunca idénticas. Sin embargo, todo el caudal formativo de la Historia radica precisamente allí, en que es "muestrario" de actitudes vitales que se recuerdan a fin de ahondar en el obrar humano comprendiéndolo.

La Historia nos presenta la ininterrumpida sucesión de la experiencia humana, despliega frente a nosotros "vida". Comprender la vida es el móvil de quien se asoma al pasado. La vida que se distiende es una y la misma a través de toda la Historia de la humanidad. El acontecimiento pasado, irrepetible, fugaz, viene cargado con una energía vital que es eterna. Jacobo Burckhardt nos lo dice bien: "Lo que fue antes jubilación y lamentación, debe volverse ahora reconocimiento, como acontece también en la vida del individuo. Con esto obtiene asimismo un sentido más elevado y al propio tiempo más modesto la frase "Historia Vitae Magistra". Por la experiencia no tanto queremos volvernos prudentes (para una vez) sino sabios (para siempre)".

La sabiduría que la Historia otorga está en el conocimiento de nosotros mismos como hombres —ya que como afirma Ortega llevamos en nosotros la experiencia de toda la humanidad— y el conocimiento de las reacciones variadísimas en que el espíritu se diversifica. Una honda comprensión de la vida captada en el devenir histórico, no traerá soluciones hechas para actuar en el presente, pero predispone y entrena para una justa elección. El hecho de ubicarnos en perspectiva histórica para responder a las necesidades del presente, proyectará hacia el futuro una actitud más sazónada y generosa.

Si exploramos nuestro presente, veremos que la única explicación de las situaciones vitales con que nos enfrentamos hunden sus razones en el pasado. La explicación causal de nuestra vida radica en lo ya vivido por nuestros antecesores, que haciendo uso del privilegio únicamente humano de agregar cualidades a su ser ontológico originario, crearon condiciones que nos modifican y definen. Esas condiciones serán a su vez modificadas por nosotros y perfilarán a los hombres del futuro creando su peculiar situación en el acontecer temporal. La Historia es la ciencia del presente que se comprende a sí mismo en la multiplicidad de sus causas. Yo, como individuo, soy la resultante de una ecuación espiritual y semántica cuyas

coordenadas, tendidas y entrecruzadas afanosamente en milenios, están actualizadas en mi presente. "El pasado soy yo —se entiende, mi vida—." (1)

Los fracasos de los hombres no nos evitan las caídas en la actualidad, pero la Historia nos señala que eran previsibles y casi naturales. Ningún intento de dominación mundial en manos de un país dejó de ser una utopía, ningún genio militar o político desconoció la decepción o la derrota. En este sentido, la Historia nos ayuda a vislumbrar nuestra grandera y nuestro límite. El desfile de acontecimientos que fueron importantísimos para su hora presente y que una vez pasados, y en el conjunto de hechos, diluyen su significación, nos ayuda a curar nuestro egocentrismo. "¿Habrá algo mejor para el hombre —pregunta Huizinga— que el ver alejarse en el tiempo y en el espacio los límites de su propia personalidad angosta, que el sentirse ligado a lo que fue y a lo que será? ¿Hay algo más saludable que el contemplar la eterna imperfección, la eterna aspiración, la limitación de toda facultad humana, la dependencia —hasta la de los genios y héroes— de un poder supremo?" (2)

En este sentido, la Historia adquiere una profunda dimensión pragmática como escuela del juicio. Las ideas de relatividad del hombre, las de su sentir y actuar y a la vez la unicidad esencial que cruza como un eje la trayectoria histórica, solo son captables por un conocimiento adecuado del pasado. En él se reúnen los éxitos y los fracasos ocasionales bajo un común denominador que es la vida, fuente prodigiosa donde se realiza la amalgama de todas las contradicciones.

La órbita de cosas que el hombre creó insertándole valores, proyectando en ellas las notas de su espíritu se aclaran si las observamos como una orden y paulatina conquista a través de los tiempos. La Historia es el proceso mismo de la búsqueda y el encuentro del espíritu, por eso, es el único acceso a la penetración del espíritu objetivado. La cultura humana encuentra el instrumento revelador de sus propiedades en la Historia. Por esta, podemos afirmar que su estudio tiene la importancia de ciencia instrumental con referencia a toda la órbita de lo humano. No se comprende una obra de arte, un ensayo religioso, ni el pintoresquismo de una costumbre desprovista de su circunstancia histórica, de la misma forma que no podemos comprender la formulación de leyes químicas o mecánicas sin un previo estudio de las propiedades matemáticas.

(1) *La vida como experiencia*, de Martin Heidegger, traducción de Juan José Linnekin, Editorial Estrella Sur, 1968, p. 107.
 (2) *El hombre y el mundo*, de J. Huizinga, traducción de J. Huizinga, Editorial Estrella Sur, 1968, p. 107.

La Matemática, por poner al alumno en contacto con el reino de los objetos ideales, forma en el equilibrio y la armonía, despierta el afán de exactitud, de objetividad, que son imprescindibles para dirigirse al mundo de los objetos reales, espaciales y temporales. La Historia también equilibra y madura para comprensión de lo subjetivo, de lo humano. La Historia se torna ciencia instrumental en el sentido mismo en que mediante su estudio, el hombre, ubicado en perspectiva con su tradición, autoconociéndose en la suma de sus posibilidades pasadas que son las eternas, puede desde allí asomarse a la interpretación del arte, la religión, la norma ética o jurídica. El conocimiento de la Historia revela y posibilita el conocimiento de la esfera del espíritu ya que sensibiliza para lo humano. Y en la encrucijada de elegir —inevitable para el hombre— ofrece la posibilidad de actuar en pleno conocimiento de la vida y sus múltiples facetas.

No toda la enseñanza de la Historia que se imparte en las aulas tiene la riqueza de proporcionar una honda comprensión vital. Proponemos una enseñanza de esta ciencia que ayude a bosquejar voluntaria y conscientemente el devenir humano hacia un curso más feliz.

Generalmente los alumnos se sienten espectadores de un pasado que les obliga a un fatigoso esfuerzo de memoria mecánica. Se trata de la enseñanza de lo humano —precisamente de lo que el hombre puede conocer mejor porque él lo ha realizado— desprovisto del espíritu que lo animó en la hora de su acontecer presente. Ante una Historia así, nos encontramos frente a un objeto sin ningún parentesco espiritual con nosotros, lo observamos tan friamente como a una experiencia natural. Es decir, no nos hallamos comprometidos, ligados a esos hombres y acontecimientos pasados, no sentimos la realidad de su presencia en nosotros. Se trata de una historia frente a la cual, como ante un espectáculo externo, nos sentimos espectadores. Queremos lograr una enseñanza de la Historia en que vivencialmente nos sintamos actores.

El conocimiento de un cierto episodio histórico debe cobrar un carácter tal de vivencia, que el que lo recuerda, se siente compelido a elegir dentro de esas circunstancias pasadas. No es basta que el alumno comprenda la situación expuesta en una clase de Historia y justifique la actitud de un grupo social o de un individuo, es preciso que rechace o se adhiera a una solución. Es necesario que el que se asoma al pasado lo haga en el pleno goce de su capacidad valorante, y donde los hombres actuaron impulsados por sus preferencias, también pueda él compartirlas o repudiarlas. De esta manera, el alumno vive el pasado, ejercitando su peculiaridad moral que lo define como ser libre y actuante. A la vez, esta insurrección de las motivaciones axiológicas hace que el adolescente se ensaye en la solución de encrucijadas históricas que si bien han sido resueltas en el pa-

sado, conservan la carga de experiencia y vida que estimula la actuación equilibrada en el presente. Señala así la importancia de la decisión individual y social, además, coloca al joven en la honrosa y responsable actitud de hacedor exclusivo de la Historia.

El hecho de resucitar el pasado y de vibrar un momento en la disyuntiva de elegir transforma la historia en un ensayo vital del actuar y por ende, en un ejercicio del quehacer moral.

Si la Historia se dicta como fría cronología desprovista del sentido axiológico originario, estamos frente a un espectáculo donde suceden cosas que tienen muy poco que ver con nosotros y donde actuaron hombres que casi no guardan nuestra estructura. En cambio, si observamos la constante del alma humana a través de la trayectoria histórica y buscamos su resonancia en las posibilidades de nuestra reacción presente, nos lanzamos a la elección con la conciencia de actores del destino humano. Crece así lo que Paul Valéry llamaba acertadamente "vocación de futuro".

Para la enseñanza de la Historia con este sentido formativo, pragmático y vital, sugerimos, en el aspecto didáctico, la adopción del método regresivo dentro del marco de un tratamiento de la asignatura en que se tienda esencialmente a estimular la vivencia del pasado.

Importante

A LOS EFECTOS de un reordenamiento en lo que a la publicación de los trabajos se refiere, esta Dirección ha dispuesto que en los mismos se mantengan las siguientes características:

- a) *Título del trabajo.*
- b) *Nombres y apellido del autor (debajo del título).*
- c) *EXTENSIÓN. Un máximo de siete carillas a máquina y a dos espacios, en original y copia y con quince espacios de margen.*
- d) *Podrán adicionarse al trabajo, fotografías, dibujos, diagramas, gráficos, etc., en blanco y negro.*
- e) *En una síntesis de no más de tres renglones, datos biográficos del autor.*
- f) *En hoja aparte y también en original y copia, una síntesis de no más de diez renglones del trabajo enviado, a los efectos de traducir la mencionada síntesis, a distintos idiomas, para posibilitar el conocimiento de los temas desarrollados, mediante el conje internacional.*
- g) *Considerando que la REVISTA DE EDUCACIÓN será editada en emisiones periódicas, encarecemos la necesidad de que los trabajos a publicarse en los números respectivos, sean remitidos a REVISTA DE EDUCACIÓN, calle 57 N° 777, La Plata, en la primera semana de febrero, mayo, agosto, y noviembre.*

Rogamos Cumplir Estrictamente
con las Condiciones Establecidas

THEORY AND REALITY OF EDUCATION

The educational acknowledgement and educational praxis angles are considered jointly involved in the historic-social life of man.

"The theory and practice of education cannot be conceived separated because man is in them always one and the same, in spite of all those

transformation he can suffered in his continuous educational trials.

Educational facts and reflexions constitute the always dynamic, quantitative and qualitative capital it must be taken into account to interpretate and evaluate the own education life in a settled nation and in a particular cultural manner".

LA THÉORIE ET LA RÉALITÉ DE L'ÉDUCATION

Les angles de la connaissance pédagogique et de la pratique éducative sont impliqués solidairement dans la vie historico-sociale de l'homme.

"On ne conçoit pas dissociées la théorie et la pratique de l'éducation parce que l'homme est toujours le même malgré les transformations qu'il puisse éprouver au cours de ses

continuelles expériences éducatives. Les faits de l'éducation et les réflexions sur l'éducation constituent le capital quantitatif et qualitatif, toujours dynamique, qu'on doit considérer lorsqu'on interprète et valorise la vie même de l'éducation appartenant à un peuple déterminé et à une forme particulière de culture.

TEORIA E REALTÀ DELL'INSEGNAMENTO

Gli angoli della contemina e della prassi educativa si considerano contenuti solidariamente nella vita storico-sociale dell'uomo.

"La teoria e la pratica dell'insegnamento non si possono concepire dissociate, perché in esse l'uomo è sempre uno ed il medesimo, nonostante tutte le trasformazioni che possa su-

bire nelle sue continue esperienze educative. Avvenimenti e riflessioni educative costituiscono il capitale sempre dinamico, quantitativo e qualitativo, con cui si deve contare per l'interpretazione e valorizzazione della vita stessa dell'insegnamento in un determinato paese ed in una particolare forma culturale".

Teoría y realidad de la educación

LUIS ASOLFO DOZZO

ANA B. SANTALUCÍA DE DOZZO

EL conocimiento humano es finito, no puede levantar el vuelo más allá de sus pautas empíricas. Ya lo vio muy bien Kant. Cada vez que el hombre intentó alzarse con el tesoro de una pura metafísica, marró y tuvo que reconocer la imposibilidad de apresar lo absoluto. El conocimiento humano está anclado en el tiempo, es histórico, y la vida del hombre muestra palpablemente a través de todas sus etapas biológicas, psicológicas, sociales, culturales, educativas, que el condicionamiento histórico marca indeleblemente los distintos hitos de su desarrollo. Su historicidad es el destino del hombre en el mundo y el camino de su propia realización.

La educación es tarea humana, que se da siempre en el seno de la sociedad, porque implica la realización del hombre como ser personal, abierto desde sí mismo hacia los otros, hacia el mundo y hacia lo trascendente. Y la educación es el objeto propio de la Pedagogía, que tiene por eso un inevitable ingrediente histórico, aunque como conocimiento busca la legalidad intemporal y trate de trascender la propia circunstancia en la que el hombre vive inmerso. La búsqueda de la validez suprapersonal está en toda disciplina fundadora del saber y de la conducta humanos, y está también como ideal en la Pedagogía ya se la conciba como

Ciencia o como Filosofía de la educación, o bien englobando tanto a una como a otra.

