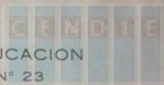


REVISTA DE
EDUCACION

N

21-22-23



REVISTA DE EDUCACION

NUEVA SERIE N° 23

1969

Gobernador

Ingeniero SATURNINO LLORENTE

Ministro de Educación

Profesor ALFREDO G. TAGLIABUE

Subsecretarios:

De Educación

Doctor CARLOS JOSE GALLI

De Cultura

Profesor HORACIO IGNACIO CARBALLAL

Directora de Educación

Doctora AMELIA M. SEGUI ESTEVEZ

Secretario General

Señor GUILLERMO ALBERTO SORDI

Director General

Señor ALBERTO E. CHIARELLI



Directores Técnicos

Profesor JORGE A. OCON

Profesora ELVIRA ARAU DE MORENO KIERNAN

Doctora LIDIA MENDIETA DE MARINI

Profesor EDUARDO BARREIRO

Señor FERNANDO MASCAZZINI

Doctora CATALINA ANTELO DE HUSSON

Profesora COLOMBA BOLAÑOS

Teniente Coronel (R.) NORMANDO A. SOCIN

Profesor ARTURO HORACIO ARIAS

REVISTA DE EDUCACION



PROVINCIA DE BUENOS AIRES
MINISTERIO DE EDUCACION

NUEVA SERIE - 1969





INDICE

I. LA PALABRA DE LAS AUTORIDADES

<i>Inauguración del Instituto Superior de Desarrollo Educativo. Conferencia del señor Ministro de Educación, PROF. ALFREDO G. TAGLIARUE</i>	11
---	----

II. ESTUDIOS

1. <i>Trabajo presentado en el Primer Congreso Argentino de la Organización Mundial para la Enseñanza Preescolar (OMEP), por el Centro de Estudios Psicopedagógicos de la Dirección de Enseñanza Preescolar. Tema: La Profesora de Música</i>	19
2. <i>Salud Mental del Maestro - Salud Mental del Niño. Psicólogos de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar</i>	23
3. <i>Enseñanza de la Literatura en grupos. ALBERTO BLASI BRAMBILLA</i>	75
4. <i>Planteo Teórico-Práctico de la Tarea Grupal. Psicólogos Clínicos de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar</i>	41
5. <i>Un camino difícil. PROF. REGINA BENCHIMOL DE ESERBAG</i>	49
6. <i>La estimación social del maestro y su ubicación en el área laboral. ESTEFANÍA A. RAGAZZO</i>	53
7. <i>Planeamiento integral de la Educación. JOSÉ OSCAR CABRERA</i>	61
8. <i>El átomo y la energía nuclear. Escuela Profesional Mixta N° 2, Avellaneda. A cargo del PROF. LUIS E. AGUIRRE (1ª parte)</i>	73
9. <i>Reflexiones sobre la enseñanza de la Ciencia. LYDIA ETHEL CASCARINI DE TORRE</i>	25

III. CRONICA ARGENTINA

1. <i>Otro 17 de agosto</i>	91
-----------------------------------	----

IV. NOTICIAS DEL EXTERIOR

1. <i>Generalidades y alcance de la Educación Norteamericana. EDVY MARINI DE RICCI (1ª parte)</i>	57
2. <i>Conveniencias y limitaciones de la Educación Comparada. ANA ROSARIO DEL POZO DE TERUGGI</i>	103

V. LA ESCUELA EN ACCION

	Pág.
1. <i>Terapia expresiva en un caso de dificultades de aprendizaje.</i> ADA H. DE CRESPO	115
2. <i>El método de trabajo por grupos en los grados superiores.</i> EMMA N. VERCELLI DE VENTURA	123
3. <i>Experiencias psicopedagógicas con alumnos de 1º y 2º año del ciclo del Magisterio.</i> PROF. MATILDE GUIDO LAVALLE y alumnas	129
4. <i>La Televisión ¿un beneficio o un perjuicio para el niño?</i> BEATRIZ A. FRIGERIO DE CLARK y NORA S. STRAATMAN DE CAPELLI	137

VI. MEDICINA ESCOLAR. SALUD Y EDUCACION SANITARIA

1. <i>Proyecto de Replamantación para Medicina Escolar.</i> Publicación solicitada por el Dr. EDUARDO M. BARRERA, Médico Escolar Jefe	143
VII. <i>COMENTARIO DE LIBROS</i>	151



la palabra de
las autoridades

INAUGURACION



DEL INSTITUTO SUPERIOR DE DESARROLLO EDUCATIVO

EN LA CASA DEL DOCENTE BONAERENSE. 3 DE JUNIO DE 1969

Conferencia del Sr.
Ministro de Educación

Profesor Alfredo G. Tagliabúe.

