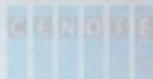


REVISTA DE EDUCACION
NUEVA SERIE N° 19
1966



Gobernador

GENERAL FRANCISCO A. IMAZ

Ministro de Educación

PROF. ALFREDO G. TAGLIABUE

Subsecretarios

De Educación:

PROF. BENICIO C. A. VILLARREAL

De Cultura:

PROF. HORACIO IGNACIO CARBALLAY

Directora de Educación

DRA. AMELIA EGUI ESTEVEZ

Director General

SR. GUILLERMO ALBERTO SORDI

Directores Técnicos

Profesor JORGE A. OCON

Profesora ELVIRA ARAU DE MORENO KIERNAN

Doctora LIDIA MENDIETA DE MARINI

Profesor ANTONIO LUCIANO MUÑOZ

Profesor EDUARDO HILARIO BARREIRO

Profesor OSCAR GUAZZARONI

Señor FERNANDO MASCAZZINI

Doctora CATALINA ANTELO DE HUSSON

Profesor COLOMBA BOLANOS

Profesor OSVALDO RODRIGUEZ EGLIS

REVISTA DE EDUCACION



PROVINCIA DE BUENOS AIRES

MINISTERIO DE EDUCACION

NUEVA SERIE - 1968

Nº 19

I. LA PALABRA DE LAS AUTORIDADES

- | | |
|--|------|
| | Pág. |
| *1. Conceptos sobre educación y cultura, vertidos por el Sr. Gobernador, GRAL. FRANCISCO A. IMAZ, en la conferencia de prensa del 8 de abril, 1968 | 11 |
| *2. Mensaje del Sr. Ministro de Educación, PROF. ALFREDO G. TAGLIABUÈ, inaugurando el ciclo lectivo 1968 de enseñanza superior | 15 |
| *3. Discurso del Sr. Ministro de Educación, PROF. ALFREDO G. TAGLIABUÈ, pronunciado el 22 de mayo, al inaugurar la Escuela Normal del Aire | 18 |
| 4. Palabras pronunciadas por el Sr. Subsecretario de Educación, PROF. BENICIO C. A. VILLARREAL, en el acto de inauguración del Bachillerato Administrativo | 21 |
| 5. HACIA UNA LEY ORGANICA NACIONAL DE EDUCACION: | |
| a) Acerca de la resolución que dispone la redacción de un ANTE-PROYECTO | 23 |
| b) ENCUESTA OFICIAL sobre el PROYECTO DE LEY DE EDUCACION | 25 |
| *6. Labor administrativa. Por el Director General del Ministerio de Educación, Sr. GUILLERMO ALBERTO SORDI | 29 |

II. INAUGURACION DE NUEVOS INSTITUTOS

- | | |
|---|----|
| 1. Inauguración de las Escuelas Normales Superiores: | |
| a) Discurso pronunciado en la Escuela Normal Superior de Junín por su directora, MARTHA O. CARPANETO | 35 |
| *b) "Fines, alcances y proyecciones de la Escuela Normal Superior", por el delegado organizador de la Escuela Normal Superior de Lanús, EDUARDO A. D'ELIO | 37 |
| 2. Inauguración del Instituto Superior de PRAXITERAPIA: | |
| a) Crónica del acto del 21 de mayo de 1968 | 41 |
| *b) Praxiterapia-estudio del PROF. ROQUE V. CAPUTO, Director del Instituto | 42 |

III. ESTUDIOS

- | | |
|---|----|
| Centro de Estudios de Historia Argentina. Primer Simposio sobre Enseñanza de la Historia Argentina y Americana | 47 |
| *1. La instrucción programada en la enseñanza de la Geografía (tipos de programas de instrucción; tipos de respuestas; objetivos). (2da. Parte) RAQUEL N. ARENA, RAQUEL B. B. DE MESIANO, DELIA A. PERFUMO, ANA M. RÓCA Y ALICIA S. DE ANDRADA (en equipo). | 50 |
| *2. Doctor en matemática GEORGES PAPPY, El método Pappy Centro de Documentación e Información Pedagógica Prof. IRMA DUMASCH | 57 |
| *3. La matemática en la escuela primaria (4ta. Parte). Prof. M. MARGARITA CRIA DE CHOUHY AGUIRRE | 61 |
| *4. ¿Se debe enseñar Gramática? Prof. ELBA M. LARREA | 65 |
| *5. El concepto de la experiencia estética en John Dewey. Su implicación pedagógica. Prof. COLOMBA BOLAÑOS | 74 |

- 6 Un aspecto de la labor de las escuelas experimentales: clase móvil de
composición. Seminario de Investigación y Evaluación. Zona II,
N. D. GONZÁLEZ, M. E. L. DE GONZÁLEZ CLARAMUNT, Z. B. H. DE NUÑEZ,
A. T. COSMINA, M. E. BURRILL, E. Z. DE MARTÍN, N. A. D. DE CORTI,
EDUARDO MALDONADO 80
- 7 La edad escolar y sus productos. LIA MARTHA TRIGO REPRESAS 82
- 8 Los cambios en el Currículum en una época tecnológica (Ira. Parte).
SARA RHOE, SALOME K. WAINWOLD, JOSÉ PADULA Y LUIS ENRIQUE ACUÑE 92

IV. EL MAESTRO Y LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD

- 1 El maestro y la comunidad. Cuatro casos publicados en "La Nación"
2. Acertado enfoque del porvenir de una zona. BACHILLERATO AGRO-
TECNICO EN DARRAGUEIRA. Síntesis de ocho años de labor de la
comunidad 101
- 3 La recreación como aspecto concreto de un acercamiento entre escuela
y comunidad. Dra. DELMA ELSA DOMÉCO 107
- 4 Una biblioteca al servicio de la escuela y de la comunidad: ideal que
quiere realizar la biblioteca "Almafuerte" de la Escuela número 24
de La Matanza. DELIA CECILIA AMALFI 116

V. CRONICA ARGENTINA

- 1 Los árboles tienen también su destino. MARÍA CRISTINA MANENE DE LÓPEZ 123
- 2 La "VUELTA DE OBLIGADO": radicación familiar casi bicesenaria.
Transcripciones de: "El Poema de la Vuelta de Obligado" de CARLOS
OBLIGADO 126

VI. NOTICIAS DEL EXTERIOR

- 1 Helén Keller ha muerto. A. H. R. 131
- 2 17º aniversario del C.R.E.F.A.L. CORINA R. H. D'ANGELO 134
- 3 El lenguaje visual. MARÍA LUZ AGLIANO (desde Uim en Alemania Oc-
cidental) 139

VII. LA ESCUELA EN ACCION

- 1 Análisis comparativo de las pruebas objetivas. Profesores de Pedagogía
de la Escuela Normal número 1 de Mar del Plata 145
- 2 ¿Cómo trabaja una escuela de doble escolaridad? Personal docente de
la Escuela número 23 de Quilmes 148
- 3 Ilustraron alumnos de un Jardín de Infantes. HUMBERTO D. VERA 156
- 4 Cómo organizar una biblioteca de un Jardín de Infantes (una expe-
riencia). SATURNINA Y JUANA ACUÑA 163

"REVISTA DE EDUCACION" PREGUNTA A LOS ALUMNOS

- a) Respuestas recibidas 172
- b) Nuevas preguntas 177
- IX. COMENTARIO DE LIBROS. A. H. R. 181



la palabra de
las autoridades

Conceptos sobre Educación y Cultura, vertidos por el Sr. Gobernador Gral. Francisco A. Imaz, en la conferencia de prensa del 8 de abril de 1968

EDUCACION Y CULTURA

El mayor volumen de las erogaciones que hará la Provincia se encuentra en educación y cultura con 40.800 millones de pesos, que representa el 16,8 % del Presupuesto.

El Gobierno de la Provincia de Buenos Aires cree que el gasto en educación es la mejor inversión para la consolidación del hombre bonaerense. Para ello considera que todas las acciones en este aspecto deben atender los deseos de autorrealización de los educandos en consonancia con los planes de desarrollo locales, provinciales y nacionales.

La nación que se construye no es para nosotros. Está destinada a los niños y jóvenes de hoy, que gobernarán idóneamente en el siglo venidero.

La primera etapa del Plan de Expansión dispone la incorporación al servicio educativo, de 30 jardines de infantes, 48 escuelas primarias, 4 centros educativos complementarios y 24 nuevos establecimientos de enseñanza secundaria.

Para este año, el Ministerio de Educación ha dispuesto \$ 70.000.000 para acudir en ayuda de los alumnos, especialmente de los establecimientos de enseñanza primaria, consistente en ropas, para aquellos que carecen de recursos económicos. Los servicios alimentarios disponen de un Presupuesto de \$ 22.990.000 pesos, suma con la que se atenderá a 172.500 alumnos, según un nuevo régimen dietético que beneficiará la alimentación de esos niños.

Se proseguirán en 1968, 1.150 obras en edificios escolares, por 2.230 millones de pesos.

Cumplida la etapa de la escuela primaria sin deserciones, sin analfabetismo por omisión, tenemos que estar preparados para orientarlos hacia aquellas disciplinas que resulten más útiles a la comunidad y a ellos mismos. El Gobierno entiende que las reformas que el sistema escolar necesita para adecuarlas a las exigencias de los tiempos actuales, deben hacerse con un gran sentido de la realidad. No se trata de proyectar planes que luego en la práctica no puedan cumplirse, ya sea por carencia de recursos humanos o por falta de financiación.

Se ha puesto especial énfasis en aquellos proyectos que preparan o perfeccionan al personal docente, porque entendemos que la dignificación de la profesión del magisterio no se logra sólo por el camino de los mejores salarios, sino también por la jerarquización de la preparación del docente.

Creemos que la Escuela Normal Superior y la clausura paulatina de todas las normales del nivel medio, constituirá un paso importante en la historia de la educación de la Provincia.

En la seguridad de que a nivel primario se crearán todas las escuelas que sean necesarias, la preocupación del Gobierno se concentrará en la fundación de escuelas técnicas y su adecuada dotación. Y como la enseñanza de adultos no satisface los requerimientos actuales, se proyecta su sustancial reestructuración.



Cespedes del Gobernador de la Provincia. Conferencia de Prensa del 8 de abril de 1968.

Atendamos la agobiadora imagen de un país con sobreabundancia de profesionales sin disciplinas aplicables, para orientar a los jóvenes en las carreras que reclama toda planeación moderna y que cualquier nación aspira a tener en suficiente disponibilidad. Habrá que llegar por lo menos a que la mitad de la población reúna las calidades exigibles para las realizaciones del desarrollo y que la mayoría sea alfabeta.

A esos niños, a esa juventud, Buenos Aires ofrece ya las escuelas normales superiores recientemente inauguradas en Junín, Olavarría, Mar del Plata, a procurarte una formación más acorde con las exigencias de los tiempos actuales.

Se las dotará de una biblioteca pedagógica que les permita satisfacer las necesidades del alumnado, entre mayo y junio. En consonancia con los avances en los medios de comunicación social y para dictar clases por radiofonía y televisión, el 15 de abril comenzará a funcionar la escuela normal del aire.

Para la enseñanza secundaria se preparará a personal docente que cubra las necesidades de profesores de matemáticas, fisicoquímica, ciencias biológicas e inglés.

El profesorado provincial, en la segunda quincena de abril, iniciará un plan de estudios de 5 años y otorgará títulos escalonados: a los 3 años, habilitación docente, a los 4 y a los 5, profesor especializado.

El 2 de mayo iniciará sus actividades la Escuela de Capacitación Directiva y Técnica, para la promoción a los cargos superiores del escalafón docente.

A principios de junio comenzará sus tareas el profesorado en relaciones humanas, para proveer el cuerpo docente que requiere esta modalidad que se extiende día a día.

En este mes de abril empezará a trabajar en Luján el Instituto de Psicoterapia.

La conservación y el uso pedagógico de los museos, ha impulsado a crear la Escuela de Museología, que estará en marcha el 2 de junio.

Para favorecer el perfeccionamiento docente y los seminarios, se crearán 26 bibliotecas pedagógicas especializadas en las jefaturas de zona y en la Casa del Docente Bonaerense. Simultáneamente se incrementará la dotación de las bibliotecas escolares.

La necesidad de disponer de personal preparado para la Administración Pública, ha inspirado la creación del Bachillerato de Administración, que iniciará sus tareas el 15 de abril.

En el transcurso del presente ciclo escolar se concretará, a través de un proceso paulatino, la transferencia de las Escuelas Línez al orden provincial. En los próximos días se establecerán convenios sobre traslados y permisos con otras provincias.

El Gobierno asume el formal compromiso de dotar a las escuelas técnicas con un material didáctico acorde con los métodos pedagógicos actuales y, asimismo, de encarar un vasto plan de reestructuración de la enseñanza y capacitación de adultos.

En lo que concierne a la Universidad de la Provincia, este año se incorporará a los profesores al Presupuesto, lo que significa una inversión de más de 142 millones de pesos para el pago de haberes, contra 91 millones del año pasado. En la Universidad se habilitan también los laboratorios de química, física, electrotronicidad, psicometría y fotocinematografía, firmándose asimismo convenios para la formación de docentes en Ciencias y Tecnología.

En cuanto a los docentes privados, se darán los pasos para el pago a institutos incorporados en 1967, aplicándose en estos momentos un plan de percepción de haberes para los docentes privados, por el cual se prevé llegar a

junio con sólo 30 días de atraso en las liquidaciones. Y cabe consignar que se mantendrá la actual política de equiparación.

No es utópico señalar que en poco tiempo regresarán los científicos y técnicos que emigraron por falta de horizontes en su propia nación, y que los niños y jóvenes contarán con fuertes gozos de atracción para adentrarse en disciplinas que, ya mismo, resultan insuficientes para dar cumplimiento a los planes que usaremos adelante con el consenso unánime de la comunidad.

LA CULTURA

Ejecutado el Plan de Ordenamiento y Transformación, el quehacer cultural pasó de Dirección a Subsecretaría. El programa del Gobierno en este sentido asigna especial importancia al capítulo de promoción y asistencia técnica, que en materia cultural se brinda a las comunidades del interior bonaerense, interpretándolo como una nueva manera de proveer recursos e instrumentos idóneos a las gentes de esas poblaciones, para que aprovechen estas bases a fin de encargar, por sí mismas, empresas culturales, válidas de sus medios propios. Se ha actualizado y ampliado el alcance del régimen de premios provinciales a niveles comunitarios y de estímulo concernientes a la producción intelectual, científica y artística, cuyas diversas especialidades se rotan anualmente de acuerdo con las leyes en vigor.

Pero como el Gobierno entiende que no bastan esos certámenes para cubrir el margen de asistencia técnica, que el Estado encara como una de sus obligaciones, independientemente se ha puesto en marcha el fondo editorial que promociona valores nuevos bonaerenses y hace justicia a viejos nombres olvidados o cuya reparación se impone.

Para satisfacer apetencias espirituales el Gobierno ya tiene en vías de ejecución un tan vasto como interesante programa.

Cuanto queda expuesto en materia de educación y cultura forma parte del Plan de Expansión de Buenos Aires que ya está en marcha. El Gobierno no anuncia proyectos demagógicos sino que rinde cuentas a la comunidad de lo que se está haciendo y se hará con su esfuerzo.

Mensaje del Ministro de Educación, Prof. Alfredo G. Tagliabúe, inaugurando el Ciclo Lectivo 1968 de Enseñanza Superior

EL gobierno de la Provincia, en su esfuerzo por estructurar sus cuadros en el marco del proceso del desarrollo nacional, inicia este año una amplia y ambiciosa política en materia de educación que procurará cubrir en toda su extensión geográfica y en sus necesidades concretas:

La ausencia de un planeamiento encuadrado dentro de las urgencias del país, determinó un fenómeno que hoy debemos lamentar, la aparición de un creciente núcleo de maestras y maestros que supea en mucho a las necesidades y que deben sobrevivir en áreas ajenas en absoluto a la formación docente recibida, defraudando así tanto la inversión realizada en materia educativa cuanto la aspiración de quienes siguieron la carrera docente. En nuestra Provincia las cifras son por demás elocuentes. Año tras año crece el número de los aspirantes al ingreso en la docencia: 42.600 en 1965, 49.600 en 1966 y 55.676 en 1967, al mismo tiempo que las cifras de ingreso a los cargos van decreciendo y de 2.800 en 1965 pasan a 2.100 en 1966 y a 1.500 en 1967.

En el deseo de iniciar una tarea que atienda a las necesidades cualitativas y una acción eficiente para emprender la reforma educativa, comenzamos hoy este esfuerzo por presentar una diversificación en los planes de estudio, tendiente a su perfeccionamiento y a remediar algunos de los grandes males de nuestra enseñanza de nivel secundario, señalados, año tras año, por los expertos en educación.

Hay dos concepciones de la enseñanza secundaria. La primera que considero, aun hoy, a los institutos de enseñanza secundaria como lo que históricamente fueron en su primera hora, es decir, un desprendimiento de las universidades, cuando el progreso de las ciencias hizo que a éstas les resultaran incómodas, hacia fines del 1700, las instituciones destinadas a los niños. Porque lo cierto es que hasta entonces los estudiantes que ingresaban en las universidades eran verdaderamente niños, puesto que su edad era de 15, 14, 13 y hasta 12 años. Al avanzar el progreso de la ciencia, al ampliarse los planes de estudio, los niños estuvieron fuera de lugar en esas aulas, donde había comenzado a aparecer el pensamiento de que las ciencias estaban destinadas a reemplazar a cualquier otra especialización del ingenio humano y a dejar atrás las preocupaciones éticas y educativas que en otros tiempos habían constituido la principal actividad de las instituciones de enseñanza. Los establecimientos de enseñanza secundaria fueron los colegios que las universidades no quisieron conservar y tomaron estructuras y modalidades de aquellas a las cuales habían pertenecido. De esta concepción proviene nuestro secundario y también de allí muchos de sus defectos.

La segunda concepción considera a la enseñanza secundaria como la continuación de la primaria. Son ambos dos periodos de una misma etapa de la educación y están regidas por los mismos principios. Nació como consecuencia del cuidado del niño y de la inquietud por los problemas de la pedagogía. Así, el empeño en educar mejor fue añadiendo grados a la enseñanza primaria. Así, el empeño en educar mejor fue añadiendo grados a la enseñanza primaria hasta constituir la etapa secundaria dividida en grados, como la primaria.

Las escuelas normales introducidas en nuestro país desde Estados Unidos, en su origen y afluencia norteamericana sin alemana y francesa y mientras que en el país del Norte ha desaparecido por completo la enseñanza normalista tradicional, nosotros la conservamos y también en su estructura que, desde hace mucho tiempo, ha dejado de ser satisfactoria.



Reunión del Ministro de Educación, inauguración del ciclo lectivo 1968 de Enseñanza Superior.

Al elevar la Escuela Normal a nivel terciario o superior se tiene en cuenta aquella concepción según la cual el primario y el secundario (ciclo básico) forman un todo homogéneo, constituyen la etapa de los MODOS (Gregorio Marañón), formativa o cualitativa, cuyo fin es dar impulso y cauces al desarrollo de los capacidades latentes en el ser humano e introducirlo en la sociedad que lo circunda y que debe recibirlo en su seno.

Si primario y secundario constituyen un todo homogéneo, la enseñanza secundaria acabará por hacerse universal, como corresponde que sea, al igual que la primaria. Toda la niñez recibirá después de esta la enseñanza secundaria. Ahora bien, una enseñanza PARA TODOS no prepara para un título, no proporciona conocimientos suficientes sino que predispone para adquirirlos. A la ense-

ñanza superior corresponde otorgar un título que garantice la posesión de conocimientos y de cierta madurez que permita al futuro maestro interpretar y guiar el desenvolvimiento evolutivo del educando para contribuir a su desarrollo integral.

Con la elevación de la Escuela Normal a nivel terciario, extendiendo de 2 a 5 años la duración del ciclo del magisterio, se intenta solucionar los problemas cualitativos que tanto afectan a la escuela primaria y por ende a la secundaria.

Dentro también de la tónica que impulsa a este ministerio en la búsqueda de soluciones en el proceso del desarrollo educativo, se crea el Instituto Superior Provincial del Profesorado Secundario que ha de llenar una impostergable necesidad, la de formar profesores de enseñanza media en Ciencias Biológicas, Física y Química, Matemática y Cosmografía e Inglés. Se reestructurarán asimismo, a partir del presente ciclo lectivo, los institutos superiores de especialización y perfeccionamiento docente de Avellaneda, Bahía Blanca, Campana, La Plata, Lincoln, Pehuajó, Pergamino, Saladillo y Mercedes. Y entre las carreras que en ellos se cursarán cabe señalar las de maestra especializada en educación preescolar, bibliotecario escolar, técnico especializado en promoción de la comunidad, maestro especializado en educación de adolescentes y adultos, asistente social escolar, asistente social profesional y psicopedagogo.

En la enseñanza diferenciada se intensificará la acción que han tenido realizando los institutos superiores y para mejorar este importante servicio educativo se han reglamentado las carreras de especialización docente de enseñanza diferenciada de La Plata, Lomas de Zamora, Bahía Blanca, Pergamino, Azul, Nueve de Julio y finalmente del Instituto Superior de Praxiterapia. Los institutos mencionados cubren carreras de especialización en educación de disminuidos mentales, de alumnos con problemas de aprendizaje, de disminuidos físicos con especialización en irregularidades sexuales, irregularidades motoras e irregularidades orgánico-funcionales, atendiendo la educación musical, actividades manuales y oficios, educación física y praxiterapia.

La carrera de praxiterapia del Instituto Superior de Praxiterapia de Luján tiene como objetivo fundamental preparar personal especializado para que el niño deficitario físico o mental adquiera una preparación productiva. El fin no es la curación, objeto específico de la medicina, sino la educación, es decir, el desarrollo de la persona según sus posibilidades interiores o exteriores, mediante la compensación de sus dificultades.

La sociedad tiene el deber moral y el interés social de prevenir, contener y recuperar los casos de anomalías para restaurar el equilibrio de las personas afectadas. El inadaptado tiene una profunda urgencia, que constituye a la vez su derecho, de vivir como los demás en sociedad común para la cual él ha nacido por voluntad de Dios y en la que debe poder actuar. El sujeto deficiente tiene una profunda necesidad de valoración y es al educador a quien corresponde realizar esta tarea de llevar a todos los seres humanos a la conquista de los valores espirituales y morales.

Señores: La escuela bonaerense debe responder a los requerimientos del cambio social formando hombres que sepan elegir su destino y al mismo tiempo entregarse a la sociedad para mejorarla y elevarla.

Tengo la certeza de que las escuelas normales superiores que hoy inician sus tareas responderán plenamente al llamado de la Revolución Argentina para alcanzar la grandeza de la Nación".

Discurso del Sr. Ministro de Educación, Prof. Alfredo G. Tagliabúe,

pronunciado el 22 de Mayo de 1968, al
inaugurar la Escuela Normal del Aire

JAMAS pudo suponer San Juan Bautista de La Salle, exitoso creador de una de las primeras instituciones formadoras de educadores, la difusión que su idea de preparación de maestros para el nivel primario iba a tener en las generaciones sucesivas; menos aún, hubiera imaginado la aplicación de modernos medios de comunicación en un programa de formación docente. El progreso tecnológico posibilita en la actualidad el acercamiento espiritual a través de la distancia; siendo la educación del futuro maestro un proceso de inter-relación humana, no hay barreras infranqueables en nuestro quehacer para impedir, en nombre de la cultura, la adecuación de la dinámica pedagógica a los nuevos medios técnicos.

Con esta sencilla idea como punto de apoyo para sustentar una institución al servicio de los educadores, el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires declara inaugurada la Escuela Normal del Aire que a través de la radio, moderno medio de difusión, hará llegar al auditorio un plan específico de preparación y perfeccionamiento docente.

No es la primera vez que se toma conciencia de la función pedagógica de la radiotelefonía; la Escuela Primaria del Aire es otra institución que cuenta con ella, formando parte, desde hace varios años, de las realizaciones de la administración escolar bonaerense.

De hecho, las influencias ejercidas por la radio, y así lo entienden los expertos, son complementarias de la actividad académica y práctica; a la vez, no podemos negar la orientación beneficiosa que puede ejercer sobre grandes grupos sociales, como en el caso de nuestra Escuela Normal del Aire; esto redundando, mediante una economía de tiempo y esfuerzos, en una mayor eficiencia del propio sistema educativo.

La utilización de este medio de comunicación de masas con fines pedagógicos es cuantitativamente mayor que la de la televisión. Son aproximadamente setenta los países que la utilizan de manera empírica, algunos desde 1923, mientras que únicamente una veintena empiezan a utilizar la televisión, y sólo desde 1945. La radio, al igual que la televisión, posee una serie de características que hacen posible la acción pedagógica. La distribución de mensajes únicos y especializados a toda la red receptora, en forma inmediata, instantánea y automática, al igual que la regularidad en el servicio, hacen viable la difusión de series coherentes de mensajes que permiten una acción coordinada de carácter

institucional. Estas características instrumentales se suman a otras de índole patológica, tales como el carácter personal del mensaje, su halo de presencia y de autenticidad particular al ser recibido directamente y el sentimiento originado en el oyente por pertenecer a una comunidad de "receptores", que participan en una empresa de importancia nacional.

Según las Recomendaciones de la Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social, emitidas en Santiago de Chile en marzo de 1962, "la formación y perfeccionamiento del magisterio deben reconocerse como las medidas más importantes y decisivas para obtener un mayor rendimiento cuantitativo y cualitativo de la escuela". En efecto, alrededor de la figura del educador se jerarquiza la realidad educativa, el sistema en su vida concreta. Si no existiera el personal docente, no habría sistema escolar tal como lo concebimos a carecería de todo calor humano. Es el maestro el compendio de todo el espíritu de la educación nacional: a través de su imagen, las generaciones jóvenes valoran la cultura del grupo, vivencian sus conductas y aprecian los valores espirituales. El educador tiene en sus manos el porvenir de la comunidad, a través de sus educandos.

Nunca como hoy las expectativas que rodean al educador resultan de tanta responsabilidad y envergadura. Muchos son los problemas prácticos que influyen en el docente y en su tarea educativa; pero la calidad de su misión obliga a superarlos. Hay mucho más aún: el progreso de la técnica, el aumento de la población, el desarrollo económico, determinan procesos de cambio social en el presente a un ritmo desconocido anteriormente, que cala tan rápido que afecta la situación de todos, y por lo tanto también de los maestros, en el curso de su vida y de sus experiencias en el campo profesional.

Múltiples indicios sociales, culturales, económicos y técnicos caracterizan este proceso de transición. En el aspecto que nos interesa considerar, cabe destacar la consiguiente renovación de los criterios esclarecedores para la misión docente en esta sociedad que busca una nueva fisonomía. Señalemos, pues, qué aspectos abarcará esa nueva misión que corresponde al maestro. Objetivos principales de la tarea docente serán: disponer al educando para el cambio; desarrollar en la generación joven principios vitales democráticos y prepararla para la vida en sociedad.

Cuando se forma para el cambio, se busca el logro de una personalidad flexible que lleve al ajuste y la integración; de este modo, el educando se manifestará lo suficientemente autónomo como para elegir entre la pluralidad de valores que se le presenten. Por otra parte, será responsabilidad del maestro buscar la autorrealización del educando a través de la creatividad personal, sin olvidar favorecer una actitud crítica.

El desarrollo de los principios vitales democráticos adquiere realidad haciendo consciente en la generación joven el principio de igualdad de oportunidades. Más que una simple formulación teórica, necesitan los educandos atravesar experiencias valiosas, que pongan en práctica este principio: hacia la satisfacción de esta necesidad encaminará el docente su tarea cotidiana. De este modo se logrará una adecuada convivencia; conjuntamente cada individuo se ajustará e integrará al grupo cumpliendo labores específicas acordes con su nivel aptitudinal y sin ver trabado su acceso a ninguna de ellas.

La preparación de la generación joven para la vida en sociedad constituye una meta de acción para el docente, que será cumplida acostumbrando al joven a comportamientos realizados en base de elección: el educando podrá elegir y en su decidir por sí mismo, para así lograr una independencia en su acción y en su voluntad. No siendo ello suficiente, el maestro cuidará de dirigir al alumno hacia el logro de destrezas técnicas que posibiliten su eficacia social, al mismo tiempo que lo orienta tecnológicamente. Esta orientación técnica implica atender a la generación joven en los problemas nacionales y encausarla hacia actividades de trabajo.

Con estas metas concretas para la formación y el perfeccionamiento del magisterio, la Escuela Normal del Aire cumplirá una tarea de acercamiento social. Propósito conjunto es introducir en un campo pedagógico funcional a quienes de otro modo estarían imposibilitados de adecuarse a las urgencias educativas de la sociedad, y por lo tanto, quedarían marginados en el cumplimiento de las expectativas del presente. Así se busca hacer llegar al docente y al alumno-maestro los diversos aspectos de una realidad operativa para la actividad escolar, que contribuirán a la elevación y mejoramiento comunitario.



Palabras pronunciadas por el señor Subsecretario Prof. Benicio C. A. Villarreal, en el acto de inauguración del Bachillerato Administrativo

La educación para ser auténtica y eficaz, no debe aislarse de la vida. Permanente en la esencia íntima del proceso, va adquiriendo nuevas formas en el decurso del tiempo.

Una cierta flexibilidad para dar cauce a las múltiples y variadas aspiraciones personales y agilidad para responder a los requerimientos de las comunidades son, hoy, características ineludibles de un buen sistema escolar.

Sin embargo, percibimos que nuestra enseñanza media ofrece aún muy pocas posibilidades de diversificación. Encasillada en cuatro modalidades tradicionales, pareciera que todo joven argentino que sigue estudios secundarios tiene que ser necesariamente o maestro, o bachiller, o perito mercantil o técnico industrial.

Algunas de esas modalidades ya están sobresaturadas, como el magisterio. Revertido el proceso que afecta a otros países, hoy se comienza a ver con creciente preocupación ese aumento desmesurado de maestros diplomados —con formación harto deficiente— que no perdonan a la sociedad que no descubra el medio de emplearlos prontamente y con las remuneraciones que creen merecer.

El bachillerato, cuestionado en su capacidad formativa, empieza también a perder vigencia como ciclo propedéutico de la universidad, ante la generalización de los exámenes de ingreso.

La enseñanza comercial y la industrial nos están reclamando, en cambio, un creciente esfuerzo de equipamiento, modernización en sus planes y extensión del servicio.

No cabe duda de que una profunda crisis afecta a nuestra enseñanza media, que empieza a convertirse en el meridiano de la problemática educacional.

El desarrollo del país no podrá concretarse con estructuras de subdesarrollo. Necesitamos hallar la fórmula para producir un cambio profundo y dilatado. No se trata sólo de la técnica del Gatoapardo: "Cambiar algunas cosas para que todo quede como está". Hay que colar hondo y transformar profundamente.

Esta es la hora de la creación. El desafío de la hora actual a nuestra capacidad pedagógica, es la búsqueda de nuevas modalidades que respondan a los requerimientos actuales. La creación del bachillerato en administración se inscribe en esta línea de trabajo.

En todos los órdenes de la vida institucional del país, todo deseo de realización, aparece frenado por la burocracia.

Ha nacido una nueva forma de idolatría. La idolatría del expediente. El expediente es el talismán. Saber el número de su expediente, para seguir la marcha del mismo, constituye una suprema aspiración. Esa marcha es a veces

tan complicada que en algunas reparticiones se ha implantado "una hoja de ruta". En su memoria anual las distintas dependencias informan de los cientos o miles de expedientes tramitados y la satisfacción del personal crece en proporción con el guarismo. La promesa de "mover su expediente" suele ser la despedida cordial de algún correcto funcionario. Porque los expedientes se caído, se mueven, caminan, se retienen, se informan, se tramitan, vegetan, caen, se pierden, se archivan y, a veces, se resuelven.

La burocracia tiene una técnica interna y, hasta enuncia leyes que son verdaderamente de antología, como aquella que expresa: "la mejor manera de avanzar un expediente, es hacerlo caminar". Que en buen romance significa pagar un expediente por distintas reparticiones para evitar que se resuelva.

Aún más, en la tarea de informar expedientes se ha introducido el atildamiento, el "perfectilismo", por asuntos banales se inscriben informes minuciosos y hasta pretendidamente doctrinarios.

El monstruo de la burocracia es un engendro de una administración sin alma, que ni siente ni se apasiona por los problemas que hay que resolver y cuya suprema aspiración pareciera ser: hacer la menor cantidad de tarea en el mayor tiempo posible. Quidam como un modo de justificar su existencia.

Las deficiencias en el reclutamiento del personal que ingresa en la administración, constituyen quizás, la raíz más profunda del mal. Porque no siempre se ha convertido a los cuadros administrativos al personal más idóneo. Aunque sea doloroso decirlo, con harta frecuencia se ha ingresado sin otro antecedente que una frustración en otra tarea; y sin otro título que una recomendación.

Esta sería institución que hoy se pone en marcha se orienta a la búsqueda de personal idóneo para el buen ejercicio de las complejas funciones de la Administración Pública.

Queremos lograr funcionarios que —cualquiera sea su jerarquía— tengan voluntad de hacer y sean capaces de racionalizar el dispendio de energía para aumentar la producción.

El permanente avance que afecta a todos los sectores culturales de nuestro mundo contemporáneo, incide también en las complejas tareas de la administración. Ya se ha puesto la lápida a una administración, basada en la costumbre o en la mera intuición; hoy se requieren serios conocimientos técnicos, científicos y jurídicos para el eficiente desempeño de las tareas administrativas.

Forma: en la capacidad de observar, de analizar los procesos, de organizar el trabajo en forma ágil, debe ser uno de los objetivos básicos de este instituto. No queremos administradores que piensen en vivir cómodamente a la sombra del presupuesto estatal. Necesitamos funcionarios capaces de imprimir a las tareas administrativas ritmo de empresa; que sean capaces de comprender y esquivarse, por solucionar de una vez por todas este mal crónico de una administración de absurdos procedimientos y de lentitud castina.

Sabemos bien que la inercia o el apego a la comodidad conservadora de antiguas y decandadas rutinas, constituirá un serio obstáculo; pero queremos reafirmar una vez más ante el magisterio de la Provincia, nuestra inquebrantable voluntad de lograr una administración verdaderamente técnica, ágil y eficiente.

HACIA UNA LEY ORGANICA DE EDUCACION

La resolución por la que se dispone la redacción de un anteproyecto de ley nacional, que contemple la unidad, integralidad y continuidad del proceso educativo, entre otros conceptos expresa: que a fin de dar cumplimiento a lo expuesto se ha dispuesto crear una Comisión Asesora integrada por las siguientes personas: Ing. León Halpern, Dr. Germán José Bidart Campos, Dr. Juan Miguel Bergallo Cirio, Dr. Juan Alfredo Causabón, Dr. José Luis Cantini, Prof. Hugo Arnaldo Fourcade y Prof. Enrique Mario Mayoche, que tendrá por misión y funciones: "a) Preparar y proponer un anteproyecto de ley de educación, conforme a lo previsto en el artículo 1º y a lo expuesto en los considerandos de la presente resolución. b) Tomar contacto con los cuerpos intermedios (gubernamentales y privados), educadores y población en general, para recabar opiniones y sugerencias que canalice el sentir de la comunidad. c) Considerar, analizar, ordenar y sistematizar antecedentes y toda documentación útil".

"La comisión asesora cumplirá su cometido —establece la resolución— dentro de un plazo de 5 meses desde su constitución y podrá producir más de un dictamen, teniendo relación directa con el Secretario de Estado. Además se encomienda a la Oficina Sectorial de Desarrollo Educación, la recopilación, estudio y remisión de todos los antecedentes que puedan facilitar la tarea de la comisión asesora".

En los fundamentos de la resolución, mencionados en la parte dispositiva de la misma, conforme a los cuales se deberán redactar el o los anteproyectos, se expresa que "la Revolución Argentina se ha propuesto elevar el nivel cultural, educacional, científico y técnico de la población" (anexo 5 acta del día 28-9-66).

"La legislación escolar vigente no constituye un todo armónico y con sentido integral que permita concretar aquellos objetivos nacionales, y es por ello que la educación argentina presenta al respecto un cuadro de profunda y prolongada crisis en el que la confusión y la anarquía de sistemas y de estructuras coarta los esfuerzos creadores, favorece la ineficiencia y desatiende la igualdad de oportunidades con que todo habitante debe contar en una sociedad justa. (Mensaje presidencial del 30-12-66)".

Agrega que "es necesario realizar estudios previos para elaborar el proyecto de ley orgánica de educación, que establezca los fines de la educación argentina y de acuerdo con ellos señale los objetivos generales y específicos de nivel y ciclo, determinando su duración, contenidos, modalidades y articulaciones y fijando los mínimos para cada uno de ellos".

Señalará "que es privativo del gobierno nacional establecer el nomenclador de estudios y títulos y reglamentar el otorgamiento del sistema educativo, el max, así como también la planificación y supervisión de las demás jurisdicciones".

Crearé, además, un "sistema nacional de educación" en el que, respetando los derechos de los agentes de la educación o titulares del derecho de enseñar, se armonicen y coordinen los esfuerzos oficiales del orden nacional, provincial y municipal con los privados, y se establezcan los nexos y delimiten las respectivas jurisdicciones.

Fijará "los organismos sustantivos y los de apoyo que hagan a la unidad, coordinación y desarrollo del sistema educativo nacional, conforme al carácter federal de la Nación Argentina, al sistema nacional de planeamiento y acción para el desarrollo y a las competencias de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación.

Determinará "los fundamentos para el planeamiento concertado de la educación de acuerdo con las necesidades del desarrollo socio-económico y cultural de la Nación y las exigencias de la formación integral de la persona humana en función de su destino trascendente.

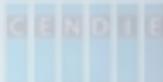
Asegurará "la formación del hombre argentino teniendo presente su pasado histórico en el que se sustenta el ser nacional capacitándolo para la convivencia en el marco de una sociedad auténticamente democrática".

Tendrá "en cuenta las prescripciones del ordenamiento constitucional vigente en lo que hace a las respectivas responsabilidades de la Nación y de las provincias en materia educacional. Asegurará "a todo habitante la igualdad de oportunidades para la educación y facilitará la concreción de las vocaciones personales".

Determinará "las formas concertadas de financiación nacional, provincial, municipal y comunitaria para la enseñanza".

Señalará "los alcances de la legislación de forma para posibilitar la operatividad descentralizada del sistema, de acuerdo con una descentralización normativa que asegure y promueva la unidad nacional".

"Por todo ello y conforme al propósito de esta Secretaría de Estado de poner en práctica una política educativa nacional —se expresa— cuya colaboración corresponda a los organismos del Estado, con el aporte de los cuerpos intermedios que deberán ser oídos por la comisión que redactará el anteproyecto de ley respectivo y cuya ejecución se realice a través de una administración escolar descentralizada y libre".



Una Encuesta Oficial sobre el Proyecto de Ley de Educación

Con el propósito de reunir opiniones y sugerencias sobre el proyecto de Ley Orgánica de Educación, la comisión encargada de redactarlo —que actúa en el ámbito de la Secretaría de Cultura y Educación— elaboró un cuestionario destinado a organismos oficiales y privados, entidades culturales y gremiales y especialistas en la materia. Las respuestas a ese cuestionario deben ser remitidas a la Comisión Asesora (Pizarro 935), antes del 20 de julio próximo.

Las preguntas de la encuesta son las siguientes:

—¿Qué fines y objetivos de la educación debe proponer la Ley Orgánica de Educación por dictarse?

—¿Qué enunciación debería incluir la ley con relación al "derecho a la educación" y a las obligaciones de los titulares de ese derecho: padres, Estado, etcétera?

—Si se estima que en el sistema educativo debe cumplirse el principio de igualdad de oportunidades, ¿cómo podría expresarse este principio en la ley?

—Si se considera que el Estado debe hacer efectiva la igualdad de oportunidades, ¿cómo debe asegurarse la vigencia de ese principio?

—En caso de admitirse que otras instituciones, grupos o personas puedan facilitar la igualdad de oportunidades, señálese cuáles serían esas instituciones, grupos o personas, qué tipo de participación tendrían y qué medios utilizarían para concretarla.

—Supuesto que se sostenga la libertad de enseñanza, ¿qué medios se sugerirían para asegurarla y para controlar su ejercicio en orden a la salvaguarda del bien común?

—¿Deben ponerse ciertas limitaciones a esa libertad? Y en caso afirmativo, ¿cuáles serían?

—Si se sostiene que la libertad de enseñanza debe tener limitaciones, ¿cuáles de las enumeradas precedentemente son imprescindibles, cuáles importantes y cuáles secundarias?

—Si se sostiene el principio de libertad de enseñanza, ¿debe existir un sistema de ayuda para que las familias y personas puedan ejercer el derecho de elegir la escuela de su preferencia? En caso afirmativo, ¿de qué tipo tendría que ser la ayuda, especialmente para las familias y personas de escasos recursos?

—Si se ha señalado una ayuda económica, ¿quién contribuirá con los fondos y a cargo de quién estará la distribución de los mismos?