Además la educación, en tanto que obra histórica, tiene una finalidad que generalmente excede su propia circunscripción temporal, proyectándose y con eso proyectando al hombre agente de la misma allende la historia o a su término, en el cual —piensan algunos— se concretarán los ideales que pugnan siempre por horadar su subsuelo empírico. Entre todos los quehaceres humanos, la educación es tal vez, el más plotónico de trascendencia, porque conlleva en su realización misma la marcha ascendente de un individuo o de un pueblo hacia su máximo desarrollo, hacia la culminación de su vitalidad y espiritualidad, con lo cual se pone de cara a la fuente de donde nace toda grandezza, todo amor, todo progreso humano.

El contenido social de toda tarea educativa surge de la forma misma en que ésta se proyecta a partir de la acción del individuo en relación con su medio, de la interconexión entre las posibilidades individuales —en lo que a desarrollo del Yo se refiere— y las determinaciones sociales que con sus múltiples condicionamientos hacen de la educación una verdadera "función social", tal como lo expresan muy bien pedagogos de tendencias tan opuestas como Dilthey

y Kriek ⁽¹⁾. El individuo no puede sustraerse al hecho de autoconstituirse en relación vital con los demás, al hecho de que es "con los otros", como tan bien se ha expresado filosóficamente. En el seno de lo social estructurado se da fácticamente la educación, como realidad de la relación entre seres necesitados de madurez y equilibrio, y otros que por su propia formación y ubicación social aparecen como maduros y con capacidad de formación de los anteriores. Educandos y educadores concretan la naturaleza misma de la relación pedagógica, y el acto educativo se constituye en la recíproca influencia de un ser en trance de desarrollo, con total disponibilidad educativa, ávido de realización personal y un ser capaz de promover por amor y con seguridad, con nobleza, la íntegra plasmación de valores y el crecimiento del educando. Crecimiento que no es solamente completo desarrollo biológico, sino apertura total hacia la cultura objetiva como expresión de continuidad histórica del hombre.

La teoría y la práctica de la educación no pueden concebirse disociadas, porque en ellas el hombre es siempre uno y el mismo, a pesar de todas las transformaciones que pueda sufrir en sus continuas experiencias educativas. Hechos educativos y reflexiones educativas constituyen el capital siempre dinámico, cuantitativo y cualitativo, con el cual se debe contar para la interpretación y valoración de la vida misma de la educación en un determinado pueblo y en una particular forma cultural. La vida de la cultura orienta al hombre

hacia el mundo siempre móvil de los valores y digo esto, porque cuando ella se entiende cristalizada, definitivamente esquematizada y circunscrita, queda cerrada a la dinámica misma de la creación cultural. Ni siquiera en las formas más estables y duraderas de la cultura objetiva, pueden darse estructuras espirituales totalmente cristalizadas, definitivamente resueltas. Lo histórico mismo está en el origen del cambio de las distintas formas culturales y éstas varían siguiendo un ritmo propio, leyes propias que configuran— como lo ha visto bien Spranger ⁽²⁾ la naturaleza de los distintos ámbitos de valores.

La realidad de la Pedagogía, su motivo propio, el horizonte en que se asienta su visión cognoscitiva está en la educación y en el hombre, a través de sus distintas etapas de desarrollo, visto como ente educable, como aquel ente que sólo puede ganar su ser mismo por la educación. Esto lo reconoció Kant con indudable precisión, porque para él la educación hace posible, en primer lugar, desvincular al hombre de su ser biológico, de su "salvajismo", luego lo socializa humanizándolo y más tarde—culminación del proceso educativo— lo moraliza haciéndole descubrir su personalidad, porque sólo un ser que se sabe a sí mismo y que es un fin en sí mismo puede progresar y perfeccionarse, puede ser hombre. Bajo esta concepción, el *Tratado de Pedagogía* ⁽³⁾ kantiano aparece, como un luminoso esfuerzo del genial filósofo de Königsberg para desen-

(1) JOHANNES W. *Fundamentos de una teoría de la Pedagogía*, Buenos Aires, 1962.

KANT, E. *Ensayos de la teoría de la educación*, Buenos Aires, 1960.

(2) SPRANGER, E. *Formas de Vida*, Ed. de Océano, Madrid, 1963, 17 págs., 1963, p. 2.

(3) KANT, E. *Tratado de Pedagogía*, Librería Porra, Buenos Aires, 1934.

trafiar la condición fundamental del fenómeno educativo.

La realidad de la educación está en el "fenómeno" mismo que la muestra como una función social, está en la dinámica de la vida humana: en el juego de las generaciones que se suceden transmitiéndose el patrimonio perdurable de los pueblos que se insertan, culturalmente, en la rueda de la historia. La realidad de la educación está, entonces, en su historia y sobre ella se eleva la Pedagogía, para convertirse, desde la peculiar autognosis humana, en la base de toda gnoseología educativa.

La particularidad, la diversidad, el antagonismo de las distintas tendencias, el cambio de los heterogéneos movimientos educativos que hacen pie en la historia se sitúan en esa perspectiva "fenomenológica", donde la educación se realiza con toda la imprevisibilidad e indeterminación de los hechos humanos, de las decisiones humanas, a través de las cuales, junto a la luminosidad del intelecto aparecen el flujo siempre activo de las emociones, la proyección creadora de la imaginación y la brújula inquieta de la voluntad.

Por ese aspecto fenoménico de la educación, el acto educativo no es puro, en el sentido de ideal, no es nunca ajeno a las vicisitudes históricas del hombre, porque en él la relación pedagógica educando-educador toma cuerpo a partir de la realidad psicofísica de ambos. En la enseñanza y en el aprendizaje se plasma la vida de la educación y se establece la tensión ideal-real. Todo lo que la teoría organiza limpiamente en el cielo sin nubes del conocimiento sistemático, cede bajo la presión de la tierra firme de la relación humana, y la historia penetra con su heterogeneidad el horizonte homogéneo del conocimiento puro. Esto no dismi-

nuye un ápice el valor de la teoría educativa, por el contrario, lo acrecienta porque le da la materia sin la cual dicha teoría no podría interpretar ninguna realidad educativa y por ende sería la teoría de una educación meramente ideal, posible, pero no real.

A través de la historia de la educación y de la Pedagogía esa tensión entre la realidad y la idealidad de la educación se manifiesta plenamente. Un caso típico de la misma se presenta en J.J. Rousseau, el romántico ginebrino, soñador e imaginativo, que organiza idealmente la pedagogía moderna, le otorga su impulso cardinal, pero no puede ajustar la realidad educativa dentro de los cauces de una teoría utópica. Mientras el autor triunfa con el Emilio, sus propios hijos tuvieron que enfrentar la vida de los orfanatos, como cruel paradoja histórica. Mientras Rousseau con su propia vida huye de la vida, le da siempre la espalda, refugiándose en el ensueño de una imaginación desbordante que lo lleva a ahogar su sentimentalismo en nuevas experiencias emocionales que agitan permanentemente su psiquismo, su obra literaria aparece como el vigoroso esfuerzo de un socio-pedagogo que ha visto bien la compleja relación individuo-sociedad y ha tratado de estudiarla a la luz de un enfoque educativo y socio-político. La antítesis ideal-real está permanentemente viva en él y en su obra, y es la fuerza misma de su mensaje al par que representa la debilidad de su programa humanista. Nunca más dramática la relación entre la vida y la obra de un creador que en Rousseau, porque nunca se ajustan y se desconocen más.

Si actualmente muchas de las ideas pedagógicas de Rousseau han abierto cauces fructíferos para la investiga-

ción, como puede ser la que valorizó la autonomía e independencia de las distintas etapas de la educación o la que reclamó el desarrollo de las capacidades naturales del niño (educación negativa), su mensaje resulta anacrónico bajo otro aspecto en un siglo XX carcomido por la angustia, el dolor y la desesperanza, que busca un camino de integración humana que haga solidarias las fuerzas de la sensibilidad, el intelecto, la imaginación, el sentimiento y la voluntad. En Rousseau dichas fuerzas permanecen disociadas y de esta parcelación de facultades, que rompe la continuidad psicológica e histórica del hombre, es testimonio el "hombre" Rousseau, incapaz de vivir en consonancia con sus ideales. En eso no es ejemplo para nuestra época, ya por sí misma signo de disociación y desconcierto.

El progreso de la psicología contemporánea nos muestra la unidad del hombre a través de toda su vida consciente, la forma en que la más trivial y sensible expresión humana

es capaz de modificar integralmente la estructura del comportamiento, que traduce siempre el sentido total de la vida humana. El decir, el pensar, el querer, el sentir y el actuar están así en íntima relación de dependencia, porque el hombre es una unidad de sentido y valor, de conocimiento y acción. Soldemos la teoría y la práctica, seamos fieles a lo que conocemos, amémoslo, porque en ello no sólo vive nuestro intelecto sino también lo que somos integralmente, nuestro ser, nuestro tener y nuestro querer, y pongamos objetividad de conocimiento en lo que hacemos para que nuestra acción sea más lúcida y traduzca mejor la vida misma de nuestro pensamiento, que es nuestra propia vida. Que lo ideal busque lo real, para determinarse, y que lo real necesite de lo ideal para ennoblecerse, para configurarse. Así, la teoría y la realidad de la educación serán expresión de una única y relativa verdad: la verdad humana, históricamente condicionada.

El sistema de calificaciones en la enseñanza media

PEDRO DIONISIO LAROUCAJE

NO habrá estudiante que no haya experimentado alguna de las múltiples consecuencias negativas y perjudicantes que se derivan de las notas escolares y de los criterios que sustentan su actual aplicación.

Difícilmente exista algún tratadista de temas de didáctica que no haya expresado severas críticas a los sistemas en boga.

Sin embargo, como ocurre con la mayoría de los sectores pedagógicos, todo el mundo concuerda en lo onerónico o absurdo de ciertas situaciones del orden escolar, sin que por ello las mismas cambien en lo más mínimo. El divorcio entre lo que sugieren los textos especializados de Pedagogía y la práctica docente es lugar común.

Quizá no sea tan arriesgada la afirmación de que en el terreno educativo aún no se ha producido la "revolución copernicana" de que nos hablan los educadores contemporáneos. Las críticas que se leen en diarios, revistas y cuanta publicación se refiera a problemas pedagógicos, en su mayor parte son las mismas que se oyeron hace cuatro o cinco siglos. Nadie niega la existencia de escuelas diseminadas por el ancho mundo en donde la educación se ha organizado con espíritu científico, encarnado especialmente en las conductas docentes. Pero, ¿tales isletas podrían tomarse como base para definir el sistema educativo de un país o de una época?

Volviendo al problema que nos ocupa, enumeraremos las críticas más comunes que emergen de la aplicación del sistema de calificaciones a los estudiantes de enseñanza media:

1. Las notas traducen —como diría Pierre Bovet— "la ecuación personal de los diversos profesores", condicionada por situaciones de toda índole.
2. La mayoría de las veces se utilizan como sistemas de recompensas y castigos.

3. Sirven para establecer diferencias y actitudes emulatorias entre los alumnos.
4. Determinan la selección del "mejor" del curso.
5. En un mismo símbolo se incluyen distintos productos del aprendizaje: conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, preferencias, etc.
6. Se emplean sin criterios racionales, en cualquier momento del aprendizaje, así sea al comienzo de la bolilla o en los repasos.
7. De los altibajos de las sucesivas notas (hoy un 10, mañana un 2, pasado un 5) se obtienen promedios matemáticamente extraídos, que se suponen "representativos" del saber de los alumnos.
8. No tienen en cuenta la diferenciación de niveles de capacidad. El criterio para calificar al más inteligente es el mismo que el que se utiliza para el menos capaz.
9. Suelen constituir un medio casi exclusivo y al mismo tiempo enigmático (la nota cobra sentido para el profesor o el alumno) para que los padres se informen sobre los progresos de sus hijos.
10. Se piensa que representan una buena fuente de motivación para el estudio.
11. Solamente el profesor califica. El sistema excluye cualquier otra técnica de autovaloración por parte del alumno.
12. El secreto o publicidad inmediata de una nota asignada a un educando, sigue el criterio personal del profesor.

Estas críticas obligan a replantear el problema en términos más adecuados. En primer lugar, habría que entender el sistema de calificaciones como un instrumento que los profesores deberán emplear con objetividad, flexibilidad y adaptación, y cuya misión será la de ofrecer una muestra bien representativa de los niveles alcanzados por los alumnos en los diversos campos de estudio.