En épocas pasadas, el proceso educativo y el funcionamiento de todo el sistema pedagógico dependían de alguna intuición genial, de la gravitación de personalidades de relieve y del deseo de progreso.

Pero la realización de una tarea de proyecciones adquiriría así fácilmente un sello de improvisación o de inseguridad en los esfuerzos, que llevaba a un estado de deficiencia relativa en los servicios escolares.

Por eso el avance cultural y social de las últimas décadas obliga a dotar a todo el sistema escolar de las técnicas que, en forma satisfactoria, permitan su adecuado funcionamiento.

La complejidad de esta tarea en el mundo de hoy determinó la búsqueda del medio más conveniente para prever y organizar la acción educativa en forma racional y sistemática. Ese medio, conjunto preciso de técnicas para el diagnóstico de la realidad existente y la programación de actividades ajustadas a ella que provoquen y aseguren su desarrollo progresivo, constituye el PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION.

La noción de planeamiento puede encontrarse —en sentido lato— en los comienzos mismos de la cultura occidental, en la aspiración a mejorar la capacidad preciosa del hombre y contribuir así al progreso social.

Más tarde, se tomó conciencia de la necesidad de partir del conocimiento de la realidad y comenzaron los esfuerzos por someter al método científico el estudio de fenómenos naturales y sociales. Actualmente el planeamiento se aplica, en mayor o menor grado y con más o menos fortuna, en toda sociedad moderna, tanto en el orden público como en el privado. De fundamental im-

porfancia es para aquellos sistemas educativos que ponen de manifiesto la necesidad de cambios en su estructura.

A medida que los planes de desarrollo económico han ampliado su radio de acción, han reflejado la necesidad de estar íntimamente relacionados y armonizados con el desarrollo social, incluido el aspecto educativo. Por otra parte, los responsables del desarrollo pedagógico y cultural han ido cobrando progresivamente conciencia de la necesidad de vincular los planes de acción en éste y otros campos a los planes económicos para poder ser realistas y salvaguardar los principios y fines del proceso educativo.

Con este criterio se habla del planeamiento integral de la educación, que supone el planeamiento social y económico de la misma comunidad, si bien contribuye asimismo a éste, a través de inversiones eficientes y adecuadas en capital humano. El planeamiento de la educación trata de ampliar al máximo las oportunidades educativas de un país, aumentar el rendimiento y la funcionalidad del sistema escolar y mejorar la calidad de la enseñanza según los recursos humanos y los medios financieros.

Consideramos entonces que el planeamiento de la educación es el proceso y medio para formular y ejecutar, mediante administración programada, una política de educación que debiera señalar objetivos precisos, complementados con acciones de política social y económica que suministren el marco de referencia sólido para las previsiones en cuanto al desarrollo educativo necesario y factible de obtener.

Esta programación no implica pérdida de libertad para el ser humano; sólo ordena y da una dinámica racional a las actividades educativas.

Ya lo hemos dicho alguna vez: "y aquí es oportuno reafirmar que nunca ha habido contradicción entre planeamiento educativo y la libertad constitucional de enseñar y aprender. Porque una auténtica planificación de la sociedad humana no puede abogar, ni siquiera dañar, los elementos de dicha sociedad, uno de cuyos constitutivos esenciales es la libertad...".

"No puede desconocer los elementos que pretende organizar el hombre, ser que es todo interioridad, y la educación, ayuda legítima que se le da al primero para que por sí y desde él acceda a la verdad".

En el nivel concreto de la vida escolar, el proceso del planeamiento tiene incidencias directas: en efecto, ha llevado a configurar los rasgos de un nuevo concepto de la institución para la educación sistemática de nivel primario.

Al decir de Luis Reissig, pensador contemporáneo argentino, la escuela debe tener como objetivo implícito y explícito preparar, en todos los niveles, esa labor privativa y específica a su alcance; pero en lugar de asignarle la función de educar, la de proporcionar cultura.

La función principal de la escuela es una función técnica; pero como la cultura es parte fundamental de la vida del hombre, hay que procurar que toda persona se integre en un medio culto.