—¿Cuáles niveles y ciclos debe tener el sistema educativo que consagre la Ley Orgánica, cuyo anteproyecto se prepara?

—La Ley Orgánica debe enunciar objetivos específicos para cada uno de los niveles y ciclos educativos? En caso afirmativo, ¿cuáles deberían ser esos enunciados?

—En la ley por dictarse, ¿deben incluirse contenidos mínimos, comunes e imprescindibles para cada nivel y ciclo? En caso afirmativo, ¿cuáles deberían ser? Si se discrepa, exprese una opinión fundada.

—En cuanto hace al planeamiento y ejecución, ¿el sistema educativo argentino debe ser centralizado o descentralizado? ¿Con referencia a qué niveles?

—De sostenerse una descentralización administrativa del régimen educativo, ¿qué medios serían necesarios para asegurar la unidad del sistema?

—El sistema educativo del nivel terciario, no universitario, ¿debe mantenerse o modificarse en su estructura actual? ¿Por qué?

—¿Qué medios permitirían la articulación del sistema nacional de educación a los niveles regional, provincial y municipal?

—De sostenerse la necesidad de la descentralización del sistema educativo argentino, ¿cuáles serían las competencias y atribuciones de las respectivas jurisdicciones en que se operaría la descentralización?

—De aceptarse el planeamiento del sistema educativo argentino a nivel federal, ¿a qué jurisdicción correspondería supervisar su ejecución?

—De sostenerse la supervisión federal del sistema educativo argentino, ¿a qué niveles y ciclos se considera que debe extenderse y con qué alcance?

—¿Como debe financiarse el sistema educativo nacional?

—¿Serían fuentes concurrentes los recursos provenientes del sector público, del sector empresario y del sector familiar?

—¿Debe mantenerse o ampliarse el actual régimen de obligatoriedad escolar?

—Exponer las razones de la respuesta anterior.

—De extenderse el régimen de asistencia obligatoria escolar, ¿hasta qué edad y nivel (o años o ciclos) debe ampliarse?

(Recuérdese que se han expuesto ideas acerca del número de niveles y ciclos, por lo tanto desarrollase la posición en relación a ello).

—¿La autoridad estatal debe proveer la enseñanza gratuita durante todo el período de la obligatoriedad?

—(Modificaría, ampliaría, perfeccionaría, etcétera, las posibilidades del fondo escolar permanente que fue creado por la ley 18.727 y reglamentada por decreto 2.542.66?)

—¿La enseñanza técnica y agraria necesita de un régimen especial de financiamiento? ¿Por qué?

—En caso de afirmarse que la enseñanza técnica y agraria necesita de un régimen de financiación, ¿puede señalarse cuál debe ser ese régimen?

—Si se considera que los planes educativos y económicos deben complementarse con relación al Plan de Desarrollo Nacional, ¿cuáles serían, consecuentemente, las contribuciones de la economía y de la educación de dicho plan?

—Admitido que la educación y la economía deban integrarse en el Plan de Desarrollo Nacional, ¿qué medidas deben adoptarse para que esta integración sea real?

—¿Cuál es el fin de un régimen de orientación escolar?

—¿Como se estima que un régimen de orientación escolar debe funcionar o estar organizado para que un régimen de orientación escolar debe funcionar?

—¿De qué manera se propendería a una mejor formación y perfeccionamiento profesional docente para cada uno de los diversos niveles educativos?

—¿Qué límites jurisdiccionales deben observarse en la determinación de los contenidos obligatorios de los planes de estudios y qué papel correspondería al Estado federal, a las provincias, a las municipalidades y a la iniciativa privada?

—¿A quién compete la facultad de otorgar certificados de estudio y título? ¿Mediante el cumplimiento de qué requisitos?

—¿A quién compete acordar la habilitación para el ejercicio profesional? —¿La educación de excepcionales debe contemplarse en el sistema educativo argentino? ¿Sobre la base de qué principios y con qué régimen?

LABOR ADMINISTRATIVA

Por GUILLEMO ALBERTO SOBRI
 Director General del Ministerio de Educación

La labor desarrollada por este Ministerio en lo que respecta a la reorganización de su parte administrativa ha respondido a estudios realizados sobre problemas que podemos clasificar en: 1º) Una complejidad excesiva en el trámite administrativo; 2º) Una productividad insuficiente; 3º) Ciertos medios arcaicos; 4º) Estructuras inadecuadas.

Es por eso que se hace una necesidad imperiosa que la administración deba, en la actualidad, arbitrar todos los medios disponibles a su alcance para erradicar viejos sistemas y establecer regímenes más dinámicos que estén de acuerdo con el más acabado sistema de administración moderna.

Todos los estudios realizados y por realizarse son enfocados en un conjunto armónico, ya que se sostiene que con paliativos nunca logrará la concreción de los planes gubernamentales.

En lo que respecta a este Ministerio, el encuadre administrativo se ha encarado trazando dinámicos programas de acción que se basan en el mejoramiento sistemático de las distintas Dependencias y oficinas que comprenden la Administración.

Esta programación se desarrolla dentro de las siguientes áreas:

1. **PERSONAL:** Como primera medida se ha realizado una descripción y valoración de las funciones del mismo.

Se ha finalizado el estudio de las plantas básicas de las Dependencias.

Se reglamentó el Decreto 2.278/65 de horario suplementario; se ha establecido un nuevo sistema de control, el cual basa su aplicación en tareas que no sean de rutina, para que el aprovechamiento hora-hombre sea integral dentro de las contingencias.

2. **ESTRUCTURA:** Se han realizado ya dos etapas de un total de tres que responden a la reestructura de los organismos del Ministerio para adecuar su organización a la política educativa, partiendo del principio que los servicios administrativos deben ser de apoyo a la tarea técnico-docente.

3. **TRAMITES:** Se están estudiando todos los trámites realizados en el Ministerio y su modificación y la mecanización de servicios.

La Resolución 07121/67 establece un plazo máximo de 10 días hábiles por Dependencias y por vez para cumplimentar todas las tramitaciones específicas que hagan a cada uno de los procedimientos cuyos estudios y consultas deban evacuar.

Al establecerse este régimen de plazos máximos, se originará una agilización de funcionalidad específica.

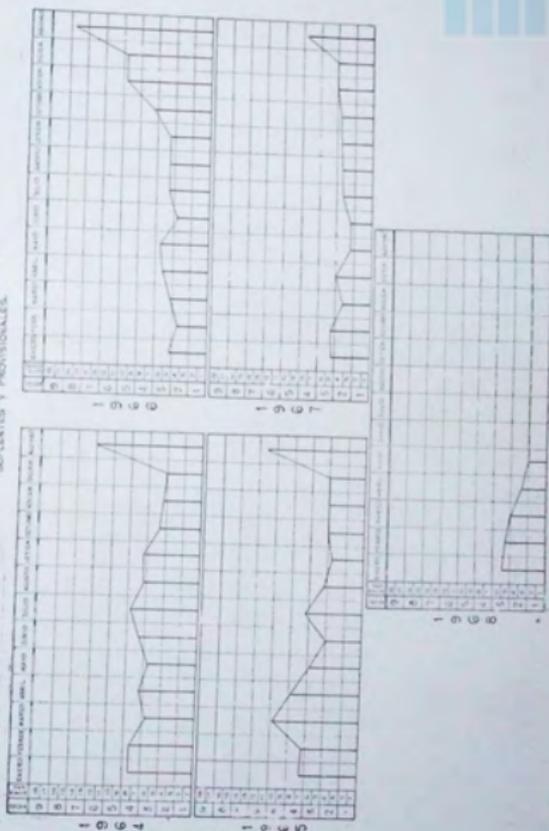
Con el fin de proveer los medios necesarios para mejorar los sistemas de trabajo y desenvolvimiento de las tareas, por medio de la Resolución 07263/67

se normatiza el trámite de los expedientes que deban ser objeto de decisión por parte del Poder Ejecutivo o este Ministerio, elevándolos a la Dirección General con el proyecto de la medida correspondiente, no dándose curso a ningún asunto que no haya cumplido previamente con los recaudos administrativos, técnicos o legales.

Por medio de la Resolución 978.68 se ha logrado una efectiva agilización de la tramitación de la percepción de haberes del personal docente suplente y de la tramitación de porteros transitorios. Tal ha sido la agilización de dicho trámite que en los años 1964, 1965 y 1966 los tiempos necesarios para la liquidación y pagos oscilaban entre 180 y 60 días, quedando reducido en 1967 a 60 días y en 1968, a partir de la Resolución mencionada, a 30 días. (Gráfico Anexo I).

4. **LOCALES:** Se han estudiado las necesidades mínimas sobre costo del actual funcionamiento; personal, vehículos, alquileres de locales. En base a estas necesidades y costos se proyecta la construcción de un edificio único para toda la administración central que actualmente se encuentra distribuida en 40 propiedades de la ciudad de La Plata.
5. **COMUNICACIONES:** Se ha elevado el estudio realizado por los organismos competentes para la instalación de teletipografías en las 26 Zonas de Inspección Zonal de la Provincia de Buenos Aires.
6. **LEGISLACION:** Se está elaborando la compilación de toda la legislación educativa vigente, como también la confección de pequeños digests contenidos por temas la legislación respectiva.

ESTADÍSTICA SOBRE EL TIEMPO DE TRÁMITE DE LOS EXPEDIENTES DE LICENCIACIÓN DE PROFESORES Y PORTEROS TRANSITORIOS





**inauguración
de nuevos institutos**

Discurso pronunciado en la inauguración
de la Escuela Normal Superior de Junín,
por su Directora Prof. Martha O. Carpanete

" **A** mi juicio —dice Ortega y Gasset— no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora". Crear significa dar el ser a algo que no existía. El hombre no tiene esa posibilidad, pero sí, la de, partiendo de lo dado, evolucionar, cambiar, perfeccionarse.

Nos toca vivir en una época cuyo rasgo distintivo parece estar en el cambio, un cambio que no es transformación paulatina, sino rápido, acelerado, casi diríamos, febril. Los viejos problemas exigen a cada momento nuevas soluciones y, en medio de esta evolución general, percibimos que nuestras aulas se han quedado a la zaga.

Es evidente que la formación del hombre que ha de actuar en una sociedad altamente dinámica, es algo muy diferente a la de aquél que estaba destinado a vivir en una sociedad cuya nota distintiva era la estabilidad.

Referirnos a una escuela renovada o moderna significa hablar de una escuela cuya función ya no es meramente la de transmitir conocimientos.

Nuestra sociedad demanda romper con el dogmatismo, nos pide que formemos en nuestras aulas hombres y mujeres con mentalidades flexibles, ágiles, capaces de enfocar los problemas objetivamente y de enfrentar soluciones sin perder el equilibrio emocional. En una palabra, debemos enseñar a reflexionar, a "aprender a aprender", como se ha dicho, más que impartir conocimientos inmediatamente utilizables, pero que corren el riesgo de convertirse en anticuados a poco de adquiridos. Las generaciones por venir encontrarán así en el educador el puente indispensable que salva los profundos desequilibrios que se plantean entre viejas y nuevas estructuras; será el eslabón de la continuidad, en el sentido de que transmitirá a la vez la sabiduría de ayer a los jóvenes de hoy, preparando en ellos los hombres de la sociedad de mañana, por inciertos que sean sus contornos.

Pero si queremos maestros conscientes, factores decisivos del progreso general, la reforma educacional no puede iniciarse simplemente en un cambio de estructuras, donde el educador actúe como mero ejecutor de órdenes. En su papel de guía, el maestro debe saber a dónde va, tener una imagen integral de los valores e ideales de la sociedad en que vive, una visión clara de los problemas sociales, económicos y culturales del mundo contemporáneo, de su país, de su comunidad; debe ser un hombre que, preocupado por la realización de la totalidad de sus posibilidades y el ejercicio de su íntima e inalienable libertad, pueda remontarse hasta los confines mismos de la divinidad; debe conocer al sujeto de la educación y, por supuesto, debe dominar determinadas técnicas.

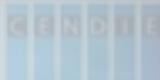
En resumen, necesitamos un magisterio con sólida formación moral, capacitado técnicamente y con una visión amplia y objetiva de los problemas de nuestro tiempo. La respuesta a esta exigencia es la Escuela Normal Superior.

Porque éste fue un anhelo largamente acariciado por todos los que, viviendo los problemas, carecíamos de los medios para solucionarlos de una forma realmente efectiva, es que hoy recibimos con profunda alegría en esta casa, que con el correr del tiempo y la labor de todos se convertirá en lo que por esencia debe ser una escuela, a las autoridades que nos han dado la posibilidad de concretar lo que hasta hace poco tenía visos de quimera.

Sabemos que el camino que hoy iniciamos no es fácil y somos conscientes de nuestra total responsabilidad, de nuestro impostergable "compromiso", que no admite justificaciones ni excusas. Sin embargo, no es ésta una condición que nos inhiba para la acción, sino la condición misma de la acción; es mucho y difícil lo que tenemos que hacer, pero depende de nosotros cómo lo hagamos.

Confiamos en que, con la gracia de Dios y la participación de todos en una decidida actitud cooperativa, alcanzaremos nuestra meta.

1º de abril de 1968.



FINES, ALCANCES Y PROYECCIONES DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Por: **Edgardo A. D'Elío**
Delegado Organizador de la
Escuela Normal Superior de Lanús

ES evidente en los medios educacionales de nuestro país, la preocupación existente en torno a la reforma que debe operarse en la carrera del Magisterio. Ese tipo de estudio —de características tan especiales—, necesita definitivamente un cambio sustancial en sus estructuras, que lo coloque a la altura de las exigencias presentes.

Con la creación, por la Provincia de Buenos Aires, de la Escuela Normal Superior, al margen de otros interesantes ensayos ya realizados y de proyectos de reforma que no vamos a analizar, se ha puesto en marcha el mecanismo que operará la transformación del normalismo argentino, teniendo en cuenta que "las necesidades actuales de nuestra sociedad hacen imprescindibles maestros éticamente formados, volcados culturalmente y con una preparación profesional acorde con las exigencias de las tareas que les cabe desempeñar". (1)

I El mundo se transforma. Planeamiento educativo.

Ya no caben dudas de que en 1945, al finalizar la gran contienda, el mundo dio un vuelco espectacular. Son bien visibles las transformaciones operadas aceleradamente en todos los campos de la actividad humana. Así tenemos que "todos los países del mundo preparan sus máquinas, sus industrias, sus armas, sus cohetes de exploración; organizan su producción y su comercio, sus instituciones financieras, sus relaciones internacionales. Pero todos también se preocupan por sus instituciones docentes. Esto señala que existe una conciencia universal acerca del poder de la educación". (2)

Esa toma de conciencia del problema educativo, ha sido canalizada mediante el llamado "Planeamiento Integral de la Educación", avalado por la constante y proficua labor de importantes organismos internacionales, particularmente la U.N.E.S.C.O., cuyo grupo de veintitrés expertos reunidos en París, en diciembre último, confirmó la necesidad de que la formación del Magisterio sea tendida en cuenta por las autoridades con carácter prioritario, porque en esta materia, tan delicada, es necesario abandonar la rutina y entrar de lleno al encuentro de nuevos tipos de preparación del Magisterio y del Profesorado.

El planeamiento, cada vez mayor en todos los órdenes, es una consecuencia lógica de un período de transformación y desarrollo como el que nos toca vivir.

y la educación —como cosa vital— no ha podido sustraerse al proceso de cambio operado en el mundo contemporáneo.

La base substancial del **Planeamiento Integral de la Educación** es la convergencia de lo **cuantitativo** y lo **cuantitativo**, es decir, que debe brindarse un aprendizaje lo más completo, poniéndolo al alcance de la mayor cantidad de personas posible. Bien puede decirse que, gracias a él, ya salimos de lo irrealmente utópico para entrar, de lleno, en las realizaciones concretas.

El aprender a enseñar no puede escapar a los planes generales de desarrollo y progreso, más si tenemos en cuenta que las inversiones en educación son un gasto que, al poco tiempo, reeditarán fuertes intereses.

El normalismo tradicional, pues, debe dar paso al normalismo moderno, proyectado con visión de futuro. El nuevo maestro debe conocer una serie de disciplinas que lo han de orientar en el logro del éxito en su tarea.

Es evidente que, tal como están encarados los estudios de Magisterio en la actualidad, no pueden brindar a los futuros educadores las herramientas necesarias para desenvolverse en una sociedad en constante mutación como la que vivimos, característica ésta que tiende a aumentar, como lo advierten, con toda claridad, pensadores y estadistas contemporáneos.

II. La Escuela Normal Superior. Sus características.

La Escuela Normal Superior, tal como ha sido concebida, contempla todos los aspectos de una completa formación humanística, cultural y técnico-profesional del futuro maestro, encuadrándose perfectamente dentro de los lineamientos del planeamiento integral de la educación aplicable en nuestro medio.

Si bien el plan aprobado tiene carácter experimental y, consecuentemente, es susceptible de ulterior perfeccionamiento, sus propósitos son eminentemente formativos, es decir, que tiende a crear en el educando-maestro una clara conciencia de su papel en la sociedad, pues "sólo una educación al servicio del hombre tal como debe darse en el marco familiar y social, podrá desarrollar la persona, confiriéndole a su vida un auténtico sentido humano, permitiéndole un soberano uso de la ciencia que, a su vez y sólo así, será instrumento de la humanidad y no factor deshumanizante". (3)

Una de las variantes del plan de la Escuela Normal Superior con respecto al plan tradicional, consiste en que los estudios del magisterio han sido elevados, por vez primera en el país, a nivel superior.

Con respecto al ingreso, éste se hará mediante una organización que permita orientar y seleccionar previamente a los candidatos, teniéndose muy en cuenta el aspecto vocacional, de tanta importancia en lo referente al Magisterio, donde las inclinaciones vocacionales deben primar por sobre todo otro interés circunstancial.

Los futuros maestros, una vez ingresados, recibirán paralelamente una doble formación: la **profesional** y la **cultural**. En lo profesional se procurará brindarle los más modernos elementos pedagógicos, ya que "el desarrollo creciente de los conocimientos relativos a las ciencias de la educación y la am-

plitud que en el presente abarcan las mismas, obligan a una preparación específica y actualizada del personal docente". (4)

En lo cultural se tratará de ampliar los horizontes del saber, abarcando aspectos no estudiados en el régimen tradicional, esto teniendo en cuenta que la preparación profesional "no excluye introducir a los alumnos del Magisterio en las realidades culturales" (5) que serán ofrecidas a través de un panorama orientador y que esclarezca el mundo actual y sus implicancias en el futuro. La cultura nacional tendrá, a su vez, un panorama objetivo y amplio para lograr la formación de una conciencia argentinista como lo exigen la tradición y las costumbres de nuestro país.

III. Los objetivos específicos.

Con relación a los fines específicos de la Escuela Normal Superior, deben señalarse, además de los ya enunciados, los siguientes:

- La **formación de la personalidad** del futuro educador ubicándolo, de una manera responsable, frente a una jerarquía de valores, haciéndolo comprender su alta misión en la sociedad y favoreciendo su integración al medio, a fin de que pueda responder integralmente a las exigencias de la comunidad en que le toque actuar.
- La **formación de la cultura básica** que le permita obtener los conocimientos actualizados en todos los campos del hacer y saber humanos, desarrollando su pensamiento crítico e introduciéndolo en la metodología de la investigación científica.
- La **preparación profesional** mediante la cual, además de adquirir el conocimiento de las técnicas modernas para la enseñanza, posibilite el desarrollo de sus facultades creadoras, amplie su campo de experiencias, afirme el sentido de las normas y obligaciones profesionales y logre los conocimientos necesarios del proceso evolutivo de sus futuros alumnos, capacitándose para la comprensión de la comunidad escolar y su proyección en la sociedad actual.

IV. Otros aspectos salientes.

En la Escuela Normal Superior el ciclo del magisterio será de cinco años, una vez concluido el Ciclo Básico Común postprimario, con lo que se superarán en forma notoria las deficiencias de formación del plan tradicional.

La adopción de nuevos regímenes de evaluación, el funcionamiento de un departamento de disciplinas pedagógicas, la agrupación de asignaturas en unidades de correlación y la distribución cuatrimestral de las mismas, son otros aspectos destacables.

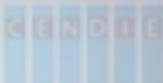
Además, el educando-maestro estudiará, en profundidad, el idioma extranjero por el elegido en el Ciclo Básico, recibiendo, al finalizar su carrera, los títulos de **Maestro Normal Superior** y de **Maestro Primario** en dicho idioma.

El último año, eminentemente práctico, permitirá la realización de una serie de tareas referidas a la organización y administración escolar, simultáneamente con la práctica intensiva de la enseñanza que también caracteriza a los años anteriores.

Es indudable que maestros capaces, bien compenetrados de sus deberes para con la comunidad, en poco tiempo podrán transformar el panorama educativo del país y servir de modelo rector, no sólo a la sociedad argentina sino a las que miran con asombro nuestra transformación. La presencia de una generación de auténticos educadores será el mejor estímulo para que se redoble la acción positiva que ha de cumplir la flamante Escuela Normal Superior.

NOTAS

- (1) Rev. Mío, N° 7.722, por la que se crea la Escuela Normal Superior.
- (2) Malchiodi Obafio: *Discursos*.
- (3) *Idem*.
- (4) *Objetivos generales de la Escuela Normal Superior*.



Inauguración del Instituto Superior de Praxiterapia

EN Luján, se inauguró el 21 de mayo ppdo, este Instituto dedicado a la formación de educadores capacitados para la educación de deficientes mentales. El acto de inauguración se realizó en el salón del Cine Luján. Contó con la presencia del Sr. Ministro de Educación, Prof. Alfredo G. Tagliabue, quien presidió la ceremonia y pronunció el discurso inaugural; el Intendente de la Villa de Luján, Sr. Silverio Salaberry; los señores Subsecretarios de Educación, Prof. Benicio C. Villarreal, y de Cultura, Prof. Horacio I. Carballeda; el director del nuevo establecimiento, Prof. Roque V. Caputo, y otras autoridades, así como inspectores, docentes y alumnos de las escuelas de Luján.

El Sr. Ministro señaló que el acto de inauguración significa el comienzo de una nueva etapa en la obra de modernización de la enseñanza en el ámbito bonaerense, que responde al propósito de brindar a todos, iguales posibilidades de integración en la comunidad, aplicando los principios de la pedagogía que avanza a medida que la psicología, la medicina, la sociología, con sus respectivas técnicas, ahondan el conocimiento del educando. "Se persigue con ello una meta de carácter social, una preparación tal para la integración del educando que haga posible a éste su ingreso en la sociedad, consciente de todas las pautas que ella impone". "...El atípico es un ser que, si bien no tiene respecto a los demás, las mismas prerrogativas de ascenso dentro del mundo de la cultura, no por ello está excluido del ámbito humano, en tanto que es, como los demás, portador de los derechos que emanan de su dignidad personal". Aclaró que el objeto de la escuela de Praxiterapia no es tanto la curación, cuanto la habilitación social del disminuido mental. Con esto dejó definido al alumno, que los estudios del Instituto Superior de Praxiterapia tienen en vista, como el "terapeutas" o sea, el que con **solicitud** puede ser amoldado y cultivado.

También hicieron uso de la palabra el director del nuevo Instituto, Prof. Roque V. Caputo, autor del estudio sobre Praxiterapia que se publica a continuación, y los señores Subsecretarios Villarreal y Carballeda, cuyas palabras se sumaron a las anteriores para mostrar que el plan de renovación educativa trazado está en plena marcha hacia su realización.

PRAXITERAPIA

Prof. ROQUE V. CAPUTO.

"Praxiterapia", vocablo compuesto de dos términos griegos: "praxis" = "acción", acción dirigida al medio, y "terapia" = acción, de therapeuin = "curar", "atender con solicitud", luego, "praxiterapia" equivale a **culdar con solicitud a una persona en cuanto a su acción, a su intercambio con el medio.**

Todo individuo se comunica con el medio. Una de las definiciones de "comunicación" es esta: **comunicación es un fenómeno inherente a la vida.** Quien no se comunica, poco a poco se desgasta y muere. De lo que es fácil entender que comunicarse equivale a "realimentarse". Comer, gesticular, caminar, hablar, dibujar, bailar, escribir, pasear, son formas de comunicación. Más aún, toda conducta humana es comunicativa. Dice algo al medio ambiente e influye más o menos sobre los demás. El más desintegrado de los esquizofrénicos, el cual permanece inmóvil y mudo todo el tiempo, envía mensajes eficientes a su mundo circundante. Sólo la muerte es sinónimo de incomunicación. A partir del último halo de vida, el organismo entra en su propio circuito —se hace entropico— para liquidar sus últimos restos de energía. La fase final es su desintegración total.

Mencionamos el término "entropía". Está tomado de la termodinámica. "Entropía" es la degradación de la energía. Una gradación energética equivale al fenómeno contrario, o sea a la negación de la entropía, al logro de una entropía negativa. Como el término "entropía" es negativo, una **entropía negativa** es algo positivo. Es la no-degradación de la energía; más aún, es la gradación de la energía.

Ahora, entropía negativa y comunicación están en razón directa. A mayor entropía negativa mayor comunicación; y a mayor comunicación más realimentación del sistema que asciende en su entropía negativa; con otras palabras, "se carga" de energía eficiente.

Un organismo normal está ampliamente comunicado con su medio ambiente. Modifica a su medio y de rebote es modificado. Hay una acción dialéctica con el medio, que llamamos **praxis**.

Cuando falla uno de múltiples medios de comunicación con el medio, el organismo todo acusa el déficit. Quien no camina o no oye o no habla, está privado de una vía de comunicación con el medio que lo coloca en situación de minusvalía con respecto al "standard" de los iguales.

En el caso del deficiente mental, por ejemplo, al fallar su capacidad de juicio de realidad, o de análisis-síntesis, o de abstracción, la información que puede recoger del medio no es suficiente para adaptarse eficientemente a la situación. Hasta cierto punto lo logra, por ejemplo, en su cuidado personal, pero desde otro punto de vista necesita depender de los normales que lo orienten y lo guíen en situaciones más complejas.

En tal caso, su comunicación con el medio está empobrecida y también está empobrecida su entropía negativa. De otra forma, el organismo del deficiente es más entropico que el del normal.

Si, desde el punto de vista educativo, y a la luz de los conceptos brevemente explicitados, planeamos la conducción del deficiente hacia un mayor intercambio con el medio, estamos preocupándonos por la **praxis** del sujeto. Estamos haciendo **praxiterapia**. Aquí ya no cabe hablar de si la praxiterapia es para oligofrénicos y para esquizofrénicos o para deficientes físicos. Todo déficit es una vía que se resta a la comunicación. La praxiterapia, **genéricamente**, es la búsqueda de mayores conductas comunicativas, tarea que realiza preferentemente la terapia psicológica o clínica; pero, **específicamente**, es la búsqueda de comunicación por medio del **hacer**.

Pero con una acotación importante. No interesa el **hacer** como manejo de cosas (madera, cerámica, hierro), sino el **hacer** que, a través de las cosas, permite al deficiente comunicarse más plenamente con las demás personas. Cuando hablamos de comunicación, siempre tenemos al ser humano del otro lado. Los aspectos materiales deben entenderse como vectores o canales. No podemos decir que cuando hacemos pintar a un niño éste se comunica con el papel y las acuarelas. Papel y colores son vectores a través de los cuales el niño emite su mensaje a los seres humanos de su ambiente que sean capaces de recibirlo. Desgraciadamente se pierden estos mensajes en la categorización de "dibujo muy bueno", "bueno" o "regular".

De allí que en la concepción del praxiterapeuta —o praxiterapeuta— haya un factor imprescindible: lo social. El profesional de la praxis es consciente que su misión no está en enseñar un oficio, sino en integrar socialmente al deficiente. Dentro de su formación, esta tarea se cumple a través de la acción productiva. Pero no es una acción productiva que queda dentro de sus propios límites, porque la misma es sólo el puente que pone al deficiente en relación con el mundo normal.

Secundariamente, este proceso educativo cura o beneficia la salud del deficiente por cuanto produce en él una realimentación eficiente. Sentirse útil, o al menos, sentir al otro, y esto se da hasta en el recién nacido, es indispensable para la vida. Sentirlo con mayor plenitud, es promover la propia vida.

La literatura sobre psicología infantil informa claramente sobre el cuadro de hospitalismo, las secuelas de la carencia parcial o total de cuidados maternos. En situación similar están los deficientes que, en cierta forma, son abandonados a su propia suerte porque son objeto de cuidados elementales sin la preocupación de hacerlos actuar en relación con el medio con mayor intensidad. Cuadros de este tipo se ven en hospitales e instituciones en que los deficientes reciben una instrucción a medias.

La incorporación del deficiente al mundo del trabajo no es invento nuestro. Se hace desde hace muchos años en países de Europa y de América del Norte. En nuestro país, prácticamente apenas empieza. Habrá que lograr la legislación pertinente que estimule a los empleadores a dar ocupación a deficientes entrenados y eficientes. Habrá que estudiar cuidadosamente las posibilidades de cada deficiente (aquí actúa el médico y el psicólogo) o luego las posibilidades de trabajo fuera del hogar (actúan el asistente social y el praxiterapeuta); entrenar al deficiente (tarea del praxiterapeuta). Por fin ubicarlo y vigilarlo en

su rendimiento y progreso (tarea que concierne a todo el equipo, pero fundamentalmente al praxiterapeuta). Los problemas que puedan surgir durante la etapa de integración serán controlados por todo el equipo: problemas de salud, de conducta, familiar, legal, de eficiencia técnica.

Con estas ideas, se ha proyectado la carrera de Praxiterapeuta en el Instituto Superior de Praxiterapia de la ciudad de Luján.

Los objetivos son claros y creemos que no es menos clara —y sobre todo actual— la fundamentación científica que nos orientará en la conducción educativa del deficiente.

Con un agregado, que siendo el praxiterapeuta un experto en una parte de la praxis humana, el trabajo, podrá extender su acción a sujetos normales.



estudios

Centro de Estudios de Historia Argentina

Primer Simposio sobre Enseñanza de la Historia Argentina y Americana

CONVOCADO por el Centro de Estudios de Historia Argentina, y con el auspicio de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, tuvo lugar, entre los días 20 y 22 de junio pasado, en el Colegio de La Salle, de Buenos Aires, el Primer Simposio sobre Enseñanza de la Historia Argentina y Americana.

Participaron en el mismo 631 profesores y 104 estudiantes de nivel superior y universitario.

Además intervino un grupo numeroso de invitados especiales y observadores y representantes oficiales de la Secretaría de Cultura y Educación, universidades estatales y privadas, institutos de profesorado y entidades dedicadas a la investigación histórica.

En el acto de apertura hizo uso de la palabra el presidente de la entidad organizadora, Dr. Manuel Benito Somoza, quien dejó instalada la Mesa Directiva del Simposio, que estuvo integrada por el Dr. Roberto H. Marfany como presidente; el Prof. Jorge María Ramallo, secretario, y el Prof. Mario Oscar Guerra, secretario de Actas.

Las comisiones de estudio fueron presididas por el Dr. Pedro Santos Martínez, el Prof. Ernesto Maeder, el Prof. Juan José A. Segura y el Dr. Manuel Benito Somoza.

En el acto de clausura hicieron uso de la palabra el Secretario de Estado de Cultura y Educación, Dr. José Mariano Astigüeta; el Dr. Pedro Santos Martínez en representación de los participantes y el Dr. Roberto H. Marfany en nombre de la mesa directiva.

Las deliberaciones fueron alternadas con visitas guiadas al Instituto Nacional Sanmartiniano, y a los Museos del Cabildo, de la Casa de Gobierno, Histórico Nacional y Saavedra. Asimismo, se realizaron sendos homenajes a los Reyes Católicos y a los generales San Martín y Bolívar.

CONCLUSIONES

OBJETIVOS

1. En el ciclo medio la enseñanza de la Historia Argentina y Americana debe cumplir una finalidad formativa.
2. Debe tender a una integral formación personal y social vinculada al destino trascendente del hombre.

3. La enseñanza de nuestra historia debe propender a la formación de una conciencia y madurez de juicio que permita al alumno y al hombre argentino ubicarse y comprometerse frente al destino nacional.

4. Hacer de la Historia Argentina un instrumento de cultura universal que permita al hombre asimilar el progreso humano como un medio positivo de desenvolvimiento social.

5. Destacar en la semblanza de los personajes históricos, los rasgos de altruismo y abnegación que han ofrecido al servicio del bien común.

6. Desarrollar en la enseñanza de la historia continental un alto espíritu de comprensión que contribuya a fortalecer el sentimiento de solidaridad de los pueblos iberoamericanos unidos en el origen común de su historia.

7. Destacar la importancia de la participación de los distintos grupos humanos en los sucesos que han marcado hitos en la afirmación de una auténtica conciencia nacional.

8. Debe tender a captar la continuidad de la obra iniciada por nuestros antepasados, que ha incidido en nuestro ser histórico, y que al mismo tiempo le permita proyectar sus propias acciones en beneficio del futuro nacional.

PLANES

1. Al comienzo de los estudios que continúan los del ciclo primario se debe dictar un curso de historia argentina integrada en la historia americana y partiendo del conocimiento de lo regional, orientado hacia la comprensión de lo nacional para la formación del **hombre** argentino.

2. Al enseñar historia universal, se pondrá particular énfasis en su significación para la historia de América y para la historia nacional.

3. En los años superiores del ciclo medio se deberá dictar la historia argentina integrada en la historia americana, incluyendo la época contemporánea de todos los países de América y con miras a la formación del **ciudadano** argentino.

4. En la enseñanza de la historia argentina y americana en los institutos de profesorado y secciones de profesorado de la universidad referentes a la materia, se tendrá presente el contenido total del período que se estudia, aunque se intensifique algún aspecto del programa.

5. En cambio, en las licenciaturas y doctorados, cuando se tome un aspecto central, se tendrá presente el contenido total del período que se trate.

6. Se considera de importancia fundamental la creación de cátedras de Historia de América contemporánea en los ciclos superior y universitario.

PROGRAMAS

1. Reforma total de los actuales programas de Historia, adecuándolos a los objetivos aprobados por este Simposio.

2. Coordinación, en la medida de lo posible, de la enseñanza de la historia en la escuela media, ya sea en programas, como en número de horas.

3. Promover el estudio de las historias regionales.

4. Dar a los programas de la asignatura, contenidos socio-económico-culturales, aparte de los políticos institucionales, con una proyección de presente.

5. Recomendar que se coordinen los contenidos de los programas de Historia y Educación Democrática para evitar la superposición o reiteración de temas.

6. Incluir el estudio de las culturas aborígenes argentinas en el ciclo secundario, en su aspecto arqueológico y etnográfico procurando lograr en el educando una posición consciente ante el problema actual del indígena en todo el continente americano.

7. Necesidad de crear la cátedra de Historia de la Civilización.

8. Se sugiere terminar con el ya superado esquema de la enseñanza tradicional y estructurar la enseñanza de la historia no sobre edades sino sobre ciclos o grandes temas.

9. Correlacionar la Historia Argentina con la americana y con la ocidental.

10. Solicitar que se incluya en los programas del ciclo básico y magisterio elementos de folklore argentino que posibiliten una mayor conciencia nacional.

METODOLOGIA

1. Propiciar las experiencias sistemáticas del uso del método retrospectivo o regresivo a partir de hechos actuales, por considerarlo de gran importancia en la motivación pedagógica, y para lograr que la Historia sea efectivamente un instrumento para la comprensión de la realidad actual.

2. Trabajar, a título experimental en la elaboración de programas de historia argentina sobre la base de estructuras y de las experiencias de estructuralismo realizadas en nuestro país y en el exterior, para lograr una visión integral del proceso histórico.

3. Ensayar en los programas de estudio, temas desarrollados bajo la forma de instrucción programada por entender de interés sus posibilidades en el campo de la enseñanza de la historia.

4. Insistir en el uso de fuentes documentales como elemento de motivación y punto de partida para la investigación personal del alumno en el trabajo del aula.

MATERIAL AUXILIAR

1. Difundir el uso de los medios audiovisuales en especial diapositivas, reproducciones facsimilares, filmes, pirarrón magnético, televisión escolar, reproducciones iconográficas material cartográfico etc., que significan una ayuda valiosa en el proceso del aprendizaje.

2. Promover la realización de obras de referencia, tablas cronológicas, nóminas de funcionarios, atlas históricos, libros de lecturas históricas, facilitando su difusión para el uso en la enseñanza.

3. Propiciar la instalación de gabinetes de historia, de acuerdo con las más modernas concepciones de la enseñanza, y, hasta tanto, lograr la suficiente adecuación de las aulas con idéntico fin.

4. Determinar como muy útiles las visitas a museos y lugares históricos, con la preparación previa indispensable y minuciosa, condiciones de horario y circunstancias adecuadas, y con la correspondiente guía didáctica autorizada.

La Instrucción Programada en la Enseñanza de la Geografía

2a. Parte

Profs.: R. N. Arena, R. B. B. de Mesiano, D. A. Perfumo,
A. M. Rocca y A. S. de Andrada.

Tipos de Programas de Instrucción

PODEMOS clasificar los "programas" de acuerdo con la forma en que se presenta la sucesión de cuadros en:

a) **Programas lineales.** El tema se desarrolla en una sucesión única, que por lo tanto debe ser seguida por todos los alumnos; las diferencias entre los más brillantes y los menos capacitados se manifiesta en la diferencia de tiempo empleado para cumplir con el "programa". Esquemáticamente sería:

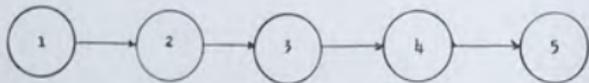


Fig. 1

En estos programas el porcentaje de errores durante el aprendizaje es mínimo y si un alumno se equivoca (la mayoría de las veces es por distracción) su error se remedia con la lectura de la respuesta correcta y puede seguir adelante. Los cuadros de este tipo de programa son cortos, en previsión de los posibles errores.

b) **Programas ramificados.** Cada cuadro presenta una información sumamente densa; es característico en estos "programas" que un cuadro ocupe una página. A continuación el alumno encuentra tres o más alternativas y debe seleccionar la que supone correcta. Es posible, debido a la extensión de la información, que no haya comprendido o que haya comprendido en parte dicha información. Las alternativas presentadas prevén esto y cada respuesta que el alumno selecciona le dirige a una secuencia distinta; si su respuesta es enteramente correcta, se lo lleva a un cuadro que presenta información nueva. En caso que haya elegido una respuesta parcialmente correcta se le indica que siga a una secuencia que repetirá la información del cuadro anterior en forma más simple o en mayor número de pasos, pues su selección ha indicado que no

puede captar todos los datos presentados. Si la contestación es nuevamente errónea, se lo lleva a otra secuencia que repite la información del cuadro en cuestión a un nivel más bajo y en pasos más cortos.

De este modo aquel alumno que responde todos los cuadros correctamente seguirá una secuencia lineal de grandes pasos, pues es capaz de asimilar cada vez una cantidad relativamente grande de información. El alumno que comete un error, una vez que termina la secuencia en la cual se subsana el error, vuelve al cuadro en que se había equivocado a fin de seleccionar nuevamente la respuesta.

Puede suceder entonces lo siguiente: un alumno que responde erróneamente va a una secuencia acorde con dicho error, para luego volver al cuadro primitivo y contestar nuevamente. Si opta por una respuesta parcialmente correcta pasará a la secuencia correspondiente, retornará luego al cuadro original y nuevamente deberá contestar. Así sucesivamente hasta que pueda salir adelante. Lógicamente, otro estudiante que siempre respondió con exactitud se encontrará mucho más adelantado en el "programa".

Estos "programas" ponen de manifiesto en forma más notable las diferencias individuales de los alumnos. La mayoría de los programas ramificados son a la vez de selección múltiple, aunque existen también los de respuesta construida.

El esquema del programa ramificado es el siguiente:

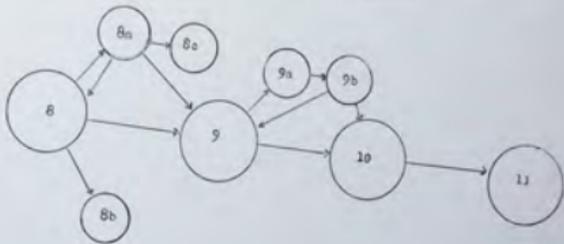


Fig. 2

c) **Programas lineales modificados.** La característica esencial de los programas lineales o "programas de Skinner" es que todos los alumnos siguen la misma secuencia y la diferencia entre los más y menos capaces se manifiesta solo en el tiempo empleado para responder al "programa". Algunas críticas a estos tipos de programa surgieron al considerar que los cuadros de fijación en los cuales se repite la información presentada en distinta forma, resultaban monótonos para los alumnos de alto nivel mental.

Una variación de los programas lineales es el de "encadenamiento en forma de conversación", que presenta una modificación sólo en cuanto a la forma de presentación del programa. Los cuadros de este tipo de programa no tienen la apariencia clásica de los lineales, en los cuales el alumno debe completar una palabra o responder a una pregunta, para luego pasar al cuadro siguiente, en el que la palabra correcta que el alumno debía responder se encuentra dentro del texto de este cuadro y escrita con caracteres destacados, de manera que el alumno note que ésa era la respuesta que él debía colocar en el cuadro anterior. Con esta modificación se trató de evitar la apariencia de prueba o de "test" que tienen los programas.