Sobre la base de lo apuntado condensaremos una serie de puntos orientativos de las nuevas modalidades que apoyamos.

A. Cada campo de estudio (o asignatura según la técnica tradicional de organización de contenidos) dispondrá de una Hoja de Calificación, concorde con la naturaleza de los propósitos de dicho campo. La hoja perfilará el resultado de la acción educativa en:

- informaciones, conocimientos
- destrezas, habilidades, automatismos
- actitudes, hábitos, preferencias, ideales
- comportamiento ante el profesor
- comportamiento ante el grupo.

Cada uno de los indicadores precedentes discriminará guiones de referencia más precisos, sujetos todos, a juicios valorativos. El ejemplo siguiente ilustrará mejor lo expresado.

HOJA DE CALIFICACIONES EN CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA CURSO..... AÑO.....
 APELLIDO Y NOMBRE DEL ALUMNO PERÍODO O TÉRMINO ...
 APELLIDO Y NOMBRE DEL PROFESOR

Sobres.	M. Buenos	Bueno	Regular	Def.
5	4	3	2	1

I. *Adquisición de conocimientos, informaciones*

1. Informaciones obtenidas
2. Comprensión de las relaciones existentes entre los fenómenos sociales
3. Capacidad para usar el saber aprendido

II. *Destrezas, habilidades*

1. Habilidad en el manejo de la bibliografía específica
2. Habilidad para usar obras de referencia
3. Habilidad para localizar y determinar los hechos en tiempo y espacio



4. Destrezas en el trazado de mapas, tablas, gráficas, etc.
5. Habilidad en el uso de métodos de trabajo, típicos del área

III. *Actitudes, preferencias, ideales*

1. Espíritu crítico
2. Iniciativa y capacidad de realización
3. Sentido de la responsabilidad
4. Prolijidad y esmero en sus trabajos
5. Puntualidad

TOTAL DE PUNTOS

IV. *Comportamiento*

Ante los compañeros

1. Capacidad de integración con el grupo
2. Sentido de cooperación y ayuda.
3. Plasticidad para aceptar sugerencias de sus compañeros
4. Actitudes favorables hacia el mantenimiento de la armonía en el grupo
5. Espíritu de tolerancia y comprensión hacia los que no participan de sus creencias, posición económica, credo político, religioso, etc.

Ante el profesor

6. Responsabilidad ante los reclamos justos y racionales

7. Capacidad de reacción ante las críticas u observaciones formuladas
8. Capacidad de trato y equilibrio emocional
9. Cumplimiento de lo estatuido en las disposiciones reglamentarias
10. Sentido de colaboración con sus superiores

TOTAL DE PUNTOS

A — Calificación definitiva a nivel del aprendizaje en Ciencias Sociales. /.../.

B — Calificación a nivel del comportamiento. /...../.

Significación de los puntajes

(Rendimiento general en Ciencias Sociales)

—58,50 a 65	SORRESALIENTE
—45,50 a 58,45	MUY BUENO
—32,50 a 45,45	BUENO
+19,50 a 32,45	REGULAR
Menos de 19,45	DEFICIENTE

(Comportamiento)

—45 a 50	SORRESALIENTE
—35 a 44	MUY BUENO
—25 a 34	BUENO
—15 a 24	REGULAR
Menos de 15	DEFICIENTE

Inasistencias justificadas

Inasistencias injustificadas

Llegadas tarde

OBSERVACIONES

B - Los profesores deberán llevar un registro acumulativo de datos donde anotarán diariamente, en forma sintética, rasgos salientes de la actuación de sus alumnos: Día 8, "perdió la paciencia con..."; día 11, "cumplió su palabra de entregar el trabajo en término..."; día 16, "No se equivocó en ningún ejercicio de..."; día 20, "a) se reconcilió con...", b) "expuso con claridad el tema...", c) "los datos extraídos de... fueron ajustados a los términos del problema..." etc., etc.

Las observaciones habituales, inteligentemente planeadas, proveerán datos de inestimable valor sobre los progresos de los escolares. Además se deberá recurrir a crear situaciones especiales, para analizar la conducta seguida en las mismas. Los anecdotarios reforzarán diversidad de puntos de vista sobre rasgos de personalidad.

C - Toda anotación que se efectúe, será tomada en cuenta (sobre todo para la asignación de notas) al final del respectivo período y constituirá la base de las calificaciones del aprendizaje y de la conducta. Durante los momentos del desarrollo de la unidad (o bolilla) se emitirán diversidad de juicios valorativos (Bueno, Muy bueno, etc.) sobre la actuación del docente. Tales juicios deberán ser entendidos como indicadores provisorios y no como absolutos determinantes que modifiquen en forma decisiva la nota final (superar el acritico criterio actual, donde al segundo día de comenzar una bolilla, se determina la suerte de un alumno para el resto del bimestre por el 0 ó el 10 que obtenga).

En suma, ¿cuándo debe el profesor tomar una decisión sobre la calificación que le corresponderá al alumnado?

Aprovechando el esquema de las unidades de aprendizaje, sugerido en el número de esta Revista correspondiente a mayo-junio de 1960, señalaremos el procedimiento que opinamos más racional:

Unidad...

I. Preparación del aprendizaje.

II. Realización del aprendizaje.

Durante estas dos etapas se obtendrán informaciones sobre:

- grado de comprensión básica de las tareas a realizar
- cargas de interés sobre las situaciones de aprendizaje planteadas
- periodicidad de las intervenciones en las discusiones de grupo
- calidad de estas intervenciones

- valor de los informes parciales
- valor de las aportaciones personales
- nivel de las exposiciones en los informes orales de equipo
- hábitos de estudio y trabajo que se van logrando, etc., etc.

Inventarios con indicadores de referencia facilitarán la incorporación de una mayor cantidad de juicios valorativos provisorios, al lado de cada muestra parcial de los aprendizajes. Los alumnos conocerán estos juicios y se los acostumbrará a graficar sus progresos individuales.

Como el aprendizaje implica crecimiento, madurez en una determinada dirección, las etapas citadas constituyen la zona inicial e intermedia de dicho proceso. Las observaciones diarias van dando pautas aproximativas de cómo se va estructurando el aprender. La evaluación final proporcionará el nivel de la madurez alcanzada.

La práctica de emitir notas, con idéntico criterio, al principio, al medio o al final de una bolilla o unidad, obedece al desconocimiento profesional de la distinción entre el proceso del aprendizaje y sus resultados. La nota final traducirá el nivel obtenido en conocimientos, actitudes, destrezas, etc., y naturalmente surgirá de las apreciaciones parciales, tomadas como meros puntos de referencia y de las pulsaciones formales efectuadas al término del estudio.

III. Reajuste del aprendizaje.

Esta fase de la unidad que corresponde a la recapitulación, fijación e integración de lo aprendido y que en términos corrientes se denomina repaso, tampoco será calificada, ya que constituye otro de los momentos del proceso del aprendizaje, absolutamente importante y necesario, pero no indicador de resultados definitivos.

IV. Evaluación del aprendizaje.

Aquí evidentemente se tomará razón de las adquisiciones efectuadas, y como la naturaleza del aprendizaje es sumamente compleja se impondrá el uso de variedad de reactivos examinatorios y complementarios del cúmulo de valoraciones efectuadas durante el tiempo de estudio de la bolilla o unidad. Algunos aspectos serán mejor advertidos mediante el uso de pruebas objetivas, pruebas orales o escritas (en su sentido actual), pruebas prácticas, etc. En cambio otros como juicio crítico, responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones, etc., serán discernidos por una valoración que abarque el conjunto de datos recogidos durante el período y proporcionen una visión integradora de las calidades obtenidas.

Se supone, que con la adopción de los criterios precedentes, se erradicarán los siguientes despropósitos:

- determinar un promedio bimestral sólo por una, dos o tres notas logradas en sendas circunstancias aisladas en que el alumno fue interrogado o escribió sobre la lección del día.
- especular con los momentos en que se pasó "a decir la lección", asegurándose una nota, o entrar en el juego de los que aún faltan calificar, y estudiar para la ocasión que se juzgue más oportuna.
- Presumir la fecha de las pruebas escritas, por la modalidad habitual que adopta el profesor (regularidad del examen, velados preavisos, etc.) y estudiar con exclusividad los puntos sobre los cuales se supone con certeza, versará la prueba, preparando de paso, cuanto ayuda más o menos fraudulenta contribuya a la obtención de una buena nota.
- Vivir permanentes situaciones de ansiedad cuando no se sabe a ciencia cierta el momento de la temida interrogación, y si tal o cual examinación será coincidente o no con lo que mejor se aprende, en cuyo caso una nota alta dependerá de un poco de suerte.
- Sellar para el resto del término el destino del alumno al calificarle bajo durante los primeros días del periodo, interfiriendo tal circunstancia, la carga de interés hacia el estudio del resto de la bolilla o unidad.

D.- Las calificaciones traducirán juicios serenos, objetivos, plenamente justificados y fáciles de comprobar en caso de duda. Todo alumno tiene derecho a ser calificado con absoluta justicia. Ni actitudes de mezquindad (profesores que siempre otorgan notas muy bajas y suscitan autovaloraciones equívocas) ni interesados actos de sospechada generosidad (docentes cuyos alumnos obtienen el 10 sin mayores esfuerzos, haciendo suponer al resto de los cursos una mayor calidad, a veces inexistente, favoreciendo la adjudicación de premios inmerecidos: abanderados, escoltas, cuadro de honor, etc.).

Es lugar común la existencia de profesores que para evitarse el trabajo de tomar los exámenes anuales "eximen" a sus alumnos, arreglándoles el promedio con notas de favor. Esta perniciosa y deshonesto actitud, con-

tribuye a desvirtuar los objetivos más preciados de la enseñanza. Pero al lado de estos especímenes, figuran los que piensan que dejar casi un curso de aplazados para marzo, es sinónimo de prestigio profesional. Esta variante, vinculada por un lado con los éxitos y fracasos esperables de los escolares en clases heterogéneas, y por otro, con la tendencia "exigista" de algunos docentes inadvertidos de mejores informaciones psicopedagógicas, tiene en algunos países sus limitaciones, impuestas por la asignación de un grado determinado de imputabilidad al profesor. En Rusia, nos informa Luis Alves de Mattos, prestigioso educador brasileño, se ha adoptado en forma oficial, un grado de imputabilidad profesoral (respecto al rendimiento de sus alumnos) de un 20 %. Sobrepassando este nivel comienza la culpabilidad del educador a quien se le somete a una investigación administrativa. Se coincide con los especialistas que se inclinan por considerar un índice del 16 % (guarismo que corresponde a la constancia de valores bajos, en el primer cuartil de la curva de frecuencias de cualquier fenómeno mensurable) como valor extremo, por encima del cual comenzaría la responsabilidad docente de los fracasos de sus alumnos (enseñanza deficitaria, contenidos inadecuados, tendencia a la adjudicación de notas bajas y aplazos).

Lo apuntado alerta a los educadores, en el sentido de adoptar conductas valorantes en términos pedagógicos. El profesor tiene la incuestionable obligación de conocer el manejo de técnicas, cuya confiabilidad sea mayor que la simple apreciación subjetiva basada en su buen o mal criterio. Y los mandos medios y superiores de la organización escolar, el deber de constituir este aserto en una impostergable realidad.

Crónica Argentina



La sombra de Pestalozzi.
por Félix E. Cichero

La sombra de Pestalozzi

PÉLIX ESTEBAN CICERO

A Pestalozzi, desde el principio de su carrera de las leyes, el pensamiento le lleva hacia la educación de los niños. Ya entonces fija su punto de vista principal en la educación: la necesidad de consultar la vocación de los niños. Pero la vida reserva a Pestalozzi serias dificultades y se siente abandonado por las ideas que le alentaron a ser hombre de armas, primero; historiador y letrado, luego; agricultor, por último, y la presencia de un pueblo que vive en la miseria física y moral, Zurich, lo pone de parte de la educación que le falta a esa población y es cuando emprende (en 1775) la carrera pedagógica.

Es un idealista; un romántico, en el concepto revolucionario de aquel período histórico y renovador de la civilización europea.

Arma una escuela en su casa. ¿Con qué población escolar? Medio centenar de chiquitos abandonados a una suerte oscura e impía, que él reúne, y asume estas dos graves responsabilidades: la de ser instructor y padre de ellos. Pestalozzi no necesita ni textos sobre moral ni tratados de economía. "Se las arreglaría por sí solo". Le llamaron "el loco Pestalozzi". A todos los soñadores de la Instrucción que se establecieron "por cuenta propia" y "educaron sin saber pedagogía", se les echó el mote sobre espaldas; y de locos pasarían al grado de

genios... A Sarmiento se le consideró también un soñador desordenado.