La escuela puede y debe contribuir a esta integración, proporcionando información de contenido cultural y cooperando con los órganos que en el medio social realizan una labor cultural formativa. Cumplirán así su labor técnica sistemática de información y preparación que le es propia sin perjuicio de prestar su colaboración a la sociedad en la labor cultural formativa.

Los países de América Latina necesitan en forma apremiante que su población económicamente activa, de aproximadamente sesenta millones, tenga una preparación técnica suficiente para las tareas y funciones económico-sociales que debe realizar.

Esto no lo puede proporcionar una escuela que cultiva el conocimiento como distracción, como ocurre con gran parte de los sistemas escolares.

En América Latina no se ha compuesto todavía un sistema escolar en función del medio. El país que lo haga tendrá un sistema escolar eficiente.

Precisamente en esta era, la institución escolar debe fomentar el interés por el estudio de los problemas nacionales, tales como los relacionados con la producción agropecuaria, industrial, minera, que deben ser motivo de constante atención en todo el proceso educativo.

La escuela debe tomar a su cargo la responsabilidad de encauzar a la juventud de su país hacia actividades de trabajo. Puede proporcionar una preparación técnica básica en lugar de encerrar al alumnado en la rutina de un oficio, dándole la posibilidad de realizar una variedad de actividades que puede aprender a desempeñar pronto.

Este concepto funcional de la escuela primaria se halla en la base del planeamiento de la educación llevado a cabo por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Señalaremos cuáles son las líneas directrices de tal planeamiento y la función de la escuela en el mismo.

En la asignación sectorial de tareas que implica el Plan de Desarrollo de la provincia de Buenos Aires, compete al Ministerio de Educación cumplir estos tres objetivos básicos: reducir energicamente el analfabetismo; mejorar y extender la educación y difundir las actividades y manifestaciones de la cultura consolidando nuestro estilo de vida occidental y cristiano.

En consecuencia, se han formulado en el área educativa diversos objetivos generales, que pasamos a enunciar. En primer término se incrementará el nivel promedio de escolaridad de la población de la provincia de Buenos Aires; ello supone procurar la incorporación de la población escolar al sistema educativo, eliminando la no inscripción, y lograr su permanencia, así como atender en forma prioritaria a las zonas de subdesarrollo educativo.

En segundo término, se adecuará la estructura del sistema educativo a las necesidades presentes y previsibles del individuo y la sociedad; esto implica responder a las necesidades de formación profesional que se evidencian en la distribución ocupacional de la Provincia, así como organizar una estructura

educativa que suponga la prolongación de la escolaridad obligatoria; la inclusión de un ciclo intermedio entre el nivel primario y el nivel secundario; asimismo dicho, y la diversificación del nivel medio con la creación de nuevas modalidades.

Las características de la escuela educativa responden a los aspectos sociales de la sociedad actual, en función de las exigencias académicas y técnicas producidas por el cambio.

En tercer lugar, se consolidará y promoverá a través del sistema educativo, la transición de nuestra herencia cultural, en el marco comprensivo de la sociedad de nuestro tiempo. A tal fin se deberá fomentar el respeto y la vivencia de los valores e ideales que constituyen la esencia de la nacionalidad del mismo modo que se logrará el desarrollo pleno de cada individuo en su dimensión temporal y trascendente, capacitándolo para la convivencia y su participación en la vida social, política y económica.

En cuarto lugar, se elevará la calidad y el rendimiento del sistema educativo, lo que supone definir los objetivos y finalidades de cada nivel, ciclo y modalidad, determinar módulos de rendimiento y evaluarlos sistemáticamente, renovar los contenidos y las metodologías de la enseñanza y mejorar la formación, actualización y perfeccionamiento del personal docente.

En quinto lugar, se aumentará la eficiencia y productividad del sistema educativo en la relación que se da entre inversiones y resultados. Ello implica utilizar en plenitud y de manera racional la capacidad instalada y disminuir los déficit existentes, mejorar la relación porcentual entre alumno y personal docente, ponderar las inversiones y gastos corrientes en educación y analizar los coeficientes de egresso como forma objetiva de evaluar la productividad del sistema.

En sexto y último lugar, se coordinará la acción educativa de la Provincia con los demás agentes, autoridades y jurisdicciones que se desenvuelven en la enseñanza.

Desde el comienzo de nuestra gestión al frente del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, la implantación de los principios y técnicas de la planificación educativa, fue una de nuestras mayores preocupaciones.