El esquema correspondiente a los programas de tipo "encadenamiento de conversación" es el siguiente:

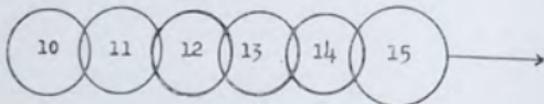


Fig. 3

Esta reforma se refiere exclusivamente a la apariencia de los cuadros, pues en esencia, el programa sigue siendo eminentemente lineal.

d) **Programas con saltos:** En los programas lineales el material de revisión se coloca en cuadros de estructura diferente a aquéllos donde la información se presenta por primera vez, de manera que los alumnos no lo encuentren monótono. Sin embargo en algunos temas es posible que los estudiantes aventajados no necesiten revisar algunas secuencias; en estos casos se permite a aquéllos que conozcan suficientemente el tema, pasar directamente a uno nuevo.

El esquema correspondiente a este tipo de programas es:

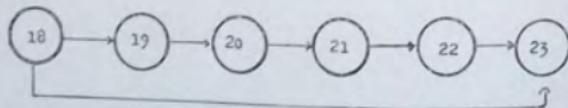


Fig. 4

Si un alumno responde bien al cuadro 18, donde se ha colocado una pregunta o varias a modo de prueba, puede pasar al 23 y evitar así los cuadros de revisión.

f) **Programas lineales con sublineales paralelos:** Este tipo de programa está previsto también para alumnos aventajados pero presenta un proceso inverso al del "salto". Los alumnos que deseen información adicional sobre el tema que se ha tratado en la línea general en forma básica, pueden seguir una secuencia paralela y volver luego a la secuencia principal.

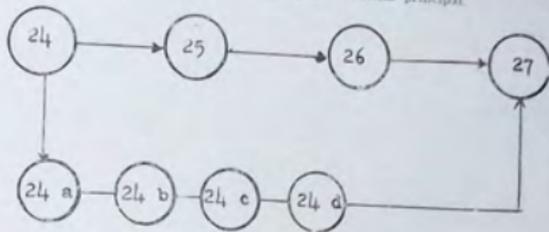


Fig. 5

En el esquema, los cuadros 24a, 24b, 24c, 24d, contienen información adicional, que podemos comparar con las notas al pie de página de los libros tradicionales que sólo leen los alumnos que tienen interés en profundizar el tema. La realización de estos cuadros adicionales es por lo tanto optativa.

g) **Programas lineales con cuadros de criterio o de prueba:** Este tipo de programa se utiliza cuando se supone que los alumnos que lo realizarán tienen distintos niveles de preparación. En esta situación ciertos cuadros —llamados de criterio o de prueba— pueden ser usados para orientar a los alumnos a lo largo de pasos lineales, según sus respuestas en trances cortos.

Un ejemplo de este tipo es un programa de Matemática donde los alumnos deben utilizar las letras del alfabeto griego. Algunos alumnos pueden ya conocer dichas letras por lo que no necesitarían aprender paso a paso el nombre de cada una de las letras que se usarán luego.

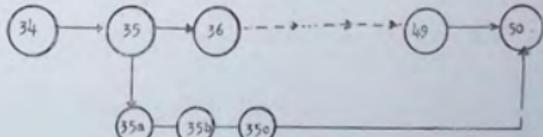


Fig. 6

En el esquema anterior, el cuadro 35 es un cuadro de criterio, es una especie de examen sobre su conocimiento de las letras griegas. Si un alumno le responde correctamente, puede pasar al 35a, 35b, 35c, donde se investigará si conoce las demás letras del alfabeto griego. De este modo puede pasar al cuadro 36. Otro alumno que no conozca ninguna letra deberá aprender los símbolos y los nombres de cada letra —y practicar lo que ha aprendido— para lo cual deberá seguir la secuencia principal del 36 al 49.

TIPOS DE RESPUESTA

En Instrucción Programada podemos definir la respuesta como la aplicación de los conocimientos a medida que estos son adquiridos. Dado que el alumno debe seleccionar o construir la respuesta que se le solicita puede hacerse una clasificación de los "programas" según como deba ser emitida esta en:

a) **Programas de selección múltiple** (que siguen conceptos de Norman Crowder) y donde el alumno encuentra tres o más respuestas posibles, debiendo elegir la que cree correcta según lo que ha aprendido. En el caso de dibujos o gráficos procede de la misma manera.

b) **Programas de respuesta construida**, método desarrollado por B. F. Skinner. En cada cuadro el estudiante puede contar con libertad y, lo que es sumamente importante, redacta la respuesta con sus propias palabras.

En estos programas, los primeros cuadros de una secuencia requieren respuestas de palabras aisladas y se van complicando, cada vez más, hasta que el alumno es capaz de redactar una oración completa sin encontrar dificultades.

Cabe preguntarse cómo aparece la respuesta correcta en estos casos de libertad de relación. Indudablemente ello depende de la habilidad del programador, es decir del redactor del "programa", en confeccionar las preguntas. Deberá hacerlo en forma tal que las posibilidades de respuesta sean limitadas. De todas formas, junta con la respuesta correcta suelen aparecer dos o tres expresiones diferentes de la misma y además, la aclaración "o respuesta equivalente", para los casos en que no es factible considerar todas las posibles variaciones de una misma contestación.

En los casos en que la respuesta consista en hacer o bien completar un dibujo o un gráfico, la labor del programador se ve facilitada.

En este tipo de "programas", el alumno no se encuentra limitado a "seleccionar" una respuesta correcta. Al tener libertad, se elimina la posibilidad —muy frecuente cuando debe seleccionar— de retener respuestas incorrectas luego de haberlas leído. Es indudable que la labor del programador será mayor, pero redundará en beneficio del alumno que siempre será lo más importante en todo proceso de enseñanza.

FORMULACION OPERACIONAL DE OBJETIVOS

La formulación precisa de los objetivos es sumamente importante en un "programa" pues debemos comprobar si han sido alcanzados. Por esta razón no basta que digamos: "El alumno debe conocer, comprender, apreciar, adquirir

una noción, "formarse una opinión, etc.", pues está es demasiado vago y no nos permitirá establecer si el alumno "comprende" o "se formó una opinión".

Debemos formular los objetivos indicando qué acción deberá realizar el alumno frente a una situación que le planteará el programa, para tener la evidencia del logro del objetivo.

La formulación operacional consiste entonces en establecer en forma precisa: 1º) Qué situación presentaremos al alumno, qué pregunta le formularemos y qué elementos le daremos y 2º) qué debe el alumno responder, ya sea en forma oral, escrita o que trabaje deberá realizar utilizando los elementos que le daremos. Esta acción del estudiante nos dará la evidencia de que realmente ha aprendido, o comprendido el tema.

Generalmente los objetivos se presentan en forma de pregunta u orden seguidos de la respuesta correcta correspondiente.

Por ejemplo, si se piensa enseñar el principio de Arquímedes, el objetivo formulado operacionalmente será el que dará la característica esencial del programa.

Si establecemos: "Enuncie el principio de Arquímedes", nos contentaremos con que el alumno redacte el enunciado del Principio. Si en cambio queremos que evidencie que no sólo sabe recitar el Principio, debemos pedirle que realice una acción, resuelva un problema, etc. La pregunta será en este caso completamente distinta. Le daremos un recipiente, agua, un cuerpo, una balanza, para que realice el experimento o bien le presentaremos un problema que deberá resolver, basado en este Principio.

Es necesario establecer entonces claramente qué acción será la que demuestre la evidencia del aprendizaje, pues del objetivo depende el desarrollo del programa, ya que será muy diferente un programa que enseñe una definición a otro que desarrolle la habilidad de realizar experimentos, resolver situaciones problemáticas, situar en un mapa, etc.

FIJACION DE OBJETIVOS

El primer paso en la redacción de un programa (ya sea este lineal, lineal modificado o ramificado) es determinar a qué clase o tipo de alumnos será destinado. Debemos establecer entonces la edad y los conocimientos previos (Prerrequisitos) que deben poseer para poder comprender el tema que deseamos desarrollar.

El paso siguiente es formular detalladamente los objetivos.

Luego se realiza el "Análisis del contenido", llamado también "Inventario de Reflexos" en el cual se descompone totalmente el contenido de lo que deseamos enseñar, cuidando de no pasar por alto ningún detalle pues un sesgado u olvidado involuntario se traduce generalmente en una respuesta errónea.

Se confeccionan posteriormente, si es necesario por exigencias del tema, Tablas de Ejemplos y Contraejemplos, pasando luego a la construcción del "Diagrama de Flujo" u "Organograma". Se elige entonces, el orden de secuencias, partiendo de los Prerrequisitos del Diagrama siguiendo el orden correlativo.

Finalmente se redactan los "cuadros" o "ítem", siguiendo el orden de secuencias ya elegido.

Esta será la primera versión del "programa". Una vez probado se revisa y se vuelve a probar hasta llegar a la versión definitiva del mismo.

El tema "Tipos de Mares", (1) como ejemplo de un "programa de instrucción", se eligió basándose en una clasificación de ellos que consideramos la más accesible y didáctica si tenemos en cuenta sus fundamentos: configuración general y ubicación de los mares con respecto a los continentes y los océanos. Sabemos que existe una gran disparidad de criterios con respecto a la misma, en grandes oceanógrafos, ya que es indudable lo arbitrario de esta tipificación.

Seguendo las normas de los especialistas en programación hemos realizado la primera prueba del programa con un grupo de cinco alumnos, con el fin de detectar los posibles errores, determinar el tiempo promedio que emplearon los estudiantes y recoger las opiniones de los mismos sobre esta nueva forma de trabajo.

El presente "Programa" es el resultado de un curso que sobre "Instrucción Programada" dictara en los Cursos del Profesorado Secundario anexos a la Escuela Normal M.ªta de Arz. Buenos Aires, la Profesora señora Alicia S. de Andrada, experta de la U. N. E. S. C. O. en este método. Dicha profesora ha sido nuestra asesora en la especialidad, gentileza que mucho agradecemos.

BIBLIOGRAFIA SOBRE INSTRUCCION PROGRAMADA

- El Proceso del Aprendizaje y la Instrucción Programada*. Edward Gretn. Ediciones Troquel.
- Enseñanza Programada y Estudio de su Didáctica*. F. M. Rubbens. Editorial Parramito. Madrid 1965.
- Teaching Machines and Programmed Instruction*. Edward Fry. McGraw-Hill Book Company, Inc. 1963.
- An Introduction to Programmed Instruction*. Jerome P. Lyougant y C. Williams. John Wiley and Son, Inc. 1963.
- The Learning Process and Programmed Instruction*. E. Green. N. York 1962.
- The Analysis of Behaviour*. B. F. Skinner y J. Holland.
- Theories of Learning*. E. R. Hilgard. Nueva York 1954.
- Preparing Objectives for Programmed Instruction*. R. F. Mager. Fearon Publishers. San Francisco, 1962.
- Programmed Learning*. Wendel J. Smith y J. W. Moore. Van Nostrand Company, Inc. 1962.
- Programmed Instruction*. Wilbur Schramm. Publication of Fund for the Advancement of Education. 1962.
- Applied Programmed Instruction*. S. Margulies y L. D. Eigel. John Wiley, Inc. 1962.
- A Programmed Primer on Programming*. S. M. Markle and others. Center for Programmed Instruction. New York 1961.
- The Behavior of Organisms*. B. F. Skinner. Appleton Century. 1938.
- Programmed Instruction*. Galanter. The State of Art.

Doctor en Matemática Georges Papy

ESTE eminente profesor belga, laureado en sus estudios, consagrado a los estudios superiores de las ciencias, profesor en la Universidad de Bruselas, merecedor de altas distinciones científicas, ampliamente conocido en toda Europa, en los Estados Unidos, en Israel, Argelia, etc., tiene una preocupación para nosotros muy importante: desde 1961 es presidente del Centro Belga de Pedagogía de la Matemática y es presidente de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática. Además, entre sus numerosas publicaciones está la importante colección "MATEMATICA MODERNA", de la cual ya han aparecido los tomos 1, 2, 3, 5 y 6. El primero ha sido publicado en castellano por EUDEBA, el sexto por LABOR.

Nos ha visitado en junio, para dar conferencias sobre la enseñanza de la MATEMATICA MODERNA.

Dos de ellas fueron pronunciadas en el LICEO VICTOR MERCANTE (Universidad Nacional de La Plata): el 11 de junio: "La Enseñanza Moderna de la Geometría" y el 14: "La Enseñanza de la Matemática desde los 6 años".

En la primera, se refirió en particular a la enseñanza de algunos temas para alumnos de 14 a 15 años, en Bélgica (simetrías; isometrías; desplazamientos, el grupo de desplazamientos). Sin apartarse del estricto rigor matemático, hizo conocer recursos pedagógicos por él creados, que constituyen un valioso auxilio intuitivo que hace accesibles a los alumnos tales temas.

A la segunda sirvió de base la experiencia iniciada por el Profesor Papy en 1967, en Bruselas, con alumnos de 6 años.

Apoyado en observaciones de carácter psicológico muy interesantes, explicó la introducción del concepto de relación, función, resolución de ecuaciones, números negativos, fraccionarios y decimales, siempre con el auxilio de interesantes recursos pedagógicos que él creó.

A continuación publicamos un breve estudio que, sobre "EL METODO PAPY", ha hecho la profesora de matemáticas, señora Irma Dumrauf, que concuerda con las explicaciones de la profesora de matemáticas señora de Chouhy Aguirre, que venimos publicando y de cuya serie insertamos, en este número, la cuarta parte.

(1) Nos publicó en el N.º 25 de "Revista de Educación".

EL METODO PAPY

Prof. Irma Dumrauf

El método del profesor Georges Papy para la enseñanza moderna de la matemática es simple y accesible a alumnos de cualquier edad.

Ello se explica fácilmente si se tiene en cuenta que fue inspirado por sus propios alumnos.

Papy puso al servicio de la reforma de la enseñanza de la matemática su grande y profundo conocimiento científico, propio del muy prestigioso profesor universitario que él es. Al mismo tiempo él mismo se puso en contacto con los niños; recurrió a medios pedagógicos por él creados, basados siempre en la utilización del color, del esquema, del dibujo, etc. Los alumnos contribuyeron al perfeccionamiento de tales medios, aportando sus ocurrencias y observaciones. Es así como Papy precisa su método: diagramas, flechas y esquemas multicolores para el estudio de la teoría de conjuntos, relaciones y funciones, demostraciones mediante bandas dibujadas o filmes (sobre todo en geometría), etc., soportes intuitivos de importantes nociones matemáticas. ¡Atención! ¡Sin que la intuición haga perder el rigor científico!

Con unas pocas tiras y lápices de color nos permite introducirnos en el maravilloso mundo de la matemática actual.

Todos estos recatos se presentan de modo claro y preciso en sus magníficos libros de la colección MATEMÁTICA MODERNA. Ya se han publicado los tomos 1 (la edición española de EUDEBA es reciente) 2, 3, 5 (Edil. Didier) y 6 (Edil. Labor). Están destinados a alumnos y profesores de nivel secundario y son el resultado de numerosas experiencias repetidas y mejoradas.

Actualmente Frédéric Papy realiza una experiencia a nivel de seis años de la cual también resultarán, en un plazo bastante breve, algunos libros que serán, sin duda, de gran utilidad para maestros de escuela primaria.

En tal experiencia se utiliza material de reconocido valor pedagógico, como las reglas de CUISINAIRE y los bloques lógicos de DIENES.

Pero también se recurrió al MINICOMPUTADOR creado por Papy. Se trata de una "máquina de calcular" basada en el sistema de numeración binaria que permite sumar, restar, y operar con números negativos y decimales. Es de hacer notar que pese a que la base del trabajo mecánico (movimiento de fichas de colores sobre un tablero) es 2, los niños efectúan sus cálculos en el sistema decimal.

Tanto en nivel primario como secundario, hay que recalcar que la pedagogía de Papy busca situaciones concretas y familiares, lo cual hace que la matemática moderna sea realmente una matemática más humana.

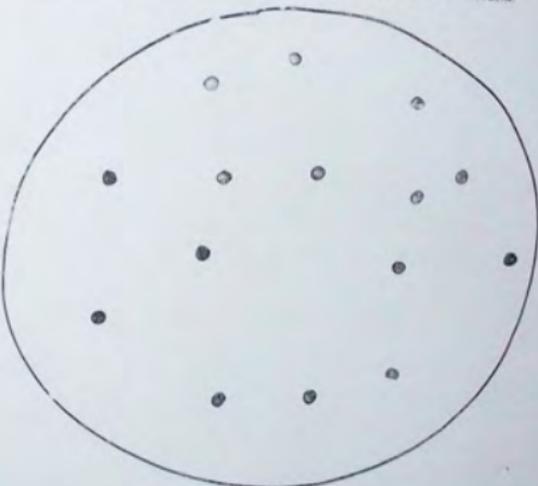
Tiene siempre presente que los niños razonan correctamente sobre situaciones que conocen bien y que les interesan. Justamente ese conocimiento y ese interés les sirve para encarnar la situación abstracta presentada en una situación concreta que sirve de soporte sensorio-intuitivo. Por ello también consi-

dera importante que las situaciones matemáticas presentadas tengan algún vínculo afectivo con el niño.

Además explota al máximo la inventiva, la capacidad creadora y la imaginación del niño.

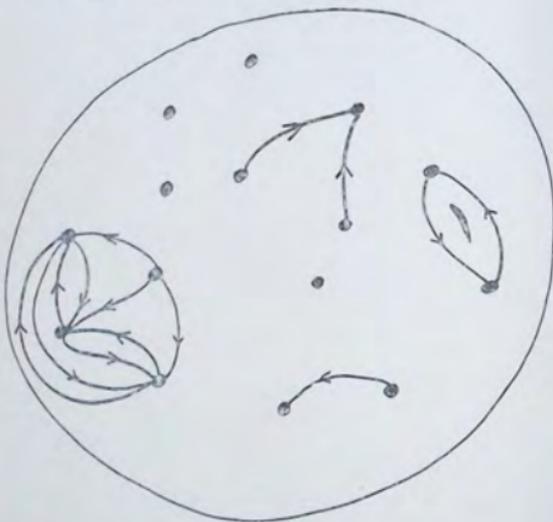
He aquí, como modelo de un aspecto del método Papy, el comienzo de una lección de introducción de la noción de RELACION con alumnos de 6 años. (Solo indico algunas de las posibles preguntas formuladas por el profesor.)

— He aquí un conjunto de niños que juegan en el patio de la escuela.



- ¿Podrías indicar un varón?
¿una niña?
- Estos niños van a jugar.
Cada niño va a señalar a su hermana.
- ¿Cómo lo harías en el esquema?
- Supongamos que este niño tiene su hermanita en ese patio, y que ésta es la hermanita.
¿Cómo lo indicarías? (El alumno debe hacer la mímica).

— Los niños ya han jugado el juego en rojo.



- ¿Podrías indicar ahora una nena?
¿dos hermanitas?
¿varias personas de una familia?
¿un varón?
- !En cada caso el alumno tiene que justificar su respuesta. ¡Advertir el proceso de razonamiento lógico!
- ¿Qué puedes decir de este niño?
!Indicar por ejemplo el punto a)
- Ahora los niños van a señalar a su hermano, y lo harán en verde.
¿Podrías indicar alguna flecha verde que seguramente aparecerá en el esquema?
etcétera.

La Matemática en la Escuela Primaria

(4a. Parte)

Prof. M. MARGARITA ORIA DE CHOUHY AGUIRRE

En el primer artículo me referí a un tipo de relaciones que se definen entre elementos de un mismo conjunto y que se llaman de **equivalencia**. Existen otras relaciones definidas también entre elementos de un mismo conjunto y que son de gran importancia: las **relaciones de orden**.

Una relación entre elementos de un mismo conjunto es de orden, cuando **no es simétrica** y es **transitiva**. La relación puede ser o no reflexiva. Ilustraremos con algunos ejemplos:

La relación de menor entre números naturales: " $<$ "

Ningún número es menor que él mismo. **No es reflexiva.**

Si un número es menor que otro, éste no es menor que el primero.

Si 5 es menor que 10, 10 no es menor que 5. **No es simétrica.**

Si un número es menor que otro y éste es menor que un tercero, el primero es menor que el tercero.

Si 5 es menor que 15 y 15 es menor que 30; 5 es menor que 30. **Es transitiva.**

Las mismas propiedades tiene la relación de mayor, " $>$ ", entre números o entre segmentos, ángulos, etc.; la relación: "precede a", entre los puntos de una recta y en uno de los sentidos de la misma.

La relación: "es múltiplo de", definida entre números naturales, tiene otra estructura, siendo también una relación de orden.

Todo número es múltiplo de sí mismo, o sea, es reflexiva.

Si un número es múltiplo de otro distinto, el segundo no es múltiplo del primero. **No es simétrica.**

Si 5 es múltiplo de 3, 3 no es múltiplo de 5. Como consecuencia de la reflexividad, si a es múltiplo de b y b es múltiplo de a, esto significa que $a = b$

Si un número es múltiplo de otro, y éste es múltiplo de un tercero, el primero es múltiplo del tercero. **Es transitiva.**

Si 70 es múltiplo de 10 y 10 es múltiplo de 5; 70 es múltiplo de 5.

Nos ocuparemos especialmente de esta relación, de gran importancia desde el punto de vista matemático y cuyo tratamiento en el desarrollo del programa primario hace que ofrezca serias dificultades a los niños.

Ante todo definamos precisamente la relación: **Múltiplo de un número natural**, es el que se obtiene de **multiplicar a éste por otro número natural cualquiera.**

La relación de múltiplo tiene una gran importancia en el conjunto de números enteros y naturales, como condición de posibilidad para hallar el cociente exacto.

No tiene sentido hablar de múltiplo entre números fraccionarios, ya que en este conjunto la división exacta es siempre posible. El primer error que se comete en el tratamiento de esta cuestión es la postergación indebida de la noción de múltiplo.

Al mismo tiempo que el alumno de segundo grado aprende que: $6 = 2 \cdot 3$, $2 + 2 = 2 \cdot 3 = 3 + 3 = 3 \cdot 2$, debe aprender que 6 es múltiplo de 3 y de 2. Por otra parte, ya que se trata de la misma operación, el niño debe multiplicar y factorar simultáneamente. La misma dificultad que ofrece efectuar $2 \cdot 3 = 6$, se presenta en $6 = 2 \cdot 3$.

Actualmente el concepto de factorar se presenta cuatro años después, con el agravante de que inmediatamente se recurre a un procedimiento mecánico y a una disposición gráfica que lo hace aparecer como una noción nueva y completamente ajena del producto, del cual no es más que la recíproca.

Desde el comienzo de la enseñanza de la multiplicación se deben realizar productos y descomposiciones en factores, como previamente se habrá realizado con la suma, es decir:

$$2 + 3 = 5$$

Escribir sumas que den por resultado 5:

$$5 = 2 + 3 = 3 + 2 = 1 + 4 = 4 + 1 = 2 + 2 + 1 = 5 = 0$$

$$3 \cdot 4 = 12$$

Escribir multiplicaciones cuyo resultado sea 12:

$$12 = 1 \cdot 12 = 2 \cdot 6 = 6 \cdot 2 = 3 \cdot 4 = 4 \cdot 3 = 2 \cdot 2 \cdot 3 = 12 \cdot 1$$

Esto no solamente es perfectamente comprendido y realizado por los niños desde los 7 años de edad, sino que además les resulta más agradable y entretenido que los ejercicios en que solamente se puede obtener un resultado.

Más adelante, cuando los alumnos ya dividen, debe agregarse que si 6 es múltiplo de 2 y de 3; 2 y 3 son divisores de 6.

Esto debe introducirse en el segundo grado y ejercitarse durante todos los grados siguientes a éste.

Después se plantearán ejercicios como el siguiente:

Escribe una lista de múltiplos de 3, comenzando por el menor:

Múltiplos de 3: 3, 6, 9, 12, 15, 18, ... etc.

A su debido tiempo se preguntará si el alumno puede escribir toda la lista de múltiplos de 3. Un alumno de tercero y con toda seguridad cualquiera de cuarto grado contestará que la lista sigue hasta el infinito o que no se termina nunca como dicen algunos niños.

Es muy útil además hacer notar a los niños la transitividad de la relación o sea que todo número que es múltiplo de 10, lo va a ser también de 2 y de 5; todo múltiplo de 12 lo es de 6, de 4, de 3 y de 2, etc.

Así como se confeccionaron listas de múltiplos de un número, lo deben hacer con los divisores. Por ejemplo:

Escribir la lista de divisores de 24:

Divisores de 24: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 24.

En varios ejemplos observarán que el número de divisores es finito o sea que no es infinito. Siempre se puede escribir la lista completa de divisores. Además en todas las listas el menor es el número 1 y el mayor el mismo número dado.

A esta altura se pueden hacer listas de múltiplos comunes a dos o más números y de divisores comunes a los mismos.

Nosotros hemos presentado a niños de cuarto grado un cuestionario de este tipo al que los niños han respondido perfectamente.

1) Escribir las listas de múltiplos de 6, 9 y 12. ¿Puedes escribirlas completas?

2) ¿Cuál es el múltiplo menor de cada uno? ¿Cuál es el mayor?

3) Escribir la lista de múltiplos comunes a los tres números. ¿Qué observas? ¿Puedes escribir la lista completa? ¿Cuál es el menor número de la lista? ¿Puedes indicar cuál es el múltiplo común mayor de los tres números?

Todos los niños respondieron correctamente a estas preguntas y obtuvieron las siguientes conclusiones: No tiene sentido buscar el múltiplo mayor de un número, ni el múltiplo común mayor de varios, ya que el conjunto de los mismos es infinito.

Existe siempre un múltiplo común menor de los tres y todos los demás múltiplos comunes, son múltiplos de éste.

La denominación de "múltiplo común menor" surge espontáneamente de los niños y creo que de esa manera se pone el debido énfasis en cada concepto. Lo importante es que sea múltiplo, en segundo término "común" a varios números y en último término: el menor. La sigla seguirá siendo la misma: m. c. m., pero el orden de las ideas favorece la comprensión del tema. En la denominación común la palabra "mínimo" que precede a la de múltiplo es muy fuerte y me he encontrado siempre con alumnos del último ciclo del bachillerato que con verdadero esfuerzo tratan de recordar que el "mínimo" es el que está formado por los factores comunes y no comunes con su mayor exponente y sin tener la más remota idea de lo que están haciendo.

La mecanización inmediata del proceso de obtención, acompañada por una mala secuencia de términos ha hecho que este tema fundamental y sencillísimo en el fondo, sea de los menos comprendidos por los alumnos.

Luego se puede pasar a la obtención del m. c. m. por factoro de los números dados. No es conveniente comenzar por el procedimiento habitual de escribir el número y trazar a su derecha una raya vertical, pues el alumno pierde de vista la operación que realiza.

El factoro que el niño ya conocerá desde segundo grado, se puede realizar horizontalmente, reemplazando cada número por sus factores, hasta llegar a un producto de números que sean todos primos:

Ejemplos:

$$70 = 2 \cdot 35 = 2 \cdot 5 \cdot 7$$

$$120 = 2 \cdot 60 = 2 \cdot 2 \cdot 30 = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 15 = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 5$$

De esta manera el alumno no solamente tiene a la vista todo el proceso, sino que también aprende a respetar el signo =, lo que le ahorrará muchos dolores de cabeza en el ciclo secundario.

Si los alumnos han encontrado el m. c. m. de 6, 9 y 12, contestando el cuestionario propuesto anteriormente, el análisis de los productos de factores primos iguales a cada uno de los números y al m. c. m. les permitirá llegar por sí mismos a la regla conocida. Pero de esta manera no se tratará de un enunciado memorizado y sin sentido, sino de un resultado de sus investigaciones y al que pueden llegar de nuevo en cualquier momento si la memoria les falla.

Ejemplo:

$$6 = 2 \cdot 3 \quad 9 = 3 \cdot 3 \quad 12 = 2 \cdot 2 \cdot 3$$

$$\text{m. c. m.} = 36 = 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 3$$

Por la transitividad de la relación que el alumno ya ha experimentado, el sabe que para ser múltiplo de 9 hay que serlo de $3 \cdot 3$ y para ser múltiplo de 12 de $2 \cdot 2$ y de 3. Por lo tanto la formación del m. c. m. surge con una gran claridad. Es evidente que el número así formado es también múltiplo de 6.

Es muy útil ejercitar a los niños en la búsqueda del m. c. m. de números pequeños, **mentalmente**. Esto facilitará sus cálculos con fracciones, ya que les permitirá encontrar rápidamente el denominador común menor para las sumas y restas de fracciones de distinto denominador.

De la misma manera se puede proceder para obtener el máximo común divisor, que yo llamo el **divisor común mayor**.

El cuestionario que se utiliza es del mismo tipo que el anterior.

1. Escribe las listas de divisores de 30, 45 y 60. ¿Puedes escribir todos los divisores?
2. ¿Cuál es el divisor menor de cada uno? ¿Cuál es el mayor?
3. ¿Existen divisores comunes de los tres números? Si existen, escríbelos. ¿Cuál es el menor? ¿Cuál, el mayor?

Aquí también todos descubren que el divisor común menor es siempre 1. Que el número de divisores comunes es finito y que existe un divisor común, más interesante que los otros, el mayor.

Después de varios ejemplos, ellos mismos descubrirán la formación del divisor común mayor, factorando cada uno de los números dados y el d. c. m. Introz a memorizar y puede redescubrirse en cualquier momento.

Esto no es moderno por el contenido del tema, sino por el aprovechamiento que se hace de la estructura de orden de la relación y de sus propiedades, que el alumno debe conocer y manejar aunque no sepa sus nombres. En séptimo grado, sin embargo se pueden comparar las relaciones de orden y de equivalencia y dar las propiedades de las mismas.

He observado, durante años, que el simple cambio de orden en los nombres de estos conceptos traía a los alumnos del secundario y del primario, aunque ya conocieran los otros, una comprensión del tema que les parecía casi milagrosa. En un curso para maestras, una directora de escuela se acercó para decirme: "He tenido que enseñar este tema durante 20 años y sólo ahora entiendo la regla que se aplica". Espero pues, aclararlo para otros y que el cambio de nombre, que me parece muy importante, se generalice.

¿Se debe enseñar Gramática?

Por ELBA M. LARREA.

Nadie desconoce que es una realidad la enseñanza de la gramática. Realidad nacional e internacional. Realidad no solamente en el ámbito de la lengua española, sino en el de todas las modernas y, por supuesto, de las clásicas. Frente a esta realidad pueden ser observadas diferentes tendencias estrictamente docentes. Casi nadie desconoce en nuestro tiempo, al proceder a una formación cultural sólida y de una científico-pedagógica adiestrada en la resolución de los problemas propios de la enseñanza, que hay que conducir a los alumnos al aprendizaje de la gramática, en todos los grados de instrucción, por medio del idioma vivo. Quedó muy atrás en la historia el aislamiento incomunicado de la enseñanza de la gramática mediante una indiscriminada, amorfa y estéril memorización de reglas no sostenidas por una práctica activa. Tampoco faltan docentes más adentrados en los progresos científicos de la didáctica que buscan, por medio de una bien plantada investigación, las causas de la deficiencia del aprendizaje del idioma, a fin de encontrar todas las soluciones del más diferente origen organizativo y docente, que encaminen a los resultados más satisfactorios. En este caso la gramática no es tenida en cuenta sino como un sector del problema total de la enseñanza del idioma. Pero no faltan tampoco pesimistas, desprovistos de análisis objetivo, quienes, en vez de enfrentarse con las tareas precisas del mejoramiento, optan por la defensa de posiciones meramente negativas. Pero ni éstos, si pertenecen a la docencia activa, a largo plazo, bajo el cambio de circunstancias de trabajo que les permitan ensanchar su experiencia y su visión, cambios geográficos y de situaciones culturales, han llegado a sostener en ninguna vez que hay que abolir de una vez por todas, incondicionalmente, la enseñanza de la gramática. Las personas que sostienen, sin investigaciones pedagógicas especializadas, que hay que prescindir definitivamente de la enseñanza de la gramática, son personas que tienen o han tenido muy superficiales y transitorios contactos con la educación, cuando no ninguno. Son más bien individuos cuyo interés no rebasa el limitado a alguna parcela cultural que tiene alguna conexión con el idioma, sin un conocimiento científico de la lingüística y sin ninguna investigación lingüística personal sobre áreas culturales diferentes en varios países, y con una ignorancia total de idiomas extranjeros. La negatividad apasionada procede de una causa más grave todavía; el total desconocimiento de la psicología del aprendizaje y de su dirección, a través de los procesos relacionados con los intereses evolutivos de las edades y de los grados de desarrollo mental, junto a la capacidad para evaluar objetivamente, en cortos y grandes periodos, los resultados del aprendizaje en diferentes áreas y a través de diferentes tipos de aprendizaje.

En la pedagogía científica se suspende la formulación de una generalización hasta tener investigación, datos, documentos, registros, pruebas, referencias múltiples que permitan sostenerla. De lo contrario, las afirmaciones y

negaciones absolutas tendrían un sentido limitadamente emocional, subjetivo y por consiguiente arbitrario.

Los que se oponen, a distancia astronómica de la realidad educativa, a la enseñanza de la gramática, no hacen sino repetir lo que han dicho contra los una y otra vez sin errores gramaticales, antes de que alcanzaran madurez en el uso del idioma. El hecho de que se enfatice la observación negativa sobre la gramática y los gramáticos coloca el problema fuera del campo genuinamente didáctico.

El problema de la enseñanza de la gramática es enmarcado dentro de su órbita cuando se afirma que la gramática es un instrumento dentro de su instrumento cuyo uso es más eficiente en la medida en que se alterna con otros instrumentos y en proporción con las iniciativas inteligentes y creadoras del maestro. La gramática, en la escuela y el colegio, está proporcionada a las capacidades e intereses de los alumnos. La gramática no consiste en un texto que tiene que ser memorizado por el alumno. Sería absurdo descartar en la escuela y en el colegio el uso de buenos textos, elaborados sobre la base de la madura experiencia, experto trabajo y sistemática investigación. Y el mejor elemento de relación de los alumnos con más extensión, no es sino la introducción para la información documentada más abundante. El mejor texto es el texto es lo mismo que el laboratorio del idioma. Su uso no es excluyente de hacerle conocer las posibilidades de sus aptitudes, bajo la dirección estimuladora del maestro.

El más inadecuado uso de un texto de gramática es el extremismo de su uso, como ocurre en los Estados Unidos, tanto en la enseñanza del inglés como en la de idiomas extranjeros. Es ésta una de las determinantes del bajo nivel del conocimiento tanto del idioma propio como de los extranjeros. En los Estados Unidos abundan textos de gramática, textos cuya elaboración tiene como acicate el mercantilismo. Los textos, cuya presentación es excelente, están plagados de errores. Hemos examinado prolijamente los del idioma español y hemos encontrado fallas muy graves atribuibles al insuficiente conocimiento del español por parte de sus autores. Una parte de los errores consiste en reformas arbitrarias del idioma español, en el artificioso empeño de sujetarlo a los marcos del inglés y de querer facilitar su estudio, poniendo de lado que todo aprendizaje de calidad supone el deber de un esfuerzo perseverante y responsable.

Sería absurdo sostener que una materia cultural cuyos principios son normativos, como la gramática, representa una panacea para la enseñanza. Pero tampoco se puede sostener, en un exceso de ciega obstinación, que la condición más excelente para dominar el conocimiento y el uso del idioma es la total ignorancia de él. Los que se han empeñado en señalar que algunos escritores sobresalientes han rechazado ciertas exigencias gramaticales, no han demostrado que el carácter eminente alcanzado por ellos ha consistido en el pertinaz y obeso quebrantamiento de todas las exigencias gramaticales, y que a cada quebrantamiento, en cada línea de sus escritos, corres-

pone un supremo acierto *readaptar*, ya que semejante tendencia conduciría a impedir que el idioma sea instrumento efectivo de expresión y comunicación.

El encaramiento de la enseñanza de la gramática, como problema didáctico, conduce a la selección de los contenidos o asuntos que pueden y deben ser enseñados, a la gradación de las dificultades del aprendizaje, al establecimiento de nexos para el logro de la sistematización, a la formulación de ejercicios útiles y suficientes, a la formación de hábitos necesarios, verbales y escritos.

Como en el conocimiento de todas las disciplinas culturales y científicas, el aprendizaje de la gramática se beneficia con la práctica de los métodos **inductivo y deductivo en una forma combinada**. Las reglas surgen después de considerados los casos similares o semejantes que permiten la formulación de una inducción, generalización, regla, norma o principio. En forma deductiva, se puede volver a la búsqueda de casos homogéneos, dados por los alumnos, regidos por la generalización o norma. Si los alumnos son conducidos a la formulación de una regla o de una norma, con la observación previa de las características comunes y estables de los casos o ejemplos particulares, el aprendizaje de calidad, mediante la participación activa de los alumnos, es asegurado ampliamente. **Lo repudiable es la posición pasiva de los alumnos, el pasar por alto la observación, la derivación lógica de las características firmes y comunes de las situaciones particulares, la formulación de la norma como un paso necesario y deseable en el proceso del aprendizaje.** Es decir, **lo inconveniente en lenguaje, psíquico y lógico, es la imposición de las reglas, a veces y acaso con frecuencia de las menos fundamentales y menos útiles.** Un hacinamiento de reglas y su aislada y monótona memorización mecánica no es el aprendizaje de la gramática. El aprendizaje es por una parte el **proceso psíquico entero**, cargado de antecedentes y de consecuencias de inteligencia y de voluntad, y la atmósfera de naturalidad y actividad de la clase; tanto en la escuela primaria como en la secundaria y especial.

La inteligencia humana tiende a comprender las cosas y los hechos en sus enlaces y dependencias, es decir, tiende a formar **todos orgánicos y unitarios**. De lo contrario el conocimiento humano sería un problema inabordable y eternamente insoluble. De esa tendencia inteligente proviene el afán ascendente de envolver las cosas por medio de generalizaciones indispensables y también de la comprensión de las excepciones y de las variantes de grado y de masa de las generalizaciones. Es recomendable, por consiguiente, la cristalización del aprendizaje en sistemas normativos y organizativos. No es verdad que la tendencia humana inteligente es el caos y la anarquía. Lo que hace falta siempre es **relacionar la experiencia y la acción con el pensar, lo concreto con lo abstracto, lo inmediato con lo mediato, lo particular con lo general, lo permanente con lo variable, los casos con las reglas que los rigen.** Cada generalización y definición han de estar sostenidas por su efectiva vigencia para ser válidas.

Lo que se vuelve cada vez más una necesidad clamorosa es que el idioma sea sostenido y defendido con una práctica extensa, laboriosa, múltiple en el juego de oportunidades, una vez que los alumnos toman conciencia muy clara del por qué normativo gramatical. **Las campañas culturales en favor del idioma**

tienen que ser permanentes, incluso, fuera de las escuelas, colegios y universidades.

Ya nadie duda de la necesidad de que, en cuestiones de la limpieza, claridad, precisión y propiedad del idioma, vale decir en la práctica de una gramática viva y funcional, entre otras vías, el personal docente íntegro debe enseñar a hablar bien con el ejemplo de todos los días y con un frecuente estímulo de la expresión oral y escrita, los resultados generales, evaluados a través de la práctica constructiva de los alumnos, adquieren objetividades de progresos convincentes.

Los alumnos tienen que ser estimulados y guiados a expresar sus propios juicios sobre los problemas y situaciones llenas de interrogantes. La **actitud crítica** que todos los maestros y profesores creen en sus alumnos será una contribución positiva, fecunda, en favor del desarrollo mental de los alumnos en función del idioma. El **sentido lógico** en la escuela primaria y las leyes para que los alumnos puedan formular juicios exentos de contradicción, seguros y válidos.

Los juicios falsos, erróneos, completamente descaminados de los objetos de la realidad, reñidos con los términos concretos de los problemas, separan, disocian, crean situaciones conflictivas, muchas veces mucho más allá de las perturbaciones psicológicas. La percepción clara de la realidad, su representación fidedigna, la formulación de juicios precisos que la enuncien entera, tienen consecuencias profundas en el idioma desde el punto de vista del proceso del aprender, que es en este **aprehender**, y de los atributos certeros y virtuosos de la palabra. No confundamos esto con la espontaneidad lúcida de la creación artística de alta jerarquía. El idioma es **sobera** para la construcción de la nacionalidad por su poder identificador y unificador.

El idioma muy adulterado, deformado gravemente en sus grandes estructuras, desviado de su semántica propia, corrompido en su pronunciación matriz en forma total, disgrega, aísla, incomunica, confina; trae al suelo los andamiajes nacionales. Esto, que es desgracia para la formación de un pueblo en función de su idioma, no hay que confundirlo con las aportaciones regionales que son yemas nuevas en el tronco vigoroso del idioma y no excrecencias patológicas. La obra creadora, en dirección de la edificación de la nacionalidad por medio del idioma, tiene que levantarse sobre el cimiento común que es la base del entendimiento concordante de los ciudadanos de un pueblo que se reconoce en el pasado y que ve clara la forja del destino en relación con el lenguaje común, con términos y voces que hablan de los mismos ideales y sentimientos para todos.