Las críticas y las burjas desatadas contra Pestalozzi fueron buen material de contraste, y lo usó como su inteligencia y corazón se lo permitieron.

En el futuro de esos niños y en el bienestar común de la sociedad que los abandonó y que ahora pensaría en reunirlos para adaptarlos, según los nuevos principios de esas "locuras" de Pestalozzi... El libro en preparación con el lineamiento de sus ideas, adelantaba. También progresaban los propósitos expuestos.

La voluntad del nuevo apóstol de la enseñanza se sintió herida, al fin, por el avasallamiento de los ataques descargados contra él. Debió abandonar el lugar, y se marchó a Atanza.

Han transcurrido veintitrés años. En 1798 (Pizurno lee esta historia increíble teniendo 33 años de edad), Pestalozzi, con un plan más definido, pone bajo la protección del Directorio helvético un asilo para niños pobres. La noble idea sigue su trabajo espiritual en los sentimientos del suizo. Se trata de ochenta criaturas que albergará como principio de su obra. Continúa recogiendo a esos chicos arrojados de los centros ciudadanos; les saca de las últimas capas de las viejas ciudades egoístas que dominan los poderosos. No tiene ayudante; nadie se ha contagiado.

hasta entonces, de su locura. Pero... la lucha es planteada de nuevo. Y resulta, de los términos de esa campaña, que Pestalozzi es un peligro para el bienestar de los satiafechos. Desatan, los tranquilos, una furiosa acción, y le voltean. Es otra vez que le voltean. Una vez más. Y nuevamente debe abandonar, con lágrimas y emociones, el campamento protector de la infancia desatendida.

(Pizurno continúa informándose. Sigue la biografía del suizo. Tiembles de emoción, y por la indignación que aqueja su espíritu).

Y se va, Pestalozzi. Ahora llegará a Burgdorf, donde se desempeñará en una escuela. Tiene su método. Es el resultado de observaciones directas y perfectamente pulsadas. El dolor ha dado fuerzas renovadas a su sentido de lo moral. La suya tiene la riqueza de la experiencia y está iluminada por ideas sencillas y humanas. Prospera. Tanto es escuchado y se le observa así, seriamente, que sólo, por su esfuerzo físico, ya no basta. Requiere, y toma agentes auxiliares. Pestalozzi está triunfante. Otras veces lo había estado... La educación de sus alumnos se nota mentalmente de los principios del tenaz educador, del incontestable luchador por la enseñanza y por los derechos de la infancia que más parenta de ilustración.

(Pizurno medita. Está bajo una emoción de esperanza. Se siente identificado con Pestalozzi).

Pestalozzi ha intervenido activamente en los asuntos políticos de su patria y fue elegido por el pueblo representante democrático ante Bonaparte, el primer consul. Se repite la campaña de la sociedad adinerada contra ese maestro de los pobres. Arreñan los golpes del reclamo contra Pestalozzi; pero esta vez no está

solo. Un vasto sector de gente culta le acompaña. Sin embargo, tanta lucha contra el nuevo educador ha producido grietas en su posición oficial. Nadie sabe por qué, nadie puede dar una razón, pero la escuela es trasladada, de Burgdorf a Munchen-Buchsee, y luego a Yverdon.

Indudablemente, su "método", que era la consecuencia de un experimento personal y habiendo obtenido "resultados positivos", no definía un plan posible de ser aplicado con sentido universal. La opinión a su respecto estaba dividida en el público por dos fuertes corrientes: la negativa y la positiva. ¿Qué explicaba una u otra de estas tesis sobre el método de Pestalozzi? Y, ¿tenía una tesis que explicar, o sólo se trataba de un procedimiento personal impuesto por acción directa, posible por el espíritu de penetración que conmovía la palabra del maestro?

(Entre tanto, la escuela argentina se sentía rozada por la influencia pestalozziana. Y Pizurno vigila, tal vez sufre. Pero será optimista, con esa suerte espiritual que le ayudó siempre).

La ciencia pedagógica citará a Pestalozzi, aun cuando no afirme su evolución en los principios doctrinarios del heroico y porfiado suizo, tan admirable, después de todo.

Demostrado está que era, el suyo, un sentimiento dominante de sus actos y de las ideas que surgían de observaciones prácticas, que él aplicaba con acierto, pero indefinido como teoría pedagógica. Llegó a ser dominante, como ha sucedido con otros grandes hombres que se dedicaron a enseñar, fuese por el estudio de la pedagogía, antigua o moderna —estimada sobre la época de Pestalozzi—, o por teorías filosóficas o ensayos psicológicos; pero no está

demostrado que este maestro haya ejecutado, sobre consignas de un plan inductivo, un sistema ordenado y posible de aplicación universal.

Indudablemente, Pestalozzi fue consagrado, con justicia, sin desborde de adjetivos, sobre las primeras figuras de su tiempo, estimado a través de su genio creador, de su indeclinable amor a la infancia indigente, sentimiento que creció en su corazón hasta hacerle un ídolo popular.

Sin embargo, ese principio que se negaba parece haber tenido repercusión práctica y haber dejado como doctrina que toda instrucción debe tener por base la intuición sensible e intelectual, y que la educación del niño debe realizarse por el ejercicio libre y gradual de todas sus facultades aplicadas a los objetos de la enseñanza que se sigue en orden natural.

De "sus" verdades que quedan algunas en las bases de la pedagogía moderna; por ejemplo, la afirmación de que "aprender a leer, escribir, contar, etc., no es el objeto de la instrucción elemental, cuya esencia se propone más bien la forma que el fondo de las cosas".

Hoy en día, a más de un siglo de sus ensayos, se admite que no se puede renunciar al conocimiento de la necesidad de ejercitar las facultades del niño, tomando ciertas apreciaciones por punto de partida.

La referencia, una alusión como dicha con ligero encogimiento de hombros, puede ser la que se apunta en estos párrafos con que Pizurno fija reglas a ser consideradas, lo cual se formula con su gran autoridad pedagógica.

Por nuestra parte, no por seguir otra finalidad que la de esta biografía, ya que los Pizurno nos interesan por lo que dieron y por lo que de ellos queda, hemos interpuesto, entre la palabra de Pablo A. Pizurno y nuestro concepto de la escuela pestalozziana, este respeto que nos queda por un recuerdo, históricamente universal, que merece ser exaltado por si vale una imitación particular. El recuerdo de Pestalozzi no incomodará, en absoluto, el de los maestros argentinos; al contrario, tiene un nexo ideal que el lector no dejará de comprobar. Sobre todo, Pablo A. Pizurno trabajó muy atento a los ensayos del pedagogo suizo.

Información Educativa



Objetivo fundamental de nuestra educación, por *Domíngos Cordasco de Benedetti* / Inauguración del Tercer Centro Asistencial de la Provincia / Se realizó la jornada de inspectores jefes de zona / Instituto Superior de Educación Rural. I. S. E. R.



Objetivo fundamental de nuestra educación

POR DOMINGA CORBASCO DE BENEDETTI (*)

Considerar el problema de la educación sobre la base de las características que impone, en cada época, determinada concepción del mundo y de la vida, de conformidad con las transformaciones de orden cultural, social, científico, político, económico que se registran en el proceso evolutivo de los pueblos, ha sido, es y será preocupación esencial de quienes compartimos la responsabilidad de educar. Esta postura frente al problema explica el carácter dinámico del mismo, sujeto a las variantes que naturalmente han de imprimirle las doctrinas filosóficas que lo fundamentan y el avance de las ciencias que lo informan. La historia nos reafirma en este concepto, al mostrar cómo las distintas orientaciones filosóficas, psicológicas y políticas han sentado premisas y derivado soluciones capaces de modificar las corrientes pedagógicas y transformar la enseñanza de verbal en intuitiva; de libresca, puramente especulativa, en enseñanza formativa.

El momento actual tiene exigencias que le son propias. Es indudable que la sociedad contemporánea no se ha desarrollado en el aspecto cultural con la intensidad con que ha evolucionado en el campo de la ciencia y de la técnica y es, sin duda, esta especial circunstancia la que indica que corresponde a nuestra educación cimentar el desenvolvimiento de la civilización en el más amplio dominio de la cultura.

El afán progresista, fundado en el uso de técnicas adquiridas sólo por el razonamiento científico, construye sin base sólida. Le falta el vigor fundamental que imprime la energía básica del hombre y la sabiduría propia del conocimiento que es fruto del interés, del esfuerzo consubstanciado con la vida misma. Y como la vida es un continuo quehacer de realidades cambiantes en animado diálogo y constante interacción con el medio, el sistema educativo que sabe tenerla de frente, debe poseer la flexibilidad que le permite abrir camino para los cambios sociales del futuro.

La reflexión sobre el particular indica que el imperativo de la educación en nuestra era, ha de ser: **Formar al hombre**, propender a su cultura in-

(*) *Consejero General de Educación.*
Intención General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.



tegral. Desarrollar, en armónica conjunción, el intelecto, el sentimiento y la voluntad, de manera que la totalidad del ser alcance el perfeccionamiento que es propio de la cultura. Ese desenvolvimiento interior, que humaniza al individuo, le permitirá integrarse en la amistad, en la comprensión, en la tolerancia, en la lealtad, en la justicia. En una sociedad constituida por miembros así formados, las aspiraciones individuales no podrán contradecirse con las legítimas de la comunidad en que actúan; el respeto por la dignidad de la persona, el ejercicio del verdadero concepto de libertad, el sentido de responsabilidad ante sí mismo y ante los demás no serán meros enunciados ideológicos, sino el programa de vida propio de una auténtica democracia.

Porque, precisamente, si entendemos la democracia no sólo como norma de derecho político, sino también como organización social que promueve la cooperación, la solidaridad para lograr el predominio del bien común sobre el bien individual, es indudable que la aspiración primordial, debe centrarse en procurar la superación cultural de todos los integrantes de la sociedad. En el cumplimiento de interés tan primordial, el sistema democrático adquiere verdadero sentido positivo. No se limita a ser expresión de los intereses de un grupo, por el contrario, penetra en los puntos de vista de los demás para responsabilizarse del bienestar colectivo. No se reduce a proclamar derechos, sino crea obligaciones fundamentadas en la comprensión a que llega, de por sí, el hombre culto, educado.

Expresa de tal proyección señala que, para educar, es imprescindible comprender el mundo de hoy; estar convencido que los progresos científicos y técnicos enriquecen la cultura, siempre que el proceso de aprehensión de tales conquistas, permita acentuar la vigencia efectiva de los más altos valores. Esto se conseguirá, si la acción educativa, en todos los ciclos escolares y en cada circunstancia de vida, se desenvuelve sin desviar la finalidad fundamental que, repetimos, es formación, humanización, tendiente a lograr convivencia armónica y entendimiento leal entre las naciones.

No obstante considerar la educación formativa integral como finalidad que generaliza la aspiración de la gran mayoría de educadores, la realidad señala que no se ha logrado cumplirla con la amplitud que sería de desear.

Planes y programas frondosos; ausencia de coordinación entre los distintos ciclos de la enseñanza; dispersión del pensamiento y del quehacer como consecuencia de la falta de equilibrio en el enfoque de la ontología, la ética y la técnica pedagógicas, atentan contra el objetivo esencial.

Por otra parte, se impone aún el predominio del cultivo de la inteligencia al pretender facilitar el desenvolvimiento futuro del educando con una acentuada dosis de conocimientos. Se equivoca el camino a seguir al preparar para la vida con gran caudal de información. Es imposible prever las exigencias de un mundo cada vez más complejo.

Lo importante es agudizar la formación humana de modo que se llegue a un enriquecimiento personal capaz de hacer surgir las calidades del hombre pleno, cuando deba manifestarse frente a hechos nuevos que reclamen su concurso y determinación. Concorde con el criterio de que "la finalidad es el verdadero poder educador", nuestra acción ha quedado planteada. Acción que no es patrimonio exclusivo de determinados sectores, sino es propia de todos los miembros de la comunidad puesto que, desde cualquier posición o jerarquía, todos educamos bien o mal con la fuerza poderosa del ejemplo.

Amplia, responsable, meditada ha de ser la orientación educativa que se proponga realizar la plenitud del hombre, humanizar la sociedad por influencia de la cultura y lograr, así, un mundo mejor. Esa es nuestra tarea. La de todos y cada uno. Como educadores para alentarla, conducirla, realizarla, preservarla. Como personas, para pensar a diario que solamente la vida consagrada a cultivarse puede dar sentido positivo a la realización del más maravilloso de los quehaceres sociales: educar y educarnos.