En verdad operaban como fuente de motivación dos enfoques básicos: en primer lugar, el convencimiento de que el planeamiento podía aportar las soluciones que todos reclamamos para la problemática educativa, y, a la vez, la magnífica oportunidad que se presentaba para probar, en una situación concreta y altamente dinámica, las bondades de una metodología a la que ya aportado a las tareas docentes y aplicadas de la planificación educativa: los niveles y jerarquías para la labor planificadora; los seminarios de capacitaciones; por su parte, han incluido esas técnicas como área de estudios e investigaciones; la Asesoría Ministerial de Desarrollo ha realizado trabajos específicos cuyos resultados y conclusiones son de gran valor para el diseño constante de la estrategia educacional.

Es decir, es evidente que el Ministerio sigue una línea coherente en la implantación gradual del planeamiento de la educación como forma racional de operar los cambios deseables en nuestro sistema escolar. Para reiterar el expuesto conviene recordar que en estos momentos se halla en plena elaboración el Plan de Educación 1970-1974, dentro de la asignación sectorial que el Plan de Desarrollo Provincial señala para este Ministerio. Se trata de un esfuerzo considerable y muy interesante mediante el cual determinaremos, con la mayor precisión posible, las acciones y obras en que se ha de manifestar la acción programática a que sometemos la expansión y el mejoramiento cualitativo de la educación bonaerense. El Plan de Educación 1970-1974, que se articula con el Plan Trienal 1969-1971, actualmente en vigencia, significa la previsión de las necesidades futuras expresadas en una estrategia integrada en el sector y articulada en la planeación global del desarrollo de la Provincia.

El proceso que hemos sintetizado, se enriquece hoy con un nuevo aporte. El Instituto Superior de Desarrollo Educativo, organismo con el cual hemos de sistematizar la labor docente que hasta ahora se ha realizado. Estimamos que el éxito alcanzado en la formación de personal para la planificación educativa, nos autoriza técnicamente a intentar este paso: la puesta en marcha de un instituto en que asuman carácter orgánico y funcional las actividades, cada vez más complejas, a que dan lugar los procesos del planeamiento.

Creemos que ya no basta con la acción, en cierto modo masiva, que se ha llevado a cabo hasta ahora en materia de docencia en planificación educativa: es necesario ahora profundizar en problemas básicos, ofrecer formación intensiva en ciertas áreas particulares, por ejemplo, en el acceso a los aspectos cualitativos del sistema escolar, coordinar esfuerzos con otros organismos y jurisdicciones que se hallen legítimamente interesados en la problemática común. Ofrecer, en la medida de lo posible, nuestra asistencia técnica en los casos que fuere menester.

En correspondencia con estas inquietudes, este Instituto se orientará a través de tres objetivos básicos de acción: formar y entrenar al personal en las técnicas de la planificación educativa y sus áreas concurrentes; desarrollar investigaciones propias de las etapas del proceso de la planificación; prestar asistencia técnica a jurisdicciones e instituciones. Pensamos que, mediante el cumplimiento de estos tres objetivos, el Instituto ha de complementar y enriquecer la tarea que lleva a cabo el organismo técnico de elaboración específica del diagnóstico y la programación, es decir, la Asesoría Ministerial de Desarrollo.

Para el comienzo de sus actividades, que hoy dejamos iniciadas, el Instituto ha previsto un curso de planeamiento de la educación para inspectores de las direcciones de Educación Media, Técnica y Vocacional, de Enseñanza Diferenciada, de Psicología y Asistencia Social Escolar y de la Inspección General de Enseñanza Primaria Común. Asimismo, contamos con el valioso aporte de inspectores de la hermana provincia de La Pampa, cuyo Ministro de Gobierno, Educación y Justicia, profesor Floreal Alberto Conte, se ha adherido, como no podía ser de otra manera, a nuestra iniciativa. A este curso seguiremos

otros y, asimismo, se proyectan actividades diversas, como seminarios, cursos sobre aspectos específicos, investigaciones sobre áreas estratégicas, etc.

Señores: es nuestro deseo que el Instituto integre desde su inicio, el vasto campo de realizaciones concretas que distingue la labor de nuestro Ministerio.