Se admite que hay la deformación paralizante y seriamente perturbadora de las palabras, a través de la semántica fundamental a los diferentes niveles vitales, cuando se tropieza con vocablos viciosamente cambiados.

Ni sobre individuos, ni grupos ni pueblos se puede enunciar, sin correr el grave riesgo de equivocación o de error, generalizaciones absolutas y definitivas. Por otra parte, la realidad no está expresada solamente por situaciones extremas. La más extensa realidad está latiendo en todas partes a través de

una larga escala de tipologías y de niveles de acierto. Es indudable que todos los países tienen una variedad de tipos humanos, cívicos y profesionales de maestros. Lo que varía es el porcentaje, siempre movable, de cada una de esas tipologías y de las calidades de existencia en cada órbita. No se podría afirmar que, a esta hora en que han sido acumuladas muy valiosas aportaciones de los maestros de la escuela primaria en la América Latina, sobre todo de ellas, porque los otros planos de la enseñanza están esperando desde hace mucho tiempo progresos de largo alcance, no están capacitados, en sentido teórico y práctico, para dar las soluciones relativas al cómo con relación a la enseñanza de la gramática, con la misma segura eficiencia con que se manifiesta su conducta profesional experta en las otras materias culturales así como en las de carácter científico. Lo que hace falta es mejorar la capacidad de los maestros que marchan más lentamente en vista de factores económicos y sociales negativos. Pero los mejores maestros latinoamericanos pueden hoy parangonarse, en función de experiencias muy adelantadas en la interpretación de sus propias realidades, con los mejores maestros europeos y norteamericanos. Ningún maestro extranjero, europeo o norteamericano, puede reemplazar con ventaja al mejor maestro latinoamericano en cada ciudad o pueblo en donde trabaja, ni tampoco puede darle las directivas certeras que algunas veces necesita y que son solamente buenas en virtud de su poder cultural y espiritual en el medio histórico-social latinoamericano.

Es un error tratar de reemplazar a los maestros con las llamadas *teaching-machines* y con los laboratorios de lenguas en los países industrializados. En los Estados Unidos, según datos abundantes de periódicos y revistas importantes, no se obtenido un resultado satisfactorio, por esta vía. Los fracasos son reiterados a cada momento.

Para obtener mejores resultados en la enseñanza del idioma y de la gramática hace también falta una más amplia investigación sobre las capacidades individuales; a fin de llegar a una clasificación mucho mejor fundada. Hayn falta clases y escuelas diferenciales por todas partes, a fin de que el ritmo del aprendizaje concuerde con las posibilidades psicológicas individuales de los alumnos. Y los avances masivos de la educación, por ejemplo en los Estados Unidos, son hechos sobre la base de la disminución de la calidad educativa, muy reconocible en el idioma oral y escrito.

Las reflexiones precedentes indican que es indispensable conocer la complejidad y vastedad de los problemas educativos para poder establecer conclusiones de considerable generalización. Sería *desaminado*, por ejemplo, decir que solamente la enseñanza del idioma adolece de insuficiencias y, entre ellas, la de la gramática. Si son usados datos significativos esclarecedores suficientes, todas las materias adolecen de diferentes tipos de fallas. La historia y la geografía, para ilustrar este aserto, son enseñadas sin implicaciones políticas, económicas, culturales y sociales. Y ambas disciplinas son enseñadas sin intinas y constantes relaciones recíprocas.

Basta leer las publicaciones especializadas sobre todo de los Estados Unidos, este respecto, Angel Rosenblat que hace sobre el idioma y la gramática a tra precipitada y unilateral, indudablemente por falta de información sobre el

movimiento educativo global en el mundo, cuando dice: "No es inquietante enseñanza, en escuelas y colegios, se haya convertido en la más ingrata y fastidiosa causa determinante de este hecho, afirma: "Se debe —creo yo— a una aberración. Los maestros y profesores han sustituido el aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua por el aprendizaje de la gramática. Digamos más crudamente aún: en lugar de la lengua, imponen a los alumnos un manualito de gramática, lleno de definiciones y clasificaciones absurdas; o por lo menos muy primaria ni en la secundaria de ningún país latinoamericano. La gramática ha sido enseñada desde hace medio siglo como parte del idioma, parte *normativa*. Los conocimientos por parte de los alumnos, conocimientos que se encuentran sistematizados en unidades orgánicas y que, para ser comprendidos, están organizados debidamente. Ninguna enseñanza puede prescindir de tal sistematización. En caso contrario, no habría necesidad de la escuela en cuanto agencia de sistematización de la instrucción. Toda adquisición sería hecha al azar y en forma caótica confiada a la aventura de los eventos circunstanciales y esporádicos. Las partes controvertibles de la gramática no son enseñadas en la primaria y aparecen desde la secundaria muy cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con el nivel mental y la preparación de los alumnos. Los datos más autorizados son puestos, a día más que en otras materias, excepto al los profesores universitarios de español no están enterados de tales avances y por lo tanto no pueden presentarlos a sus alumnos en una forma persuasiva, a fin de que la universidad trate de hacer valer el nivel de influjo orientador para el cual debería estar destinada. Por lo demás, no existen en la enseñanza primaria "manualitos" de gramática. Y los textos de gramática usados en la secundaria han experimentado progresos notables, no solamente porque presentan la materia reducida a los fines generales y especiales didácticos, sino porque satisfacen las exigencias técnicas del texto. Si se compara la condición técnico-pedagógica de los textos latinoamericanos con los españoles, se podrá apreciar fácilmente la superioridad de los primeros. Por tanto, no podría ser señalado ningún texto vigente plagado de las deficiencias que indica Rosenblat. Por otra parte, el texto único, tan expuesto a serios riesgos, es cada vez más cubierto por el empleo flexible y condicional de varios textos útiles. La competición en este campo es estrecha y los autores se esfuerzan por mejorar sus textos constantemente con la colaboración de las observaciones objetivas de sus colegas. Ni esta área de la enseñanza ni las otras de carácter cultural, así como tampoco las de naturaleza científica, representan el grado cero en la experiencia pedagógica latinoamericana, ni menos zonas dominadas por la maleza que denuncia atrasos y descuidos e inconciencias. Hay que acercarse desprejuiciadamente a escuelas y colegios para conocer la realidad viva de las organizaciones y actividades nacionales. Nosotros hablamos en nombre de observaciones personales

(1) Angel Rosenblat, *La educación en Venezuela*. Colegio de Humanidades de Venezuela, Caracas, Venezuela, 1964, p. 21.

propias porque hemos dedicado largos años al estudio de los problemas internacionales con el empeño de verificar la gran verdad de la construcción de nuestro mundo por nosotros mismos y no por la intervención —y a veces intrusión— de una europea o norteamericana.

José María Monner Sans, en su artículo [titulado *La enseñanza del idioma*, expone, entre otras cosas, esta afirmación: "Para plantear adecuadamente el problema conviene preguntarse si en la instrucción secundaria enseñamos gramática, teoría literaria e historia de la literatura para que el alumno aprenda gramática, teoría literaria e historia de la literatura. Respondo —al amparo de gente experta— que **no**. Enseñamos, debemos enseñar tales disciplinas con un propósito que cae de la órbita de las tres. Las tres son solo medios y no fines de la tarea escolar. Y cuando se las considera fines de la tarea escolar, esta se convierte en fastidiosa monserga de dominios". (2)

Objeto la afirmación de Monner Sans relativa a la didáctica del idioma. En primer lugar, la "instrucción secundaria" ha sido superada por la **educación secundaria**. Sería redundante hablar de la **instrucción** y de **enseñanza** y **aprendizaje** que son términos concomitantes e integrativos. Si se dice que se instruye para educar se establece un concepto diferente. Por otra parte, estrictamente, en lenguaje fundamental y universal de la didáctica, todo lo que se **enseña** es para que **aprenda** el alumno, absolutamente todo. De lo contrario, la comunidad maestro-alumno no tendría razón de ser en cualquiera de los grados de la educación, desde la primaria hasta la universidad. La función del maestro a nivel del profesor es **enseñar**. Y la del alumno, **aprender**. Decir, por tanto, que se enseña el contenido de una materia, precisamente para que no sea aprendida, es incurrir en un error tremendamente garrafal. Además, si consideramos que hay una relación muy estrecha entre **instrucción** y **educación**, hasta tal punto que hay una **instrucción educativa** y una **educación** que se funda en la **instrucción**, que se construye sobre la **instrucción**, no puede concebirse educación alguna sobre la base de la ignorancia y sobre el hecho de **no aprender nada**. La ciencia de la educación, especialmente las psicológicas y de modo particular la **Psicología del Aprendizaje** aseguran, por medio de la investigación de las capacidades individuales y de la evaluación de los resultados de procesos, la obtención de altas calidades educativas por medio de la comprensión, asimilación, retención, críticas y aplicación de lo que se aprende. De ahí surge una estrecha interdependencia, en la **instrucción** y en la **educación**, entre los **medios** y los **fines**. Las materias indicadas por Monner Sans, en su artículo, tienen **fines específicos**, fines formales y fines prácticos, fines de largo alcance y objetivos de realización inmediata, fines que son metas distantes y puntos de mira próximos. Muchas veces se pierde de vista el fin proponente dicho, la **teleología** de la **instrucción** y la **educación**, cuando el maestro no contempla sino la jornada diaria como una simple **tarea**. Tampoco hay que perder de vista que las materias citadas por Monner Sans tienen **metodos** y **procedimientos** que les son propios, tanto para la investigación como para la enseñanza. Y éso es lo de los **medios**. De otro lado, sería absurdo afirmar que para alcanzar la efectividad de los medios haya que desahogar los fines y viceversa. Nos encontramos, ante palabras claves sobre cuyo uso inteligente y responsable hay que tener prelación y seguridad, sobre la base de una sólida formación cultural (3).

(2) José M. Monner Sans, "La monserga del idioma", *Antología de poetas y prosistas argentinos* editada por Oscar Berrío, El Ateneo, Bs. As., 1951. Tomo IV, p. 407.

neral y de una preparación pedagógica matemática. De lo contrario, el profesor crea conflictos conceptuales y "monsergas" inextricables.

Unamuno solía exagerar las proporciones de sus afirmaciones y negaciones. Al referirse a la gramática dijo alguna vez que el idioma no se aprende por la comparación no es apropiada y es de esa clase de comparaciones "unamunescas" que tienden a forzar un punto de vista individual, cabe decir que el alumno que está suficientemente enterado de la importancia de la higiene alimenticia y de los problemas de la nutrición, los comprende cada vez mejor con el auxilio de la fisiología. La **dieta** no consiste solamente en una técnica alimenticia, sino en el conocimiento de su base científica. Por otra parte, el idioma materno se aprende desde muy temprano y la escuela lo racionaliza, lo eleva a planos de conciencia, lo sistematiza, lo explica, da oportunidades múltiples para su uso condicionado y libre, lo corrige, lo mejora incansablemente. Y estos propósitos son cumplidos en parte, necesaria y fundamental, por medio de la gramática seleccionada cuidadosamente en sus contenidos a cada nivel de aprendizaje, siempre en estrecho enlace con el idioma.

La enseñanza se basa en fundamentaciones científicas y en investigaciones psicológicas variadas tiene que descartar, en forma radical, toda tendencia a impartir recetas como soluciones para los problemas didácticos. Lo mismo con respecto a la enseñanza del idioma que en cuanto a todas las materias comprendidas en el plan de estudios. Cuando Américo Castro dijo: "instruiremos sobre el lenguaje antes de enseñar gramática" (3) lo que impartía era una receta y no un principio pedagógico. Sería absurdo "instruir sobre el lenguaje" sin enseñar gramática, ya que la **instrucción** se cristaliza, se organiza, se sistematiza en formas normativas, es decir gramaticales. De lo contrario no habría concreciones mineralizadas de la **instrucción** y si hay que entender que la gramática necesaria tiene que existir en función del idioma, paralelamente al idioma, ella tiene que estar también en toda circunstancia y oportunidad, sin delimitaciones infranqueables.

Alfonso Reyes, sin duda el más notable lingüista y humanista en el área del español, en el presente siglo, dijo en 1943, en la ciudad de México, al dirigirse a los maestros de su país, en relación con los problemas de la enseñanza del idioma: "Nuestra plática tiene por asunto la necesidad de cuidar el aseo y decoro de nuestra lengua y el recordar a los maestros de escuela que, en esta obra de salud nacional, les corresponde un deber inexorable, el primero de los deberes, puesto que no hay educación ni enseñanza verdaderas sin la comunicación de la palabra. La tesis se demuestra con el solo enunciado, y cuántos me escuchan la comparto conmigo". El aseo y decoro de la lengua, de nuestra lengua, representaba para Reyes el valor y trascendencia de un problema nacional. Tal problema no puede desentenderse de la inclusión condicionada de la gramática. Por lo demás, Reyes se dirigía a los maestros, a sus conciudadanos en términos respetuosos para su misión y para ellos mismos, haciéndoles sentirse solidarios en una grande obra cultural común.

En otra parte de su plática enunció Reyes: "Cuando se desvirtúan las lenguas, se desvirtúan los pueblos. Sonterías en su vigor es sostener el progreso humano sobre la naturaleza animal".

(3) Monner Sans, Op. cit., p. 408.

El Concepto de Experiencia Estética en John Dewey:

Su Implicación Pedagógica

Prof. COLÓMBIA BOLANOS.

1. CONCEPTO DE EXPERIENCIA

Según Abbagnano se puede reducir la significación de este vocablo a dos conceptos fundamentales: 1) participación personal en situaciones repetibles y 2) recurso a la repetición de ciertas situaciones, como instrumento de examen, sean cuales fueran las condiciones que permiten. La "repetición" es el elemento común; no está restringido a situaciones sensibles.

En la actualidad, se proyecta la exigencia de pasar desde una teoría gnoseológica de la experiencia, a una teoría metodológica de la misma. Para dicha metodología, la experiencia será solamente el conjunto de los campos en los que demuestren ser eficaces las técnicas de comprobación o de examen de que el hombre dispone. (1)

Ferrater Mora enuncia al respecto varios conceptos:

- Aprehensión por un sujeto de una realidad; es así un modo de conocer algo inmediato previo a todo juicio.
- Aprehensión sensible de la realidad externa.
- Enseñanza adquirida con la práctica.
- Verificación sobre la realidad del juicio.
- El hecho de soportar algo o "sufrir" (alegría, tristeza etc.) aparece como un "hecho interno".

La nota común de todo lo enunciado es de consistir en una aprehensión inmediata por un sujeto, de algo que se supone dado. (2)

Todo sistema filosófico debe dar cuenta del alcance y sentido de la experiencia.

En la Historia de la Filosofía se tiende de los más variados caracteres. Es singular la importancia que tiene en el pensamiento de Platón, Aristóteles, en los pensadores de la Edad Media, así como más tarde en Kant, Hegel y Fichte.

Durante gran parte del siglo XIX se han atribuido fundamentalmente los siguientes significados:

(1) Abbagnano, *Historia de la Filosofía*, México, F. C. E., 1963.
(2) Ferrater Mora, *Historia de la Filosofía*, Ed. Sudamericana, Bs. Aires, 1963.

- Como "sentimiento inmediato", que puede entenderse como "experiencia interna" o "subjetiva" o como experiencia "inmediata", en tanto que fase primera en la constitución del saber total (Bradley).
- Como aprehensión sensible de los datos "naturales".
- Como aprehensión directa de "datos inmediatos".
- Como generalización, la "experiencia de la vida".

Surge en este siglo interés por indagar si hay diversas formas de experiencias correspondientes a los distintos "objetos" o modos de ser de lo real.

En el siglo XX se ha reavivado y agudizado el problema de la posibilidad de la existencia de esas múltiples formas de la experiencia.

Como resultado de las mismas, se ha clasificado en: sensible, natural, científica, religiosa, artística, fenomenológica, etc.

2. CONCEPTO DE EXPERIENCIA EN JOHN DEWEY

Entre los pensadores norteamericanos, han afirmado su importancia y carácter decisivo, W. James y J. Dewey. En el pensamiento de este último, la idea de la experiencia ocupa un lugar de privilegio; a tal punto entra en ella su sistema, que éste se ha calificado de "pan-experiencial".

Se propone realizar un giro "copernicano" en la Filosofía (expresión que toma de Kant) superando los "ismos" existentes. En toda su obra propugna la solución experiencial y realiza un intenso esfuerzo intelectual para conseguirla.

Es sabido que el problema de la experiencia está estrechamente asociado en la Historia de la Filosofía al problema del conocimiento, en cuyas posiciones extremas aparece con un claro planteo antinómico, que este autor trata de superar.

Según Dewey, los contrastes más destacados entre la descripción ortodoxa de la noción de experiencia y el pensamiento actual son los siguientes:

- Mientras que en la concepción pasada, la experiencia es considerada sólo como asunto de conocimiento, actualmente se ve como una relación entre el ser vivo y su contorno físico y social.
- En la ciencia tradicional, la experiencia, al menos en su aspecto primario, es algo físico, teñida de subjetividad; hoy designa una realidad objetiva integrada por las acciones y sufrimientos del hombre y modificada por esas reacciones.
- En la conciencia tradicional sólo cuenta el pasado, de manera que la esencia de la experiencia es en última instancia, la referencia a lo precedente, y el empirismo es concebido como vinculación a lo que ya ha sido o a lo dado; ahora, la experiencia en su forma vital, es "experimental", un esfuerzo para cobrar lo dado, una proyección hacia el futuro.
- La tradición empírica está sometida al particularismo, en tanto que la aceptación actual de la experiencia tiene en cuenta las conexiones y las continuidades.
- En la aceptación tradicional entre experiencia y pensamiento existe una relación antitética, mientras que en la nueva visión no hay experiencia consistente sin inferencia y la reflexión es innata y constante.

Recurriendo a sus propios textos, vemos en su obra "La Experiencia y la Naturaleza", que sostiene y desarrolla un concepto básico en su pensamiento; la imposibilidad de establecer límites precisos entre naturaleza, vida y espíritu en todo sentido. Establece que, sin embargo, la interacción y la conexión no son generales ni homogéneas, y establece tres grandes hitos:

1. **La Física:** Escenario de interacciones más estrechas y más externas, cualitativamente diversificado en su interior; el sistema Mecánico-Matemático, descubierto por la Física, da sus propiedades distintivas y define la materia como un carácter general.
2. **La Vida:** Que es definida por lo psicofísico, donde las diferencias cualitativas son más evidentes.
3. **La asociación, comunicación y participación:** Está compuesta por individualidades y por esto se halla internamente más diversificada.

La correlación de estas tres realidades es la raíz misma de la idea de experiencia en el autor, quien nos dice:

"Los sentidos son órganos a través de los cuales, la criatura viviente participa directamente en los sucesos del mundo que lo rodea: En esta participación la maravilla y el esplendor variados de este mundo se hacen reales para ella, en las cualidades que experimenta. Este material no puede oponerse a la acción, porque los aparatos motores y la "voluntad" misma son los medios que conducen y dirigen esta participación. No puede oponerse al "intelecto", porque la mente es el medio por el cual la participación se hace fructífera a través de la sensibilidad; la mente extrae y conserva los valores que impulsarán y servirán al trato de la criatura viviente con su alrededor". (3)

La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y del ambiente, que cuando se realiza en pleno, es una transformación de la interacción en participación y comunicación. (4)

Dentro de su concepto de experiencia queda incluido el mundo de la objetividad y de la subjetividad; de la cultura y de la acción.

Podría decirse que dicho significado la hace análoga al concepto de "vivencia", por su carácter vital y fluente.

Según Dilthey, "Vivencia es en primer lugar, la unidad estructural de actitud y contenido. Mi actitud perceptiva, junto con su relación con el objeto, es una vivencia, lo mismo que mi sentimiento por algo y mi voluntad para algo. La vivencia tiene siempre certeza de sí misma." (5)

Aú la "experiencia humana" en Dewey incluye todas las aspiraciones, esperanzas, temores, bienes, males, actividad intelectual, etc.

El hombre es un ser activo que tiene las posibilidades intelectuales y morales con las que se pudiera formar los ingredientes de la experiencia para una vida mejor.

3. EL CONCEPTO DE EXPERIENCIA ESTÉTICA

Dice Dewey que "cuando los objetos artísticos son separados de las condiciones de origen, cómo de su operación en la experiencia, se levanta un muro

alrededor de ellos que opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética". (6)

Clorja a la Filosofía la tarea de restaurar la continuidad entre las "formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte" con los hechos y acontecimientos diarios.

Censura severamente las teorías que aislan el arte y su apreciación, colocándolo en un reino propio. Afirma, con reiterativa insistencia que, en lo referente al arte, se trata de "recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida". Esto será alcanzado por un roce: "Resgresando a la experiencia de lo común o rondando las cosas para descubrir la cualidad estética que tal experiencia posee". (7) Se trata, agrega, de "descubrir la senda por la cual estas obras idealizan cualidades que se encuentran en la experiencia común". (8)

A su juicio, una Filosofía del arte sería estéril si no nos hiciera conscientes de la función del arte en relación con otros modos de experiencia.

Afortunadamente, nos dice, "una teoría del lugar de lo estético no tiene que perderse en detalles minúsculos cuando parte de la experiencia en su forma elemental, porque bastan sólo amplios lineamientos. La primera gran consideración es la de que la vida se produce en un ambiente no solamente en éste, sino a causa de éste, a través de una interacción. Ninguna criatura vive meramente bajo su piel; sus órganos subcutáneos son medios de conexión con lo que está más allá de su constitución corpórea y con lo que debe ajustarse a fin de vivir, por acomodación y defensa y también por conquista". (9)

Su concepto de experiencia, tanto desde el punto de vista filosófico, pedagógico y estético, consiste en ensayar y experimentar; como en toda filosofía instrumental, existe una conexión íntima entre lo que se hace y lo que resulta: "La vida misma consiste en fases en las que el organismo da pasos en falso, al marchar en torno de las cosas, y luego recobra el unívoco con ellas, ya sea por un esfuerzo o gracias a una oportunidad feliz".

"En una vida creciente, la recuperación no es un mero retorno a un estado anterior, porque la enriquece el estado de disparidad y resistencia a través del cual ha pasado con éxito. Si su actividad no se exalta con esta separación temporal, subsiste meramente. La vida crece cuando una caída temporal es una transición hacia un mayor equilibrio de las energías del organismo con las condiciones en que vive". (10)

El autor identifica de alguna manera el concepto de experiencia de vida en general con el concepto de experiencia estética, de la cual ésta representa una experiencia integrada. Veámoslo en los siguientes textos: "Hay en la naturaleza, aun bajo el nivel de la vida, algo más que mero flujo y cambio. Se llega a la forma siempre que se alcanza un equilibrio estable aunque móvil... El orden no es impuesto desde fuera, sino que resulta de las relaciones armoniosas entre las energías. El orden se desarrolla porque es activo... y llega a incluir, dentro de su movimiento balanceado, una mayor variedad de cambios". (11)

(6) Dewey J., obra cit., pág. 5.

(7) Dewey J., obra cit., pág. 11.

(8) Dewey J., obra cit., pág. 12.

(9) Dewey J., obra cit., pág. 14.

(10) Dewey J., obra cit., pág. 14.

(11) Dewey J., obra cit., pág. 15.

(3) Dewey J. El arte como experiencia. F. C. E. México, 1949, pág. 22.

(4) Dewey J., obra cit., pág. 22.

(5) Dilthey, Fundamentos de la Filosofía. México, F. C. E. pág. 31.

"Solamente cuando un organismo participa en las relaciones ordenadas de su ambiente, asegura la estabilidad esencial para la vida. Y, cuando la participación viene después de una fase de desorientación y conflicto, lleva dentro de sí mismo los gérmenes de una consumación próxima a lo estético". (12)

La experiencia dóceta proviene de la naturaleza y del hombre actuando, reciprocamente. En esta interacción la energía humana se retiene, se libera, se daña, se frustra o es victoriosa. Hay golpes rítmicos de deseo y satisfacción, pulsaciones de acción y de inacción. (13)

La experiencia estética es una experiencia de vida integrada.

"El contraste entre carencia y plenitud, entre lucha y realización, del ajuste después de una irregularidad consumada, forman el drama en el que acción, sentimiento y significación son una misma cosa". (14)

Nos dice que es falso suponer que la conexión del arte y la percepción estética con la experiencia, significa un descenso de su significación y dignidad: "La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios y privados sentimientos y sensaciones, significa un comercio activo y alerta frente al mundo; significa, a esta altura, completa interpretación del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y al desorden, proporciona nuestra única demostración de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo. Puesto que la experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es el arte en germen. Aun en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción delictosa que es la experiencia estética." (15)

"La existencia del arte es la prueba... de que el hombre usa los materiales y energías de la naturaleza con la intención de ensanchar su propia vida, y que lo hace de acuerdo con la estructura de su organismo, cerebro, órganos de los sentidos y sistema muscular". (16)

Lo propio de la experiencia estética para Dewey es ser glorificación y plenitud de la experiencia ordinaria: "He tratado de mostrar... que lo estético no es una intrusión a la experiencia, ya sea por medio de un lujo vano o una idealidad trascendente, sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal". (17)

4. SU IMPLICACION PEDAGOGICA

Enunciados los conceptos radicales que determinan su concepción de la experiencia estética, enunciaremos brevemente la trama de ideas que completan su concepción del arte:

La idea de experiencia estética se relaciona con la percepción, apreciación y goce.

El arte es la unión de los sentidos, deseos, impulsiones y acción; es a la vez producción, percepción y goce. En todos estos aspectos, el intelecto tiene un papel importante. Toda creación está ligada a experiencias nuevas.

(12) Dewey J., obra cit., pág. 15.

(13) Dewey J., obra cit., pág. 16.

(14) Dewey J., obra cit., pág. 12.

(15) Dewey J., obra cit., pág. 19.

(16) Dewey J., obra cit., pág. 22.

(17) Dewey J., obra cit., pág. 42.

Entre la experiencia estética ordinaria y la del artista, existen diferencias; éste es el productor de una síntesis entre su conciencia y el mundo exterior.

La esencia de la obra de arte es el influjo ejercido por los espectadores, lo que es posible a través de un proceso de objetivación de la emoción interior del artista.

La experiencia estética tiene una sola actualización: la percepción. Toda obra es un lenguaje, y no es viviente más que cuando obra en las experiencias individuales.

La obra es una organización de energías que le otorgan nueva vida a la misma. Así, la forma es propia de toda experiencia. A través del arte, el hombre penetra la realidad más profunda del mundo. Todo arte comunica por su expresión; comunicar es hacer participar, convertir en común lo que era particular y aislado; por ello, las experiencias del hombre que comunica y las del que recibe se vuelven más plenas y definidas. Insiste sobre la activación de las fuerzas interiores del hombre que se realizan gracias al arte. (18)

Podemos afirmar, sin lugar a duda, que las ideas de J. Dewey señalan el problema más importante de la estética contemporánea: la relación de la experiencia estética y toda la experiencia del hombre.

En su sistema, el arte aparece como intermediario entre el educando y su contorno; en su sistema, la experiencia imaginaria formada a través de la educación estética se convierte en la experiencia base.

De su sistema "pan-experiencial" cabe afirmar que no se le ha aprovechado el filón más auténtico que posee, que es precisamente su concepto de experiencia estética, al que sólo se le ha dado eco en su encomio hacia el "hacer finalista".

Toda concepción equilibrada sobre "educación por el arte" debe aceptar sus postulados.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- DEWEY JOHN: *El Arte como Experiencia*. F. C. E. México 1949.
- DEWEY JOHN: *La Experiencia y la Naturaleza*. F. C. E. México 1948.
- DEWEY JOHN: *Experiencia y Educación*. Losada. Buenos Aires 1943.
- DEWEY JOHN: *La Ciencia de la Educación*. Losada. Buenos Aires 1944.
- DEWEY JOHN: *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires 1946.
- MYERS FRANCIS: *La Estética de John Dewey* y Nueva Educación. Año XVI. Lima. Marzo 1960. Volumen XXV. Págs. 13-19.
- GARCÍA GIMÉNEZ FRANCISCO: *Algunos Aspectos Educativos del Concepto de Experiencia en Dewey*. Revista Española de Pedagogía. Nº 61. Marzo 1948. Págs. 75-84.
- WOJNAR IRENA: *Esthétique et Pédagogie*. F. U. F. 1963. Editions Scientifiques de Pologne.

(18) Wojnar Irena. "Esthétique et pédagogie". F. U. F. Paris 1964.

Escuelas Experimentales de la Zona II

UN ASPECTO DE SU LABOR: Clase móvil de compensación

El presente trabajo fue realizado por el Seminario de Investigación Pedagógica y Evaluación, integrado por codirectores de las escuelas experimentales de la Zona II, con el asesoramiento del señor Inspector Jefe de dicha zona.

Los datos que se consignan fueron proporcionados por las escuelas experimentales 79, de Almirante Brown; 14 y 53, de Avellaneda; 7, 28 y 62, de Lanús; 33, de Lomas de Zamora y 23 y 71, de Quilmes.

* * *

La clase móvil de compensación tiene por finalidad proporcionar un refuerzo pedagógico o psicopedagógico a aquellos alumnos normales de aprendizaje lento o con déficit temporario en su rendimiento, tendiente a superar estas dificultades sin desconectarlos del grado común que cursan.

En ella se desarrolla un tipo de trabajo adaptado a las necesidades de cada caso, a fin de cubrir las deficiencias detectadas por la maestra de grado y diagnosticadas y clasificadas por el Gabinete Psicopedagógico de cada escuela.

MECANISMO DE LA CLASE MOVIL DE COMPENSACION

A los efectos de la concurrencia de los alumnos a clase móvil se consideran como elementos de diagnóstico:

- Informe del maestro, con la indicación precisa de la dificultad detectada.
- Encuesta social, a fin de establecer el nivel socio-económico-cultural del grupo familiar.
- Historia del niño, volcada en su legajo personal, existente en el Gabinete de Acción Psicopedagógica y Social.
- Examen médico que permita establecer o descartar anomalías que requieran derivación a centros asistenciales específicos.
- Exploración psicológica mediante la aplicación de baterías de tests realizada por el Gabinete.
- Diagnóstico.
- Ejercitación compensadora recomendada.

Complimentados los pasos mencionados los niños comienzan a concurrir a la clase móvil, donde la maestra compensadora, en estrecha vinculación con el Gabinete y la maestra de grado, realiza la ejercitación especial aconsejada, tendiente a compensar los déficit temporarios detectados.

Este equipo de maestros determina, de común acuerdo, el momento en que el alumno debe dejar de asistir a la clase móvil por no existir ya las causas que motivaron su concurrencia.

EJERCITACION CORRECTIVA

Se considera oportuno mencionar algunos ejemplos de esta ejercitación:
MEMORIA: Reproducción de figuras, formas, colores, posiciones, cifras, oraciones.

JUICIO Y RAZONAMIENTO: Laberintos, problemas gráficos, completamiento de historietas, ordenamiento de relatos, descubrimiento de absurdos verbales y gráficos, comprensión e interpretación de fábulas.

RITMO: Ejercicios de adaptación de ritmos, reconocimiento de ecos rítmicos, ritmos asociados al lenguaje, imitación de ritmos, expresión corporal, etc.

MOTRICIDAD: Ejercicios de marcha, salto, trote, adopción de posiciones determinadas, etc.

TEMPORAL-ESPACIALES: Ordenamiento cronológico, ejercicios de orientación.

EVALUACION

Durante el trienio 1964/66 concurrieron a la clase móvil 974 alumnos lo que representó el 11 % de la población escolar formada por 8.607 niños (ver tabla 1).

La mayor cantidad de alumnos correspondió a 1º Superior, 2º y 3er. grado.

El número de causas de concurrencia se dio en este orden: psicológicas, sociales, maduración, pedagógicas y de ejercitación sensorial (ver tabla 2).

Cabe destacar que la totalidad de las escuelas experimentales cuenta con acciones de grado preliminar, lo que incide en el bajo índice de déficit sensoriales.

La compensación total fue muy superior a la paralela no registrándose casos de falta de compensación (ver tablas 3 y 4 y gráficos 1 y 2).

Las horas de concurrencia de cada alumno a la clase móvil, dependió del tipo de déficit, de la magnitud del mismo, de la necesidad de formar grupos homogéneos para su compensación y varió entre una y diez horas semanales (ver tabla 5).

El período de compensación fue mayor en aquellos alumnos que presentaron problemas de tipo social y los de coeficiente intelectual bajo, necesitados de un refuerzo pedagógico más intenso.

La media de permanencia fue de 84 horas (ver tabla 6, gráfico 3).

En cuanto a la promoción, cabe consignar que el 86 % de los alumnos que concurrieron a la clase móvil de compensación aprobaron el grado común al cual pertenecían (ver tabla 7, gráfico 4).

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo consignado anteriormente y considerando en qué medida se han cumplido los objetivos, se cree oportuno recomendar su funcionamiento en las escuelas comunes bonaerenses, por considerarse que con ello se solucionarían problemas de aprendizaje, disminuyendo así el porcentaje de repetidores, factor que tanto gravita en la economía familiar y estatal.

Asimismo disminuiría la deserción escolar, que se considera una consecuencia de lo anterior, lográndose de esta manera una mayor eficiencia en beneficios de la educación.

SEMINARIO DE INVESTIGACION Y EVALUACION

Nelly Dora González, María E. López de González Claramunt, Zulema Beatriz Ruggiano de Nuñez, Amelia T. Coromina, Marta E. Buratti, Elsa Z. Martin, Nelly Ana D. de Corti, Eduardo Maldonado.

CONCURRENCIA

TABLA 1

Grado	Inscritos por grado	Alumnos de clase dividit	% de concurrentes a clase dividit
INFERIOR	1.410	135	9
SUPERIOR	1.306	217	14
SEGUNDO	1.280	174	12
TERCERO	1.107	167	13
CUARTO	1.009	131	11
QUINTO	992	84	8
SEXTO	842	66	7
Totales	8.097	974	11

COMPENSACION
Causas de concurrencia

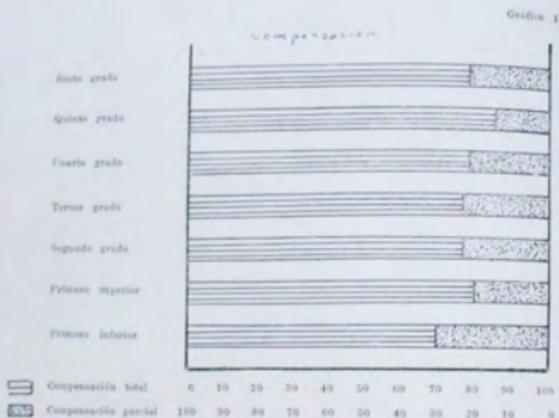
TABLA 2

Causas	GRADO													
	Inferior		Superior		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Políticas	11	4	51	12	49	11	43	14	48	20	12	9	4	3
Mediocranía	83	33	58	14	56	15	40	12	27	11	13	9	13	9
Psicológicas	81	32	202	48	183	50	170	49	116	45	86	61	83	62
Sensoriales	32	14	31	7	29	8	21	6	16	7	4	3	6	4
Sociales	42	17	77	19	64	16	68	19	35	14	25	18	20	23
Totales	249	100	419	100	378	100	344	100	242	100	140	100	133	100

COMPENSACION POR GRADOS

TABLA 3

GRADO	Compensación total		Compensación parcial	
	Nº	%	Nº	%
INFERIOR	93	69	42	31
SUPERIOR	172	79	45	21
SEGUNDO	132	76	42	24
TERCERO	124	76	39	24
CUARTO	102	78	29	22
QUINTO	71	45	13	11
SEXTO	52	74	14	22
Totales	750	77	224	24

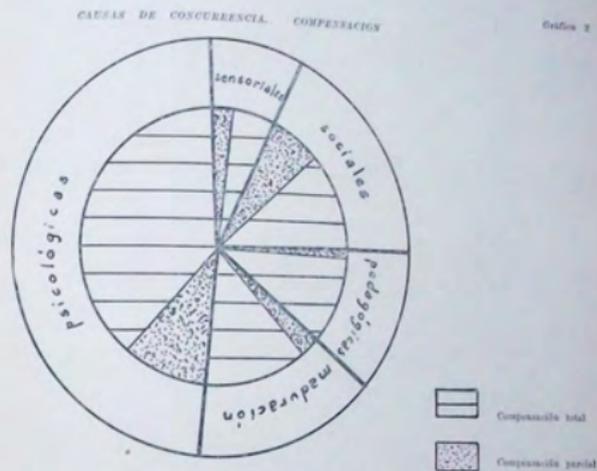


COMPENSACION

TABLA 4

Causas de concurrencia

Origen	Nº	%	COMPENSACION			
			Total		Parcial	
			Nº	%	Nº	%
PEDAGOGICAS	211	11	211	98	4	2
MADURACION	230	12	247	85	43	15
PSICOLOGICAS	927	48	742	80	185	20
SENSORIALES	129	7	107	77	22	23
SOCIALES	228	12	220	65	116	35
Totales	1.907	100	1.527	81	340	19



PERMANENCIA

TABLA 5

1º / 2º	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	8	10	27	3	2	3	1	1	2	27
2	4	29	71	6	5	—	9	5	3	12
3	5	12	44	10	2	4	29	1	1	13
4	6	24	33	72	40	1	5	—	1	11
5	2	20	20	38	19	3	8	5	1	13
6	9	17	11	46	23	12	10	10	4	11
7	3	3	13	1	3	5	6	4	4	9
8	4	1	5	2	4	7	6	6	3	5

 N = 2999
 N = 2999
 N = 2999

N = 974

PERMANENCIA

PUNTUACION (horas)	FRECUENCIA f	PUNTO MEDIO DEL INTERVALO X_m	f · ΣX_m
328-300	5	315	1.575
298-270	13	285	3.705
180-240	10	255	2.550
239-210	55	225	12.375
200-180	40	195	7.800
170-150	42	165	6.930
149-120	27	135	3.645
119-90	118	105	12.390
99-60	228	75	17.100
59-30	237	45	10.665
29-0	139	15	2.085
(*)	$\Sigma N=974$		$\Sigma (f) X_m = 81.720$

$$\bar{X} = \frac{\Sigma (f) X_m}{N}$$

$$\bar{X} = 84 \text{ horas}$$

(*) Estos valores se han determinado tomando como base la tabla 5 considerando 4 semanas por mes.

PERMANENCIA

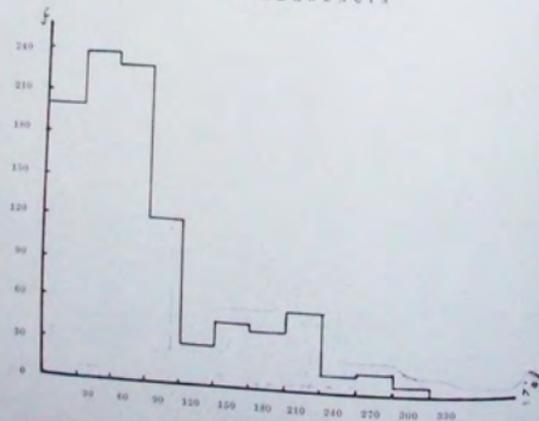


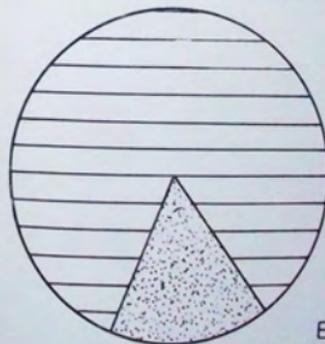
Gráfico 3

TABLA 4

PROMOCION

GRADO	INSCRIPTOS	APROBADOS		DESAPROBADOS	
		Nº	%	Nº	%
1º INFERIOR	135	101	75	34	25
1º SUPERIOR	217	180	83	37	17
SEGUNDO	174	130	75	35	20
TERCERO	167	148	89	19	11
CUARTO	131	106	81	25	19
QUINTO	84	81	96	3	4
SEXTO	66	66	100	—	—
Total	974	821	85	153	14

PROMOCION



Inscritos : 974
 Aprobados : 821
 Desaprobados : 153

Gráfico 4

LA EDAD ESCOLAR Y SUS PROBLEMAS

Lia Martha Trigo Represas

I PARTE: ¿Existe realmente un problema psico-pedagógico de la edad escolar? Posición de A. de Saint-Exupéry, Church y Stone y Solomón Aitch.

II PARTE: Planteo, crisis y evolución del problema psicológico del escolar, de los seis años a la pubertad. La sociedad adulta versus la sociedad infantil.

III PARTE: La misión de la Escuela. Su obra.

I PARTE

¿Existe realmente un problema psico-pedagógico de la edad escolar? Opinión de autores.