Inauguración del Tercer Centro Asistencial de la Provincia

Ha quedado inaugurado el tercer Centro Asistencial de la provincia de Buenos Aires, en la localidad de Salto mediante un acto al que asistieron el Director General de Escuelas, doctor Francisco A. Latrubesse, el Ministro de Economía y Hacienda doctor Ricardo Fuertes, y otras altas autoridades provinciales. En la oportunidad, hizo uso de la palabra la Directora de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Dirección General de Escuelas, doctora María Inés Pona, transcribiéndose su mensaje a continuación:

"La mayor satisfacción para quien ejerce una función pública es aquella que proviene de comprobar la coincidencia entre una realidad lograda y el proyecto ideal que la precedió a manera de programación.

El Centro Asistencial N° 3 "Hogar del Niño" es el corolario de algo presente, necesario y posible y la respuesta al esfuerzo de muchos. Como consecuencia de un propósito he de considerarlo yo; como testimonio de ese esfuerzo común la obra por sí es de insuperable elocuencia...

Desde la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar se dirige un contexto técnico amplio con un propósito definido, nítido: hacer que el educando esté en condiciones de aprender. Desde allí se auxilia a la Pedagogía, al quehacer docente con el aporte psicológico y social. Esta

es nuestra competencia y nuestra limitación. Para lograr ese objetivo se poseen métodos directos o indirectos según se brinde la solución en forma concreta o se oriente, aconseje y guíe a quien deba procurársela para sí. Así es el aporte social, en esta forma se proyecta en procura de prevención o remedio a las circunstancias que requieren asistencia.

Entra dentro de la política educacional determinar cómo ha de llevarse a cabo esa labor, en qué dimensión, por qué y para qué; porque si científicamente se conocen los medios, políticamente deben determinarse si son oportunos y en qué medida han de arbitrarse de conformidad a lo que se estima valioso, importante o necesario para la comunidad.

La Dirección General de Escuelas, por la representación de su titular, ya ha expresado en forma reiterada, mediante palabras y hechos que su principal preocupación es el niño en su dimensión existencial. En cuanto educando pero sin olvidar que antes de investir ese carácter es una criatura humana que siente, gozando o padeciendo incidencias que no está en condiciones aun de controlar. Por ello no dudó en adoptar dentro de su programación de trabajo, a la asistencia social directa, ofreciendo la solución en forma inmediata, concreta, impostergable.

Considero primer valor asistir al niño que se haga pasivo de la enseñanza; remediar aquellas circunstancias posibles de aminorar que obstaculizar el desarrollo e integración de su personalidad incipiente. Este es el "porqué" del Centro Asistencial, de los centros asistenciales escolares que se ha propuesto propiciar y crear. Si junto al maestro ya es frecuente la presencia del asistente social en las escuelas de la Provincia, es novedad aún, esta entidad nacional que sintetiza el propósito reunido y este fin: amparar temporariamente al escolar que se ve privado de la tutela de sus padres en razón de las exigencias de trabajo fuera del hogar.

Aquí la necesidad se presenta con toda claridad y de su irrupción pueden sobrevenir consecuencias imprevisibles e inevitables. No sería posible gular y aconsejar para salvar la contingencia ya que la cosa no puede ser salvada.

La urgencia económica impone el trabajo extrahogar a la madre que así debe —a su pesar— sin desempeñar con plenitud su típico rol. La escuela debe suplir: la escuela pública de puertas abiertas a la comunidad nueva. ¿Quién sino ella? La misma que educó a sus padres, que proyecta pródigo en el saber y en afecto para remediar una ausencia transitoria con su presencia firme y permanente. Quién mejor que esta escuela pública que reúne y proyecta hasta el futuro nuestros valores vigentes que se nutren de pasado, que son presente y afirman la continuidad de un porvenir de paz en democracia. Esto así porque ella es nuestra comunidad, somos todos nosotros que nos identificamos por la fe en nuestras instituciones de tan vasto itinerario.

No sólo educar, sino salvar las situaciones que imposibilitan tal empu-

ño. Siempre que se me brinda una posibilidad de dirigirme a los docentes, los pido que mediten sobre este propósito del Estado moderno. Esta misma inquietud se la transfiere a todos hoy. Les pido que reflexionen sobre la amplitud y dimensión de las funciones del Estado, sobre esta expansión de sus servicios que no se limitan a instruir en forma igualitaria sino que llega a crear una igualdad en los educandos antes de prodigarse pedagógicamente. Esto es la democracia social. Esta es su faz en lo que respecta a enseñanza, debidamente importante porque se dirige a la niñez. Así se responde a una sociedad que evoluciona y progresa y que en ese tránsito se encuentra con problemas y dificultades que aún no puede resolver sin angustia ni perplejidad. Todo se hace más urgente y perentorio. La educación si tuvo un primer plano en las planificaciones gubernamentales de antaño hoy tiene una exigencia mucho más intensa, porque su ausencia torna imposible la vida comunitaria, dinámica, exigente, imperativa para el ciudadano que se encuentra inmerso en ella.

Estas son las razones que fundamenta la creación de los centros asistenciales escolares. Pero también —en este caso— asisten otras provenientes de la coordinación de esfuerzos en procura de un fin común.

Esta realidad es compartida con el esfuerzo de una entidad que se propuso asistir al niño como tal. La Comisión pro Hogar del Niño dio forma a su propósito antes de que la Dirección General de Escuelas decretara la creación de la entidad a que vengo haciendo referencia. Es por ello que este recinto creado en un espíritu de atención a niños que no revisten el carácter de alumnos de la escuela. Algunos son más re-

queños, otros no solamente tienen un desempleo temporario, pero todos son futuros hombres y mujeres llamados a desempeñar con responsabilidad y aptitud un lugar en la sociedad de mañana. Hay que educarlos y para eso estas instituciones se han fusionado en un solo proyecto de realización común. Amparo y educación. Todo un programa de asistencia orgánica.

No quiero concluir estas palabras sin mencionar la labor ya realizada por el cuerpo docente. Por este ejecutivo de planes que sin su vocación se tornarían irrealizables. Sabemos, quienes tenemos la responsabilidad de dirigir, que toda nuestra labor es a condición de quienes en definitiva

han de aplicarla en el campo del trabajo, testimonio inexorable de su real o aparente eficacia. La vocación docente define la eficacia de la empresa. Esto que vemos hoy es su trabajo, su resultado, el fruto del esfuerzo y de la fe.

La comunidad sabrá reconocer el empeño. La comunidad deberá también colaborar —seguir colaborando— con ellos. Allí todos, quienes creemos en las nuevas posibilidades técnicas, quienes planifican y proyectan y quienes colaboran en su realización, nos sentiremos solidarios en una empresa que reconoce al niño como primer destinatario y al porvenir como futuro testimonio de esta idea nueva.

COMEDOR ESCOLAR EN GONZÁLEZ CATÁN

Como parte de una serie de actos en los que participó el Excmo. señor Presidente de la República, doctor Arturo Illia, el Gobernador de la provincia de Buenos Aires, doctor Anselmo Marini, y otras altas autoridades provinciales; el Director General de Escuelas, doctor Francisco A. La Trubese, dio por inaugurado un comedor escolar en la localidad de González Catán, partido de La Matanza. En tal ocasión pronunció el siguiente mensaje:

"Hace menos de un año estábamos aquí prometiendo concretar una legítima aspiración de los hombres de esta zona: la creación de un comedor escolar. Hoy volvemos con esa promesa cumplida que no queremos se interprete como una actitud demagógica más, de las que ya el país sufrió en abundancia. No tenemos ningún slogan bajo el brazo. Apenas, si, la satisfacción, la alegría de compartir con todos ustedes el momento

en que la aspiración tiene formas de realidad tangible. Esto nos hace sentir muy bien. Es, como la panza amable en medio de la tarea, que nos permite tomar nuevo impulso. Lo necesitamos. Necesitamos ese gran impulso que nos lleve a pluralizar el esfuerzo que la Provincia espera de nosotros. A él sumamos nuestra vocación de servir a un objetivo claro y preciso: el niño; nuestra severa militancia en la democracia, que inspira para este quehacer del gobierno de la educación primaria de Buenos Aires, el luminoso Sarmiento. Y sumamos también, nuestra seriedad, pero objetiva visión del día y de la hora en que vivimos.

Porque es bueno que se diga aquí y ahora, qué es lo que pretendemos al poner un especial acento en la creación numerosa de comedores escolares en el territorio bonaerense.

Sabemos y los decimos en compaña, aunque con mucho dolor, que

todavía existen en Argentina zonas que están comprendidas en esa nueva definición de la geografía del mundo que pertenece a José de Castro. Sabemos que al lado de ese tremendo potencial que manifiesta el país a través de complejos industriales riquísimos, de ciudades feraces, de tierras exuberantes de frutos, perviven niños subalimentados. Son como el símbolo de años perdidos en especularidades hechas frente al hombre argentino, pero de espaldas a sus auténticas necesidades. Símbolo amargo e índice puesto en el futuro que no habrá de ser de paz, en cuanto que no se corrijan los rumbos. Y en esto estamos. Volviendo al niño, al niño sin sonrisas, al que el mundo adulto privó de satisfacciones mínimas destinadas a su alma y a su cuerpo. Queremos convertir en acción lo que es letra impresa ya en la Carta de la Unión Internacional de Protección a la Infancia: "El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser asistido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y el abandonado deben ser recogidos".

Pero el comedor escolar es algo más que este, que nos permite subsanar a requerimientos esenciales, tales como la desnutrición del niño. Porque no debemos engañarnos: éste es un problema sólo factible de una total solución en la medida en que concurren a ella múltiples factores de la organización social. La nuestra sería en este sentido un aporte quizá valioso, pero al fin, apenas un paliativo.

Nos interesa, fundamentalmente, como posibilidad pedagógica. En principio debemos considerar que toda programa de alimentación escolar, no sólo es importante en aquellos países en que la producción y el consumo

de alimentos es de nivel muy bajo, sino también en que aquellos otros donde la superproducción no va acompañada de buenos hábitos dietéticos. El desarrollo de programas nutricionales elaborados sobre bases científicas a las que habrán de concurrir —dadas las características de los comedores— los padres, en activa colaboración, permitirán corregir en el hogar ese tipo de déficit. Estos programas aumentarán asimismo, los lazos de unión entre el hogar y la escuela, fusión indispensable para el desarrollo armónico de todo un plan educativo.

Y señalemos una posibilidad más: una de las conquistas más fecundas de la escuela moderna es el nuevo sentido del tiempo. Suspendido en la pared del aula, el reloj marraha hasta no hace mucho, la rigidez horaria sin respeto alguno por el ritmo vital del niño. Nuestra escuela de hoy tiende a que esa jornada sea vivida con un sentido higiénico y personal del tiempo. Ello permitirá la relación armoniosa entre el espíritu y el cuerpo. Capacitará para la convivencia social y atendiendo las razones sociales y económicas enriquecerá las fuerzas del alumno. La lección será en el comedor, la pausa en el trabajo. Sabemos que esas pausas son algo más que descargas de tensiones. De ellas retornará el niño con imprevisibles reservas de energía. Si enseñar es, entre otras cosas, introducir al niño en el complejo mundo de los signos, símbolos o significaciones y en la práctica o habilidad para su interpretación, utilización y manejo, pensemos todo lo que ha de adquirir en esas horas gratas del almuerzo, en el dominio de muchos de esos signos y a través de las habilidades o destrezas, que más allá del tiempo transcurrido en el aula, le prepararán para la vida y serán tra-

diantes en el hogar donde se integran al regreso de la escuela.

Si los objetos inexpressivos, las cosas incoherentes, no pueden ser elementos de enseñanza, en la mesa cotidiana la realidad sentida y deseada por el niño será la más viva lección de su jornada. Esto es, en definitiva, introducir la vida misma en el ámbito de la escuela. Porque esto es la escuela. No solamente el medio para preparar para la vida, sino para vivir la vida misma desde sus auras. Decía Gabriela Mistral: "Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio. Por ello tiene derecho a la salud plena, al vigor y a la alegría, al ojo vigilante de la madre, al ímpetu de su sacrificio, a la educación sin artificio, a la mesa

con pan, al hogar con lumbre. Derecho a ser niño, para ser hombre. A formar con cuerpo sano y alma limpia, los obreros de la libertad, los arquitectos de la conciencia del mundo".

Que la inauguración del comedor escolar que hemos concretado, uno de los muchos que cubrirán Buenos Aires, sirva para afirmar el reconocimiento y la sumisión a esos derechos. En la medida en que estén vigentes, nuestra Provincia, el país, América, recreadas sus facultades de encontrar en paz la solución de las crisis que la conmueven, asegurará para lo futuro, generaciones libres y por ello capaces de alcanzar los planos más trascendentes de la vida humana".

Se realizó la jornada de inspectores jefes de zona

Se cumplieron las dos primeras jornadas de inspectores jefes de zona convocadas por la Inspección General de Enseñanza Primaria Común con el objeto de promover un mayor acercamiento entre los mismos y recibir las sugerencias que contribuyan al perfeccionamiento de la educación pública.