Se abre ante todos nosotros una amplia perspectiva de tareas orgánicas y técnicas en beneficio de nuestro sistema educativo. No dudamos, por supuesto, del aporte inestimable de los organismos nacionales e internacionales que se desenvuelven en este tipo de actividades. Con estas inquietudes dejo hoy inaugurado el INSTITUTO SUPERIOR DE DESARROLLO EDUCATIVO, en cuyos primeros cursos tienen ustedes, señores inspectores, una gran responsabilidad.



estudios

LA PROFESORA DE MUSICA, SU PERFECCIONAMIENTO Y LA EDUCACION PREESCOLAR

TRABAJO PRESENTADO EN EL PRIMER CONGRESO ARGENTINO DE LA ORGANIZACION MUNDIAL PARA LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (O.M.E.P.). (Véase Nº 22 - Rev. de Ed.). Estudio realizado por el CENTRO DE ESTUDIOS PSICOPEDAGOGICOS DE LA DIRECCION DE ENSEÑANZA PREESCOLAR DEL MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, representada en el Congreso por la señora Profesora Peltzer.

M. T. Rezzano, A. P. D. de Garcia Ceppi y A. A. de Mosquera.

La Dirección de Enseñanza Preescolar del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, por intermedio de su Centro de Estudios Psicopedagógicos que involucra, entre otros aspectos técnicos, las Actividades Musicales en los Jardines de su jurisdicción, pone a consideración de este Congreso el presente trabajo cuyo contenido se refiere a la experiencia recogida a través de aproximadamente un año de labor de investigación, asesoramiento, intercambio y orientación realizada con el personal docente de los establecimientos de Educación Preescolar dependientes de dicha Dirección.

En la actualidad los Jardines de Infantes oficiales de la provincia de Buenos Aires (450 aproximadamente) cuentan con un personal compuesto por Directora, profesoras de Sección, profesoras de Música, preceptoras y ayudantes 3^{as}, básicamente. Los cargos de profesoras de Música y preceptoras se establecen en aquellos Jardines cuya planta funcional excede de dos secciones.

La realidad del Jardín de hoy nos habla de la necesidad del perfeccionamiento o de la formación psicopedagógica de las profesoras de Música.

Esta realidad nos obliga a difundir, a afianzar y tal vez a implantar en forma sistemática y organizada el perfeccionamiento docente de estas especialistas.

Sobre este punto se apoyan nuestras perspectivas de trabajo y la inquietud que transmitimos.

No está demás recordar que la escuela de hoy se basa en el principio de que es ella la que debe adaptarse a las distintas circunstancias del educando y no éste a ella (circunstancias físicas, psíquicas, intelectuales, sociales, éticas y estéticas).

Adaptar la escuela al niño supone adecuar el proceso educativo a las condiciones del alumno. Con lo dicho se justifica la existencia de tal o cual especialidad, las que implican la formación de especialistas.

Del *vis* resulta obvio reconocer la importancia que para la formación del maestro o profesor tiene todo lo que signifique dilatar sus horizontes y su campo de acción.

En el caso que particularmente tratamos, planteamos la necesidad del perfeccionamiento de las profesoras de Música a nivel de Enseñanza Preescolar; por una parte, por las carencias existentes y, por otra, para satisfacer las necesidades de orientar convenientemente aptitudes y condiciones innatas de las docentes.

Se plantearía también el caso de que al no existir profesoras de Música en los Jardines se ofrezca la posibilidad a las profesoras de Sección de perfeccionarse en el aspecto pedagógico musical mediante cursos en los que puedan profundizar en este arte de vital importancia para el ser humano, teniendo la oportunidad de acercarse a la música de una manera activa y directa, viviéndola a través de una adecuada educación del oído, de la práctica de un instrumento, de la audición bien orientada, en fin, en una comprensión e identificación total con el hecho musical.

El vivir y sentir la Música, permitirá transmitir esas vivencias, utilizándola como impacto musical, invadiendo con ella, "metiéndose" en el niño con todo lo que tiene de lenguaje expresivo y mágico.

POR QUE EL PERFECCIONAMIENTO EN EDUCACION MUSICAL.

Damos particular importancia a la Educación Musical y a la formación de personal especializado en la misma, pues entendemos que este aspecto de la Educación Estética es medio óptimo para canalizar y complementar la Educación Integral en la etapa preescolar.

La Música, a través de objetivos generales y específicos, tiene incidencia directa en las distintas áreas educativas que globalizan la formación de los pequeños.