1. Tuve así, en el curso de mi vida, vinculaciones con muchísima gente seria. Vivi mucho con personas grandes. Las he visto muy de cerca. No he mejorado excesivamente mi opinión. Cuando encontré alguna que me pareció un poco lúcida, hice la experiencia de mi dibujo nº 1, que siempre he conservado. Quería saber si era verdaderamente comprensiva. Pero siempre me respondía: "es un sombrero". Entonces no le hablaba ni de serpientes boas, ni de bosques vírgenes, ni de estrellas. Me colocaba a su alcance. Le hablaba de bridge, golf, política y de corbatas. Y la persona grande se quedaba muy satisfecha de haber conocido un hombre tan razonable.

2. Cuando les hablaba de un nuevo amigo, no os interrogan jamás sobre lo esencial. Jamás os dicen: ¿Cómo es el timbre de su voz? ¿Cuáles son los juegos que prefiere? ¿Colecciona mariposas? En cambio os preguntan: ¿Qué edad tiene? ¿cuántos hermanos tiene? ¿cuánto pesa? ¿cuánto gana su padre? Sólo entonces creen conocerle.

"El principito", de A. de Saint-Exupéry.

3. Es fascinante pasear por una cuadra de la ciudad y observar las sociedades infantil y adulta, llevando a cabo sus actividades dentro y alrededor de cada una de ellas, pero mutuamente indiferentes, con excepción del caso de interferencia. Los chicos se mueven a un costado, al paso de un auto, sin alterar el ritmo de su juego. Los adultos no se dan cuenta de que caminan a través de un partido de pelota en un momento crucial, mientras que los niños apenas pausan su juego para dejar paso a los intrusos.

Las conversaciones de los adultos, los cantos y burlas de los niños, se mezclan en los oídos del observador, pero no se interpretan entre sí".

Church y Stone.

4. "Pero el niño de la edad escolar aunque viva dentro de la sociedad general, parece elegir su camino a través de ella, preocupado con los intereses de la niñez".

Church y Stone.

5. El individuo choca frecuentemente con las voluntades y los caracteres de los demás, a medida que descubre sus contradicciones, a medida que observa que la gente dice una cosa y hace otra. Exige, a menudo, que se lo trate como quien es y repudia las valorizaciones que le son impuestas.

Solomón F. Aitch.

6. "El niño declara su independencia no sólo de sus padres, sino de la autoridad adulta en general".

Church y Stone.

7. La declaración de la independencia del niño no es un simple alejamiento de los adultos, sino que es, en parte, un tornarse contra ellos.

Church y Stone.

8. Los años intermedios son quizá la edad menos conocida para los adultos. Una razón para ello es que durante los años escolares los niños vuelven sus espaldas a los adultos y los excluyen activamente del mundo de la niñez.

Church y Stone.

9. Otro factor de la ignorancia adulta sobre los años escolares, es que los adultos la consideran conocida, como si no tuviera secretos.

Church y Stone.

10. La mayoría de las investigaciones sobre niños de edad escolar tratan el modo de hacer cosas a los niños —educarlos, civilizarlos— en lugar de ocuparse de lo que ellos son.

Church y Stone.

II PARTE

Planteo, crisis y evolución del problema psicológico del escolar, de los seis años a la pubertad. La sociedad adulta versus la sociedad infantil.

En esas diez citas correspondientes a tres autores de jerarquía reconocida, se plantea un problema fundamental: el desconocimiento, por parte del adulto,

de las necesidades e intereses del niño. De ese mundo infantil que moldea su subcultura propia, separada, con sus tradiciones, juegos, rimas, valores, lealtades, reglas, enigmas y códigos propios. (De esa situación dan fe las citas 1, 2 y 3).

Si continuamos, observamos en la nº 4, que el niño, preocupado por intereses propios de su edad, comienza a dejar de lado a la sociedad adulta.

Durante los años preescolares el niño ha tenido la primera identificación con sus padres; su actividad se centraba en las relaciones familiares. Los escolares se unen a una sociedad distinta, forman grupos de pares con sus vecinos y compañeros. Esta afinidad con sus pares y su ubicación como niño, es una etapa necesaria en el proceso de la búsqueda de su propia identidad. Se vuelve menos egocéntrico; sabe que puede realizar cosas que se le piden; desarrolla por primera vez, la auto crítica. Está preparado para buscar una existencia independiente.

Pero conjuntamente con la auto crítica, comienza a ver a sus padres y a los mayores más realmente: comprende sus debilidades e imperfecciones y, también, que deberá encontrar estabilidad en sí mismo. Concuerdia esta situación con la cita nº 5, de la Psicología Social de Solomon Asch, y como consecuencia directa la ruptura del niño con sus padres y con la sociedad adulta en general (citas 6 y 7, de Church y Stone).

Las amistades infantiles se estrechan y surgen las pandillas; el niño de seis a ocho años bordea la pandilla (observa, escucha, imita); más tarde se incorpora activamente y adopta su código y su ritual.

Los valores de sus amigos se hacen más importantes que las opiniones de los padres, y así comienza una rebelión que puede signar la existencia. Las pandillas no subsisten por sí mismas; sus miembros buscan, en la cohesión grupal, probar su fuerza contra los adultos (p. ej.: roban frutas sólo cuando son observados por los mayores).

Con frecuencia existe una directa continuidad entre la pandilla infantil y la barra callejera de adolescentes y con las pandillas de delinuentes estimuladas por adultos.

En las citas 8, 9 y 10 observamos que es por la absoluta ignorancia de los adultos que se produce esta quiebra y por su ilógica tendencia a querer obtener moldes uniformes de cada preciosa individualidad.

III PARTE

La misión de la Escuela. Su obra

Pero si bien se puede permitir a los adultos su desconocimiento de la psicología infantil, la Escuela no puede respaldar esa ignorancia y su labor debe ser altamente constructiva. Conociendo al niño, se puede volcar lo aparentemente negativo en actividad y creación.

Cita bases de la Escuela Nueva y, también, métodos que surgen del conocimiento de la psicología evolutiva del educando.

Motivación del interés por medios adecuados. Aprenden a investigar en forma individual y grupal. Se debe disponer de laboratorios y bibliotecas completas para ese fin.

Importa, primero, la felicidad del niño y luego sus estudios. Se brega por la coeducación. Dan mucha más importancia a la educación física y estética. Se suprimen los castigos, que sólo sirven para formar hombres resentidos, amargados.

Se emplean cine y diapositivas para las materias como Historia y Geografía.

La duración del trabajo la definen los mismos alumnos de acuerdo con las necesidades y la concentración requeridas.

Los alumnos planean y organizan excursiones, fiestas, paseos, exposiciones; aprenden a ayudarse y a entenderse; a comprender la vida en comunidad.

Se propicia la autodisciplina junto con el sentido de la responsabilidad. La disciplina no es más, un cerrojo inhibitorio, sino un sistema de convivencia.

Abolido para siempre el silencio sepulcral de las aulas antiguas y las formaciones militares —que el niño aborrece— la enseñanza se plantea hoy en el terreno de la emoción y la controversia.

Enseñar ya no es una profesión estática. Se trata de proveer al niño de conceptos fundamentales y de estructuras generales que podrá aplicar en las más diversas situaciones de la vida. (Ver Psicología, de Piaget, aplicada a la Matemática).

Para terminar, no quiero dejar de citar el libro sobre los fracasos escolares, de André Le Gall, donde el análisis preciso de las tres formas de inteligencia, así como los principales aspectos de la misma; su tensión, el campo mental y la "forma" de la inteligencia, abren nuevos rumbos a la psicopedagogía actual.

Los Cambios en el Currículum en una Época Tecnológica

Sara Rios, Salomé K. Wainfeld, José Padula,
Luis Enrique Aguirre (*)

I. HETEROGENEIDAD DE LA POBLACION ESCOLAR:

De alumnos, de ideas, de vocaciones, de inclinaciones que determinen una enseñanza enciclopédica tendiente a nutrir culturalmente al joven de elementos que fortalezcan su preparación para el gran combate que ha de librar el individuo, en el campo de batalla de la vida, ocupando un lugar de responsabilidad acorde con sus inclinaciones y su vocación. Heterogeneidad física e intelectual, con distintas pautas.

Ardua es la tarea discriminadora, clasificadora de necesidades a cubrir por medio de tal o cual especialización, pero con tintes humanísticos tales que determinen un hecho positivo para su generación.

"Superar las dificultades que son causadas por el hecho de que el estudiante en la escuela no aprende a pensar o a hacer y encontrar cosas por sí mismo (lo que debería ser la primera mira de toda educación)."

Existen en un mar de abstracciones y caminos contradictorios que confunden y desorientan. "Los ojos, las manos, complementos de la razón, y ésta acorde con un espíritu humano; creemos que así la brújula podrá ser adecuadamente orientada hacia la meta útil y afiorada".

Lo heterogéneo confunde, no obstante si las partes se complementan pueden conducir a un fin específico.

II. EVOLUCION DE LA CULTURA

LOS PROGRESOS CIENTIFICOS Y TECNICOS

El atombros progreso de la ciencia y de la técnica que ha actuado como factor determinante y desencadenante de la aceleración del cambio en la sociedad contemporánea, ha producido, a su vez, crecimientos y complicaciones en la vida cultural, situación ésta que en su totalidad es más rica, colorida y, como anteriormente hemos dicho, complicada, ya que incluye por añadidura todos aquellos momentos que se han conservado, de las épocas históricas anteriores y que siguen siendo actives en ella. Sin lugar a dudas, para los occidentales las valoraciones aún existentes fluyen principalmente de dos grandes

épocas culturales: 1º) de la antigua civilización Greco-Romana; 2º) de la doctrina cristiana y la civilización surgida de su confrontación con los problemas de la existencia humana.

Se comprenderá que no tenemos aquí la posibilidad de entrar en esos dos que serían necesarios.

La antigüedad Greco-Romana; desarrollada interiormente en el humanismo y el neo-humanismo, sigue influyendo sobre nosotros, principalmente en dos formas distintas: como herencia de los postas clásicos y como formación en los colegios secundarios.

El espíritu de la doctrina cristiana ha creado en sus rasgos esenciales, la civilización de la Edad Media europea, que también ha influido sobre nosotros y que se ha mantenido viva.

Con todo, la civilización futura de la Era técnica probablemente no se distinguirá tan fundamentalmente de la cultura de los siglos pasados como la doctrina cristiana, por ejemplo, se distingue de la antigua y pagana, en cuanto a concepción del mundo y de la vida, por lo cual el pronóstico respecto de la posibilidad de una continuación de nuestra formación actual en los colegios secundarios no ha de ser forzosamente pesimista.

Hasta qué punto esa formación es deseable, y en qué forma podrían seguir desarrollándose, ya que este desarrollo tiene decisiva influencia en la configuración de la vida del hombre de hoy? En las construcciones de nuevas concepciones del mundo y sobre todo, en el aumento de las posibilidades humanas frente al mundo. Todo ello, por supuesto origina una gran cantidad de nuevos hechos pedagógicos, una agcha problemática, quizás la más visible en la organización educativa contemporánea.

BERTRAND RUSSELL dice: "El hombre existe desde hace cerca de un millón de años (el universo desde 10 mil millones y el mundo desde 4 mil millones); posee la escritura desde hace alrededor de seis mil años, la agricultura un tiempo algo mayor, pero quizás no mucho, la ciencia como factor dominante en la determinación de las ideas del hombre cultivado, existe desde hace trescientos años; como fuente de técnica económica, desde hace ciento cincuenta años."

En este breve período ha demostrado ser una fuerza revolucionaria increíblemente poderosa. Cuando consideramos cuán recientemente ha alcanzado poderío nos sentimos forzados a creer que estamos en el negro comienzo de su acción transformadora de la vida humana. Lo que han de ser sus efectos futuros es materia conjeturable. Pero posiblemente un estudio de los efectos producidos hasta ahora puede hacer tal conjetura un poco menos aventurada.

El hombre, desde los albores de la razón, ha estado acompañado por la ciencia, aunque ésta hace sólo 300 años ha incidido en la transformación del hombre con sus efectos en tres planos diferentes:

- PLANO INTELECTUAL:** Con la desaparición de las suposiciones tradicionales y la adopción de nuevas, fundadas en el éxito de métodos científicos.
- PLANO INDUSTRIAL:** Profundos cambios en la estructura de la sociedad y la vida política.

(*) Trabajo realizado por las autoras: Sara Rios (Colegio "Del Carmen"); Salomé K. Wainfeld (Edu. Sup. de Comercio Nº 24); José Padula (Edu. Sup. de Educ. Técnica del Sud. Misiones de Avellaneda); Luis Enrique Aguirre (Edu. Prof. Mista Pádelo 2º y Avellaneda).

el PLANO CONCEPTUAL: Distinta concepción del puesto del hombre en el universo. Un grupo de hombres lo experimentan y otros lo perciben y gozan de sus beneficios gracias a sus aplicaciones.

La técnica es el portavoz poderosísimo de la ciencia, que hace lamentablemente olvidar el valor y la imprescindible presencia del pensamiento y la investigación científica. Ello ha motivado el desarrollo tecnológico que marcha a la rabeza de los demás conceptos existentes.

III. NECESIDAD DE NUEVAS RESPUESTAS

La tecnología está moviéndose en el mundo de una manera rápida, dominante, incrementándose cada vez más: los porcentajes escapan a toda lógica. Por consecuencia, si el sistema educacional, de un país permanece estático, las tensiones estarán destinadas a ser creadas particularmente entre aquellos que pueden ser preparados por un temprano entrenamiento para un tipo de actividad que está concluyendo. Debe vivirse la época y, de continuar esta marcha, el futuro, pues ya vemos que el quedar obsoleto es un hecho real.

El campo educativo, como todos los campos sociales y, con más intensa influencia, se ve sometido a una "invasión" continua, persistente, de las ideas y elementos de la ciencia y la técnica, frente a los cuales la pedagogía está obligada a asumir una posición clara, a elaborar nuevas respuestas para evitar inhibiciones y que le permita comprender el fenómeno en relación con las necesidades y posibilidades educativas, para poder proponer las salidas o soluciones que la época reclama y el futuro determina.

GOBURN entiende "que las transformaciones sociales provocadas por el progreso tecnológico responden a determinados principios y se verifican conforme a ciertos procesos comunes a toda sociedad, sea o no industrializada".

a) PROCESO DE DIFERENCIACION: Una invención produce una serie de efectos sociales distintos. Por ejemplo, los ciento cincuenta efectos de la radio.

b) PROCESO DE SECUENCIA: Todo invento tiene un primer efecto directo y más o menos inmediato y otros derivados. Por ejemplo la invención de la máquina a vapor (WATT) y del telar mecánico, provocó el pasaje del trabajo domiciliario al trabajo de la fábrica. Colateralmente surgen los sindicatos, sus escuelas, y tiende a desaparecer la familia artesana, la habilidad heredada y hogareña. Se rompe la unidad familiar tradicional, nacen los conflictos entre "los burgos" ya organizados y poseedores de los dineros y beneficios y el ahora obrero resuelto, agremiado, que en su afán de organizarse es fácilmente influido por teorías extremas; obrero que se considera esclavo de la máquina, porque lo sitúan como parte de ella, sin pensar que él, es dueño de ésta en beneficio de su bienestar y que incluso le dará tiempo para dedicárselo, si se lo propone, a su intelecto.

"El hombre no fue hecho para la tecnología, sino que la tecnología se creó para el hombre".

c) PROCESO DE CONVERGENCIA: Permite observar como varias invenciones suscitan un mismo efecto. Por ejemplo, la formación de los suburbios en torno a las grandes ciudades (y dentro de ellos los grupos ecológicos, las subculturas, debido a la convergencia de toda una serie de invenciones y progresos-

como los ferrocarriles, los automóviles, el teléfono, la radio, etc., abandono masivo del agro por inmigración en la gran ciudad que atrae como poderoso imán).

Los principios y procesos expuestos, hacen factible establecer que los efectos sociales del progreso científico y técnico son múltiples, conexos e interdependientes y que sus consecuencias alcanzan a las distintas manifestaciones y zonas organizadas de la vida humana, tales como la industria, la estructura familiar, la organización de la ciudad, la organización religiosa, las formas de gobierno y la libertad individual.

Por lo tanto las respuestas necesarias deberán emanar de la educación perfectamente integrada, que sin lugar a dudas es el punto neurálgico de encuentro de distintos aspectos del desarrollo científico y técnico, no sólo en lo que se refiere a contenidos sino también en lo que hace a su concepción general y a sus recursos y "cuando ésta realmente eduque y no solamente se remita a instruir".

IV. LOS FINES COMO ORIENTADORES DEL CAMBIO — GENERALIDADES DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y PARTICULARIDADES DETERMINADAS POR LAS ACTITUDES PERSONALES — INTEGRACION DE LOS ELEMENTOS CULTURALES Y VOCACIONALES — NECESIDAD DE LA ORIENTACION

Hoy, mucha más gente recibe enseñanza por un periodo de tiempo más largo que cualquier otro anterior. Para bien o para mal, ellos están siendo formados en y por la escuela, no sólo en sus aptitudes y habilidades, sino en una completa "actitud frente a la vida".

Al mismo tiempo, en la industria, las rigurosas calamidades de otras épocas (El siglo XIX, falta de empleos, destituciones, hambre o inanición), están siendo aliviadas por los servicios sociales y también por las más frecuentes oportunidades de empleo. En un tiempo en que la flexibilidad ocupacional es más que nunca necesaria, las influencias que las impulsan están disminuyendo en fuerza. En consecuencia, una nación necesita en su sistema educacional una previsión mayor aún que en el pasado. Los rumbos políticos y económicos producidos han acentuado esta necesidad y determinado ajustes a condiciones nuevas.

Nuevas naciones, antes bajo tutelaje, ahora independientes. Naciones que antiguamente constituían grandes poderios coloniales, hoy apenas los propios, han creado nuevas y distintas responsabilidades que determinan un proceso de readaptación, que la orientación vocacional, determinada por actitudes particulares o personales, hacen muchísimo por ayudar.

¿Cómo puede asegurarse el mantenimiento de un equilibrio dinámico entre la educación y las necesidades tecnológicas? El Comité de Estadísticas de la UNESCO, indicó con amplitud no sólo las necesidades de distintos países con diferentes estados de desarrollo técnico, sino también el "patrón de cambio" ocupacional que se produciría en esos países, en donde la industrialización puede alcanzar un regular estado de progreso, y la extensión que abarcará la influencia de dichos patrones en el futuro desarrollo de sistema educacional.

Los diez grupos fundamentales que pueden distinguirse en división económica de una nación, analizamos los tipos de educación, son:

- 1º Agricultura — forestación — caza y pesca.
- 2º Minería y Canteras.
- 3º Manufactura.
- 4º Construcción.
- 5º Electricidad, Gas, Agua y Servicios Sanitarios.
- 6º Comercio.
- 7º Transportes y Comunicaciones.
- 8º A) Servicios del Gobierno (no las Fuerzas Armadas).

B) Fuerzas Armadas; sólo permanentes (los conscriptos temporarios son excluidos en el balance de la población trabajadora. No obstante, podrían existir planes tendientes a utilizar convenientemente bajo una adecuada dirección y en lugares estratégicos, esa mano de obra útil y fácil de orientar dentro de actividades y vocaciones determinadas): CUARTEL, ESCUELA, CULTURA, EDUCACION, PROFESION, ESPECIALIZACION EN DETERMINADA HABILIDAD

- 9º Sociedades — Oficinas.
- 10º Recreación y servicios personales.

Estos diez grupos pueden encuadrarse bajo tres rubros:

- a) ACTIVIDADES PRIMARIAS: Como ser agricultura, minería, etc., e industrias relacionadas.
- b) ACTIVIDADES SECUNDARIAS: Como la industria manufacturera y la construcción.
- c) ACTIVIDADES TERCIARIAS: Como el servicio personal, comercio, educación, administración.

Ello determina una relación entre la proporción de trabajadores empleados en las mencionadas actividades y su aprovechamiento en base de una efectiva orientación, en una economía que se expande por un lado tecnológico. Teniendo en cuenta, por supuesto, vocaciones fáciles de determinar por las actitudes personales.

En este punto se plantean dos preguntas:

1º) ¿Qué medidas positivas se toman actualmente o se proponen para asegurar que la educación general dada tenga un contenido suficientemente práctico para servir de preparación para otras ocupaciones, que las análogas a la enseñanza dada?

2º) La educación general, en la mayoría de los países, no busca el práctico —"saber cómo"— sino que tiende al —"saber acerca"—. Es decir que no contiene elementos prácticos suficientes. El desarrollo del niño en lo que a su personalidad se refiere, trata de encerrar un todo enciclopédico y se deja de lado toda educación particular.

Las escuelas secundarias utilizan muy poco los trabajos prácticos, con excepción de aquellas que son dictadas especialmente para entrenamiento y aprendizajes equivocadamente como lo necesario, allí donde son dictadas, son consuetudinarias, cuando en realidad deben estar ligadas con otras materias sin descuidar ambas cosas, o todo lo que se considere importante dar al alumno definitivamente los estudios teóricos y prácticos educativos antes de que comience de la profesión elegida, acorde con su vocación.

El primer principio que emerge es que la educación general media, en una civilización industrial o tecnológica, no puede mantenerse sola nada más joven para la participación activa en la vida. Es decir, con materias de importancia, enseñadas a grupos de estudiantes, en un estado avanzado de especial carrera, con los cuales estarán específicamente preparados para entrar en las ocupaciones concernientes: "Conjunción de los elementos culturales en las vidas personales y vocacionales, necesariamente y de ex profeso orientados para el logro de los fines superiores nacionales y humanas".

El segundo principio importante, es que la preparación para la vida y el trabajo, provista por la educación general, debería incluir seis elementos constitutivos:

- 1º Observación.
- 2º Investigación.
- 3º Trabajo cooperativo e individual.
- 4º Lectura y escritura.
- 5º Espiritualidad — fe en el hombre.
- 6º Juicios propios.

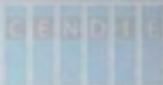
Elementos que deben ser enseñados junto con la acción coordinadora del maestro, el alumno y la escuela misma.

El estudiante en la escuela —no aprende a pensar— o —a hacer— y —a encontrar— cosas por sí mismo; —no imagina— y en consecuencia ni investiga ni analiza. Repite constantemente, imita, y por lo tanto es nulo en personalidad, es un "loro". Habla pero no razona; lee, pero no sabe usar los ojos; escribe o manipula, pero no sabe usar las manos para que coordinen su empresa en todos los ámbitos de la vida diaria. Si la educación fuese verdaderamente balanceada, "tendiente a construir una sociedad justa y democrática, acorde con nuestra espiritualidad, con nuestra idiosincrasia", la educación media y general por supuesto debería introducir al estudiante en la actividad política e interiorario en los procedimientos de autogobierno, analizando así el campo de sus intereses, el examen de la corriente política nacional e internacional que le ayudarán a comprender que el estudio de la Historia, por ejemplo, no es mera cronología sino que es una visión completa de la organización técnica, económica, política social y cultural por la que la gente vive.

Que la música es necesaria para el espíritu, el idioma para relacionarse y entenderse con sus semejantes, de cualquier nación, color o raza, que "En físico

sano mente sana", que el folklore nos indentifica con nuestros antepasados, que la religión fortalece nuestra ética y moral y enaltece nuestros actos, que con las ciencias dirigirán la tecnología, que los harán dueños y no engranaje de las máquinas.

Que aquellos que sientan tales vocaciones y decidan hacerse expertos en una rama particular de la industria, negocio o profesión, deban al mismo tiempo ser educados en los niveles primario, secundario y técnico, lo suficiente para proveer a esos alumnos de conocimientos generales para impedir la desintegración de sus personalidades como consecuencia del acercamiento puro y exclusivo a la técnica. Por supuesto que es mucho lo que hay que aprender y pocas horas para enseñar. Que también ciertos e indebidos o latentes usos de las profesiones pueden desanimar o confundir, por ejemplo el comercio como ocupación tiene necesariamente un carácter mezquino. Pero cada profesión debe ser estudiada en sus intereses culturales y sus valores.



el maestro y la escuela en la comunidad

El Maestro y la Comunidad

La comunidad moderna no comprende del todo al maestro porque le sorprende esa vocación, que lo lleva a dedicarse a los hijos de otros, sin recoger ni importantes remuneraciones, ni la debida consideración social, ni un equitativo criterio para apreciar sus esfuerzos y capacidad profesional, todos éstos, factores que determinan la elección de otras carreras.

Sin embargo, suele manifestar, a veces, su asombrado respeto ante algunos casos en que se rinde ante el espíritu de responsabilidad, el fiel cumplimiento del deber, ante el gran amor a los niños, ese amor que hizo inolvidables a Pestalozzi, a Froebel, a tantos y tantos, unos renombrados, otros oscuros, pero siempre recordados por los que fueron sus alumnos.

En esos casos, la prensa, órgano de la opinión pública, destaca los ejemplos dados por maestros, reconoce su mérito y agradece.

He aquí cuatro casos publicadas en "LA NACION":

1º) "EL MAGISTERIO BONAERENSE ES ASÍ"

Del diario "LA NACION" del 7 de mayo de 1968, bajo el título:

FUERON DAÑADAS VARIAS ESCUELAS DE ENSENADA

La Plata. — En el barrio Campamento, muy próximo al lugar donde se produjo el siniestro —eran algo más de las 8 de ayer— existe una escuela primaria, dependiente del Ministerio de Educación bonaerense. El cronista encontró en el lugar al cuerpo docente en pleno. El nerviosismo aún se observaba en las maestras. La poca distancia entre ese edificio y el puerto, hizo temer a las mismas graves deterioros que provocarían la suspensión de clases y la posibilidad de que algún niño sufriese las consecuencias de las roturas de vidrios al ingresar en el local. Felizmente los alumnos no concurrieron y no se registraron serios destrozos. La onda explosiva se había extendido, evidentemente, hacia otro sector de Ensenada.

Asueto escolar

Minutos antes de la conversación mantenida con el periodista, las docentes habían recibido la visita del Ministro de Educación, profesor Alfredo Tagliabúe, y del inspector general de Enseñanza Común, profesor José Ocón.

Les había comunicado personalmente que se dispondría inmediatamente el asueto escolar en todos los establecimientos de enseñanza

ubicados en esa localidad, haciéndose extensivo aquél hasta hoy inclusive, para los inmuebles que sufrieron deterioros que imposibilitan reanudar inmediatamente las clases.

A pesar de la tremenda explosión registrada y el riesgo que a cada instante existía —aunque se había solicitado a la población mantuviese la calma por cuanto el fuego no se extendería—, no fueron obstáculo para que las maestras, conscientes de lo que estaba pasando desde la madrugada, se hicieran presentes en su lugar habitual de trabajo para atender cualquier eventualidad que surgiese del hecho y que pudiese tener repercusión en los pequeños educandos.

El Ministro de Educación y el Inspector General de Enseñanza Común recorrieron posteriormente otros establecimientos de enseñanza ubicados en jurisdicción de Ensenada, en los que comprobaron los deterioros provocados por la onda explosiva, fundamentalmente roturas de vidrios y desprendimientos de banderolas y de artefactos eléctricos.

Al término de la inspección, el profesor Tagliabue dictó la pertinente resolución, acordando asueto en aquellas escuelas que sufrieron las consecuencias del siniestro. Dicho asueto se hizo extensivo, por ese motivo, hasta hoy inclusive, en las numeradas 2 y secundaria que funciona en el mismo local; 4 y 7 y la vespertina que funciona en este último edificio, como así también la número 15, por su proximidad al puerto. En cuanto a las restantes, hoy deberán reanudar sus actividades.

2º) En "LA NACION", del 21 de mayo de 1968, bajo el título:

EL NIÑO Y LA BUROCRACIA

El cronista describe "el via crucis del trámite" de que es víctima un muchachito lisiado, de 13 años, argentino, cuyo único amparo es su MAESTRA, la señorita Ana María Crisci, de la Escuela Diferenciada N° 592 de Bella Vista. El niño es paralítico desde los tres meses; estuvo algún tiempo alojado en el Hospital de Niños, volvió al rancho en Villa Dos de Mayo. Tiene dos hermanos: un varón, un año mayor que él y una mujer, seis años menor. Con ésta, un buen día se marchó la madre; el padre, que es soldador, confió su cuidado al hermano. Pero después de algún tiempo, éste se marchó para buscar a la madre. El enfermo quedó solo; salió en su silla de ruedas a buscar al hermano. Cayó en un zanjón de donde lo sacó más tarde una vecina, quien lo llevó a casa de una parienta de la madre del chico, donde improvisaron una cama en el piso de tierra. Allí lo halló su maestra, la que siempre había ido al rancho del padre para enseñarle las materias de la enseñanza primaria, que el pequeño, que es inteligente, asimilaba fácilmente. La señorita Ana María comprendió que para esa gente el niño era un huésped indeseable y comenzó a hacer trámites.

Primero ante una institución privada muy meritoria que ayuda a los paralíticos, pero las empleadas le informaron que el caso no entraba en el articulado que regula sus actividades. Ana María Crisci, a punto de llorar, les dijo: "No cional del Menor, pero tampoco allí concordaba el caso con las leyes. Felizmente conocí la alegría que dan el afecto, los regalos de ropas y juguetes que le brindaron todos, desde el director hasta el personal de maestraza. Pero la el padre lo vistió dos veces, cubriéndolo de insultos y amenazas; la madre ni diariamente. Gracias a ella el caso de Eduardo Rafael Rodríguez tuvo difusión siado Dr. José M. Jorge, de Burzaco.

3º) También en "LA NACION", del 19 de mayo, del cit. año, en la columna de artículos de fondo, un título atrayente:

UN DOCENTE EJEMPLAR

El articulista nos presenta un ejemplo de auténtica vocación de esas que "eluden la perspectiva interesada, evitan el regodeo de la vanidad y cobijan, en cambio, toda posibilidad de sacrificio, aunque deba satisfacer simplemente la propia estimación". "Nadie ignora hasta qué punto por sobre los intereses materiales, presiona en el esforzado gremio la vocación que lo lleva a escoger una carrera ostensiblemente privada de horizontes espectaculares o atraentes logros económicos".

De su corresponsal en Salta recibió el matutino el relato que el artículo comenta y presenta como ejemplo de ese tipo de educadores. Un maestro ha sido designado para dictar clase en Campo Largo, departamento salteño de Iruya, lugar caracterizado por su casi inaccesibilidad.

Al descender del tren, que va a La Quiaca, comprueba que no hay medio de comunicación que lo lleve a su destino; no dispone de mula ni de caballo. No titubea: emprende el difícil camino a pie, llevando su modesto equipaje. Tiene que transponer la seranía para llegar a su escuela; no es fácil orientarse. Una semana de marcha, a través de vados, ascendiendo por escarpados faldeos, pernoctando en ranchitos pegados a las rocas, para no ser arrastrados por los vientos. Así "recorrió el nuevo maestro de Campo Largo el abrigado camino de su vocación". "...pudo llegar a ocupar su puesto este docente ejemplar a quien vale la pena señalar como heredero directo de una dignísima tradición profesional".

4º) Para completar el cuadro del relato anterior, una carta, aparecida, hace pocos días, en Columnas de la Juventud, de LA NACION:

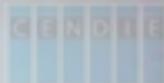
Está dirigida a los jóvenes y dice: "Somos directores de dos escolitas ubicadas en lugares muy apartados. Nuestros establecimientos no tienen las mismas comodidades. Nosotros, con grandes sacrificios, nos adaptamos al medio.

Lo que solicitamos es que nos ayuden con ropas y calzado para nuestros alumnos, de precarias condiciones. La zona es muy fría (6.200 metros) por lo que deseamos que todos los envíos tengan en cuenta esa circunstancia. Confiamos en la generosidad de los lectores y que este humilde pedido sea escuchado".

Escuela Nº 113, Abra de Reyes, estafeta Termas de Reyes — Prov. Jujuy.
Escuela Nº 155, Ovejería, estafeta León — Prov. Jujuy.



Del libro del Dr. B. J. Cárcas: "800.000 analfabetos" (1935)



Segundo Congreso de la Asociación Francesa para la Protección de la Infancia y de la Adolescencia (A.F.S.E.A.)

Revista de Educación tiene el agrado de transmitir la invitación de AF.S.E.A. para este Congreso, a realizarse del 5 al 8 de octubre del cte. año, en la ciudad universitaria de CAEN (Francia).

El tema es tan interesante como importante: LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS DE INTELIGENCIA NORMAL CON DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN. Las causas de las dificultades de adaptación de origen físico (sensoriales, sensorio-motrices, enfermedades crónicas); b) Dificultades de origen social (niños privados del medio familiar normal, ya sea definitiva, ya temporalmente); c) Dificultades de origen psíquico (turbación de la afectividad, de la conducta y de la expresión). Estos son los temas de los trabajos que se tratarán en las comisiones, más un 4º tema: Niños epilépticos, a cargo del Dr. Vieillard, médico consejero de la Subdirección de la Acción médico-social del Ministerio de Asuntos Sociales.

En la sesión inaugural, Mr. Lafon, profesor de la Facultad de Medicina de Montpellier, hará una exposición introductoria y en la primera Sesión Plenaria hablarán: Mr. Rousselet, profesor honorario de la Universidad, sobre: La escuela frente al niño, y el Dr. Bergé, médico-director del Centro Psico-pedagógico "Claudio Bernard" de la Academia de París, sobre: Dificultades relacionales y afectivas de la adaptación del niño a la escolaridad.

En las últimas sesiones plenarias se tratará de los medios y perspectivas de los Ministerios de Asuntos Sociales, de Educación Nacional y de Justicia, relativos a: Escolarización en ambiente escolar normal y escolarización en ambiente institucional. Mr. Boulard, profesor de la Facultad de Medicina de Tours, hará la síntesis de los trabajos.

En estas jornadas de estudio pueden participar, además de los especialistas y técnicos en el problema de la Infancia Inadaptada, los representantes de organismos nacionales y extranjeros y asimismo todos los que se interesen en especial por las múltiples formas de la inadaptación juvenil.

Dirigir comunicaciones y solicitando más datos a:

Secrétariat de A. F. S. E. A. - 28, Place Saint Georges - PARIS 9º Francia

aquellos controlando la obra modernamente concebida y dirigida por técnicos y especialistas.

A mediados de 1966, surgió un grave tropiezo para la obra en marcha: la enfermedad incurable del P. Niehaus, fundador de la escuela y animador de la obra. Se sobrepuso a sus dolores y siguió trabajando hasta sus últimos días. Con sus hombres vio reunidos los millones necesarios para realizar la primera etapa de la construcción y para equipar con máquinas y herramientas los talleres de Mecánica Agrícola y Carpintería Rural. Y más todavía: previendo su fin próximo, buscó y halló a quienes podrían seguir con sus hombres; se decidió por una institución docente y ofreció al Instituto de Enseñanza General (Hermanos Maristas de la Enseñanza) la dirección.

La institución Marista, de prestigio en el mundo y de arraigo en la Argentina, aceptó por coincidir, tanto en los planes de la obra cuanto en su necesidad, con su fundador. El 2 de enero de 1967 la Institución nombraba a tres Hermanos que se pondrían al frente del Colegio y el 14 del mismo mes se presentaron al P. Niehaus, quien, ya en cama, los recibió con entusiasmo. Desde entonces los Hermanos Maristas se unieron a los hombres del Centro Cultural y Religioso "San José Obrero" para proseguir la obra.

Ocho días después, el 22 de enero, MORIA EL PADRE J. NIEHAUS, llorado por todos. Las lágrimas de un pueblo fueron el mejor homenaje al pastor que vivió para sus ovejas.

Todos prosiguieron en sus puestos.

Conforme lo determinó el Ministerio de Educación, comenzaron las clases en el Colegio San José Obrero el 13 de marzo de 1967. El 1º de mayo, fiesta patronal del Colegio, se hizo la inauguración oficial, con asistencia de autoridades y todo el pueblo; en tal oportunidad se hizo manifiesta la gratitud al P. Niehaus, a los principales donantes y al pueblo de Darregueira, colocando sendas placas conmemorativas.

EDIFICIO ESCOLAR

Su edificación —parte habitada, parte en construcción y otra, solamente planeada— ocupa un solar perimetralmente pentagonal de una superficie de 8.900 metros cuadrados. Otras edificaciones se realizarán en otro solar de 1.800 metros cuadrados, separado del anterior por una calle. Totalmente terminada, la edificación tendrá una superficie cubierta de más de 4.600 metros cuadrados. Allí estarán ubicados todos los ambientes necesarios para desarrollar la formación humanístico-cultural, la de la idoneidad técnico-mecánica y la comodidad para un pensionado de 120 alumnos.

El estado actual de la primera etapa, que ha permitido iniciar los cursos del Primer Año, es el siguiente:

a) Terminado: 800 metros cuadrados cubiertos, más 123 metros cuadrados cubiertos del entrepiso con galería abierta. Sanitarios en uso. Aberturas metálicas totalmente colocadas; la parte de mampostería está sólo revocada interiormente. Esta parte corresponde totalmente al pabellón de los dos talleres y sus anexos; pero, en la actualidad, se utiliza una parte del mismo como dormitorio y la otra como comedor y clase.



Vista de la edificación

b) Terminado: el hormigonado del pabellón (planta baja solamente) del futuro interanado, que totaliza mil metros cuadrados cubiertos. En esta parte se han levantado paredes y están sin revocar.

El costo de esta etapa, en lo que se lleva realizado, según carpetas del Centro Cultural —encargado del control de las inversiones— asciende hasta estos momentos a \$ 39.221.691, cantidad a la que hay que agregar el amoblamiento de lo que está funcionando en el presente curso, el moderno material didáctico, las máquinas y herramientas de los talleres de mecánica agrícola y carpintería rural y de algunos instrumentos manuales de la huerta, suma calculada aproximadamente en los \$ 15.000.000. Por lo que el total de lo invertido llegaría a \$ 54.000.000.

Actualizando los precios de lo edificado y de lo por hacer, sólo en el renglón edificación del colegio:

Precio actualizado de lo edificado	\$ 59.000.000
Valor actual de lo que queda por edificar	\$ 98.000.000

El colegio tiene dos terrenos para las prácticas de sus alumnos. Uno ubicado a 800 metros del colegio y el otro a 17 kilómetros. El primero se dedicará a granja y el otro, de 630 hectáreas, será su Campo de Experimentación Agropecuaria.

En la granja los alumnos desarrollarán los programas prácticos de agricultura, avicultura, cunicultura, fruticultura, conservación de hortalizas y setas, embalaje y transformación de frutas. Para ello el terreno-granja necesita construcciones, instrumentos, máquinas.

En el **Campo Experimental** se debe desarrollar el programa agrícola-ganadero, industrias derivadas de la leche, etc. y requiere: construcciones, maquinarias, instalaciones de bañaderos, corrales, potreros, usinas, etc.

El conjunto de construcciones, instalaciones, maquinarias y herramientas comprendidas en estos enunciados, necesario para el funcionamiento normal del Campo Experimental y de la Granja, puede calcularse en \$ 45.000.000, en los precios actuales.

En resumen: **COSTO ACTUALIZADO DE LO QUE POSEE EL COLEGIO**, para desarrollar el programa del primer año: \$ 120.000.000; **NECESITA PARA COMPLETARLO**: \$ 143.000.000.

FINALIDADES DE LA ESCUELA

Antes de exponer la finalidad y la necesidad de la creación de escuelas como estas, voy a expresar mi punto de vista sobre la **POLITICA EDUCACIONAL ARGENTINA**.

Parto del principio que puedo resumir así:

Toda Política Educativa debe:

- 1) Promover el orden social.
- 2) Favorecer el desarrollo económico.

En la Argentina, país eminentemente rural, la política educacional no cumple esa doble promoción, sobre todo en la Enseñanza Media, por carecer de Escuelas Agrarias de nivel medio.

Sucintamente, la política educacional argentina es ésta:

1º) En la capital de los Estados y en las ciudades importantes la enseñanza media NO es un lujo, es asequible a cualquiera; en cambio, en la zona rural, sólo los hijos de los agricultores pudientes pueden seguirla.

2º) Distribución del alumnado en la enseñanza media: 500.000 alumnos concurren a cubrir las vacantes de los bachilleratos comunes, escuelas comerciales, industriales y normales. 3.200 hay en las técnicas agrarias (6 por mil).

ARGENTINA. PAIS AGROPECUARIO, SIN ESCUELAS PARA EL CAMPO. No por nada el ex decano de la Universidad de Upsala (Suecia) dijo: "NO COMPRENDO COMO UN PAIS COMO LA ARGENTINA PUEDE VIVIR SIN TENER ESCUELAS PARA LA ENSEÑANZA, FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS HIJOS DE LOS PRODUCTORES, QUE SON LOS FUTUROS JEFES DE LAS EMPRESAS RURALES".

3º) ¿En donde terminan los estudiantes de la enseñanza media? De los 500.000 sólo ingresan en la Universidad aproximadamente 200.000 y de éstos se reciben unos 50.000 profesionales. De los 450.000 que han quedado en el camino se reclutan la mayor parte de los empleados que constituyen la enorme masa que la burocracia crea (tremenda sangría para la Nación); otros se dedican a negocios y buen número escoge la vida del juego al margen de la ley...

De los 3.200 egresados de las escuelas agrarias algunos centenares alcanzan los títulos universitarios, los más son reclamados por las empresas agropecuarias.