La primera tuvo lugar en el salón de actos de la Dirección General de Escuelas, con la asistencia del secretario general, Dr. Enrique Solzona; subsecretario general, señor Juan Francisco Lagomarsino; inspectora general, señorita Emma Martínez Sosa; subinspectora general señora Nelly Z. de Speroni; directora de Enseñanza Preescolar, profesora Thelma Guala; directora de Enseñanza Diferenciada, profesora Celia Garritano; en representación de la dirección de Psicología las profesoras Amelia Ferrer y Martha Argañaraz, y los miembros de las comisiones integradas con inspectores en actividad para estudiar diversos problemas vinculados a la escuela primaria.

La apertura del acto estuvo a cargo de la inspectora general, señorita Emma Martínez Sosa, haciendo uso de la palabra a su turno, la subinspectora señora de Speroni; la directora de Enseñanza Preescolar, profesora Thelma Guala; la asesora de Turismo Escolar, señora Herminia A. de Lawrie, y la asesora de Música, profesora Lía A. de Tortorese, quienes efectuaron una reseña sobre la misión específica de sus respectivos organismos y la labor que se viene cumpliendo a través de los mismos.

A continuación disertaron los miembros informantes de cada comisión sobre lo realizado desde su constitución hasta la fecha. Cabe destacar, que a las referidas comisiones concurren como delegados inspectores y asesores designados por las tres ramas de la enseñanza primaria: común, preescolar y diferenciada, con el fin de participar activamente en el desarrollo de los temarios, aportando los puntos de vista de cada dirección sobre la acción educativa para lograr una mayor unidad de criterios.

El detalle de las comisiones constituidas de acuerdo a los temas considerados y a los miembros que actuaron en calidad de informantes, es el siguiente:

1º Coordinación de la acción de la Inspección General de Enseñanza (la Dirección de Psicología y Asistencia Social) Escolar, Dirección de Enseñanza Diferenciada y Dirección de Enseñanza Preescolar. Representantes: Leonor D. Bacigalupo, inspectora de enseñanza primaria, y Martha Argañaraz, inspectora de Psicología.

2º Concurso para proveer cargos de inspectores en la provincia de Buenos Aires. Representantes: Arnolfo O. Delgado, inspector de Enseñanza Primaria, y María Emilia Pereyra de Ferreyra, asesora de Enseñanza Diferenciada.

39. Habilitar personal docente capacitado para cumplir labor en los Institutos de Perfeccionamiento Docente. Representantes: señor Sebastián Ramos González.

40. Planeamiento de los grandes problemas de la educación. Representantes: señora Mabel R. Lerale de Bianchi Lobato.

41. Escuelas vespertinas. Representante: señora Judith Gómez de González Ingasi.

42. Coordinadora con la Revista de Educación. Representante: señora Laura Castro de Amato.

43. Elaboración de un plan tendiente a la recuperación de alumnos desertores. Representante: señorita Aida E. Boberi.

44. Comisión de primer grado. Representante: Luis F. Iglesias.

45. Estudio del mobiliario y material didáctico escolar. Representante: señor Jorge A. Ocon.

46. Elaboración de planes destinados a complementar el sistema educacional de la Provincia y desarrollo de planes destinados a dotar gradualmente de ayudas visuales a las escuelas de la Provincia. Representante: señor Arnolfo O. Delgado.

47. Recuperación del niño como lector, seleccionar material bibliográfico. Representante: señor Jorge A. Ocon.

48. Plan presentado por la Dirección de Cultura referente a la organización de un curso de Perfeccionamiento Estético. Representante: Perla Dos Reis de Mamene.

49. Habitación de escuelas de afianzamiento y recreación. Representante: señora Lydia Flórez de Sarmiento.

50. Comisión de Defensa Civil. Representante: señor Dardo Malvino.

La segunda jornada fue destinada a difundir y esclarecer los fines y medios de la Escuela Primaria del Aire. En la oportunidad, hizo uso de la palabra su director, señor Enrique Suárez Serrano, quien puso a consideración de los presentes los resultados obtenidos desde la creación de ese organismo, explicando a continuación los fines de los nuevos ciclos encarados que se refieren a la alfabetización y a la contribución de la Escuela Primaria del Aire en los programas de la escuela primaria común.

TURISMO ESCOLAR DE INVIERNO. — VIAJAN 1350 ALUMNOS A DIFERENTES COLONIAS

En cumplimiento de un plan elaborado por la Asesoría de Turismo Escolar de la Dirección General de Escuelas, y aprobado por el Consejo General de Educación, se entenderán hasta el 30 de noviembre, a todas las escuelas de la Provincia, los beneficios de un turismo escolar perfectamente planificado, que tiende a lograr el desenvolvimiento integral de los niños, colaborando con la labor desarrollada en las aulas.

A tal efecto, la Dirección General de Escuelas ha contratado en forma especial, para estas vacaciones de invierno, la unidad turística infantil de Eze-

Se realizó la jornada de inspectores jefes...

balse de Río Tercero que la Dirección Nacional de Turismo posee en la Provincia de Córdoba, con capacidad para 550 niños.

La selección fue realizada por los consejos escolares, inspecciones de enseñanza, médicos escolares y asistentes sociales en distritos próximos a la Capital Federal, para facilitar el traslado de niños a la estación Retiro. El tren especial obtenido por la Dirección General parte el 9 de julio a las 21, y personal especializado en turismo escolar tendrá a su cuidado la atención de los pequeños viajeros que cuentan de 6 a 10 años de edad. Se informa asimismo, que la movilización de turismo escolar en la presente semana es de 1.350 niños en total. Ese mismo día, parten 80 abanderados y escoltas para las provincias de La Rioja y Jujuy y otros 80 niños para Chaco y Bariloche; también para Santa Fe, parten escuelas de nuestra ciudad que suman la cantidad de 400 niños.

Del interior de la Provincia de Buenos Aires —distritos de Salto, Pehuajó, Saliqueló y Matanza— viajan escolares para La Plata y Capital Federal, en número de 200, los que se hospedarán en la Colonia de Goulet, con la colaboración del Ministerio de Acción Social.

FUE INAUGURADO EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN RADIAL PARA LAS ESCUELAS DEL DELTA

En una ceremonia que contó con la asistencia de autoridades educacionales, provinciales y comunales, se procedió a la habilitación de los equipos transreceptores que permitirán la recepción radial con las escuelas del Delta bonaerense. Estos equipos están ubicados en 39 establecimientos de enseñanza primaria dependientes de la Dirección General de Escuelas y pertenecen a los distritos de San Fernando, Tigre, Campana, Zárate, Baradero y San Pedro. Además, un equipo está instalado en una embarcación afectada al servicio de la Inspección de Enseñanza Primaria de la zona.

El sistema consiste en una estación central ubicada en cada Consejo Escolar de los distritos citados y corresponsales filios en las escuelas. En las zonas de San Fernando y Tigre se utiliza un servicio de subcentrales, como medio de enlace, para el logro de un funcionamiento más efectivo.

En el acto inaugural, se estableció desde el Consejo Escolar de San Fernando la primera comunicación con la Escuela N° 4. Posteriormente el Director General de Escuelas Dr. Francisco A. Latroubease dirigió un mensaje, que fue transmitido por Radio Provincia, expresando entre otros conceptos, los siguientes: "Hombres, mujeres y niños del Delta: hace tiempo que con cabal sentido del deber a cumplir llega hasta la comunidad ansiosa la palabra de aliento del maestro. El que nunca desamparó, que reconstruyó con sus manos la escuela erosionada. Que aún replegado ante el río desafiante, jamás dejó de ser avanzada de progreso. También ahora el maestro será vertebral omnia de la era inaugurada. Pero para su diaria, obstinada, permanente labor, contará con nuevo ámbito. La técnica al servicio del hombre, una vez más, ampliará la trascendencia de su acción. Definitivamente, anulará las distancias sin barreras, dominando la naturaleza virginal, vencida por el hombre".

REUNIÓN PREPARATORIA DEL PRÓXIMO CONCURSO DE INSPECTORES

Los componentes del Equipo Central encargados de coordinar los aspectos relativos del asesoramiento destinado a los aspirantes a cubrir los cargos de inspectores de enseñanza, efectuaron una reunión con los integrantes de los equipos zonales, participando además, funcionarios técnicos de la Dirección General de Escuelas y del Ministerio de Educación, consejeros generales, como así también directores y profesores de institutos de perfeccionamiento docente.

Las funciones específicas del mencionado equipo abarcan la orientación acerca de los contenidos básicos de las materias objeto de estudios para el concurso respectivo, mediante el dictado de clases, la preparación de guías de estudio, bibliografías y charlas radiales. Lo integran los profesores Américo Ghisoldi, que tendrá a su cargo la preparación de los aspirantes en Legislación Escolar; Carolita Sierra de Rogatti, en Psicología y María Esther Z. de Minuchin, en Pedagogía y Didáctica General y Especial.

A su vez, los equipos zonales, correspondientes a los distintos distritos bonaerenses, son los encargados de efectivizar la orientación impartida por el Equipo Central por medio del contacto directo con los aspirantes a inspectores. Cada uno de estos equipos está formado por un inspector coordinador y tres profesores de institutos de perfeccionamiento docente.

Instituto Superior de Educación Rural

I. S. E. R.

EL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN RURAL: EDUARDO OLIVERA (I. S. E. R.) CUMPLIÓ SU QUINTO ANIVERSARIO

A través de todos estos años, muchos son los maestros que, desde distintos puntos de la provincia de Buenos Aires, llegan a este verdadero laboratorio de inves-

maestro siente con mayor intensidad la carencia de recursos y orientación para intentar solucionarlos.

Una inquietud los mueve: la búsqueda de medios adecuados para con-



La realización de: *leques* —un juego recreativo para explicar en la comunidad—.

tigación y estudio de problemas educativos y sociales, referidos especialmente al medio rural.

Es allí, en aquel medio donde los problemas se magnifican, que el

seguir una mayor relación humana en ese ambiente algo hostil para el progreso, despertando el interés por proyectarse en obras que redunden en beneficio de la comunidad. Buscan también encauzar su labor de-

cente por caminos que los llevan a mayores y mejores rendimientos.

I.S.E.R. les brinda posibilidades para conseguirlo, y es así como en el año 1960 (año de su fundación), son 30 los maestros que se sienten interesados por emprender el camino del perfeccionamiento.

En los años sucesivos se suman a sus filas los siguientes docentes:

1961: 1º año: 21	2º año: 15
1962: 1º año: 18	2º año: 17
1963: 1º año: 14	2º año: 18
1964: 1º año: 18	2º año: 12
1965: 1º año: 9	2º año: 15

Todos ellos, maestros provenientes de zonas rurales de los siguientes distritos bonaerenses: Azul, Tornquist, Villarino, Rosales, Bahía Blanca, Puán, Tres Arroyos, San Cayetano, Necochea, Lobería, Saavedra, Coronel Pringles, Balcarlos, Mar Chiquita, Juárez, Laprida, Coronel Suárez, Adolfo Alsina, Olavarría, Ayacucho, General Guido, Dolores, Tapalqué, Bolívar, Trenque Lauquen, Carlos Casares, General Alvear, Las Flores, Chascomús, 9 de Julio, Saladillo, Roque Pérez, Monte, General Paz Brandon, Cañuelas, General Villegas, Bragado, Navarro, Ensenada, Quilmes, Avellaneda, Marcos Paz, Luján, Moreno, Sarmiento, General Rodríguez, Luján, Salpacha, Chacabuco, Saño, Junín, San Andrés de Giles, San Antonio de Areco, Exaltación de la Cruz, Campana, Pergamino y San Nicolás.

Es de lamentar que a pesar de la importancia de estos estudios, sean tan pocos los maestros que anualmente ingresan y que distritos como Ramallo, Lincoln, 25 de Mayo, General Las Heras, Lavalle, Caseros, Madariaga, Tandil, Coronel Dorrego, Patagones, San Pedro, Baradero, Mi-

tre, Capitán Sarmiento, Zárate, Colón, Rojas, General Arenales, Carmen de Areco, Pilar Mercedes, Chivilcoy, Alberti, General Viamonte, Leandro N. Alem, General Pinto, Rivadavia, Carlos Tejedor, Lobos, San Vicente, Magdalena, General Belgrano, Pehu-



Una clase de apicultura.

jó, Pellegrini, Guaminí, Pila, Castelli, Tordillo, Malpú, Rauch, General Lamadrid, General Pueyrredón y González Chaves, no han tenido aún maestros realizando este curso de perfeccionamiento.