Al ahondar en esta especialización no propendemos a fraccionar la unidad global que debe tener la actividad del Jardín ni a crear un clima de evasión de responsabilidades o límites de las mismas dentro del quehacer educativo del maestro, del profesor u otro especialista, sino muy por el contrario de facilitar la integración de ese quehacer por medio de objetivos comunes, con conocimiento amplio y profundo del niño, con un trabajo armónico y de equipo.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACION MUSICAL EN EL JARDIN DE INFANTES.

La Música brinda al niño la oportunidad de acción, la oportunidad de probar, de experimentar, de sistematizar y de organizar; le permite comunicarse e integrarse, de afianzarse en su individualidad, le permite apreciar, lo

En el aspecto físico la Educación Musical contribuye a la ejercitación sensorio-motriz, a desarrollar los grandes y pequeños músculos, a adquirir des-

La Profesora de Música.



treza corporal, a afinar la coordinación ojo-mano, a definir la lateralidad, mediante:

- la Expresión corporal,
- la Educación Rítmica,
- el uso de instrumentos u otros elementos.

En el aspecto socio-emocional, permite la integración al grupo, la comunicación, facilitando la transferencia efectiva entre los niños y entre niños y maestros. Estimula a la cooperación y ayuda mutua, a compartir, a esperar, fomentando también la autonomía y la seguridad, la elección y el juicio en el niño, mediante:

- condiciones y rondas,
- juegos musicales,
- conjunto de percusión,
- la improvisación y creación de ritmos, melodías, coreografías,
- al elegir pareja.

En el aspecto intelectual la Educación Musical permite el desarrollo del lenguaje, favorece la formación del pensamiento lógico, facilita las experiencias directas y adquisiciones perceptuales. Permite el dominio del esquema corporal contribuyendo a la estructuración tiempo-especial.

Estimula el desarrollo de la capacidad de atención, observación, experimentación y memoria para llegar a la imaginación y a un verdadero cultivo de la sensibilidad y del goce estético.

Permite también un uso adecuado de la libertad del niño, libertad registrada y equilibrada por el verdadero interés y la actividad, mediante:

- la Educación Rítmica,
- la Educación Melódica,
- la Educación Auditiva,
- la Expresión Corporal,
- la Apreciación Musical.

DEL PERFECCIONAMIENTO.

El perfeccionamiento debe realizarse no sólo dentro del campo técnico musical sino también dentro del campo de la dinámica del Jardín de Infantes actual.

El perfeccionamiento que abarque estos dos aspectos permitirá que la Música se integre en todas las otras actividades del Jardín.

El conocimiento del niño y su medio, la apreciación de las características individuales del mismo, al señalar pautas de evolución mediante la evaluación de resultados, facilitará a las profesoras de Música alcanzar el éxito deseado en su específica misión educativa.

COMO LOGRAR QUE LA PROFESORA DE MUSICA SE INTEGRE EN LA DINAMICA ACTUAL DEL JARDIN DE INFANTES.

PLAN DE ACCION.

1. Actualización Docente

Mediante cursillos, cursos, conferencias, seminarios, jornadas pedagógicas, becas.

Contactos con organismos oficiales y privados: Direcciones de Enseñanza Artística, de Psicología, de Turismo (becas), Dirección de Enseñanza Primaria, Collegium Musicum de Buenos Aires, etc.

A través del Centro de Estudios de la Dirección de Enseñanza Preescolar: Sondeo de opiniones, intercambio, difusión y publicación de trabajos y experiencias, trabajo de investigación, orientación y asesoramiento, destinados a todos los niveles docentes de Preescolar.

CREACION DE CURSOS PERMANENTES PARA LA FORMACION DE PROFESORAS DE MUSICA DE JARDINES DE INFANTES.

Funcionarán anexos a los Profesorados de Jardín de Infantes, dependientes de la Dirección de Enseñanza Superior de la Provincia, destinados a:

- Profesoras de Música con título oficial.
- Profesoras de Música con título privado que acrediten un nivel de preparación medio y efectúen su ingreso en los cursos mediante prueba de aptitud y capacidad. Deberán tener el título de Maestra Normal.
- Profesoras jardineras (prueba de aptitud y capacidad en materias técnico-musicales).

A esta categoría de alumnas se les considerarán aprobadas las materias relacionadas con la dinámica del Jardín (Psicopedagogía Didáctica y Plástica).

Materias de los cursos.