Por otra parte, véase lo que pasa en la inmensa zona rural: De sus 5.700.000 personas, 4.050.000 son mayores de 14 años. De éstos son analfabetos 800.000 y

no alcanzan a cumplir el ciclo primario 2.600.000. Este total de 3.200.000 con ninguna o escasa instrucción se volcará a los trabajos del campo... ¿Puede extrañar entonces que las estadísticas comprueben el déficit de nuestras producciones, la lentitud en el proceso de tecnificación rural, la gran dificultad en erradicar plagas, etc.?

Visto este panorama educacional, cabe preguntar: ¿Se promociona el orden social? De ninguna manera. Porque los fracasados de la enseñanza media y universitaria suelen formar los descontentos, los resentidos y los que gustan poco del esfuerzo, que todo lo esperan de los partidos políticos a los que se afilian. Nada producen para el país y son perturbadores natos.

¿Se promociona la economía? Tampoco. La población semianalfabeta, con la escasa cultura adquirida, no se la ha capacitado para asimilar y aplicar científicamente los métodos técnicos que los investigadores señalan para aumentar la producción agropecuaria. De modo que aquí no se puede cumplir, lo que en muchos otros países, donde no aumenta el número de los dedicados al campo, pero se quintuplica la producción por la capacidad técnica de sus trabajadores.

Hace mucho tiempo que se hubiera debido crear escuelas agrarias de nivel medio porque con ellas se combatiría el analfabetismo y se multiplicarían los planteles de profesionales agrarios aptos; profesionales en todos los niveles. Es necesario formar miles de agrónomos veterinarios y decenas de miles de técnicos agrarios. Esa es la política educacional argentina que el país reclama con urgencia. Cuando este caudal humano capacitado, sea volcado sobre la fértil y extensa tierra, ésta fructificará en ganados y cosechas impresionantes. La Argentina cumplirá, entonces, con su misión en el mando: MITIGAR EL RAMBRE.

Los fundadores de esta escuela desearon elevar la cultura de la juventud del pueblo, asegurar la inquietud del noble hombre del campo por el porvenir de sus hijos, evitar el éxodo de los más capaces hacia las capitales; más tarde decidieron que fuera una escuela agraria que mantenia los ideales primeros; seguían la política educacional aconsejada para la zona: **FORMAR TECNICOS AGROPECUARIOS. SI LA CREACION DE ESTAS ESCUELAS SE MULTIPLICARA EN EL PAIS, SE CUMPLIRIA LA REVOLUCION PACIFICA MAS NECESARIA PARA EL DESARROLLO ECONOMICO DE LA ARGENTINA.**

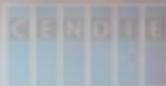
PLANES DE ESTUDIO: Se siguen los elaborados por la Secretaría de Educación de la Nación, aprobados por decreto 4.121/66. En ellos se persigue una doble formación para la juventud agraria: la cultural y la agropecuica. Comprende dos ciclos: 1º el de EXPERTO, que abarca el bachillerato básico y los estudios agropecuarios fundamentales: de huerta y de granja; 2º el de AGRO-NOMO, tres años más en que se completa el bachillerato común y se siguen los estudios para una de las cuatro especialidades: agrónomo ganadero, agrónomo en cultivos, agrónomo en granja y agrónomo industrial.

ALUMNOS: Según las familias, pertenecen a la clase trabajadores; agricultores, empleados de casas de comercio, del Ferrocarril o de oficinas públicas y jornaleros. En cuanto a la instrucción, deja un poco que desear, sobre todo en los que vienen de escuelas rurales. Pero tienen buena voluntad y vencen las dificultades.

UBICACION GEOGRAFICA DE LA ESCUELA: Está en el pueblo que la ha creado, Darregueira, centro de la PAMPA SEMIARIDA, pueblo emprendedor y con visión de futuro. Tiene 3.000 almas en la zona urbana y está rodeado por una inmensa cintura que ocupan más de 700 establecimientos agropecuarios, Zona forrajera, de gramíneas, zona ganadera (vacunos y lanares). **Importante empalme de los ferrocarriles Roca y Sarmiento**, que lo conectan con toda la República. Con una planta de Silos de la J. Nacional de Granos, de 83.000 toneladas de capacidad, además de buen número de silos particulares. Con importante estación experimental de I.N.T.A.; notable comercio privado y cooperativo; sucursal bancaria. Molino harinero equipado con maquinarias modernas, por terminarse. Su zona de influencia se extiende de 60 a 80 km de radio. Tiene un hotel que puede figurar muy bien en la Capital.

Este PUEBLO se ha hecho solo. Porque no es cabeza de partido, aunque merecería serlo. Ha pavimentado sus calles sin ninguna ayuda externa; se hizo su hospital, que parece un sanatorio. Es el pueblo que después de haber levantado un gran colegio para mujeres —primario y normal— se ha lanzado a la creación de esta ESCUELA AGROTECNICA, obra, como las anteriores, de bien público, que tiene hoy un valor aproximado de más de \$ 120.000.000 y no tiene deuda alguna; pero, para proseguir los cursos de primero y segundo año en 1968, **necesitaria con urgencia \$ 30.000.000.**

UN PUEBLO QUE SE HA MANCOMUNADO PARA REALIZAR OBRAS DE BIEN PUBLICO COMO LO ES ESTA ESCUELA, MERECE QUE SE LE AYUDE, Y MAS POR HABER PERDIDO A SU PASTOR.



La Recreación como Aspecto Concreto de un Acercamiento entre Escuela y Comunidad

Dra. Delma Elsa Domecq

CONSIDERADO este aspecto de la "Educación de la Comunidad" como una actividad a la que el individuo puede dedicarse en sus horas libres y como un modo de expresión individual que por lo general tiende a desarrollar contactos sociales, debe encararse de manera tal que circunscribiendo varios aspectos en un solo rótulo, éste, al abarcar aquellos, realice una labor de amplias proyecciones.

Para dar una idea concreta al respecto, algo que cumple las finalidades expuestas, tomaremos, como ejemplo, el "Conjuntio Vocacional Artístico"; el que se puede organizar en cualquier comunidad, ya que bajo ese rótulo se pueden reunir infinidad de actividades que son de interés general.

Se consideran con referencia al mismo dos aspectos: Uno extrínseco que es el educativo con la doble faz pedagógica y sirológica, ya que permitirá al Educador de la Comunidad, el estudio de los caracteres de los integrantes del grupo, como así las reacciones de los asistentes y la influencia ejercida por las funciones en dichas reacciones.

Conocimiento, más a fondo, de las inquietudes de los espectadores, por las críticas favorables o desfavorables de las funciones críticas que deben ser tenidas en cuenta para ir conformando paulatinamente el espíritu que debe inspirar al elenco con la idiosincrasia de esa comunidad.

El aspecto intrínseco contempla desde el vasto elemento humano con todas sus insospechadas proyecciones, hasta los más recónditos oficios en donde caben todas las vocaciones; como podremos apreciar a continuación.

Antes que nada deberá tenerse en cuenta que para que un elenco marche sin tropiezos serios desde sus comienzos, habrá de contemplar antes que nada la organización de una seria comisión que, lejos de todo aspecto burocrático con miras a títulos decorativos de por sí inoperantes para una empresa de esta índole, apuntale en el orden administrativo su labor técnica.

En esta comisión administrativa cabrán: el que entienda de finanzas y que por su cargo ya en una repartición oficial o privada, sirva de enlace a elementos de utilidad, el entendido en publicidad, el que trabajando en una imprenta puede asesorar en la confección de programación, el que entendiendo de contaduría lleve la misma para que, todo convenientemente rubricado, ofrezca el respaldo de la seriedad que impulsa a estimular a los que observando en la actuación comprenden la rectitud que anima a los que han encarado esta tarea menos brillante que la específicamente escénica, pero de mucha más responsabilidad ya que ella afianzará la parte técnica.

En cuanto al **cuerpo teatral** comprenderá:

Autores, compositores, directores, actrices, actores, escenógrafos, cantantes, solistas, coros, grupos folklóricos, bailarines, orquestas, electricistas, utileros, sastre, modistas, maquilladores.

En esto cabe la promoción del estudio de métodos racionales para el **trabajo escénico**, como así los temas, planteos y soluciones que se presentan en la escena.

Asimismo contempla la **labor en función del entusiasmo juvenil, basada en un planteo previo**, como así conforme a un programa previo, cumpliéndose en estos tópicos una doble finalidad: netamente **instructivo-recreativa**.

Si a ello se añade las **orientaciones generales, propósitos, fines, estipulados**; en un **reglamento**, que todos conozcan y cumplan en forma estricta, se podrá llegar sobre la misma marcha del Elenco, sin planificaciones previas que casi siempre son utópicas, a un **plan adaptado a los intereses y necesidades de integrantes y público**, para quienes, el trabajo en conjunto que propicia, como el sentido de cooperación que despierta, no será otra cosa que el ver concretados sus **intereses; sociales, intelectuales, estéticos y vocacionales**, en una faz recreativa que constituye una **evasión espiritual** y permite un cambio de atmósfera en la constante tarea del trabajo diario.

La **dirección** del Elenco puede asumirla quien tiene una visión general de lo que significa toda su proyección en cuanto al aspecto social se refiere, no es necesario que reúna grandes dotes de intérprete, pero sí que ame la escena como portadora de un mensaje impostergable.

En lo referente a la **sala** no debe originar problemas complejos, pues todo lugar puede adaptarse, por precario que sea, ya que el clima de la representación, no lo da el lugar, sino los intérpretes.

Los decorados, como la **escenografía**, con su idioma netamente **funcional** como el teatro moderno lo requiere, simplifica aún el problema. Recuérdese que las interpretaciones auténticas hacen olvidar al espectador todo lo que rodea a los que actúan.

Es **inimaginable** todo lo que supone una actuación genuina, donde se combina inteligentemente, en un espectáculo adaptado para los más diversos espectadores, una gama de diversos medios de expresión como la música, la danza, el canto convenientemente saturados de visualidad, fantasía y emoción.

No descartar la **escena circular**, de vastísimos recursos y que propende a identificar al espectador con quienes actúan, haciéndolos vibrar al unísono.

Al poner en escena **piezas teatrales** deben **seleccionarse** de tal manera que en ellas se pongan de manifiesto los valores irremplazables como: la **amistad, la bondad, la belleza, el amor**.

La **frecuencia de los espectáculos**, como los **horarios**, deben encuadrarse en las posibilidades de la comunidad, pero nunca deberá pasar un periodo mayor de 20 días o un mes, sin efectuarlos, porque eso relaja la misma disciplina del Elenco y descarta la responsabilidad que impone el compromiso con el espectador a quien jamás se puede defraudar.

La **gratuidad o remuneración** de las funciones quedará librada al criterio de la comisión administrativa, ya que si ella halla medios para suplir con donaciones o aportes similares, lo que implica el mantenimiento de ciertos gastos, el

efecto psicológico que opera en el espectador será de gran eficacia y no traerá con el tiempo una vinculación y un apoyo que es de gran importancia.

Recordar que la **actuación vocacional no debe permitir el interés lucrativo ni confundir los fines con los medios**.

Se impone si, dar debida cuenta y en forma minuciosa sobre la inversión de los fondos recaudados; esto inspira confianza y comprensión en el ambiente de la comunidad.

El Elenco podrá alternar sus actuaciones, con: sesiones de teatro leído, de títeres, mesas redondas, charlas y conferencias, pidiendo en la medida que la actuación lo autorice la colaboración de otros elementos ajenos, pero de reconocida capacidad para identificarse con el espíritu que los anima.

Desde ningún punto de vista se mezclará el **aspecto político** con las finalidades que se persigan, porque se podría malograr un intento de neto corte cultural.

Por último, es importante señalar que los **lugares de ensayo** no deben ser necesariamente los teatros o salas de representaciones, se sugiere crear espíritu comunitario entre los vecinos, guiándolos a ofrecer sus domicilios para los mismos. Se logrará de este modo un interesante intercambio de ideas e inquietudes.

Se propende con esto a una mayor integración de la comunidad y sirve como medio de exploración de aptitudes e intereses que, unido a la iniciativa, puntualidad, cortesía, tolerancia y responsabilidad, hará valuzumar un criterio acertado del noble empleo del tiempo libre.

Una Biblioteca al Servicio de la Escuela y de la Comunidad:

Ideal que quiere realizar la Biblioteca "Almafuerte" de la Escuela Experimental N° 24, de La Matanza.

Delia Cecilia Amalfi,

DURANTE siglos, las generaciones que nos precedieron conformaron nuestra actual civilización; para conocerla y ubicarnos en el presente, debemos ponernos en contacto con los recuerdos y conocimientos acumulados; para ello, muchos son los medios a nuestro alcance, pero nada hay tan positivo y valioso como la lectura.

La vida de las naciones democráticas, como la nuestra, donde los hombres del pueblo son parte integrante del gobierno y asumen la responsabilidad de la felicidad del mismo, deben recibir la instrucción necesaria sobre los problemas y necesidades sociales que afligen al mundo.

Esa instrucción se da cada vez más y mejor en nuestras escuelas, sin embargo creemos que la biblioteca es parte fundamental de esa educación.

Por otra parte, no terminan en la escuela la formación del niño; la biblioteca representa la institución más apropiada para mantener en el individuo la continuidad de la educación.

Por eso nuestra misión consiste en crear las condiciones que el trabajo personal iniciado en la escuela, de acuerdo con los métodos modernos de enseñanza, sea completado, más tarde, fundamentalmente por la lectura.

Maestros y libros serán en este caso la eterna escuela de la vida.

No es difícil iniciar al niño en el gusto y hábito de la lectura.

Desde su nacimiento empieza a recibir literatura, incluso en comunidades atrasadas. Expresión de ideas y sentimientos por medio de la palabra, se proyectan hacia el siempre. La madre no lo hace en forma desnuda y directa; lo eleva a la categoría de arte, a veces en forma muy simple y primaria, pero quizás por eso, y con divina inconsciencia, con un auditorio que no entiende, eleva con música en su voz metáforas de belleza sorprendente y nace así la más prodigiosa y simple poesía.

Para que un libro maraville al niño, estimule sus fuerzas creadoras, sea enseñanza y guía, la bibliotecaria deberá rodearlo de un clima de sugestión y estímulo, y únicamente podrá lograrlo si a su vez recibió el influjo que la incita a su lectura cuidadosa y documentada.

El conocimiento acabado del texto, la recreación de escenas y ambientes, la ubicación del autor en el espacio y en el tiempo, convierten al maestro en mago de aquel encantamiento.

Nuestra biblioteca escolar y pública cumple, en primer término, con su función principalísima: servir los intereses del niño y del maestro. Destina una hora semanal para cada uno de los grados.

A las secciones inferiores les proporciona narraciones y cuentos, lectura de poesías, fábulas, que luego los niños interpretan mediante dramatizaciones y creaciones estéticas (dibujo, pintura, collages, etc.).

Los títeres son generalmente los personajes de un cuento, que los alumnos han elegido, siendo ellos mismos los autores de las obras que interpretan. Las clases en biblioteca en estos primeros grados se basan en cuentos, como he indicado precedentemente; pero también en 2º y 3er grado, se desarrollan clases de desenvolvimiento. La biblioteca cuenta para ello, con material bibliográfico que hace accesibles los conocimientos que exige el programa escolar.

Pero, teniendo en cuenta que existe una relación directa entre la capacidad para la lectura y la práctica de la misma, cuando los niños lo solicitan, se les ofrece en anaqueles abiertos el acceso a los libros de su predilección. Muchas veces, esta lectura silenciosa da paso al concurso de lectura, para estimular esta valiosa ejercitación.

Además, como comprendemos que la lectura sólo será provechosa en la medida que el niño pueda comprender el sentido del texto y establezca una relación entre ese sentido y su propia persona, le pedimos que exprese su reacción frente a lo leído, y es aquí donde nos damos cuenta de que el niño comprende las cosas razonables y justas, que tiene una maravillosa imaginación y un gran sentido de la justicia.

Esta forma de enseñanza continúa a nuevas edades vez más adelantada, con arreglo al grado y al desarrollo mental.

A los niños de 4º, 5º y 6º grado, se les hace prácticamente la presentación del libro.

Para que un libro sea usado con provecho es necesario conocer la función de sus diversas partes impresas.

Presentado el libro, en adecuadas clases se enseña la manera de utilizar los libros y la biblioteca, a fin de capacitarlos para servirse de los materiales de consulta e investigación.

Este proceso de enseñanza sirve de introducción y aprendizaje para la utilización de todas las bibliotecas.

Para que los alumnos utilicen los libros, se inicia una tarea de acercamiento entre la biblioteca y la maestra, en este caso la primera es intérprete del currículum escolar.

No lograríamos los propósitos en que estamos empeñados en nuestra escuela, si la acción educadora del maestro no se complementa con la de la biblioteca, si la acción educadora del maestro no se complementa con la de la biblioteca, quien se ocupa de la selección bibliográfica, hace listas de libros y prepara el material didáctico (fichas, dispositivas, cine, etc.). Y la que es más importante, ambas tratan de despertar la actividad que los niños van a

desarrollar en la biblioteca, de forma tal que la información tenga sentido formativo y los coloque en función de pensar y de crear.

De las diversas clases dadas durante el año para cumplir con el programa de Intelectual Literaria y su relación con las demás materias, hemos tomado la que transcribimos a continuación, para dar una idea aproximada, de cómo un libro, en este caso "Mis Montañas", sirvió para que los alumnos de 3º y 5º grado, trabajando en equipo, realizaran una serie de actividades, dándoles la oportunidad de sentir la satisfacción de trabajar y valer por su cuenta.

Los grupos, integrados de acuerdo con sus intereses y afinidades, tomaron los temas:

Grupo A: Vida de J. V. González e influencia de la época sobre su personalidad.

Grupo B: Lectura y comentario e interpretación de los capítulos del libro "Mis Montañas".

Grupo C: Ubicación histórica de la provincia de La Rioja:

- a) Corrientes colonizadoras.
- b) Fundación.
- c) Primitivos habitantes.

Grupo D: Ubicación geográfica:

- a) Orografía e hidrografía.
- b) Riqueza mineral.
- c) Producciones.
- d) Ganado.
- e) Población y extensión.

Grupo E: Primitivos habitantes (diaguitas):

- a) Viviendas.
- b) Instrumentos musicales.
- c) Bailes y cantos.
- d) Vestimentas.
- e) Alfarería.
- f) Leyendas y Supersticiones.
- g) Comidas tradicionales.

Grupo F: Escenografía.

Grupo G: Material didáctico.

Mapas, láminas, friso, diapositivas, carpeta general.

Grupo H: Puesta en escena de los bailes del norte.

Grupo I: Grabación de la clase.

Así fue presentado este libro, a todos los alumnos de la escuela, en el salón de actos; creemos que fue una experiencia maravillosa.

LA BIBLIOTECA AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD

Además del servicio de préstamo de libros, la biblioteca realiza actividades de carácter cultural y educativo: conferencias, cursos, debates, teatro, cine. Estas manifestaciones logran despertar el interés por el libro y estimulan la necesidad de la lectura.

Conocemos la comunidad que nos rodea; las encuestas realizadas y el contacto con la misma, nos pone en condiciones de servir.

Antaño, solo un filósofo o un poeta decía: "Soy un hombre y nada de lo que es humano me es extraño". (1) Sir John Herschel, al inaugurar la biblioteca de Eton, decía:

"Infundí a un hombre el gusto de la lectura, dándole los medios de satisfacerlo, y acabaría por hacer de él un hombre feliz. Haría de él un ciudadano de todas las naciones, un contemporáneo de todos los tiempos".

(1) La biblioteca pública y su misión. André Maurois. C. S. E. S. C. O.

GAZETA DE BUENOS AYRES.

JUEVES 7 DE JUNIO DE 1810.

*...R. u. i. temporum felicitate, ubi sentire qua velis,
et qua sentias, dicere licet.*

Tacito lib. 1. Hist.

crónica
ORDEN DE LA JUNTA.

Desde el momento en que un juramento me hizo responsable á esta Junta del delicado cargo que el pueblo se ha dignado confiarle, ha sido inconstante el esvelo de los individuos que la forman, por donde las esperanzas de sus conciudadanos. Abandonaron casi enteramente aquellos negocios á que tenían y en la subsistencia, contraidos al servicio del p. con una asiduidad de que se han visto aquí por esos dias, diligentes en proporcionarse todos los medios que puedan asegurarles el acierto; vé la Junta con satisfacción que la tranquilidad de todos los habitantes acredita la confianza con que reposan en el zelo y vigilancia del nuevo Gobierno.

Podria la Junta reposar igualmente en la gratitud con que publicamente se reciben sus tareas; pero la calidad precisa de su instalacion, redoble la necesidad de acogerse á

Los árboles tienen también su destino

Maria Cristina Manene de López
Directora Escuela N° 7 - La Plata

ELLOS nos dan alimentos, vestidos, medicinas, casa, muebles, embarcaciones, nos protegen del sol en el verano, mantienen la hoguera para darnos calor en el invierno, las ramas frondosas de ellos roban a millares de pajaritos del frío y de las tempestades.

Pero ellos también tienen su destino, como lo tiene el hombre, algunos son elegidos por su celebridad y se encuentran diseminados en nuestra Patria como reliquias en el recuerdo de las generaciones, otros... en cambio, tienen un destino trágico: en San Nicolás fue fusilado en 1839 el Gobernador de Santa Fe, Don Domingo Cullen, sobre un tala inclinado por el viento y el tronco sirvió de banquillo al acusado.

LA ALAMEDA DE SAN MARTIN

En la ciudad de Mendoza, en 1814, el General San Martín, entonces Gobernador Intendente de las Provincias de Cuyo, ordenó la plantación de la alameda que hoy lleva su nombre.

EL AROMO DE MANUELITA

Cuenta más de un siglo de vida y perteneció a la que fuera residencia de Rosas en Palermo, está ubicado allí cerca de la estatua de Sarmiento; fue plantado por Manuelita y bajo su sombra protectora don Juan Manuel dormitaba algunas siestas y solía tomar mate que le alcanzaba su hija.

Esas ocasiones eran aprovechadas por ella para interceder por algún sentenciado: de ahí el nombre con que lo bautizara la gente: "el aroma del perdón."

EL OMBU DE PUEYRRREDON

En la provincia de San Luis, lugar llamado la "Aguada de Pueyrredón", fue plantado por el general Juan Martín de Pueyrredón, durante su destierro en los años 1812 a 1815.

EL NARANJO DE LAPRIDA

En la antigua ciudad de San Juan de la Frontera, provincia de San Juan, fue plantado por el ilustre presidente del Congreso que declaró la Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, don Narciso de Laprida.

EL SAUCE DE SAN MARTIN Y O'HIGGINS

En la provincia de Mendoza, lugar denominado el Plumetrillo, departamento de Las Heras, se sentaron a conversar y tomar mate los generales San Martín y O'Higgins en los años 1814 a 1817.

TREES HAVE ALSO THEIR DESTINY

They do not have their destiny as they have created themselves in their organic life. Within a hundred of years there are no seeds left, those that are being formed within in view of the reproduction of generations.

Argentina must be proud because many of those forests have kept in it a tradition that was them in her glorious past.

Argentina Republic has a place and privilege to give of the autochthonous plantations.

LES ARBRES ONT AUSSI LEUR DESTINÉE

Les arbres comme l'homme ont leur destinée ainsi devant qu'ils, l'homme et l'arbre, se trouvent tout par leur vie organique. Parmi des centaines d'années on trouve ceux qui dépendent ailleurs et mourir et les autres dans la mémoire des générations.

Vous, les Argentins, soyez fiers de ceux de ceux que beaucoup de vos arbres, comme pendant ses jours glorieux qui la relie à notre passé glorieux.

La République Argentine occupe une place de privilège en matière de forêts autochtones.

ANCHE GLI ALBERI HANNO IL PROPRIO DESTINO

Tanto gli alberi come l'uomo hanno un destino proprio, poiché, per la loro vita organica, in qualche istante muoiono.

Anche fra gli alberi esistono gli eletti, come quelli che per il fatto d'essere eletti, sopravvive come sono soltanto nel ricordo delle generazioni.

Nel Argentina dobbiamo essere orgogliosi che il nostro glorioso passato sia tradizionalmente legato a molti di questi eletti alberi.

La Repubblica Argentina occupa un posto privilegiato per le piantagioni indigene che possiede.

LA HIGUERA DE SARMIENTO

Se encuentra en San Juan, en la casa que vio nacer al ilustre educador don Domingo F. Sarmiento, y a cuya sombra doña Paula tenía instalado su rústico telar.

EL OLMO DEL RINCON DE LOPEZ

En la antigua estancia del Rincón de López, entre la boca del río Salado y el mar; hoy propiedad de don Benjamín Sáenz Valiente; a su sombra descansó muchas veces el general Mitre.

EL SARANDI DE BELGRANO

En el pueblo y departamento de la Candelaria, territorio de Misiones, al pie de los arbustos ribereños, que se le asignan más de ciento cincuenta años, constituyó el general Belgrano su tienda de campaña, 15 días antes del cruce del Paraná para luego llevar la chispa de la libertad al Paraguay.

EL ALGARROBO DE PUEYRREDON

En las barrancas de San Isidro, chacra de los descendientes de don Juan Martín de Pueyrredón; tiene más de doscientos años de vida y al abrigo de sus ramas, el general San Martín conferenció con Pueyrredón.

EL NARANJO DE SOR MARIA

En la antigua Casa de Ejercicios de Buenos Aires, en las calles Independencia y Salta, fue plantado en 1795 por la misionera doña María Antonia de Paz y Figueras y existió hasta 1917, a cuya sombra descansó don Bernardino Rivadavia y otros próceres de la Independencia.

EL OMBU DEL VIRREY VERTIZ

En la antigua quinta de don Jaime Llavallol y del Riá, partido de Vicente López, se le asigna de 500 a 600 años de existencia. Aparte de su extraordinaria longevidad es de singular belleza.

EL NOGAL DE SALDAN

A cuatro leguas de la ciudad de Córdoba, pasaje y arroyo denominado Saldán, es notable por su corpulencia extraordinaria y por su longevidad que alcanza a épocas de la rendición de Córdoba y a familias consulares de la zona.

LA PARRA DE SAN MIGUEL

En el patio contiguo a la Iglesia de San Miguel, de Bartolomé Mitre y Sulpacha, fue plantado hace cerca de 200 años por don Juan Alonso González Aragón, fundador de la Hermandad de Caridad; en ese patio fue sepultado en 1812 el héroe de la Reconquista y Defensa don Martín de Alzaga.

Los árboles tienen también su destino

EL SANDUBAY DE PAGO LARGO

En Curuzú Cuatiá, Corrientes, en el campo de batalla de Pago Largo existe una cruz recordatoria de la batalla, en la que fueron diezmados ochocientos hombres de los dos mil que tomaron prisioneros las fuerzas rosistas.

EL PINO DE SAN LORENZO

Único testigo que resta de la jornada librada el 3 de febrero de 1813, con la que San Martín comenzaba su desigualda campaña de América. Todavía no se había apagado el fragor de la batalla de San Lorenzo cuando a la sombra del añoso pino, situado en el huerto del Convento, firmaba San Martín el parte de la victoria.

EL ARBOLITO DE QUIROGA

El caudillo riojano sorprendido en medio del desierto por un tigre en la travesía entre San Luis y San Juan salvó la vida trepándose a un algarrobo solitario que había a pocas leguas de la capital puntina.

Si leemos "Facundo", constatamos la vívida descripción que encierra esa joya de la literatura.

LA MAGNOLIA DE AVELLANEDA

En la Capital Federal, en el Parque 3 de Febrero, en Palermo, existe una hermosa magnolia plantada por don Nicolás Avellaneda el 11 de noviembre de 1875, siendo presidente de la República, con motivo de la inauguración del estudio parque.

EL CEBIL DE GÜEMES

Exista en un lugar próximo a la ciudad de Salta, en el pasaje denominado "La Higuera", a cuyo pie murió el glorioso caudillo salteño don Martín Güemes.

EL PINO DEL DOCTOR COSTA

En San Isidro, a la altura de Martínez, a la sombra de este árbol se reunieron Mitre, Costa, Roca y Urriburu, y otros prohombres de la época ultimando el acto político que más influencia tuvo en la marcha del país en los últimos años.

LAS ACACIAS Y MORAS DE CASEROS

Dieron sombra a los soldados que habían de coadyuvar a la derrota de Rosas, quien después de esa batalla librada el 3 de febrero de 1852, presentó su renuncia, escrita con lápiz y manchada con su sangre.

Los argentinos debemos sentir orgullo de que muchos árboles guarden una rica tradición que los liga a nuestro glorioso pasado.

LA "VUELTA DE OBLIGADO"

Radicación familiar de casi doscientos años

TESTIMONIO de una vieja escritura traslativa de dominio:

"IN NOMINE . . . En Buenos Aires, a dos de octubre, año del Señor de mil setecientos setenta y nueve, yo, Andrés de Mogrovejo, escribano en esta Audiencia, doy fe: Que concurren: de una parte, doña María Isabel Chavarrí y doña Mercedes Chavarrí, hermanas; y de otra parte don Antonio Obligado, orundo del Alfo Alcalá de Guadaíra, por Sevilla. Que a los tres conozco, por ser vecinos. Que comprueban no tener, en cuanto a persona o bienes, embargo ni invalidez alguna. Y ellas dijeron: Que han convenido en vender diez y ocho leguas de campo, del patrimonio y haber suyo, al señor don Antonio, que caen al norte del lugar de San Pedro, y forman la tierra que llaman el Rincón de Andújar. Hubieron ambas Chavarrí este bien por compra hecha al canónigo don Alvarez Andújar, quien por mil setecientos y once lo tuvo de Real merced y en premio a servicios grandes a la Corona y la fe católica. En cuanto a lindes de campo, es a saber: Mide seis leguas al río del Paraná, y otras tres hacia poniente; y por hitos en cada un ángulo, se previene que hay culebrinas a medio entera. También van con la venta tres ranchos que hay por el campo, y las seis o setecientas cabezas de ganado que habrá en él. Por su parte, don Antonio Obligado dijo: Que acepta en todas sus partes lo dicho, porque igual fue lo convenido. Y entrega ante mí el precio, que es de quince mil pesos fuertes en oro Hispaniarum Rex. Ambas Chavarrí lo embolsan; y en cambio, dicen tener desde hoy más, a Don Antonio por solo dueño del bien. Así doy fe, y que lo firmen las vendedoras y el comprador, y por testigos, Luis Vázquez y don José de Rocha".

Dice el poeta Carlos Obligado, blanqueto de don Antonio:

Se hallan las firmas,	(Y era poeta sin duda
Y un sello Modernicé	El buen escribano, pues
La ortografía: con esta	Su prosa aparente, forma
Salvedad, es copia fiel.	Un romance agudo en e).

"El Poema de la VUELTA DE OBLIGADO" se llama el libro de Carlos Obligado, aparecido en 1938 bajo el título: "El Poema del Castillo". La razón del primer título era la existencia del castillo que su padre, "el poeta nacional", don Rafael Obligado, hizo construir sobre los barrancos del Paraná, río que allí

describe una de sus muchas curvas, llamadas "vueltas", y ésta, del campo del bisabuelo don Antonio, es gigante y desde que él adquirió el campo se llamó "la VUELTA DE OBLIGADO".

Carlos Obligado lo ubica así:

GEOGRAFIA:

Buenos Aires allá al sur,
Rosario allá por el norte;
Río donde el alba nace,
Pampa donde el sol se pone.
Largo talud de barrancas
Que el verde alternan y el ocre;
Parque eminentemente que al río
Se aroma en pinos y robles.
Detrás, la llanura espléndida,
Que tiende allá al horizonte
Su manto denso de verdoras,
Cuadrícula en verdosores;
Al frente, el Delta:
De arroyos, prados y bosques;
Y entre agua y tierra, en la altura,
Grave macizo de torres.

Nota: La VUELTA DE OBLIGADO está entre San Pedro y Ramallo (Prov. Bs. As.), y enfrente, en Entre Ríos, están las islas de Las Lechiguanas en las que existe el "Paso del Tenejero".



noticias del exterior



HELEN KELLER HA MUERTO

A. H. R.

El 1º de junio falleció en Easton, Estados Unidos, esta extraordinaria mujer, muy próxima a cumplir 88 años.

De su larga existencia, diecinueve meses fueron como los de todas las criaturas normales; después una grave fiebre cerebral la privó de la vista, del oído y de la palabra. Quedó ciega y sordomuda.

Su vida, popularizada por la prensa, la literatura, la radio, la televisión, fue una incansable lucha por la luz y la comunicación con los hombres y la naturaleza: tres sentidos le quedaban y una poderosa y clara inteligencia. Dios, que no abandona a nadie, le mandó la maestra que necesitaba: poco antes de cumplir siete años, Anne Mansfield Sullivan entró decisivamente en la vida de Helen. Anne misma había estado ciega y recuperado la vista mediante una operación. Por eso la joven, de diecinueve años, comprendió perfectamente a la criatura. Anne conocía un alfabeto manual, parecido al de Morse; había sido inventado por los monjes trapenses de España y consistía en golpecitos dados en la mano. Pero no fue sencillo abordar a la pequeña que había crecido sin educación alguna y era poco menos que una fierrecilla. El puente para la comunicación lo tendió la casualidad: cuando Helen se mojó la mano debajo de la bomba de agua, Anne le deletreó la palabra "water" sobre la mano y, repetida algunas veces, la niña comprendió. Escribió más tarde, en "La historia de mi vida": "En ese momento comprendí que era posible comunicarme con otras personas por medio de esos signos. Fue una sensación deliciosa la que me animó y los pensamientos que se hallaban aprisionados en mi corazón comenzaron a cantar". Se produjo la milagrosa liberación de su encierro en la noche oscura y sin voces.

Con tenacidad conquistó el mundo que la rodeaba y conoció las cosas no solamente por palabras huecas —un peligro en la educación de los ciegos— sino por conceptos exactos conquistados por el tacto, el olfato, el gusto que servían a su brillante inteligencia. Estudió y se graduó en 1904, en el Radcliffe College, de bachiller en artes con mención honorífica. Aprendió lenguas muertas y vivas: griego, latín, francés, alemán, además del inglés. Aprendió también a hablar; aunque con voz monótona, su dicción era clara. Conversaba poniendo su mano sobre los labios de su interlocutor; hasta dio conferencias.

Pero lo que más la destacó fue su obra escrita, sus libros: "La historia de mi vida", "El mundo en que vivo", "Anne Sullivan", escritos en alfabeto Braille, y unas doce obras más. Sus escritos la revelan en su magnífica espiritualidad, en su delicada sensibilidad; nos ponen ante una filósofa que ve el mundo con los ojos del espíritu y logra, ella la ciega, abrir los ojos de quienes ven sin ver, parando de largo ante muchas cosas que ella había descubierto.

En uno de sus muchos artículos, Helen decía: "Si yo fuese Presidente de una universidad, establecería, como materia principal, tres días para ver, enunciando el objetivo: ¿Cómo deben usarse los ojos? Pienso que la misma deficiencia se compuesta también en el uso de todos nuestros sentidos y demás habilidades. Evidentemente el sordo aprecia completamente el valor del oído, sólo el ciego los gustos que procura la vista. Pero quienes han poseído siempre estos bienes ni saben cómo utilizarlos. Recientemente visité a un buen amigo que acababa de regresar de un paseo por el bosque y le pregunté qué había observado. "Nada particular", me contestó. ¿Cómo es posible, me pregunté, pasear por un bosque durante una hora, y no haber visto nada particular? Yo, que no veo, encuentro cien cosas que me llenan de deleite por el contacto. Siento la delicada simetría de una hoja, paso mi mano con amor por la blanda piel del tronco de un abedul plateado o por la áspera corteza del pino silvestre, siento la superficie suave de una flor. Si yo, palpando simplemente, ya experimento tanto placer, ¿cuánta mayor belleza tiene que ser revelada por la vista! Quizá pueda dar idea más clara de lo que me represento, si supongo que sólo por tres miserables días hubiere adquirido la vista. El primer día quisiera ver la gente cuya bondad y amabilidad me ha hecho la vida digna de ser vivida. No sé lo que significaría mirar el corazón de un amigo a través de la "ventana del alma", los ojos. ¿No ve la mayoría de los hombres sólo la superficie de un rostro sin ahondar en la observación de las finezas de las facciones? Acaso ¿puede usted describir exactamente los rostros de cinco buenos amigos? He comprobado que la mayoría de las gentes no sabe hacerlo. Permanentemente las mujeres se quejan de que sus maridos no notan sus vestidos o sombreros nuevos o cualquier novedad en el arreglo de la casa, que pasan por delante sin prestar atención. ¡Qué inseguras e inexactas son las declaraciones ante la justicia de los que se llaman "testigos oculares"! Realmente hay que creer que nadie ve todo lo que podría ver. Después querría posar mi vista en el rostro de un niño pequeño para recibir la impresión de la belleza inocente que precede a tomar conciencia de su personalidad. Y después querría ver los ojos buenos y fieles de mis perros, que son mis amigos más queridos y cariñosos y que tantas veces me consuelan cuando estoy triste".

"En este primer día, que pasaría en febril actividad, quisiera contemplar también todas las pequeñas cosas de mi hogar. Querría ver los cálidos colores en las alfombras que mis pies van hollando, los cuadros en las paredes, todas las pequeñas cosas íntimas que hacen a un ambiente cálido y acogedor. Con respeto mis ojos se posarían en los libros en escritura Braille que he leído, pero con más ansiedad buscarían los libros impresos, cuyo contenido para mi esta cerrado y que guardan los más profundos pensamientos del espíritu humano y de su vida. A la tarde de este primer día haría un largo paseo por el bosque para embriagar mis ojos con las bellezas de la naturaleza, intentaría absorber en esas pocas horas con desesperado esfuerzo todo ese brillo que continuamente se despliega ante los que pueden ver. Y a mi regreso, querría ver caballos que tiran un arado, o, por lo menos, un tractor. Y después rogaría que se me concediera una magnífica puesta de sol, esplendente en colores".

Muchas otras cosas, ante las cuales pasamos indiferentes los videntes, enunció todavía Helen Keller para los otros dos días, antes de volver a su noche cerrada, llena de ansiedades de luz, color, brillo, belleza de forma y de alma inocentes, de miradas cariñosas que no conocía. Pero en esa noche oscura, esta mujer extraordinaria llegó a verdades y conocimientos que dieron contenido valiosísimo a su vida espiritual e inflamaron su corazón en el afán de ayudar a quienes, como ella, estaban privados de ver. En sus libros comunica esa fuerza moral que da la fe: "Siempre confío en que la fe es la fuerza por la cual el mundo destrozado resurgirá a la luz".

XVII ANIVERSARIO DEL C.R.E.F.A.L.

Corina Rosa Haydée D'Angelo
(Betadé por UNESCO)

El CREFAL es un Centro de Educación Fundamental para el desarrollo de la comunidad en América Latina, con asiento en Patzcuaro, Michoacán (México). (*)

¿Cuáles son los aspectos positivos del CREFAL?

Ante esta pregunta traté de interpretar el pensar de mis compañeros de generación, con el sentido más objetivo y realista. No nos es dable hacer una evaluación del papel desempeñado por el CREFAL en estos 17 años de vida, no sólo por carecer de los elementos de juicio necesarios, sino por considerar que no debe ser ésta nuestra intención en estos momentos.

En busca de la respuesta, situémonos, ante todo, en el marco en que se desenvuelve el CREFAL: México.

Para los que llegamos de lejanas llanuras, donde el viento pampeano se encuentra con "gauchos" rubios que buscan afanosamente un bienestar más firme y seguro, para los que llegan del trópico y de los Andes, de las costas y de las serrías, de las grandes urbes y de las villas calladas, en fin, de ese móvil que fue cuna de civilización y asiento de aventureros o de laboriosos inmigrantes, México es en sí una extraordinaria experiencia.

Nos hallamos rodeados de un mundo nuevo, lleno de contrastes, pero no de contradicciones; como podría parecer a la vista del viajero que pasa.

Este marco tan rico en tradiciones, en paisajes, en logros y carencias, nos pone a reflexionar en el acierto de los fundadores del Centro, al ubicarlo en este fascinante país, en donde hemos encontrado unidos en rara conjunción dos características, generalmente excluyentes: un fuerte sentimiento nacionalista, y a la vez, un humanismo abierto a las corrientes avanzadas y progresistas del pensamiento universal.

Convenimos, entonces, en que el primer acierto del CREFAL es la propia sede del Centro, que tiene como anfitrión a una nación hermana y querida de todos los pueblos de América Latina.

La nueva situación que enfrentamos al convivir con maestros y compañeros de las más diversas latitudes, constituye de por sí una valiosa experiencia al estudiante del CREFAL. Los diferentes patrones culturales, los valores colectivos, los problemas y las aspiraciones de muchos pueblos del mundo están aquí presentes, entre nosotros, a través de un cotidiano intercambio formal o informal que tiene, a mi juicio, la virtud inapreciable de valorar nuestros juicios, combatir nuestros prejuicios y, sobre todo, justipreciar los esfuerzos que realizamos en pro de una vida mejor. He aquí un aspecto positivo del CRE-

XVII Aniversario del CREFAL.