Duración de la carrera

A los dos años teóricos prácticos, cursados como alumnos internos, se

agrega un tercero, de experimentación, durante el cual se prepara una tesis, requisito indispensable para la obtención del título de maestros especializados en educación rural.

Este año experimental puede efectuarse en cualquier distrito de la Provincia en forma individual o en grupos; desde la dirección de una escuela atendiendo los aspectos sociales o nucleando escuelas para ambas tareas.

Hasta la fecha se han hecho experiencias en los distritos de: Mar Chiquita, General Pueyrredón, Chascomús, Laprida, Tandil, Azul, Bolívar, Carlos Casares, Cañuelas, Villarino, Bahía Blanca, Tornquist, San Nicolás, Necochea, Carmen de Patagones, Junín, Las Flores, Coronel Brandsen, Olavarría, Luján, 9 de Julio y Exaltación de la Cruz.

Terminado el año experimental, los maestros se alejan de I.S.E.R. para brindarse en beneficio de la escuela pública bonaerense, transmitiendo a los maestros que no tienen posibilidades de sumarse a sus filas por diversas circunstancias personales, todo el caudal de experiencias vividas en este Instituto Superior.

Pero el espíritu iseriano se mantiene latente en ellos, de tal modo que,

aún lejos, se sienten aunados por un mismo ideal.

Esa necesidad de constante comunicación los ha llevado a integrarse en una Asociación de Docentes Alumnos y Egresados de I.S.E.R. (A.D.A.E.), que posibilita una doble conexión: poner en conocimiento a las egresadas de las nuevas investigaciones y trabajos que se llevan a cabo dentro del Instituto, y a la vez traer a él los resultados de las experiencias que sus ex alumnos están recogiendo. Estas experiencias sirven también al Instituto para actualizar sobre la marcha sus enseñanzas.

Otro de los objetivos perseguidos por A.D.A.E. es dar a conocer a la opinión pública bonaerense el campo de acción que tiene el Instituto, campo de acción reconocido por U. N. E. S. C. O. como indispensable para un país como la Argentina, que es netamente rural.

I.S.E.R. en su quinto aniversario, hace un llamado a todos los docentes de la provincia de Buenos Aires para invitarlos a relacionarse con él, ya sea en forma directa como futuros alumnos o bien por intermedio de sus egresados que se encuentran trabajando en distintos distritos, y les ofrece su orientación o colaboración en cualquiera de los aspectos en que el magisterio desee consultarlo.

Comentarios Bibliográficos



Nómina de libros



Colaboración del Instituto Bibliográfico

Dirección de Bibliotecas

Ministerio de Educación de la Provincia

HARBISON, Frederick. *Manpower and Education; Country Studies in Economic Development*, por . . . and Charles A. Myers. New York, Mc Graw Hill Book Company, 1965, 343 p.

La riqueza de un país se basa en su poder potencial para desarrollar y utilizar eficientemente la capacidad innata de su pueblo. El desarrollo económico de las naciones, por tanto, es en última instancia resultado del esfuerzo humano. Al libro anterior de los mismos autores titulado *Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development* (La educación, el potencial humano y el crecimiento económico: estrategias del desarrollo de los recursos humanos) se añade éste como su suplemento para tratar, a través de trece estudios sobre países en desarrollo, escritos por autoridades bien reconocidas, acerca de la acción del potencial humano y la educación sobre el crecimiento económico. Transcribimos a continuación los títulos de los informes y el nombre de sus respectivos autores: Potencial humano de alto nivel en el desarrollo económico de la Argentina (Morris A. Horowitz), Potencial humano de alto nivel para el Perú (William

Footo Whyte). El papel del potencial humano de alto nivel en el desarrollo económico de Chile (Rudolf C. Hiltz), Potencial humano y educación en Puerto Rico (William H. Knowles), La experiencia de Irán en la planeación del potencial humano: conceptos, técnicas y lecciones (George B. Baldwin), Potencial humano de alto nivel para el desarrollo económico: la experiencia de Indonesia (Bruce Glassburner), El impacto de la industrialización sobre la educación superior en la China comunista (Hsuan C. Y. Hsu), Educación y potencial humano en Senegal, Guinea y la Costa de Marfil (Elliot Berg) Potencial humano de alto nivel en el desarrollo de Nyasalandia (George Seltzer), El potencial humano de alto nivel en el desarrollo económico de Uganda (Robert L. Thomas), Resultados de la política del potencial humano: algunos contrastes entre África Oriental y Asia Sud Oriental (Guy Hunter).

Tres ensayos pedagógicos de la Universidad Nueva, La Plata, ex alumnos de la Escuela Graduada Anexa de la Universidad Nacional de La Plata, 1965, 130 p.

La grupo de alumnos de la Escuela Graduada Anexa ha relatado y publicado estos "Tres ensayos pedagógicos de la Universidad Nueva", realizados durante los años 1916-1924 bajo la dirección del profesor Eduardo V. Szekulski —"entrañable amigo de quienes en épocas felices lo tuvieron por maestro y camarada"—. Demuestra la honda preocupación de superación, de ambición de futuro de una generación de jóvenes que hace casi cincuenta años empujan la realización de experiencias que a la luz de los modernos principios merecen destacarse por las notas de avanzada pedagógica que contienen y considerarlas de gran valor en la historia educacional argentina. El profesor Gustavo F. J. Cirigliano se ocupa de estudiarlas y manifiesta que sus realizadores participa-

ron de los mismos ideales que fueron razón de ser de la nueva escuela. Tienen además el valor emotivo de reflejar una época de la joven ciudad, amanejada en la visión profética de Darío Rocha, plasmada en la energía de Joaquín V. González, creador de su Universidad, y será leída con gran interés por toda esa generación que verá revivir, a lo largo de sus páginas, momentos gratos en que se compartieron ideales y ideas, que se perdieron en el tiempo, pero que perdurarán en el recuerdo. Es, finalmente, un llamado a las nuevas generaciones, una invitación a no dejarse estar, una invitación a que aparezca la fuerza renovadora de nuestra tradición pedagógica.

VEGAS, Luisa Elena. La evolución social del preescolar, Caracas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 1965, 85 p. ilustr. (Colección Ensayos, 2).

La doctora Luisa E. Vegas es profesora de Educación preescolar y primaria en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Dirige, además, desde que lo fundara en el año 1945, el Instituto Politécnico Educativo. En este ensayo que, según su propia declaración se basa en observaciones realizadas de modo directo durante un período de 19 años, se resumen algunas teorías e ideas prácticas de especialistas aplicadas a la realidad educativa preescolar venezolana. "Toda reforma educativa —afirma— con miras a lograr una mejor adaptación del hombre a los actuales cambios sociales, requerirá afianzarse en

la educación del preescolar". La exposición del tema que da título al trabajo se halla precedida de consideraciones generales sobre la educación preescolar, su finalidad, actitudes y medidas adoptadas en la educación del preescolar de otros países y el criterio oficial de Venezuela. Se subraya la importancia de los hábitos sociales, el papel relevante de los padres en la iniciación y adaptación social del niño, el ingreso y la integración del niño a la escuela infantil y su socialización progresiva por medio de la escuela maternal y el jardín de infantes. Se describe la conducta social del preescolar teniendo en cuenta sus diversos estadios evolutivos (dos, tres, cua-

tres y cinco años). Como resultado de la investigación se formulan algunas conclusiones tales como que la socialización del niño se impone en una sociedad que tiende muy temprano a separarlo del hogar, que es en este último donde se inculcan los hábitos y actitudes sociales, que la edad ideal para una mejor integración social son los cuatro años, que la socialización del niño depende de factores personales, del hogar, de la escuela y de la comunidad, que es imprescindible te-

ter en cuenta el grado de madurez y las personales aptitudes del niño para exigirle sólo aquello que esté dentro de sus posibilidades, que aferto, libertad y autoridad son los principios educativos esenciales, que se debe interesar, orientar y ayudar al niño sin coaccionarlo ni destruir su iniciativa y que el término de la edad preescolar lo determina el grado de madurez y la adquisición de ciertas destrezas y no la edad cronológica. Contiene: Bibliografía.

WINNICOTT, D. W. *El niño y el mundo externo*. Traducción del inglés, por Noemí Roseblatt, Buenos Aires, Hormé, 1965, 190 p. (Biblioteca de Psicología Infantil, XIV).

La Biblioteca de Psicología Infantil de ediciones Hormé ha dado a conocer con anterioridad otra obra de Winnicott: *Conducta a su niño*, psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia. Este nuevo libro del mismo autor, que es una de las figuras más importantes de la psiquiatría psicológica-psicoanalítica, puede ser considerado como un complemento del anterior. El nuevo volumen reúne una serie de artículos ya aparecidos en diversas publicaciones o difundidos por radio. Se trata de charlas de tiempos de la guerra, muy oportunas en momentos en que era cosa corriente la evacuación masiva de niños de las zonas de peligro, y a las cuales todavía hoy, aunque superada aquella situación, se asigna extraordinaria importancia no sólo por su valor histórico, sino también por su innegable utilidad práctica. El libro está destinado a maestros, psicólogos, pediatras, a los profesionales que tienen a su cargo el cuidado de niños, como así también a los padres. Transcribimos completo su temario para que el lector pueda tener una idea azorada de su contenido: Parte I: El cuidado de los niños en cre-

cimiento. 1. Necesidades de los niños menores de cinco años en una sociedad cambiante. 2. Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas. 3. Sobre ejercer y sufrir las influencias. 4. Diagnóstico educacional. 5. La timidez y los trastornos nerviosos en los niños. 6. Educación sexual en las escuelas. 7. Peligros de la adopción. 8. Dos niños adoptados. Parte II: Los niños bajo tensión. 1. Los niños en guerra. 2. La madre deprivada. 3. El niño evacuado. 4. El retorno del niño evacuado. 5. El regreso al hogar. 6. Manejo residencial como tratamiento para niños difíciles. 7. Albergues para niños en tiempos de guerra. Parte III: Reflexiones sobre y de paz. Parte III: Reflexiones sobre y de paz. Parte III: Reflexiones sobre y de paz. 1. Hacia un sentido objetivo de la naturaleza humana. 2. Nuevas reflexiones sobre los bebés como personas. 3. La locución natural. 4. Por qué juegan los niños. 5. El niño y el sexo. 6. La agresión. 7. El impulso a robar. 8. Algunos aspectos psicológicos de la delincuencia juvenil.

ESTE ARRASTRE DE MUJERES
MARIA NUÑEZ

Publicaciones periódicas

G E N D I E

Colaboración del Instituto Bibliográfico

Dirección de Bibliotecas

Ministerio de Educación de la Provincia

GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús. «Hacia una psicopedagogía y una semiótica de la imagen», *Revista de educación*, Madrid, feb. 1965, 58 (169): 62-65.

Para valorar objetivamente el papel que corresponde a la imagen en la explicación de los fenómenos parte de la distinción de dos aspectos característicos: la imagen como "documento" y como "expresión del ser". Tanto en el orden ontológico como en el lógico, la imagen es posterior al objeto que representa. La totalidad del proceso de vinculación entre la imagen y el ser representado puede fijarse en el juego de una doble relación: a) relación que va del ser a la imagen y b) relación que va de la imagen a la razón que la percibe, la comprende como imagen y por su motivo llega a la realidad del ser. Si la imagen expresa la forma exterior de la aparición del objeto del mejor modo posible y la razón capta la imagen en cuanto a "imagen", se puede hablar de una "verdad documental". Si la imagen no sólo expresa la forma exterior de la aparición, sino el contenido interior del objeto representado, se puede hablar de una "verdad expresiva". Notamente es imagen valsa y perfecta la que logra sobre este segundo objetivo, es que el sujeto directo del conocimiento humano es en la aparición exterior y sensible, sólo la naturaleza misma del ser.

La televisión es, en el ámbito de las técnicas de la imagen, la que cuenta con mayores garantías de "verdad documental". La verdad expresiva sigue siendo un grave problema no sólo para la televisión, sino para todas y cada una de las técnicas de comunicación.

H. Canac ha insistido en dos aspectos nuevos de la función de la imagen: la función analítica y la función poética. Del diálogo de esta función doble pueden deducirse los principios normativos más indispensables para una estética de la expresión de la imagen formativa. La semiótica de la imagen debe estudiarse desde sus tres funciones características: documental, analítica y poética. Deja poca ventada las propiedades que la imagen sostiene en ella para expresar situaciones concretas y climas afectivos, sino también, nociones claras, procesos mentales lógicos e incluso tesis abstractas. La posibilidad y la eficacia de una *Idioma Audiovisual* debe partir del análisis de estos aspectos de la imagen: su riqueza documental y su correspondencia física por una parte, y por otra, su capacidad expresiva y real de elevarse hasta el esquema de las ideas puras.