Psicopedagogía.
Didáctica y práctica referidas a la Educación Preescolar.
Educación Auditiva e Improvisación. Armonía práctica.
Percusión.
Historia de la música y apreciación musical. Práctica de un instrumento.
Expresión corporal.
Impostación vocal.

SALUD MENTAL DEL MAESTRO SALUD MENTAL DEL NIÑO

Psicólogas:

Dora V. de Gil, Ana María Muntada,
Ana Kosak, Lilia Champedeone.

Coordinación:

Profesora Matilde Guido Lavalle.

Dirección de Psicología
y Asistencia Social Escolar

INTRODUCCION:

La escuela como comunidad educativa específica, intencional y sistemática, no puede olvidar la Higiene Mental de sus dos protagonistas esenciales: maestro y alumno.

Si bien el proceso educativo es complejo y está influenciado por múltiples factores relacionados entre sí, podemos aislar un aspecto del mismo, sin dejar de tener en cuenta el contexto, para su estudio. Veremos así la higiene mental del maestro y su "implicidad" en la higiene mental del niño.

Como base estará siempre la idea de una educación que contemple y trascienda los contenidos intelectuales para buscar la verdadera integración de la personalidad.

En cualquiera de sus momentos, direcciones o formas, el proceso educativo se resuelve en una acción que requiere la presencia de dos protagonistas en comunicación. Surge así una relación educativa, una comunicación vital y dinámica. La importancia del educador en esta relación ha sido estudiada desde distintos puntos de vista: la pedagogía científico-espiritual (Eduard Spranger, Georg Kerchensteiner), las investigaciones de carácter "experimental", realizadas por el procedimiento de las encuestas y entrevistas (Bernice Baxter), el enfoque "existencial" o personalista son algunos de ellos.

En los últimos años se ha tomado conciencia de la necesidad de una reforma integral de los sistemas educativos. Es evidente que si el énfasis se trasladó en un momento desde los contenidos educativos al niño, ahora se traslada de los contenidos y del niño al maestro, cuya formación profesional y personal cobra importancia.

Al mismo tiempo, es así que se multiplican los ensayos de nuevos planes que aproximen a los educadores a la formación deseada.

ANTECEDENTES

La escuela tiene un cierto valor y prestigio. Representa una institución tradicional en el contexto social.

En esta organización de estructura vertical, la autoridad radica en el "status", es decir, en situaciones conseguidas por los sujetos a través de desempeños que le dan una posición más o menos invariable y donde los sistemas de comunicación tienden a ser fijos.

El maestro es el vehículo de contacto con el alumno, que es en definitiva el receptor último de un complicado proceso.

En nuestro trabajo analizaremos como el maestro, que absorbe las características de todo el sistema educativo y que está a la vez en contacto con el niño, contacto que va más allá de lo intelectual, porque moviliza aspectos profundos de la personalidad, es en definitiva un factor de Higiene Mental.

Partimos de los datos obtenidos a través de la experiencia docente, así como de la observación de juegos infantiles espontáneos y en situación terapéutica, en los que el rol del maestro es tomado por el niño con características autoritarias y la disciplina cobra mayor importancia que la comprensión afectiva y la posibilidad de formación del pensamiento. Otros datos también tomados en cuenta fueron los casos clínicos, en los que la influencia del maestro favoreció o no la integración de la personalidad.

DESCRIPCION DEL TRABAJO:

El trabajo se cumplió en las siguientes etapas:

- Aplicación de una encuesta a maestros.
- Examen psicológico.

LA ENCUESTA:

Para la aplicación de la encuesta se seleccionó una muestra formada por dos grupos:

Grupo 1: 35 maestras jardineras de distintas zonas de la provincia de Buenos Aires, cuyas edades oscilan entre 21 y 36 años, con las mayores frecuencias entre los 25 y los 36 años.

Grupo 2: 50 maestras de escuela primaria común de distintas zonas de la provincia de Buenos Aires, de las cuales el 85 % eran titulares y el 15 % su entre 21 y 29 años.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA:

Item 2. De la totalidad encuestada, un 14 % continúa estudios universitarios; 28 % estudios no universitarios; 58 % no continúa otros estudios.

Item 5. La antigüedad en el cargo varía en el grupo 1, de 2 a 15 años, siendo las más numerosas, las frecuencias comprendidas entre los 6 y 10 años.

En el grupo 2, la antigüedad en el cargo oscila entre 1 y 23 años, con una media de 11 años.