FAL que no se anuncia en convocatorias ni se evalúa, tal vez, en el análisis del desarrollo de un curso.

En cuanto al impacto que recibimos en las primeras etapas del curso, cuando se nos pone frente a problemas y más problemas, frente a carencias anómalas, frente a vicios y actitudes negativas, frente a gigantes apocalípticos: miseria, ignorancia, enfermedad, inseguridad... la crisis intelectual amenaza con desalentarnos, haciéndonos sentir impotentes ante tremendos enemigos.

Aun cuando muchas veces esperamos que se nos den más armas, más instrumentos para atacarlos eficientemente, yo me pregunto: ¿no será este mismo aspecto positivo del CREFAL, crear un clima de desconformidad, de preocupación, de insatisfacción ante los grandes problemas que retardan el desarrollo?

Supongamos que sólo eso hayamos encontrado como positivo en el CREFAL y no pensemos que, como ha sucedido en todas las generaciones precedentes, estas inquietudes, estas banderillas clavadas en lo más hondo de nuestro ser, se transformarán algún día en efectivas realizaciones.

Hay, también, un aspecto del que debemos hablar, aunque no sabemos si hemos de considerarlo dentro de los aspectos positivos del CREFAL: Es algo indefinible que los brasileños llaman "saúde" y que en castellano resulta difícil de expresar... la añoranza del hogar y la familia, el recuerdo constante de la lejanía que nos separa de la tierra natal y, como consecuencia de todo ello, el replantamiento y una nueva valoración de todo lo que dejamos, en un paréntesis de siete meses que nos permite ver, con visión panamericana, más amplia y objetiva, el conjunto de problemas y perspectivas que ofrecen nuestras respectivas naciones. Se ha dicho que "El árbol tapa el bosque" y es precisamente esto lo que nos ocurre cuando estamos trabajando dentro de un programa o institución, sin disponer del tiempo, ni contar con una actividad crítica ni de un enfoque más abierto, para apreciar el conjunto nacional o regional.

Se espera un cambio radical en cuanto al plan de estudios y programas del CREFAL. Tal vez sea ésta la última generación que haya intentado cuestionar en el amplio campo del desarrollo económico y social. No esperamos, sin embargo, recetas infalibles, aplicables a todas las situaciones que enfrentamos. Deseamos sí, que los esfuerzos se vayan concretando cada vez más hacia situaciones relacionadas directamente con nuestros problemas de trabajo.

Tal vez sea propia esta fecha para proponernos todos, maestros y alumnos, una revitalización de nuestros estudios, ante la inminencia de una etapa de trabajo que, por sí misma, ofrece perspectivas muy interesantes. Es necesario la reflexión meditada y consciente, para retomar el camino con entusiasmo, en el último tramo que recorreremos juntos en tierras mexicanas...

Pero éste será sólo un tramo más en el largo camino que nos aguarda en la formación, supervisión o ejecución de programas de desarrollo.

Tratamos aquí con absoluta libertad muchas cosas de las que algunos de nosotros sólo habíamos en temeroso eucubicho, ante situaciones de corrupción, de abuso, de violaciones dictatoriales, de entrega, o de ción de demagogia. Hablamos en esta Casa de causas, de efectos, que no segregaciones encubiertas. Hablamos en esta Casa de causas, de efectos, que no siempre pudimos expresar ante libremente. Discutimos las soluciones desde ángulos opuestos, pero por antagónicas que sean nuestras posturas, hay sólo

(*) Entre el 16 de octubre y el 24 de noviembre, de 1967, ofreció un curso especial sobre "Anatomía Funcional y Desarrollo". Lo auspició E. N. K. S. C. O.

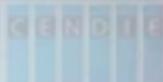
que nos une fuertemente, que nos liga indisolublemente y nos reconcilia con el futuro: es la resolución franca de avanzar juntos en una lucha pacífica, pero firme y sin renunciamentos, en contra de las fuerzas retardatarias del progreso.

Muchas reformas requieren nuestras estructuras y sistemas económicos, políticos y sociales. Tal vez sea el C.R.E.F.A.L. el productor de levadura, el catalizador y el motor de tantas realizaciones puestas en marcha o por venir.

En este sentido, las Naciones Unidas, a través de sus agencias especializadas, están ofreciendo a los países latinoamericanos un ejemplo de efectiva cooperación internacional, al conjugar esfuerzos, rodeando la misma meta con aportaciones significativas y valiosas para los países miembros, en esta región.

La importancia de las labores de este Centro se dan con mayor evidencia en algunos países que en otros. Sin embargo, el gran contingente de 1311 compañeros egresados, tiene un lugar de respeto y, en muchos casos, de ubicación preponderante en los esfuerzos de los gobiernos para lograr el "DESPEGUE", que urge concretar en América Latina.

En este aniversario, nos sentimos unidos a todos ellos en un abrazo simbólico, muy cordial, haciendo voto por que el C.R.E.F.A.L. pueda cumplir la elevada misión encomendada a sus maestros y alumnos no solo por los gobiernos de los países miembros, sino por los marginados, los desposeídos, los analfabetos, los débiles, los campesinos y los obreros de Latinoamérica que esperan —aún sin saberlo ellos mismos— el cambio que los dignifique y los haga sentir que ésta es, realmente, la tierra de la libertad...



CAROLINA Y MARTIN

Martin se dobló ante el charco.

La frente en el agua.

Las manos desiertas.

Y Carolina ya no tembló.

Ni latió.

Ni se ahogó.

Solo cantó su canción más linda.

Su canción de rana.

Fresca y quebrada.

Saltando llegó a las manos.

Subió a los hombros.

Se movió en los dedos.

.....
.....

Las ramas agitadas por el viento
murmuraron: travesooooooooooooos.

Después... la calma.

Se habían ido.

La noche se echó por encima de todo.

El silencio se llenó de cantos.

Grillos y ranas.

Cuál era Carolina?

La del cantar cansado.

Cayeron hojas del almanaque.

Un papá estaba triste.

El papá de Martin.

Triste como todos los que pierden algo.

EL LENGUAJE VISUAL

MARIA LUZ AGRIANO
 Uln. 1968, Alemania Occidental
 (Ingresó por concurso en la Universidad
 para perfeccionarse).

"Los animales no entienden jamás las imágenes y en cambio llegan a menudo a entender las palabras que el hombre dice".
 "¿Qué es entonces el lenguaje de la imagen?".
 "¿Es un lenguaje inferior?".
 "O bien ¿es uno nuevo, diferente, que el hombre está tratando fatigosamente de construir para expresarse todavía mejor a sí mismo?".
 "Una búsqueda, lo sabemos todos, está en curso".

Giuseppe Trevisani.

Actualmente dentro del lenguaje formal podríamos señalar dos grandes corrientes: una que busca estructuras depuradas y otra que quiere utilizar el aporte de los estilos del pasado. Dentro de la primera corriente están los llamados formalistas. En la segunda, en cambio, tienen cabida los neoexpresionistas, figurativistas, etc.

El lenguaje de los concretistas ya no satisface. Los formalistas lo consideran insuficiente. Los subjetivistas lo ironizan.

En el Renacimiento se estructuró racionalmente una teoría formal que se venía gestando, desde hacía muchos siglos. Los conceptos de equilibrio, armonía y ritmo que se midieron y canonizaron en esta época habían sido, mucho tiempo antes, utilizados intuitivamente. Del Renacimiento a nuestros días se formularon diversos conceptos formales. Casi todas estas formulaciones estaban guiadas por criterios sensibles y asistidas por razones no siempre claras. Los estudios de los factores formales que han realizado los primeros abstractistas son insuficientes. No resisten un análisis riguroso.

En nuestro siglo, se han cuestionado, más que en cualquier otro período histórico, los conceptos formales.

Hoy contamos con una extensa bibliografía sobre las concepciones estéticas. Todo esto pertenece al acervo histórico. No responde a nuestras exigencias. No podemos retroceder en el tiempo ni en las ideas. Sin embargo hemos visto que "designers" conocidos mundialmente, cuando tienen que hablar de relaciones formales, toman como única referencia, por ejemplo, la sección áurea y sus aproximaciones.

¿Es nuestra época un período sin estructuras formales? En los últimos años hemos dejado de producir nuevas imágenes. ¿El arte ha dejado de existir?

VISUAL LANGUAGE

The visual language, that man wants to attain for expressing better to himself, is yet an elusive search.

This is shown to us by social and cultural variations as well as those of individual sensitivity. The international exhibitions reveal the terrible disorder within aesthetic field.

Psychologists, plastic artists, sociologists, mathematicians, colorist and sound technics, sociologists and so on, meet just themselves in groups of collaboration.

These studies have been faced by northamericans. Italy and Germany have arranged groups of work. Solutions is difficult but results immediate strong, as image expressivity is a compound of man's spirit.

LE LANGAGE VISUEL

Le langage de l'image, que l'homme veut établir pour mieux s'exprimer, est encore une quête éternelle.

Les variations sociales culturelles et de la sensibilité individuelle nous le montrent. Les expositions internationales révèlent un terrible désordre dans le domaine de l'esthétique.

Les psychologues, les artistes plastiques, les sociologues, les mathématiciens, les techniciens de la couleur et de son traitement et les autres des groupes pour collaborer.

Les américains ont déjà organisé ce genre d'études. L'Italie et l'Allemagne ont formé des groupes. La solution est difficile mais elle permet et la fait éclore à la trouver. L'expressivité de l'image est un impératif de l'esprit de l'homme.

IL LINGUAGGIO VISIVO

Il linguaggio per via di immagini, che l'uomo vuole poter conoscere, per esprimersi meglio a se stesso, è ancora un'eterna ricerca.

Le variazioni sociali, culturali e di sensibilità individuale ce lo dimostrano. Le esposizioni internazionali rivelano il terribile disordine, soprattutto nel terreno estetico.

Psicologi, plasticatori, sociologi, matematici, tecnici del colore, e del suono, sociologi, eccetera, difformi singoli o gruppi di collaborazione.

I nordamericani già ne hanno affrontati gli studi. L'Italia e la Germania hanno già gruppi formati.

La soluzione è difficile ma sempre tentata di trovarla, perché il risultato a incrementare l'espressività per via dell'immagine gli è un dovere dello spirito dell'uomo.

Debemos rever todo el elenco formal (sonido, luz, color, movimiento). Lo que hasta ahora teníamos como equilibrado o como armónico tal vez ha dejado de serlo. Además, ¿qué es el equilibrio? ¿Qué es la armonía? No podemos contentarnos con lo que escribieron Kandinsky, Klee, Mondrian, los concretistas y Arheim.

Ni el público, ni los realizadores están conformes con lo que se hace. Los elementos que hasta ahora han servido a las configuraciones visuales resultan pobres. Tampoco queremos realizar estructuras visuales solamente, sino experiencias más completas que incluyan otros elementos que actúan conjuntamente con las visuales.

Las experiencias se han complicado: 1) Porque usamos elementos nuevos. Ya no se hace plástica aisladamente. 2) No conocemos las reacciones del hombre frente a la experiencia estética.

El significado de las formas ha variado. Debemos estudiar estas variaciones. Debemos clarificar el lenguaje en que se basan esas experiencias. Hay un sector que puede ser controlado porque pertenece a lo objetivo, otro en cambio está dentro de lo subjetivo. No se puede codificar las formas. Hay variantes sociales, culturales y de sensibilidad individual que nos lo demuestran. Se debe analizar los comportamientos de las estructuras formales a nivel sintáctico. No conocemos las leyes internas que rigen las configuraciones motoras-espacio-temporales y auditivas. Tampoco conocemos las implicancias de estas estructuras a nivel semántico y pragmático.

La parte semántica supone muchas variables subjetivas, pero siempre es más controlable que la pragmática. En esta última las variantes sociales y culturales son todavía mayores. No se pueden establecer leyes de correlación exacta entre la semántica y la pragmática, pero a la vez sentimos la necesidad de utilizar el valor expresivo de lo formal. ¿Como hacer esto dentro del caos existente?

Los realizadores y los que estudian las experiencias de alcance estético están más preocupados por analizar los elementos que sirven a la estética, que por la estética misma. Por eso ya no hablemos de arte sino de investigación formal.

Las muestras internacionales de arte nos han hecho ver el terrible desorden que existe dentro del terreno estético. ¿El arte ha muerto? Los no formalistas lo ridiculizan. Los formalistas realizan experiencias donde la denominación arte no cabe. Según los países, se han dado diversos nombres a este tipo de investigación. En Italia "Arte Programmata" y "Ricerca visive", en Francia "Recherche d'art visuel", en Alemania "Visuelle Kommunikation". Estos nombres tampoco son muy exactos.

No podemos seguir actuando a oscuras. Debemos reconocer que después de las experiencias de quienes anunciaron la "Gestalt-theorie" se ha hecho muy poco. En los últimos cinco años se ha tomado conciencia de esto. Los norteamericanos son quienes más se han ocupado del problema. En Italia y Alemania, se han organizado pequeños grupos de trabajo. Se necesita en estos equipos la colaboración de psicólogos, plásticos, músicos, matemáticos, técnicos de sonido y color, sociólogos, etc. Esta es la única manera de llegar a una metodología lingüística interdisciplinaria. Se han realizado filmes, experiencias gráficas tri-

dimensionales acompañadas de luz y color, espacios habitables, etc. Las estructuras con modulaciones espacio-temporales de nivel estético tienen siempre una programación. En algunas las variables son pocas. A las variables del programa se deben adjuntar casi siempre las que introduce el espectador.

El valor instrumental de estos estudios es muy grande ya que sirven para esclarecer los complejos hechos de nuestro tiempo. Los riesgos de esta ciencia son muchos porque los fenómenos que estudia están sujetos a un sinnúmero de variables. No obstante la relatividad de las constataciones, mediante el estudio de los niveles perceptivos se pueden esclarecer tópicos importantes de la percepción colectiva.

Entre las experiencias realizadas para estudiar los fenómenos perceptivos merecen citarse los filmes experimentales y las estructuras bi y tridimensionales con control electrónico. Las máquinas electrónicas trabajan dentro de un cierto límite, fijado por el autor, o libradas a sus posibilidades de combinatorias. En el programa que se da a la memoria de la máquina se establecen las constantes y las variables, de recorrido visual, frecuencia de luz, tiempo de duración de la serie, tiempo de interrupción, complejidad de las secuencias, etc.

Los problemas que se presentan en la investigación perceptiva son muchos. El campo que se quiere investigar es muy complejo y se debe partir casi desde cero. Se debe hacer también una investigación de los fenómenos perceptivos a nivel somático. Estos estudios son muy complejos y los resultados a que se llega son siempre relativos, sin embargo urge intentarlos ya que, cada día más, el hombre moderno necesita utilizar la expresividad de la imagen.



la escuela en acción

Análisis Comparativo de las Pruebas Objetivas

Olga Morani - Carlos Pérez Cibrá
y Edelmá L. Siris

COMPARATIVE ANALYSIS OF OBJECTIVE PROOFS

The aim of this work was to control pupils' achievement through objective proofs applied to End part of the Mastery Cycle at the Normal School N° 1 of Mar del Plata.

It was used a list of middle achievement, about Polakow, levels 1 and 2, official programme, with four courses, two of "good" and two "normal". The analysis was in existence a favorable result in the two first courses, for which we added to us on the applying always in an experimental way. The hypothesis of work is formed, and states how questions to answer at its time.

ANALYSE COMPARATIVE DES EPREUVES OBJECTIVES

Le but de ce travail était contrôler le rendement au moyen des épreuves objectives appliquées durant toutes les classes de la deuxième année du Cycle Normal de l'École Normale N° 1 de Mar del Plata. On employa un list de rendement moyen (inspired Polakow, niveaux 1 et 2 du programme officiel) pendant sur quatre groupes (deux expérimentaux et deux témoins).

L'analyse nous un résultat favorable aux deux premiers groupes et en conséquence on sera voulu de continuer l'application, toujours de manière expérimentale. L'hypothèse de travail est formulée et pose de nouvelles questions dont il faudra opportunément chercher la réponse.

ANALISI COMPARATIVO DELLE PROVE OGGETTIVE

Final di questo saggio è stato il controllo del rendimento per mezzo dell'esame di prove oggettive applicate nel primo anno di Magistero della Scuola Normale N° 1 di Mar del Plata.

Si usò un list di rendimento medio, materia Polakow, domande 1 e 2, programma ufficiale, sui quattro corsi (due di "buoni" e due "normali"). L'analisi palese favorevole risultato nei due primi corsi, per cui, sempre in via sperimentale, è consigliabile proseguire nella sua applicazione. L'ipotesi di lavoro è formulata e impone nuovi interrogativi ai quali si darà risposta opportunamente.

FUNDAMENTACION:

Tenemos que organizar experiencias objetivas y controladas para la evaluación del aprovechamiento del alumno y obtener la mayor certeza posible en cuanto a su rendimiento. La inexactitud obedece principalmente a la subjetividad de las correcciones, ampliamente demostradas y posibles en los casos ya observados, como por ejemplo, el revaluó de un mismo trabajo después de un lapso prudencial, o bien, la impresión favorable o desfavorable que puede causar una prueba cuando se lee antes o después de otra inferior o superior. En el caso especial que nos ocupa, se eligió el primer año del ciclo Magisterio de la Escuela Normal N° 1 de Mar del Plata, como campo de experimentación porque se daban las siguientes circunstancias:

1. El contingente de alumnos de los primeros años del ciclo Magisterio con cinco divisiones, está constituido por:
 - a) Alumno de la escuela promovidos naturalmente del ciclo básico con trayectoria fundamentada.
 - b) Alumnos con pase de otros establecimientos oficiales y privados que llegan al ciclo Magisterio por ser ésta la única escuela normal oficial de la zona donde podía seguirse la carrera docente.
 - c) Alumnos repetidores de ésta u otra escuela que deben ser recibidos en tanto hay vacantes.
2. Las Ciencias de la Educación son asignaturas que el alumno ve por primera vez y que exigen un vocabulario técnico desconocido y conceptos que deben ser extraídos entre las apreciaciones diversas y personales de los distintos autores consultados.

En consecuencia los grupos resultantes son heterogéneos y las asignaturas difíciles de dominar. Exigen un duro aprendizaje y una enseñanza ágil, técnicamente actualizada así como capacidad docente del profesor que las dicta.

Las pruebas objetivas tienden a solucionar esta dificultad, pero para ser realmente valiosas deben dar la medida real y grado de fidelidad del aprovechamiento, además de ser exactas, consistentes en lo que quieren demostrar y por último, poder ser aplicadas y ser usables sin gastos excesivos de tiempo, energía y dinero.

DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA:

El test usado es un test de rendimiento medio aplicado a un grupo amplio (toda el curso). Permite analizar y evaluar el proceso instructivo (cuantitativa y cualitativamente) y debió dar la medida del conocimiento acumulado, pero también la elaboración personal-conceptual del alumno.

Se usaron entre las pruebas objetivas, preguntas que pertenecen al tipo de recuerdo (complementación sugerida); tipo de reconocimiento (respuesta múltiple); selección a dos columnas, verdadero y falso y ordenamiento causal.

MODO DE APLICACIÓN:

De las cinco divisiones, por suerte se descartó una, las cuatro restantes se consideraron dos divisiones "Prueba" y otras dos "Testigo". Se redactó la prueba (Vol. 1 y 2 del programa de Pedagogía, primer año ciclo Magisterio); fue sometida al análisis y aprobación de los profesores de cada curso; aquellos que procederían según los métodos tradicionales por examen escrito, eligieron un cuestionario breve que comprendía los mismos temas que deberían servir de base a la prueba objetiva. En el transcurso de la misma semana y en el mismo día se tomaron la prueba objetiva y la tradicional para descartar la información previa que los alumnos pudieran haberse transmitido de división en división.

El Gabinete tomó a su cargo la presentación de la Prueba Objetiva a los alumnos con las explicaciones del caso.

Se notó en los mismos expectativa, interés y algo de temor. El tiempo fue común para todos, sin excepciones.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO:

Los resultados obtenidos volcados al Método Estadístico fueron:

1. Obtención de un cálculo estimativo previo por parte de los profesores de los alumnos en condiciones de aprobar con un puntaje de siete (7) puntos.
2. Obtención de la Tabla de Valoración en base de 38 preguntas que multiplicadas por diez (10) dio para el 100 % de aciertos 380 puntos; distribuyendo la calificación tradicional de manera que el 60 % de aciertos, obtuviera siete (7) puntos (aprobado), y distribuyendo el resto de la escala tradicional (0 a 10) prorrateando los distintos porcentajes.
3. Se planteó la siguiente hipótesis de trabajo: EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN ESTE TIPO DE PRUEBA OBJETIVA, ES SUPERIOR AL RENDIMIENTO EN LA PRUEBA TRADICIONAL Y CORRESPONDE A UN REAL APROVECHAMIENTO DE LOS CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES.
4. La prueba objetiva se aplicó al grupo en su totalidad (tal como se afirma más arriba) sin trabajo estadístico previo.
5. Una vez obtenidos los datos de ambos grupos (prueba objetiva y prueba tradicional), cada una valoradas por el profesor del curso correspondiente, según uno y otro sistema, se procedió a tabular los datos extrayendo

de la prueba objetiva el intervalo clase, más conveniente, y de la prueba tradicional, distribuyendolos de acuerdo con la escala 0 a 10.

6. Cuando los datos estuvieron tabulados y agrupados, se obtuvo la Mdn como medida de tendencia central, los C y el intervalo Intercuántiles (Q), como medidas de desviación, ya que el trazado de las curvas era anormal.
7. Dicha anomalía se debió a que los grupos no fueron sometidos al trabajo estadístico previo, reflejando entonces la disparidad lógica en un curso escolar.

El trazado que correspondió a 4º año A, obtuvo una Mdn de 6,66, valor bastante aproximado a la estimación prevista, aun con un trazo leptocórtico que hace que el C1 se ubique en 5,8 y el C3 en 7,28.

4º año C tiene como Mdn 5,06, como C1 3,79 y como C3 8,28, valores todos aproximados a la normalidad.

4º año D obtiene una Mdn de 8,50; C1 8,00 y C3 9,00, valores que superan la estimación prevista y con un trazado de curva anormalmente positiva.

4º año E obtiene como Mdn 8,00; C1 7,00 y C3 9,00, valores también con anomalía positiva.

8. Los resultados obtenidos comprueban la hipótesis de trabajo, ya que en los cursos a los que se aplicó la prueba objetiva, hubo un 83 % de aprobados (más 7) contra un 48 % y 19 % de los cursos a los que se aplicó la tradicional.

CONCLUSIONES:

A pesar de que objetivamente se ha comprobado la hipótesis de trabajo planteada, quedarían para una próxima investigación las siguientes cuestiones:

¿El exceso de rendimiento pudo haberse debido de alguna manera a la facilitación objetiva de los temas, con un vocabulario exacto y donde los alumnos no necesitaron emplear el suyo propio para desarrollar sus ideas?

¿Pudo haber influido el azar al optar por una entre varias respuestas? ¿O bien la combinación de respuestas a cuestiones anteriores centraron las ideas siguientes? O sea, ¿los alumnos hicieron una combinación objetiva de conocimientos? A los efectos de dar respuestas a estas cuestiones, los autores se proponen continuar la aplicación del mismo tipo de pruebas en el mismo rubro de materia controlando los factores antes enunciados. De cualquier manera, creen que el resultado obtenido es ampliamente satisfactorio, ya por los resultados estadísticamente comprobados, ya por el consenso con que fue recibida la prueba y su valoración por parte de los alumnos, quienes manifestaron en su mayoría, haberse ubicado mucho mejor en el tema y haber tenido un margen mayor, haberse ubicado mucho mejor en el tema y haber tenido un margen mayor de tiempo para realizar la prueba antes de entregarla. Asimismo, creen los autores que este último hecho justifica ampliamente la implantación de las pruebas objetivas en forma definitiva ante el rechazo casi normal de las pruebas tradicionales por problemas de vocabulario, técnica personal del profesor, etc.

¿COMO TRABAJA UNA ESCUELA DE DOBLE ESCOLARIDAD?

Personal Docente de la Escuela N° 23 de Quilmes.

Las escuelas de doble escolaridad en el ámbito bonaerense, tienen características muy peculiares y responden a ciertas normas que condicionan el normal desenvolvimiento de la acción educativa, asegurando a los alumnos una educación integral y completa.

Responden a objetivos claros y precisos que pueden sintetizarse en los siguientes:

- I. Brindar a todos los niños igualdad de posibilidades para su educación.
- II. Lograr que concurren a la escuela con interés y alegría.
- III. Procurar que encuentren en la variación de las actividades el estímulo necesario para el trabajo fecundo.

Su organización responde asimismo a características propias: **Permanencia de los alumnos:** 3 horas 10 minutos por la mañana y 3 horas 30 minutos por la tarde.

El mismo plan de estudios de las escuelas comunes, pero con el agregado de **actividades especiales:** Dibujo y Plástica, Arte Dramático, Labor y T. Manual, Educación Física, Música, Iniciación Literaria e Inglés. **Tareas complementarias:** Investigación y Estudio. **Actividades libres. Actividades periescolares:** Filatelia, Museo Escolar, Club de Arte Infantil, Periodismo, etc.

Como se advierte a través de la organización descripta, las tareas puramente intelectuales se cumplen por la mañana y a la tarde se realizan actividades integradoras.

La escuela cumple así sus fines educativos y brinda al mismo tiempo a los niños las posibilidades de satisfacer todos sus intereses, desarrollando equilibradamente su personalidad.

Por otra parte, amplía su función socializadora al permitir que los alumnos realicen, en el ámbito escolar, todas las tareas incluidas en el plan de estudios y da lugar a que la escuela sea el marco en que se desenvuelve la mayor y principal parte de su vida.

De esta manera la escuela cumple sus objetivos: no sólo instruir sino además educar al individuo y formar al ciudadano.

COMO ENCARAMOS LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA...

En nuestra escuela, la enseñanza como la disciplina es **ACTIVA**. Nosotros cambiamos paulatinamente el sistema tradicional de la disciplina externa por la interna o activa.

Comenzaron las maestras por inculcar, por medio del trabajo, el sentido de responsabilidad de los niños estando siempre entre los mismos y nunca frente a ellos.

El equipo directivo, el personal docente, las profesoras especiales, los integrantes del Gabinete Psicopedagógico, que trabajamos en función de unidad, hemos llegado a la conclusión, en materia de disciplina, de que en la **LIBERTAD** se forman los espíritus libres; que respetando la **PROPIA INICIATIVA** se descubre la natural inclinación de cada uno, que propiciando el trabajo de colaboración se los hace solidarios.

La forma natural de disciplina en nuestra escuela es el trabajo. Con la condición de que sea interesante y deseado por los niños y se adapte a sus posibilidades naturales.

El orden únicamente efectivo es el de los niños en actividad. No será el orden aparente y externo, silencioso y pasivo, sino un orden fecundo y trascendente.

Hemos basado la vida de la escuela en un sentimiento de confianza en sus alumnos, les hemos creado el sentido de su propia dignidad y estimación. Y la forma de conseguirlo es creyendo en ellos. El afán de meter y conservar nuestro buen concepto les hará rectificarse y corregirse a sí mismos, que es la única corrección eficaz.

Nuestra escuela se vale de la **comprensión** que conduce sin oprimir. Una profunda autoridad moral sustituye al rigor. El gusto en la realización de las tareas reemplaza a la obligación.

COMO TRABAJA EL GABINETE PSICO-SOCIO-PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA

Consideramos que la enseñanza debe ser diferenciadora, atendiendo a las características de cada alumno. Por eso es necesario conocer a los niños íntegra y profundamente.

Los alumnos son examinados al ingresar en la escuela y luego observados en todos los momentos de su actividad.

Conociendo el nivel mental de cada uno, sabremos en qué medida debemos exigirle y cuándo debemos ayudarlo a superar una deficiencia o atraso.

El Gabinete Psico-Socio-Pedagógico se interesa por los adelantos o retrocesos de los alumnos, informa a los padres y les aconseja el tratamiento adecuado.

En la sección de Fonoaudiología se realiza la reducción de aquellos que presentan trastornos auditivos o del lenguaje.

En el aspecto de asistencia social se preocupa por la concurrencia regular de los niños a clase; estudia y trata de resolver los problemas de conducta, ambientales, sanitarios, etc. Se realizan visitas a los hogares para conversar con los padres y se efectúan entrevistas con los alumnos.

En el Grado Compensador se atiende a aquellas que presentan alguna lentitud en el ritmo de su aprendizaje a fin de ayudarlas a integrarse al grupo de la clase.

Todas estas actividades que se realizan en coordinación con el Equipo Directivo y el personal docente, requieren la decidida colaboración y apoyo de los padres, quienes deben aceptar y facilitar la acción del Gabinete de Acción Psico-Socio-Pedagógica sin prejuicios, sin pensar jamás que un niño atendido por el Gabinete está en inferioridad de condiciones, sino que simplemente tiene ca-

racterísticas propias que conviene individualizar para no errar el camino propio para su mejor educación.

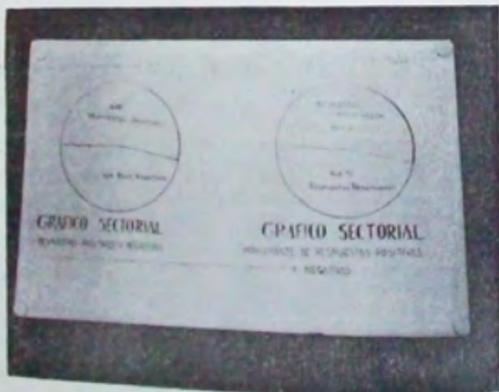
El Gabinete en la Escuela constituye una avanzada en el quehacer educativo que permite descubrir fallas que tal vez de otro modo permanecerían latentes, perjudicando el normal proceso de integración que la nueva pedagogía ha puesto en marcha.

El Gabinete preparó pruebas objetivas de evaluación que luego de tomadas a los alumnos dieron los resultados que se señalan en los histogramas cuyas fotos los ilustran.

Una vez computadas las respuestas se vuelcan en gráficas que ponen de manifiesto las respuestas positivas.

En la gráfica de respuestas positivas se han volcado las frecuencias de las mismas por alumno, en colores diferentes. En la foto, la parte inferior, corresponde a Matemáticas, la parte media a Desarrollo y la parte superior a Lengua. La base de los rectángulos indica la prueba de cada alumno y en el margen izquierdo se señalaron las respuestas positivas.

Para precisar mejor las conclusiones muestran las gráficas sectoriales que indican la proporción de respuestas positivas y respuestas negativas y sus respectivos porcentajes.



La actividad estética ocupa un lugar preponderante dentro de la planificación general de la labor.

Se da especial importancia al arte en todas sus manifestaciones, despertando en el niño la sensibilidad, la imaginación y la creación.

Algunas de las actividades que se llevan a cabo en este sentido: Teatro infantil; representación de obras cuya escenografía, decorados y coreografía esto a cargo de los alumnos.

Se emplearon para esa tarea algunas de las técnicas adquiridas en las clases de Dibujo y Plástica.





El dibujo es tomado como lenguaje gráfico respetando la libre expresión de los niños, tratando de distribuirlos, hasta llegar a una liberación emocional.

ACCION SOCIAL

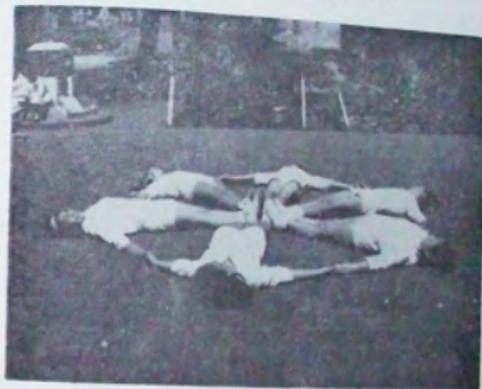
a) La Escuela Nº 23 de doble escolaridad está ubicada en una zona mixta (residencial y comercial) y sus características socio-económicas y culturales se encuadran en un nivel medio bajo.

b) Teniendo en cuenta que este medio social, que influye indudablemente en la formación infantil, no siempre constituye un elemento positivo dentro de la Educación, fue necesario que la escuela equilibrara esta acción de la familia y el medio, haciéndoles partícipes de su obra educadora con la contribución de su propio esfuerzo.

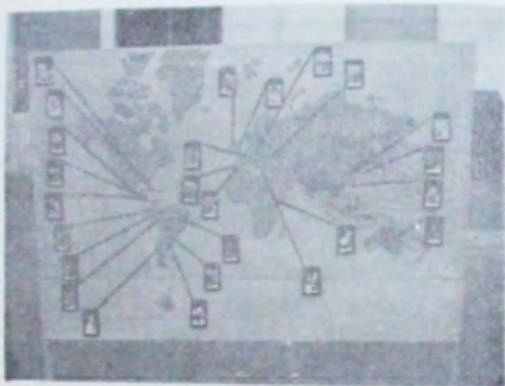
En este sentido se han estimulado las organizaciones Co-colares: Cooperatora, Club de Madres y de Ex alumnos.

En música y canto se realiza: a) Educación vocal e instrumental. b) Las clases de danzas folklóricas se dedican exclusivamente a la coreografía de las mismas, ampliándose las referencias en clases especiales y en relación con los temas de desenvolvimiento.

CLASES DE EDUCACION FISICA



EL FORTALECIMIENTO MUTUAL



1º INFERIOR — TIVERES



EL GRADO COMPENSADOR



ILUSTRARON ALUMNOS DE UN JARDIN DE INFANTES

Humberto B. Vera

No. No pretendemos escribir una nota bibliográfica sobre esta quinta edición del libro de Javier Villafaña, *El Gallo Pinto*, publicado por primera vez hace cerca de cinco lustros atrás. Ya se dijo, en aquella oportunidad, lo que debía decirse. Un libro de versos que logra cabalmente su objeto: llegar al corazón de los que comienzan a entender el mundo y despertar, por ese camino, la imaginación todavía virgen, la fantasía sin freno, alocada y coruscante de los niños... esos fuegos de artefacto que en la oscura noche horra de estrellas, abren en abanico sus flores de luz. Un libro de versos que no, por dedicado a las mentes infantiles, descuida la corrección de la forma, la musicalidad del ritmo, la eufonía de las palabras, es un libro que debiera estar abierto sobre la falda de la madre o de la abuela, mientras lo cubren las pequeñas cabezas amontonadas como en el delicioso lied de Rafael Alberto Arrieta:

Tres cabezas de oro y una
donde ha nevado la luna.

Otro cuento más, abuela,
qué mañana no hay escuela.

Pues señor, este era el caso...
Las tres cabezas hermanas
cayeron como manzanas
maduras en el regazo.

Si ya se dijo en aquellas primeras andanzas de este Gallo Pinto, valentón, pinturero y donairuco, "el de cresta roja/el de largo pico/plumas de colores/ y cuerpo chiquito", que en toda la vecindad no había otro que girara con tanto apremio y bizarría en torno de ellas, ni que lanzara altanero con tanto garbo desde el pináculo del corral, su canto de guerra.

Algo se esmentó, asimismo, por esos buenos y lejanos tiempos, sobre la *Canción de los tres hermanos*. Esta es historia de veras sabrosa y aleccionadora; escuchada: Uno quería ser marinero. Ya tenía de paño azul oscuro sus pantalones y chiquetas a la marinésca, de cuello volteado a la espalda, con anclas en los ángulos, sin faltarle —¡cómo había de ser!— el gorrito con un nombre de barco entre dos estrellas. Contaba, además, gozoso, con "agua, arena, piedras— y dos palos viejos". ¡Para qué más!

Otro, jardinero. Mostraba contento a la madre los brazos nervudos y las manos anchas:

Ahora estoy jugando
que esto es un cantero,
aquél un rosal,
este... un jazminero
y ése es un camino
que va por el medio.

Silencioso, como si fuera un sonámbulo, sin pensar en nada, por caminos de arena dorada discurrir el que con el tiempo cuidará las flores. A su conjuro, el viento de la tarde mueve las hojas y le trae fragancias de albucmas... como diría aquel poeta platense cuyo recuerdo, poco a poco, se va haciendo ternura, adolorida ternura.

¿Y el tercero? El tercero, con una mansedumbre que da miedo y una ambición que desconcierta, exclama:

—Madre,
cuando yo sea grande
quisiera hacer versos.

La madre se queda lela, fría, triste. No le dice nada; pero se queda inmóvil mirándolo; mirándolo con pena, como se mira esa tenue nubecilla que el viento deforma, adelgaza, desdibuja... y que, al fin, se borra o se pierde de todo y al verlo ensimismado le pregunta: "¿Con qué estás jugando?". El niño se asombra, guarda silencio. El mayor cuenta con agua y arena para alimento de su esperar; el otro, rosas y cantero... ¿y él? ¡nada! Sueños, imaginerías, quimeras... arriba, pero muy arriba, tan alto y tan lejos que casi nadie mira, no cielo vasto y azul tremendamente pálido. Eso es todo y todo eso es de él.

—Madre,
cuando yo sea grande
quisiera hacer versos.

En voz queda, la madre murmura: Hijo, si los haces y buenos, tú seguirás siendo niño, siempre, todo niño, desde la raíz del sentimiento. Ella sabe por intuición —la madre nunca ignora lo que al hijo asecha— que los poetas llevan un pájaro loco entre los pliegues del alma, y que es tanto más hermoso el canto cuanto mayor el sufrimiento... Por eso su corazón le anuncia que esa bieza que ahora siente en los ojos y esa opacidad brumosa que nubla su mirada, han de acompañarla durante toda la vida... ¡irremediablemente!

Y en verdad, tiempo es de aclarar, que cuando el Gallo Pinto marcó por primera vez las huellas de sus patas duras y finas sobre la tierra, alguien escuchó también *El sueño del niño negro* y la cascabeletera alegría de la Ronda

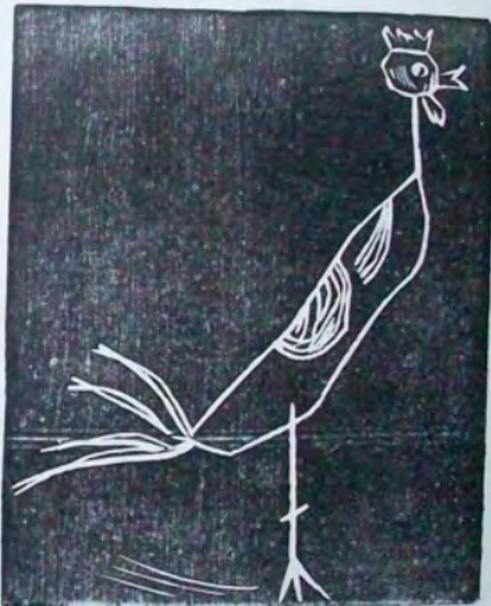
del sapo y la rana. Pero, cierto, entendiéndose bien, no nos proponemos escribir una nota bibliográfica, tan a c'estiempo, sobre el libro de Javier Villafañe. A pesar de lo dicho, conviene andar con parsimonia y mirar, mirar mucho: En la primera página de esta entrega elegante y primorosa, o para ser más exacto, al dorso de la portada, el poeta nos cuenta: ESTA EDICION DE EL GALLO PINTO FUE ILUSTRADA POR LOS NIÑOS DEL JARDIN DE INFANTES Y PRIMER GRADO DE LA ESCUELA JOAQUIN V. GONZALEZ DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. LAS XILOGRAFIAS TIENEN UNA HISTORIA MUY BREVE. LEI LOS POEMAS Y LOS NIÑOS DIBUJARON. DESPUES ELLOS MISMOS HICIERON LAS XILOGRAFIAS. ESTE OFICIO LES ENSEÑA JUGANDO, EL GRABADOR MIGUEL ANGEL ELGARTE. En la simplicidad de estas palabras descubrimos una verdad que nos colma de júbilo: como jugando enseña el grabador. Sabe pues, que el buen maestro —sabio y humilde grabador también— enseña siempre así, como jugando. Ahí está el arte, el verdadero arte de crear el ambiente propicio para el florecer del espíritu. Si dio frutos el hacer educativo, diránlo estos trazos infantiles de los niños que embellecieron los renglones breves del poeta. Fueron veintisiete pequeños de ambos sexos; cuatro de igual número de años, que con los cinco suman trece; una docena en reparto equitativo entre los de seis y los de siete, y un par, tan sólo un par de ocho años. Quien haga la cuenta verá que no hay embuste. Veintiviete cabales. También ellos, sin otra ayuda que su infusa ciencia, iluminaron curiosamente las iniciales. Todo un acierto las ilustraciones y el ornamento de las mayúsculas. ¿Quién haría un Gallo Pinto más rumboso, más gentil y episcopal que éste? ¿Quién con más simplicidad, con menos líneas?

Pero la mente infantil resuelve todos los problemas por intrineados que sean. Es un don divino. Y los resuelve sin titubeos ni compasión, drásticamente:

¡Como se quedaron
los cinco burritos
al ver a la luna
dormida en el río!