NUNYIO, Obdulio. *«Las grandes posiciones doctrinarias en filosofía de la educación»*, Docencia, El Salvador, may. 1964, 2, (3): 5-11.

Las tres escuelas filosóficas que mejor representan en la actualidad las concepciones filosóficas de la educación son la Positiva, la Idealista y la Pragmática.

El positivismo o naturalismo crítico es una filosofía cuyo método es el propio de la ciencia, su fundamento o base se halla en la creencia de que las leyes naturales son constantes, de que los hechos o fenómenos que estudian sus ciencias ofrecen relaciones uniformes e invariables. Para la educación existe un mundo de valores humanos que no son menos importantes que el mundo de la ciencia. Para el idealismo filosófico, el conocimiento y la realidad son una sola y misma cosa. Cree que la educación no es un fin, sino un medio para realizar un fin, que es cierto tipo de vida espiritual. El pragmatismo admite el alcance e importancia de la personalidad humana. Subordina el pensamiento a la acción. El conocimiento no es completo sino cuando se descarga en acto. De ahí la importancia que los educadores pragmatistas conceden a las unidades activas, sobre todo al de propósito. El materialismo se refiere a una

concepción filosófica que sostiene que la materia en movimiento es el elemento fundamental del universo. El vitalismo o razón vital es para Ortega y Gasset una complicación necesaria de razón y vida en su doble vertiente: la razón sin la cual no es posible la vida; la razón que es la vida en su función de aprehender la realidad. El humanismo significa el descubrimiento del hombre en cuanto al hombre, y por consiguiente, la reafirmación de todo lo humano, tanto en el sentido del individuo como en el sentido de la "humanidad". Algunos pensadores del humanismo pedagógico sostienen que el hombre debe ser formado íntegramente y que la enseñanza debe ser gradual y activa. El naturalismo se reconoce también como un realismo. Con la diferencia que toma como base la naturaleza, principio de las cosas. Uno de los representantes más sencillos y más importantes del naturalismo pedagógico, J. J. Rousseau, sostiene que la educación debe atender al desarrollo de la naturaleza y que debe tenerse en cuenta la influencia del medio en cuestión del método.

Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. *El rol de la investigación en educación; estudio de Caracas: Esquemas para la investigación de la calidad de la educación*, Caracas, 1965, 30 p.

Una de las finalidades principales de la Universidad es la investigación. Sin embargo el trabajo docente sin el sustento de la investigación, y a su vez, la investigación sin el apoyo de la docencia de la Facultad Investigadora que asegura la labor docente. La labor de ambas

transcendencia, universalidad de la investigación es la del trabajo por equipos, ya que se eliminan los riesgos del aislamiento y la investigación "por cámbres". El éxito de toda investigación no es tanto la exposición o hipótesis de trabajo como el razonamiento que surge, ya de

una realidad dática, ya de un sistema de pensar reflexivo, ya de ambos a la vez. Es preciso que el investigador posea inteligencia y sentido humano, temperamento artístico y recteña aptitud para la sociabilidad, cualidad imprescindibles para el trabajo en equipo.

La investigación científica puede y debe cubrir todas las áreas del fenómeno de la educación como factor social. Es necesario reconocer que la investigación es un instrumento de exploración, de verificación y de transformación. Tanto en la filosofía de la educación, como en la pedagogía, en la psicopedagogía, en la orientación escolar y profesional, en el planeamiento, en la evaluación y en la didáctica, la investigación encuentra amplias posibilidades de aplicación.

La Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la

Universidad Central de Venezuela orientó sus actividades hacia la investigación, con la creación del Centro de Investigaciones Pedagógicas. Dicho Centro tuvo a su cargo el plan general de investigación acerca de la calidad de la educación en Caracas. El Proyecto trata lo siguiente: 1) Análisis del rendimiento escolar; evaluación de los objetivos educacionales en relación con lo que se logra. 2) Evaluación del educador y de las técnicas de enseñanza que utiliza. 3) Estudio de la prosecución escolar; Análisis de los factores pedagógicos, económicos y sociales que influyen sobre la deserción, repetición y prosecución. Estos aspectos del problema son estudiados en cada uno de los niveles educativos: primario, medio y superior.

VEGA, Juan Carlos, *«La familia, los educadores y su influencia en la niñez y adolescencias»*, *Revista de educación*, Perú, dic. 1964, 1, (1): 139-144.

El niño desde el nacimiento vive una verdadera metamorfosis que se manifiesta en tres etapas evolutivas: del nacimiento hasta la segunda dentición, de ahí hasta la pubertad y desde ese momento hasta la consolidación de la individualidad al cumplir los veinte años. La primera etapa es llamada de "imitación". La técnica fundamental de este período es el desarrollo del cuerpo físico del niño. Para adaptarse dentro del universo que lo rodea, necesita buscar un punto de apoyo, que logrará mediante la "imitación" de sus familiares y maestros. La segunda etapa es denominada de "imaginación"; sucede a la anterior con el cambio de dentición. En este momento el niño ya ha madurado físicamente y ha arrojado a un lado dentro del mundo que lo rodea. Necesita orientarse dentro de él, como se

puede pensar lógicamente se sale de la fantasía para hacer sus representaciones del mundo. Es un momento de especial importancia pues hay que regular los brotes de imaginación para evitar que se torne enfermiza. A la tercera etapa se le llama de "inspiración". Coincide con la aparición del pelo pubiano y el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. El joven se encuentra familiarizado en el mundo, necesita conocerse y experimentar un mundo interior lleno de sentimientos. En la esfera del pensamiento y la acción surgen ideales que trata de realizarlos. El joven busca de idealizar, de "inspirarse" en los más finimos, trata de encontrar el modelo para forjar sus ideales, y se fela al imitarlos.

En cualquiera de las tres etapas los padres deben saber despertar afec-



ción, respeto y tratar de mostrarse como el ideal vivo de lo que ellos quieren. Cuando la familia no cumple su misión, un maestro inteligente y conocedor de la psicología de la infancia y/o la juventud podrá descubrir sus luchas internas, aconsejarlas y forjarles ideales por la amedanzana de los hombres sobresalientes de la humanidad. Ya que la familia y los maestros tienen una influencia decisiva

en el hombre del futuro, propone educar a los padres en charlas de orientación, difundir la psicología infantil y juvenil, dar mayor preparación sobre estos temas a los maestros, establecer contactos de los educadores con los padres de familia, con el fin de lograr despertar el amor por el arte de la educación de la niñez y juventud.

MARÍA DEL CARMEN CRESPI.

ITURRALDE RÚA, Víctor A. *¿Qué ven?, ¿qué leen nuestros hijos?*
 EUDEBA. La Escuela en el tiempo. Cuadernos de Primaria.

EXPERIENCIAS infantiles del autor le sugirieron la idea de estudiar la relación imagen-niño, analizando los aspectos positivos y negativos de una influencia tan intensa, directa y perdurable en la sensibilidad infantil.

El autor se considera como "un curioso que quiere a los niños y trata de respetarlos". —No soy educador— nos dice. Sin embargo, a lo largo de la exposición de sus opiniones, realizaciones y experiencias, llegamos a la conclusión de que su hacer es esencialmente educativo, en el sentido más profundo y auténtico.

El estilo es dinámico y original, enriquecido con imágenes muy expresivas y toques levemente irónicos o humorísticos. La penetración de sus observaciones y los ejemplos tomados de sus propias experiencias iluminan y hacen amena y ágil su exposición.

En el capítulo primero se refiere a la repercusión que las historietas tienen en el espíritu de los niños y a las reacciones que en ellos provocan. Se hace también una reseña de las más leídas en nuestro país, analizando su diagramación (claridad, tipo, estilo); sus textos, por lo general infra-literarios, etc.

Condena el mal gusto y la brutalidad de algunas historietas argentinas cuyos temas (con grandes dosis de horror y erotismo) están dirigidas más a lectores adultos que a los niños, que las rechazan porque no se adecúan a su sensibilidad. Otras, en cambio, y lamentablemente muy pocas, son recomendadas por el autor, por su humanidad y verosimilitud.

Concluye afirmando que no basta condenar este moderno medio de comunicación, hay que transformarlo, cambiando la temática y estructura, a fin de aprovecharlo con un sentido más amplio que el de simple entretenimiento.

La segunda parte del trabajo está dedicada a la devastadora influencia de la televisión, que produjo en la vida familiar graves y profundos cam-

hios. Señala las posibilidades de su aprovechamiento racional e inteligente que la convertirían en un poderoso recurso educativo.

Contra la influencia negativa de la mala televisión, los padres pueden proteger a sus hijos con actividades lúdicas y creadoras que los preservan y aíslan.

Los realizadores a su vez no deben creer que son imprescindibles los elementos fuertemente dramáticos para que los programas infantiles conciten el interés de los niños. Estos suelen gozar más con la ternura, la belleza, la poesía, la aventura.

Se propone un enfoque objetivo del problema que no puede llevar a un rechazo irreflexivo de esta ineludible influencia. Una actitud constructiva consistirá en preparar a los educadores, poetas, plásticos, etc. para saber juzgar afinadamente sobre audiciones televisivas y proponer los medios para transformarlas.

¿Hay cine para niños? se pregunta.

"El niño entra chocando en una sociedad adulta, en un entretenimiento creado para adultos, en una convención de imágenes, palabras y sonidos que han inventado los adultos para comunicarse entre sí". Solamente "entiende las emociones más manifiestas: la alegría, el miedo, la ansiedad". Acompañará desde su butaca al héroe que destruye a sus rivales, "sublimando su agresividad en ese acto de violencia que está viendo".

El autor reclama la creación de un cine para niños con imágenes, sonidos, temas, guiones, etc. adecuados a la sensibilidad infantil.

Opina que se debe enseñar a los niños a interpretar las películas, atenuando crudezas, explicando escenas o situaciones, confirmando o reafirmando ciertos hechos. Son utilísimos para esto los cine-clubes infantiles. El Cine-Club Infantil de Río Cuarto ha desarrollado una interesante actividad, reseñada por el autor. Está integrado por "maestras, un arquitecto, una psicopedagoga y un grupo de cineclubistas muy activo".

Los cine-clubes organizan debates posteriores a las exhibiciones de películas que posibilitan un rico intercambio de observaciones.

Los organismos estatales deberían constituir una gran cinemateca nacional con películas especiales para niños.

Muy pocas veces se estimula la capacidad creadora del niño en la casa, en la escuela, en la calle. Se desaprovechan posibilidades que harían el aprendizaje más personal, auténtico y creador. Por eso el autor sugiere a los educadores una serie de procedimientos didácticos para utilizar con sentido creador la fotografía (revelado y preparación de dispositivos) y

el dibujo y creación de cuentos en tiras de celuloide, etc. La creación de estos cuentos libera muchas veces a los niños de situaciones conflictuales.

En las conclusiones afirma que es importante conocer "desde dentro" todos estos medios que actúan sobre el niño mediante la imagen, para poder corregir eficazmente sus efectos nocivos y transformarlos en instrumentos que enriquezcan la sensibilidad e inteligencia infantil.

Todos estos esfuerzos tienen como finalidad transformar al niño en "un ser responsable, libre, amante del prójimo, en un ser vertical y pensante".

DORA BEATRIZ PIERONI.

INDICE

• DR. FRANCISCO A. LATRUBESSE	Pág.
Sarmiento y Estrada	7
ELIDA I. VENA	
<i>El maestro, creador y adaptador de cuentos infantiles</i>	13
• OLGA B. RUIZ CORREA DE PIRANO	23
<i>La educación de padres</i>	
<i>La Revista de Educación al servicio del maestro</i>	27
CELIA PILAR GARRITANO	41
<i>Enseñanza diferenciada</i>	
<i>Informaciones de enseñanza diferenciada</i>	47
• JORGE PAÚL ANDERSON	53
<i>La escuela secundaria norteamericana</i>	
• LILÍ CÉSAR	65
<i>La escuela y la educación de la comunidad</i>	
• ESTEFANIA RAGAZZO	75
<i>Reflexiones acerca de una nueva didáctica de la historia</i>	
• LUIS ADOLFO DOZIO Y ANA B. SANTALUCÍA DE DOZIO	83
<i>Teoría y realidad de la educación</i>	
PEDRO DIONISIO LAFOURCADE	87
<i>El sistema de calificaciones en la enseñanza media</i>	

FÉLIX ESTEBAN CICHERO

La sombra de Pestalozzi

DOMINGA CORDASCO DE BENEDETTI

Objetivo fundamental de nuestra educación

Inauguración del Tercer Centro Asistencial de la Provincia

Se realizó la jornada de inspectores jefes de zona

Instituto Superior de Educación Rural. I. S. E. R.

Nómina de libros

Publicaciones periódicas

DORA BEATRIZ PIERONI

Comentando un libro

	105
	109
	115
	119
	125
	129
	133