Ahí están los cinco, uno al lado del otro, dándose ánimo y brio. Iguales los cinco. Con el mismo asombro que oculta, a medias, el miedo que los paraliza. Ahí están, tiesos, como si fueran de cartón o de madera. Duros, rígidos, mirando la luna caída en el agua. Sí, son borriquitos verdaderos ¡quién lo duda! como el que tiene junto a la cabecera de su cama, etc., al que puede acariciar cuando se le antoje; ése que lo mira dulcemente con sus ojos de vidrio y que parece sufrir cuando él sufre; ése sí, es un asno de verdad, y no esa mala copia, esa torpe imitación con traje peludo y botas sucias de barro que él ha visto comiendo rapallos cerca de las casas o ramoneando por los campos verdes de alfalfa... Ahí están, como soldaditos de plomo, guardando distancias, o como niños en fila, los cinco iguales, puro orejas apuntando al cielo... ¡También, quién no se asusta con tamaña ocurrencia!:

¡Cosas de la luna
dormirse en el río!



¡Quién haría un Gallo Pinto más rumboso, más gentil, y episcopal que éste!



Alí están los cinco iguales, pero orejas apuntando al cielo.

Nuevos Versos para los Pequeños

Del libro "CUENTIFOEMAS PARA CAROLINA" de Ana M. Z. de Iranzi.

CAROLINA Y MARTIN

Martin se dobló ante el charco.
La frente en el agua.
Las manos desiertas.

Y Carolina ya no tembló.
Ni latió.
Ni se ahogó.
Sólo cantó su canción más linda.
Su canción de rana,
Fresca y quebrada.

Saltando llegó a las manos.
Subió a los hombros.
Se movió en los dedos.

.....
.....
Las ramas agitadas por el viento
murmuraron: travesooooooooooooos.
Después... la calma.
Se habían ido.

La noche se echó por encima de todo.
El silencio se llenó de cantos.
Grillos y ranas.
¿Cuál era Carolina?
La del cantar cansado.

Cayeron hojas del almanaque.
Un papá estaba triste.
El papá de Martin.
Triste como todos los que pierden algo.

A KINDERGARTEN LIBRARY

A Kindergarten Library must be a source of cultural information, amusing, attractive and useful, so that applying the best procedures contributes to the whole development of little scholars. It will get its life if:

- 1) It awakes the curiosity. It develops the goodness, it invigorates and rectifies little "readers" willingness (it is convenient to remember they are children that don't know how to read).
- 2) It educates more than teach. Knowledge is not its main purpose but a mean to contribute to their education in the first steps by the school.
- 3) It awakes since early age their love for books, accostoms themselves to their daily contact in the Kindergarten Library.

LA BIBLIOTHÈQUE D'UNE ÉCOLE MATERNELLE

La bibliothèque d'une école maternelle doit être la source d'information culturelle, récréative, attrayante et utile, qui, au moyen des meilleurs procédés, contribue au développement intégral des petits. La bibliothèque vivra si elle:

- 1) Elle éveillé la curiosité, développe la bonté, fortifie et rectifie la volonté des petits "lecteurs" (il convient de rappeler que les enfants ne savent pas lire).
- 2) Elle éduque plus qu'elle n'instruit, car le savoir n'est pas son but mais seulement un moyen qui contribue à guider les premiers pas des enfants dans l'école.
- 3) Elle éveillé chez les petits l'amour des livres, habituant les enfants au maniement journalier de ceux-ci dans la bibliothèque de l'école maternelle.

LA BIBLIOTECA D'UNA SCUOLA MATERNA

La biblioteca d'una scuola materna dev'essere la fonte d'informazione culturale ricreativa, attrayante ed utile, che applicando i migliori procedimenti, contribuisca alla completa formazione dei piccoli alunni. Razzioggerà il suo scopo se:

- 1) Attrouere la curiosità, fortifica la bontà, afferma e rettifica la volontà dei piccoli "lettori" (è d'uopo ricordare che sono fanciulli che non sanno leggere).
- 2) Più che istruire, educa. Suo fine principale non è tanto il sapere, quanto il mezzo per contribuire alla loro educazione già dai primi passi nella scuola.
- 3) Risveglia fin da questa tenera età l'amore verso i libri, abitandoli al loro giornaliero contatto nella biblioteca del Giardino.

COMO ORGANIZAR UNA BIBLIOTECA DE UN JARDIN DE INFANTES

(Una Experiencia)

Saturnina y Juana Acuña
(ilustró Patricia Balbastro)

La Biblioteca de un Jardín de Infantes es un instrumento indispensable en la enseñanza preescolar.

FINES:

Proponerse despertar en todos los aspectos las cualidades y facultades intelectuales del niño, según los principios de: la INSTRUCCION EDUCATIVA y EVOLUTIVA del HOMBRE.

Con dicho fin lograr:

- a) Ejercicios de los sentidos, de los valores espirituales, del sentido de forma y color en observaciones de libros ilustrados, láminas, etc.
- b) Estimular los sentimientos morales por medio de conversaciones y narraciones adecuadas.
- c) Combatir los malos hábitos de la infancia por medio de lecturas, cuentos y relatos.

PROPOSITOS:

- a) El propósito de esta actividad es acostumbrar al niño, desde sus primeros pasos en la enseñanza, a la ASISTENCIA a la BIBLIOTECA de su escuela, lo que será cuando hombre su mayor fuente de información para su cultura.
- b) Despertar ya el amor a los libros y como consecuencia a la lectura.
- c) Descubrir poco a poco el valor cultural de la biblioteca, al contacto de libros, láminas, ficheros (ilustrados), discos, etc.
- d) Con estas breves y simples experiencias tempranas de la vida, contribuir a la formación de la PERSONALIDAD futura de los pequeños educandos.

Propósito básico:

1. Que su biblioteca tenga una atmósfera espiritual y de belleza.
2. Que su principio VITAL sea el AMOR, que la NARRACION sea el medio eficaz para atraer a los pequeños infantes.
3. Que sea un lugar de entretenimiento en el cual los niños encuentren alegría y placer.

4. "Educar más que instruir, no siendo el **saber** su finalidad sino un medio de su misión".
5. Que la misión de la bibliotecaria sea "evangélica", realizando sus tareas con bondad, dulzura y amor.

Si el jardín de infantes se esfuerza por dirigir impulsos, a pesar de reprimir y corregir errores, desde el momento que marcha en condiciones de desear y conquistar el propio progreso, la biblioteca del jardín, debe completar esta labor educativa.

6. Su **organización**. Algunos procedimientos importantes: Si en un jardín de infantes el programa no debe ser fijo, ni un modelo uniforme, es su auxiliar, la BIBLIOTECA, la reglamentación administrativa tendrá que reunir estas condiciones, según las actividades de sus pequeños "lectores".
7. Debe ser la misma una INSTITUCION VIVA, fundada en el conocimiento de los niños, por lo tanto ACTIVA, movable como su público.
8. **Lugar**: Lugar alegre y feliz; en este inicial centro de cultura recreativa reinara armonía de colores claros y suaves.
 - Que sus libros y láminas se encuentren en anaqueles al alcance de las manos de los pequeños infantes.
 - Que sus mesitas y sillas sean livianas.
 - Que sus casilleros individuales se distingan entre sí, decorados con colores vivos.
 - Que en sus paredes se encuentren tableros en donde los niños puedan fijar láminas que seleccionarán voluntariamente, colocándolas en ellos para imitar o colorear según el deseo de cada educando.
9. Presentamos, contruidos con material de rezago nuestras creaciones de anaqueles, bibliotecas y ficheros rodantes, su finalidad es llevarlos a cualquier lugar del Jardín y utilizar al mismo tiempo la Sala de lectura en actos culturales, etc.

CONDICIONES ESPECIFICAS

MATERIAL BIBLIOGRAFICO:

El material bibliográfico en esta biblioteca debe ser seleccionado de acuerdo a sus lectores.

1. Láminas de colores, selección por tema. Ejemplos: El Hogar, la Escuela, la calle, etc.
2. Libros con láminas de delicado colorido en donde los pequeños infantes se deleitarán.

Condición que se debe tener en cuenta, en un libro para biblioteca de Jardín de Infantes, es que en él hará el niño sus primeros pasos de la literatura y del arte. Por lo tanto, las condiciones que debe tener siempre un libro de estampas serán de valor artístico, para que despierte el placer por lo bello, pues es indudable la influencia que para la formación de la personalidad ejercen las impresiones recibidas en la infancia.

Cómo organizar una biblioteca



3. Libros y láminas para colorear.
4. Libros y láminas para completar y colorear.
5. Poesías ilustradas.
6. Libros y láminas para vestir muñecos, armar una casa, etc.
7. Fichado ilustrado con el dibujo de las tapas de los libros, con el fin de acostumbrarlos a la práctica de su uso.
8. Libros con historietas y cuentos mudos o con frases breves para que los pequeños traten de interpretar.
9. Libros de cuentos breves para ser leídos por la bibliotecaria.

En resumen, el material bibliográfico debe responder a un interés vivo cuyo contenido despierte curiosidad y ejerza atracción en sus pequeños "lectores".

La biblioteca debe ser tan variable y atractivo su material como la vida misma; debe ser para el jardín de infantes un medio educativo para ejercitar la destreza y los sentidos, para precisar el pensamiento que nace bajo sus formas y poner en obra lo que el espíritu esboza.

ACTIVIDADES:

- a) El tipo de narración y relato, les gusta a los pequeños infantes; por lo tanto en los jardines de infantes y en los primeros años de la enseñanza se debe contar cuentos con frecuencia y la bibliotecaria alternará éstos con breves y sencillos relatos históricos, obteniendo óptimos resultados con este elemento narrativo.
- b) Luego el pequeño educando contará el cuento y dibujará los personajes según su fantasía.
- c) Enseñar a confeccionar su pequeño libro o cartilla, desarrollando las aptitudes tales como la habilidad manual, la observación, la precisión, la imaginación y la paciencia:

1. Pegando figuras en hojas de cuadernos, uniéndolas y formar la cartilla.
2. Libros de estampas. Tienen gran valor didáctico, pero debe ser graduado según su forma y contenido.

"Así a los dos años el pequeño infante no considera el libro para romper, golpear, pasar hojas sin razón, sino que paulatinamente va reconociendo cosas que observa en sus páginas. Por lo tanto debe darse estampas grandes y sencillas".

Para su confección necesitamos el siguiente material:

1. Hojas de cartón sueltas (cuadrado 10 a 15 cm de lado).
2. Cinta engomada o tela engomada.
3. Lápices de color, acuarelas, tempera, etc.
 - Unir todas las hojas, pegarlas con cinta engomada.
 - Ribetear los cantos de las hojas con la misma cinta arriba y abajo.
 - En cada hoja dibujar objetos y cosas conocidas por el niño, un zapato, una flor, una manzana, un perrito, un gato, etc y así obtenemos un bello libro de estampas, difícil de romper.

—También se puede decorar recortando figuras de revistas con otros motivos y pegarlos en hojas en forma de acordeón o plegado.

“Debe tenerse presente que en esta edad lo más importante es el reconocimiento del objeto determinado por la silueta o dibujo, más importante que canciones y cuentos, porque sólo interesa el regocijo del niño al reconocer los objetos, lo cual es expresado con gritos de júbilo”.

- d) **Creaciones:** Como se sabe una de las disposiciones más importantes del niño es crear: dibujos de los cuentos, interpretación de las historietas mudas, etc.
- e) En colaboración natural y espontánea y bajo la dirección de la bibliotecaria, el niño deberá participar en los trabajos de la biblioteca: coleccionando láminas, ubicando los textos en los anaqueles y también en dibujar la ficha de un libro, etc., y así participará en esta tarea en medida de lo posible, de este modo, sin darse cuenta ha comenzado los primeros pasos de la organización de la biblioteca.
- f) **Expansión Cultural:** Su acción social, realizar actos culturales: Teatro de Títeres (siendo ellos mismos actores); Teatro Infantil (solicitando colaboración a otras escuelas); proyección de películas infantiles, etc., atrayendo a niños y a padres hacia la biblioteca, convirtiéndolos en protectores de la misma.

PALABRAS FINALES

- I. Estas sugerencias provienen de experiencias realizadas con el fin de ser útil al éxito de una finalidad común: cómo una modesta biblioteca de un jardín de infantes puede cumplir su **misión específica** dentro de la escuela e irradiar su obra cultural a la comunidad.
- II. Despertar en los pequeños educandos **AMOR A LOS LIBROS**, desde sus primeros pasos por la escuela, al estar con ellos aprende así a cultivar su inteligencia, su imaginación, etc., llevando consigo un tesoro de facultades que durante el resto de su vida será de imponderable valor.

BIBLIOGRAFÍA

- Educación en el Jardín de Infantes*
La Reacción y el Niño. Bühler y otros, Buenos Aires, Paidós.
- La iniciación de la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos.* Decroly, Monchamp, Madrid, Actualidades Pedagógicas.
- Cómo estudiar la conducta de los niños.* Driscoll G., Buenos Aires, Paidós 1964.
- El jardín de infantes.* Faure M., Buenos Aires, Kapelusz 1956.
- Pedagogía de la escuela material (jardín de infantes).* Herbinère, Buenos Aires, Nova 1955.

Como organizar una biblioteca

La educación del niño pequeño. Hilgard J. R. y otros, Paidós, 1955, V. 10.

Programa de actividades de los jardines de infantes. Heil y otros, Buenos Aires, Kapelusz 1950.

Ocupaciones infantiles. Huber Schanna, Buenos Aires, Kapelusz 1963.

La educación por el juego. Jacquin G., Madrid, S. E. Atenas 1958.

Manual de psicología del niño. Murchison C., Barcelona, 1935.

La influencia masculina y el niño de edad preescolar. Ortrovsky E.

Comunicación, inteligencia y educación del niño pequeño. Piaget S., Ternan L. M., Goodenough F. y otros, Buenos Aires, Paidós 1965.

Las emociones y la personalidad del niño pequeño. Watson J. B., An-

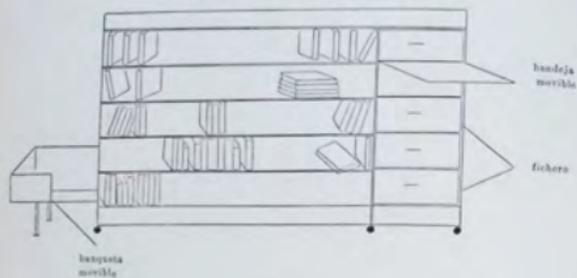


derston J. E., Jerslid J. B. y otros, Buenos Aires, Paidós 1965.

OTRAS OBRAS AFINES:

Actividades para el jardín de infantes; Guía didáctica para jardines de infantes; Las artes del lenguaje en la escuela elemental, Sáez; Cómo atender y cómo entender al niño, Powdermaker y otros; Cómo ayudar a su hijo escolar, Frank; Compendio de psicología infantil, Collin; El cuento en la literatura infantil, Etchebarne; Ensayos precursoras de la escuela activa italiana (Portomaggiore y Mompiano), Lombardo y Carro; Exploración del mundo infantil, Parkhurst; La formación de los sentimientos sociales en la escuela primaria, Warr; El niño y su arte, Lowenfeld; Desarrollo de la capacidad creadora, Lowenfeld (2 tomos); Psicología de los juegos infantiles, Chateau; La música en el aula, Barelles, Zen.

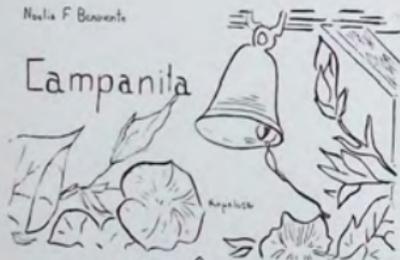
BIBLIOTECA CIRCULANTE RODANTE



FICHAS

Nelia F. Bonaventura

Campanita

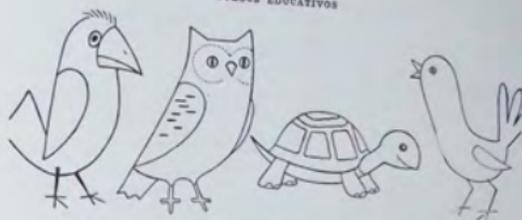


Ilustrado por: Patricia Balbastro

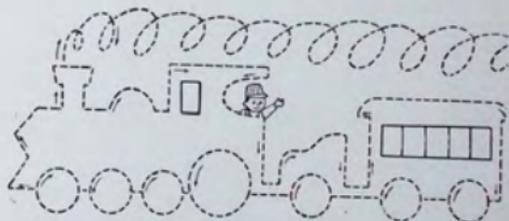
Cómo organizar una biblioteca...



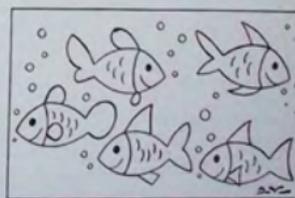
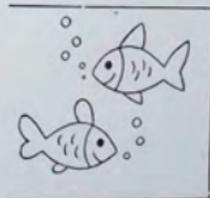
JUEGOS EDUCATIVOS



Después de observar los animales dibujados los niños señalarán cuál no es un ave.

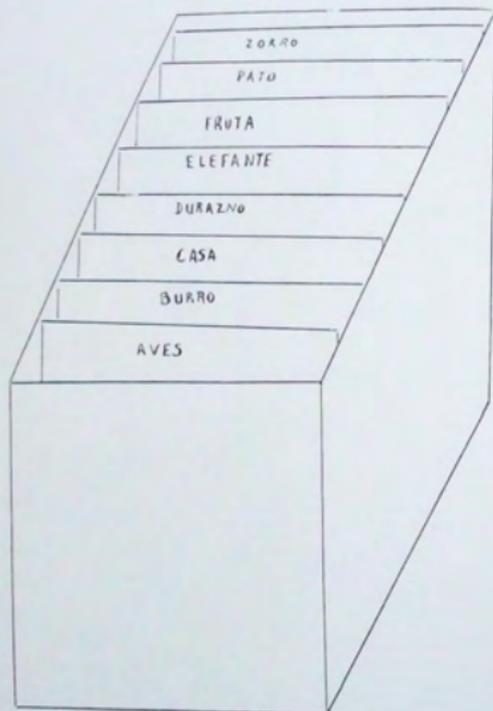


Este entretenimiento es ideal para aprender a tomar correctamente el lápiz. Los pequeños llenarán las llaves de rayitas siguiendo en su posición la dirección de las flechas.

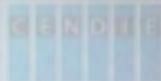


Este juego es indicado para dar nociones de cantidad. Después de observar los peces los niños deben señalar la pecera donde hay más peces y la que hay menos.

CLASIFICADOR DE LAMINAS



El niño seleccionará la lámina que se le pide. Medio audiovisual que facilitará reconocer después la palabra.



Del libro: "CUENTOS PARA DECIR" de Adelia Borda Bortagaray.

LA ELEFANTA TINA

La elefanta Tina,
es una niña muy femenina,
y soñaba de noche,
y soñaba de día:
que tenía un moño de muselina.

Esta elefantita tan femenina,
metió la cabeza por una ventana,
y con la trompa,
sacó la cortina:
una cortina de muselina.

La mona Enriqueta,
que es muy coqueta,
la adornó a su gusto,
y le dio un espejo,
a cambio de un paquete:
un paquete de cacahuetes.

Todos en el Zoo,
admiran al ver pasar a Tina,
muy emperingontada,
con su moño de muselina,
puesto sobre la frente:
como una mariposa,
entre sus orejas.

VIII. "REVISTA DE EDUCACION"

Pregunta a los Alumnos:

May satisfechos recibimos cartas que nos traen respuestas de los alumnos a nuestras preguntas de los números 15, 16 y 17.

Unas revelan estudio y consulta de libros o folletos, pero otras —no muchas— llevan el sello de una auténtica observación personal en la zona de la escuela. Estas responden a nuestro propósito, ya explicado: hacer vivir al niño en su ambiente, usando todos sus sentidos y desarrollando todas sus facultades para indagar, descubrir, gozar con el descubrimiento, señalándole nada más que caminos, métodos, que podrá usar durante toda su vida. Además, no se puede amar lo que no se conoce directamente.

Una aclaración es necesaria: Por regla general, cada una de las preguntas se formula para determinada zona sin mencionarla, y debe ser contestada por alumnos de esa zona. No hace falta contestar a más de una de ellas, siempre que haya una nota personal que pruebe que el niño vio, encontró, se enteró, probó, calculó, etc.

En este sentido, cabe destacar ya algunas cartas. Por ejemplo, el niño Silvio Roberto Ejarque, de 5º grado de la Escuela común Nº 8 de Baradero, contesta a la pregunta primera del Nº 16, diciendo:

"Cerca, más o menos a 7 kilómetros, corre el arroyo "Cañada Honda", llamado así porque tiene partes muy hondas. Este arroyo nace de un pequeño hilfo de agua en el Cuartel 7º de Baradero. Sirve de limite entre una parte de Baradero y San Antonio de Arco. Luego de aumentar su caudal con varios afluentes, desemboca en el río Arco".

"Con las lluvias crece ¡que da miedo verlo!".

"Desborda hasta cubrir los puentes y ¡es tanta su fuerza! Yo he visto un tronco de eucalipto de 3 metros de diámetro arrastrado por el arroyo, que en épocas normales se puede cruzar saltando de una orilla a otra".

"Sus aguas benefician a los campos linderos; allí abrevan los ganados".

"Su lecho es de toca, lo que contribuye a que en verano mucha gente concorra a refrescarse".

"En sus orillas crecen sauces y en el agua encontramos totoras, sagitarias y sabrosos berro. También van muchos pescadores a su arbolada ribera. Se pesca mojarritas, bagres, bogas, doraditos, pichones de surubi, sábalos, anguillas".

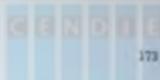
"No es navegable, en parte es angosto y en parte muy bajo".

"Para nosotros es una fiesta el arroyo. ¡Cómo nos gusta pescar y bañarnos!". (El autor tiene diez años).

A la misma pregunta contestó también el 7º Grado, turno de mañana, de la Escuela Nº 36 de San Fernando, localidad Virreyes.

Dice: "El arroyo más próximo a la escuela se llama arroyo Cordero y pasa por los fondos de la misma, separada sólo por una pared y una vereda. Nace

Pregunta a los alumnos



en San Isidro, desagua en el río Reconquista. Debe su nombre a una de las familias más antiguas y distinguidas de la zona. El hospital de San Fernando lleva el nombre de un miembro de esta familia, doña Petrona Villegas de Cordero".



Alumnos de 7º grado a orillas del arroyo Cordero (entre las calles Miguel Cueli y Cordero), junto al fondo de la Escuela que da al arroyo.

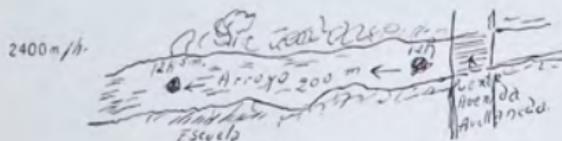
"A principios de este siglo fue intendente de San Fernando el señor Fernando Cordero y mucho trabajó por el progreso de esta zona".

"El arroyo Cordero debe su caudal a las aguas servidas de algunas fábricas y a las lluvias. No es navegable y, la mayor parte del año, lleva poca agua; en épocas de lluvias desborda y causa graves daños, principalmente a las pobladores de villas de edificación precaria, que se levantan en sus inmediaciones".

"No es útil y es necesario su entubamiento, pues sus aguas estancadas, principalmente en verano, constituyen un peligro para la salud, por la gran cantidad de insectos y roedores que alberga".

"Para calcular la rapidez de su curso arrojamos un cuerpo liviano a las 12 horas, lo recogimos a las 12 y 5 a una distancia de 200 metros. En 5 minutos recorrió 200 metros, por lo tanto, para recorrer 1.000 metros tardará 25 minutos. Si en 5 minutos recorre 200 metros, en 60 minutos, una hora, recorrerá 2.400 metros".

Ilustran con este gráfico:



Y concluyen indicando sus fuentes:

"Para averiguar estos datos, recorrimos el arroyo, fuimos a la Biblioteca "Madero", de San Fernando, y visitamos al señor Héctor Adolfo Cordero, descendiente de esa familia".

Esto es precisamente lo que deseamos promover con nuestras preguntas. Es interesante el trabajo en equipo que se puede organizar con este motivo.

Muy simpática es también la respuesta a la misma pregunta que llega desde Tres Arroyos, Escuela N° 27 "Fray Mamerto Esquiú". La firman tres alumnos de 7° Grado y dice:

1. El arroyo Claramecó o Tres Arroyos, que lleva sus aguas al Atlántico, en el paraje Gonde se encuentra el balneario, tiene su origen en las pequeñas corrientes llamadas Orellano, Del Medio y Seco o Doradillo, Grande y Seco, cuya unión se produce al sur de la ciudad, a unos seis kilómetros, en el lugar conocido actualmente por Viejo Molino de Mayolas, y donde todavía se levantan los restos de aquella poderosa industria local de principios del siglo. El arroyo más próximo a la escuela nace en la estancia La Juanita, entre De la Gama y Juan B. Barra, en el partido de González Chaves, su origen es un ojo de agua, se comprueba porque hay bañados.
2. Se llama Orellano y suponemos (¿averiguaron?) que su nombre se debe a que corre por la orilla (¿de qué?).
3. Su caudal depende de las lluvias.
4. Para calcular su rapidez arrojaríamos (¿por qué no lo hicieron?) un corcho o un cuerpo liviano y se controlaría los minutos que tarda en recorrer cierta cantidad de metros.
5. El citado arroyo no es navegable.
6. Es de utilidad por la humedad que brinda a la tierra.



(De izquierda a derecha) José Antonio D'Annunzio, Osvaldo Alberto Bricón y Julio César Forneri. Alumnos de 7° grado de la Escuela N° 27 de Tres Arroyos, junto al arroyo más cercano a la Escuela, en una visita educativa realizada con su maestra, Srta. Elena A. Quinteros de Mastromonte.

La primera respuesta llegada a la redacción es de Haydée C. Melograno de 7° Grado de la Escuela Reconocida "San Vicente de Paul" de Mar del Plata. Es un trabajo muy prolijo sobre la LAGUNA de los PADRES, a 11 kilómetros de su escuela, sobre la ruta 226. No dice haber estado allí y no está muy manifestado el toque que da un contacto personal. Contiene una información muy estimable e interesante.

El mismo elogio merecen los alumnos de 6° Grado A de la Escuela N° 1 de Carmen de Areco por el acopio de datos para responder a las preguntas del número 17 de nuestra Revista. Pero la tercera no les corresponde porque no se refiere a su zona. La segunda debieron contestarla con espíritu localista e investigador, buscando en el lugar todos los antecedentes y los recuerdos y relatos relacionados con el fortín y los malones. Recurrieron demasiado a lo ya publicado.

Muy concisas y claras son las respuestas de los alumnos María Graciela Pennente y Oscar Cocchia, Escuela N° 6 de Bahía Blanca, a la pregunta segunda del número 16, que se refiere al cultivo del lúpulo. Falta mencionar un detalle importante de los cuidados que requiere la planta.

Con igual precisión respondió a esta misma pregunta una comisión de alumnos de 7° Grado de la Escuela N° 57 de Morón, pero confiesan que nunca

han visto una plantación de lúpulo. Otra comisión de 7º Grado de la misma escuela responde a la primera pregunta del número 15 de Revista de Educación, basándose en la información que dos de sus miembros (María A. Feity y Diana E. Mararrareja), que visitaron la región, suministraron. Responde así:

1. El 29 de febrero de 1912, a las 18.30, cayó y se partió la **Piedra Movediza de Tandil**.
2. El escritor argentino Ricardo Rojas dedicó un artículo, publicado ese mismo año en Buenos Aires, en forma de folleto con el título "LA PIEDRA MUERTA".
3. Conocemos un fragmento publicado en el libro de lectura "Savia Nueva", que poseemos en la biblioteca de la escuela (biblioteca que organizamos y atendemos).

Con la nota: "Último momento: En la revista "Antejito", de fecha 9 de mayo de 1968, apareció el presente", acompañan un recorte que reproduce la imagen de la famosa piedra y un comentario titulado: "¡Se cayó!".

NOTA de R. de E.: Muy completa e interesante es la información en un artículo publicado en "LA NACION", el 28 de abril próximo pasado, bajo el título "La piedra movediza". El motivo del renovado interés por ésta es un nuevo proyecto de unir los tres pedazos que, desde hace 56 años, están en el fondo de un barranco.

Muchas cartas nos llegaron desde **Bordenave, Escuela N° 9, alumnos de 1º Grado**. Se les repartió copia de todas las preguntas, en forma semejante a la de los tests de conocimientos. Repetimos que las preguntas no son de examen: se trata de sugerir motivos de observaciones y averiguaciones en la región de la escuela. Hasta ahora sólo había ocasión para Bordenave en los casos de cursos de agua, lagos o lagunas o altura del terreno con respecto al nivel del mar y los fortines, las demás no se referían a esa zona.

Insistimos en que no interesa tanto la información en sí, ni tampoco el hecho de que un maestro preste su ayuda en la redacción; al contrario —si no lo hace todo personalmente, ahogando el impulso creador del niño— tendrá una buena oportunidad para motivar una clase de lenguaje. Lo que importa es que el niño aprenda a VER y a JUZGAR la realidad que lo rodea, para más tarde OBRAR. La "Patria chica" lo necesita y la "Patria grande" lo reclama.

Felicitemos a todas las escuelas que han interesado a sus alumnos en nuestros cuestionarios, interpretándolos en su modesto propósito de habituarlos a la observación, a la búsqueda e investigación directa en su medio ambiente, yendo después a los libros para completar el conocimiento, aclarar dudas, hallar denominaciones exactas, etc.

NUEVAS PREGUNTAS A LOS ALUMNOS

1. En el mapa de la provincia de Buenos Aires editado por LaJouane en 1889, figura un partido que se llamaba **VECINO**: ¿Cómo se llama hoy? ¿Cuándo se cambió su nombre? Había entonces 6 escuelas en él ¿cuántas hay ahora?
2. Es un dicho que muchas veces habrán escuchado: "**La noche está hecha para dormir**". ¿Rige ese principio para los animales? ¿Qué han observado? Analicen casos y pongan ejemplos.
3. El Teniente Coronel Manuel J. Olasoaga, Jefe de la Oficina Topográfica e Ingenieros Militares en la Expedición al Desierto del General Julio A. Roca, Ministro de Guerra del Presidente Avellaneda, decía con fecha 21 de abril de 1879, llegados al Campamento General de Carhué, que a **dieciséis leguas al Oeste había un inmenso depósito y criadero de una sustancia**, "que durante siglos han explotado solo los indios, por haber sido hasta hoy sus únicos dueños" y que lo consideraba una verdadera riqueza nacional, más abundante que las guaneras peruanas y de un valor veinte veces mayor. "Los indios de todos los extremos del desierto que hasta hoy hemos tenido abandonado, venían a proveerse de este elemento tan indispensable a la nutrición del hombre. ¿Cuántas veces hemos visto en los partes publicados, que nuestras partidas co-redoras han sorprendido caravanas compuestas de indios de todas tribus que venían en su busca o regresaban cargados de ella". Y traficaban con las poblaciones del Sur de Chile, que desde tiempo inmemorial la consumían y la usaban en la industria.
¿De qué sustancia se trata y en qué industria la empleaban en Chile?
¿Se habrá aprovechado bien esa riqueza nacional?

comentarios
de libros

ITA
NSIERO

STAS
ARGENTINAS

pour la classe

La O
!!!

UNIVERSIDAD DI
JENIC
ANADOLU
TUBULI
SIN PUEBLA
EL MOTO DE LA
ELOGIO E INNO
LONDRE E INNO



HERRERO MAYOR Prof. Avelino: "Diálogo argentino de la lengua". Publicación de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación. (Comisión de Enseñanza y Moralidad del Idioma). Buenos Aires, 1967.

El subtítulo reza: "100 lecciones para hablar bien y escribir mejor".

El pensamiento de Sarmiento, que el autor eligió como uno de sus lemas, expresa muy ajustadamente el valor de este libro: "Es hacer al país un servicio importantísimo estudiar los vicios más frecuentes en el hablar común e indicar el correctivo". Y el propio profesor Herrero Mayor dice (pág. 256): "... la guerra contra los malandrines del idioma es guerra de civilización".

Hay actualmente una tendencia marcada a disimular muchos errores y dislates con la etiqueta "Idioma Nacional" y más aún legitimarlos como productos de progreso, cambios, tiempos nuevos, etc.

Ricardo Monner Sans publicó en 1923 "Disparates usuales en la conversación diaria" y en 1924 "Barbaridades que se nos escapan al hablar". Más de uno de los vocablos que rechazaba entonces, han sido incorporados después en el Diccionario de la Lengua, porque el idioma crece como cosa viva. El mismo Sarmiento, en el Tº I de sus Obras, pág. 253, dice: "Larra, como nosotros, ha declarado la incompetencia de un idioma vestido para expresar las nuevas ideas; como nosotros, en fin, ha recomendado la libertad en idioma y literatura como en política..."; "... como si los idiomas, expresión de las ideas, no marchasen con ellas; como si en una época de regeneración social, el idioma legado por lo pasado había de escapar a la innovación y la revolución".

Muy oportuna la aparición de este "Diálogo argentino de la lengua" (nétese bien que no dice: "diálogo de la lengua argentina"), acaso titulado así

para evocar el famoso "Diálogo de la Lengua", del siglo XVI, atribuido a Juan de Valdés, en que los interlocutores son cuatro. Aquí la conversación se hace entre el profesor y una alumna, por cierto muy preparada, diríamos, extraordinaria, en forma ágil, dinámica, breve y clara, como las clases difundidas por radiofonía.

Preguntado el profesor por la razón del adjetivo gentilicio, responde: "porque... somos argentinos que nos expresamos naturalmente en buen español, en un español que tiene particularidades distintivas, matices fonéticos y significativos propios como los tienen, dentro del idioma general, los mexicanos, los colombianos, los chilenos, los filipinos, los españoles, etcétera. Pero la lengua es una y única" (pág. 11).

En las 100 lecciones hallamos un rico material para enriquecer nuestro lenguaje, para rectificar o corregir expresiones corrientes, sí, pero viciosas, aceptadas sin examen a la luz de sabias reglas gramaticales.

Reglas gramaticales que, en tiempos de Nebrija, permitían el estudio de la lengua "por arte" que, en realidad, se consideraba sólo aplicable a las lenguas muertas o clásicas pero no a las modernas o vulgares, por cuya razón, sin duda, Isabel la Católica —que era muy estudiosa y en cuyo corte había mujeres tan preparadas como Beatriz Galindo— preguntó a Nebrija para qué serviría su "Arte de la lengua castellana", que le entregaba. Pensábase, entonces, que la lengua heredada de los mayores no ha-

cia falta estudiarla y las medernas extranjeras se aprenden de oídas.

Como el Dialogo de Valdés, el Dialogo argentino de Herrera Mayor no es una exposición gramatical sistemática, pero advierte: "El lenguaje" estrictamente gramatical no se concibe fuera de los libros. La facultad natural de hablar tiene —dése tener— cierta libertad oral, aunque debe incluir la expresión **correctamente**".

JOHANNOT HENRI: "El individuo y el grupo". Las relaciones interhumanas. El papel de los líderes. El trabajo en equipo. Trad. del francés por Adolfo Mallio Ed. Aguilar - Colección Psicológica y Educación - 1958.

Tema de los más atrayentes en nuestro tiempo, ha sido analizado ya muchas veces, pero siempre de nuevo, interesa conocer otro enfoque, se espera encontrar un nuevo camino para orientar la actividad pedagógica hacia un mejor aprovechamiento del instinto gregario del hombre para facilitar al niño su adaptación al medio social y prepararlo para la colaboración con sus semejantes.

El libro de Johannot es ágil y ordenado; en su bibliografía predominan obras publicadas entre 1935 y 1953, es claro y práctico por la disposición y ejemplificación. Está dividido en cuatro partes a las que siguen tres anexos. En las cuatro partes comprenden trece capítulos. Los títulos de las Partes son: I. La asociación, el grupo y el equipo; II. El entrenador, el animador y el líder; III. El trabajo en colaboración; IV. El punto de vista cristiano. Los anexos contienen consejos prácticos, I. Un método de discusión, entre otros; II. Cuestionarios que permiten mejorar los métodos de trabajo individual y colectivo; III. Amigos demasiados de acuerdo.

Por otra parte, hace notar lo difícil que resulta muchas veces la generalización para aplicar reglas por analogías, como en la acentuación de los vocablos de la lección 75.

Es interesantísimo este libro, sólo lamentamos que no tenga un índice alfabético de las palabras estudiadas o mencionadas; facilitaría mucha la consulta.

Después de caracterizar las distintas comunidades —la familiar, las obligatorias o impuestas, las de elección, las de destino—, dice: "Todo hombre pertenece a una sorprendente variedad de grupos, en el seno de los cuales transcurre la mayor parte de su vida familiar y social. Plantea la cuestión ¿Por qué nos agrupamos? Admite que la solidaridad es la expresión de la interdependencia de los hombres, que se manifiesta lo mismo en la lucha y el sufrimiento que en la colaboración y la armonía. Pero "una asociación sólo puede alcanzarse plenamente si fin si las reglas de colaboración son libremente aceptadas y observadas en ella. Es un error creer que la buena voluntad o la necesidad bastan para crear la comunidad. Es necesario aprender a vivir juntos". Y a continuación analiza qué significa ese aprender y cómo se opera la "toma de contacto".

En el capítulo "El individuo y la vida del grupo" considera al individuo frente a sí mismo y frente a los demás; los factores que pueden modificar la atmósfera del grupo (desconfianza, sospechas, alusiones, etc.).

Significado de la tolerancia; la divergencia de opiniones y la unidad de fin. La tarea común liga entre sí a las personas reunidas en un grupo. "Un grupo viviente es consciente de su razón de ser, aplica todas sus fuerzas a la realización de su tarea; progresa y produce. Es, para la sociedad que lo rodea, una levadura que transforma, un germen que fructifica".

En cuanto a los "Métodos de discusión", que analiza en el capítulo 3º, dice que la dialéctica está en decadencia y está reemplazada, con ventajas, por la **conversación dirigida**. En esta la función capital del director del grupo no es emitir ideas, sino ayudar a los participantes a reflexionar y a buscar juntos la solución de los problemas que les preocupan. No se pronuncian discursos; exponer todos sus puntos de vista en forma de simples observaciones. El director crea el **clima** del grupo y, mediante preguntas y advertencias cuidadosamente preparadas y encadenadas lógicamente, conduce la conversación de lo conocido a lo desconocido, de la situación a los problemas y a las soluciones posibles. Debe tratar de que todos los miembros del grupo tomen parte. Si hay personas más preparadas o con más condiciones para expresarse, debe tratar de que intervengan sólo al final. Naturalmente debe encargarse a algunos que procuren la documentación necesaria antes de la reunión. (En la pág. 31, resume la función del director de la reunión). El capítulo IV, último de la primera parte, se refiere a las **relaciones exteriores del grupo**.

Otros cuatro capítulos integran la segunda parte del libro, llevando por título: **El líder y el grupo** (¿Qué es un líder? El puesto del líder en el grupo, Lo que cuesta ser líder); **La**

personalidad del líder (Las cualidades del líder; El jefe y el líder); **El líder, en acción** (Preparación y trabajos de aproximación; Constitución del grupo o toma de contacto con él; Decisión; En acción; Conclusión); **La formación del líder**.

Tres capítulos forman la tercera parte, para explicar cómo se realiza **el trabajo en colaboración**, o sea la tarea común. Sintetizándolos enunciámos sus títulos y subtítulos: **Condiciones necesarias para la colaboración** (unión de voluntades y convergencia de fuerzas; exigencias de la colaboración; exigencias del derecho, de la técnica y del sentimiento; la noción de complemento y la participación); **Administración dinámica y participación activa** (grupos responsables, comités; composición de los comités; el comité en el trabajo; miembros de comités y colaboradores profesionales; meritorios y asalariados; Estado mayor); **Colaboración entre grupos** (colaboración en el plano local o nacional; colaboración en el plano internacional; el bello arte de vivir en grupo).

La cuarta parte se desarrolla en dos breves capítulos. **Jesús, el individuo y el grupo** (para poder vivir en grupo, ante los inevitables conflictos; hombres sin orgullo; hacia el fin); y el capítulo XIII, **Ideal y realidad**, en el que dice: "Tener un ideal no es ignorar la realidad. Esta verdad es bien comprendida por los líderes, que desempeñan tanto mejor su misión cuanto más agudo es su sentido de lo que es y de lo que podría ser. Ellos no caen en la desesperación ante el triste espectáculo del mundo en el que están sumergidos, ni se pierden tampoco en la contemplación ilusa de una felicidad hipotética y lejana. Su conciencia está despierta; más allá

de lo inmediato, perciben las grandes realidades de la vida del espíritu, y los lazos que los unen a quienes los rodean adquieren una significación nueva. No se abaten ante los múltiples azares de la vida en grupo. Dan al grupo lo mejor de sí mismos y reciben del grupo un aliento siempre renovado. Mediante el esfuerzo en

común, los miembros del grupo progresan juntos; estimulada por el espíritu y por la voluntad de unos cuantos, la colectividad se convierte a su vez en una fuente de inspiración. Los adiestrados se convierten en preparadores y entonces la vida del grupo adquiere toda su significación y todo su valor".