Item 8. Un 80 % afirma haber elegido la carrera de maestro por vocación. Otras respuestas señalan que la elección fue realizada por ser la carrera más completa en menor tiempo, por tradición, por falta de alternativas, por coerción familiar.

La docencia como actividad, es elegida por vocación por un 60 %. Esta cifra se completa con otras, que indican el amor a los niños y la realización personal.

Un 10 % eligió la actividad docente como medio de vida y otras por considerarla "exclusivamente femenina".

Item 9. 82 % no tiene otro cargo.

Item 10. Del 18 % restante, que tiene otro cargo, el 100 % optaría por la docencia si tuviera que optar.

Item 11. Existe bastante coincidencia en el tiempo que ocupan entre su horario escolar y las actividades ligadas a la escuela. Los resultados oscilan entre 30 y 45 horas, con mayores frecuencias alrededor de 35 horas semanales.

Item 12. La enumeración de condiciones que se consideran fundamentales en la maestra son, en orden decreciente de importancia: vocación, amor a los niños, comprensión, equilibrio emocional, actualización, cultura general, responsabilidad, sensibilidad, tolerancia, alegría, etc. Continúa una larga enumeración de cualidades que probablemente podrían ser agrupadas, pero con riesgo de desvirtuar el pensamiento original.

Item 13. 72 % evalúa su actividad como satisfactoria, 16 % como muy buena y 6 % como regular.

Item 14. Los rasgos positivos que encuentran en sí mismas son muy diversos: 18 % coincide en valorar su perseverancia, 14 % su autocontrol, 10 % su comprensión, 8 % su responsabilidad, etc.

Item 15. En la estimación de los rasgos de la personalidad que dificultan la tarea: 8 % coincide en señalar la impaciencia, 6 % nerviosismo, 6 % sensibilidad, 8 % falta de organización. Otras respuestas señalan: impulsividad, timidez, debilidad de carácter, ansiedad, subestimación, influencia del estado de ánimo en la tarea, personalidad demasiado fuerte, dificultades en la disciplina, temor de herir, inseguridad, sobreprotección a los alumnos, etc. Es importante señalar que un 4 % considera no tener defectos de la personalidad que influyan en la tarea docente y que un 20 % no contesta a este ítem.

Item 16. Las actitudes más frecuentes con los niños son en orden decreciente: observar, orientar, estimular, dirigir, crear actividades, controlar, escuchar, participar, integrar, ordenar, proteger.

Item 17. Este ítem considera la actitud del maestro frente a distintas conductas de sus alumnos:

- Agresión: Un 18 % asume una actitud comprensiva, 14 % antes de actuar trata de averiguar las causas de la agresión, 14 % responde con cariño y un 12 % utiliza el diálogo. Es importante notar otras respuestas: encauzarlos por medios didácticos, actitud pacifista, severa, reprender al niño, estimularlo, ignorar sus actitudes, tratarlo con serenidad, integrarlo al grupo, ayudarlo a comprender sus propios sentimientos, corregir sus modales, persuadirlo, pedir asesoramiento.

b) Inquieto: Aproximadamente un 72 % coincide en ocupar al niño en otras tareas.

— Otras respuestas indican la actitud paciente o de persuasión, "perseguirlo para lograr tranquilizarlo y que atienda", estimular, averiguar la causa de la inquietud y después actuar.

c) Aislado: 66 % coincide en integrarlo, 24 % en estimularlo, 14 % en investigar el problema. Otras respuestas: Protegerlo, demostrar cariño, compañerismo, interés por lo que hace, "la falta de tiempo impide el conocimiento de los motivos", transmitir seguridad, empleo de técnicas que lo vuelvan más demostrativo, una actitud humana.

d) Distraído: 74 % coincide en motivarlo, interesarlo, estimularlo, atraer su atención. Otras respuestas: Consulto con padres por motivos de salud, ejercicios de atención casi a diario, actitud insistente, control, "lo siento cerca de mí y no lo pierdo de vista", indagación de motivos, crear el sentido de responsabilidad y deber, ayudarlo, dedicarle más atención, darle ejercitación breve.

Item 18. La relación maestra-alumno es considerada en un 32 % como medio de comunicación directa, íntegra, comprensiva, afectiva, social, intelectual, de estímulo.

Un 12 % considera la relación maestra-alumno importante para el logro de fines y para el aprendizaje, un 10 % como relación con el niño como individualidad, un 8 % como manejo y conservación de la distancia. Otras respuestas: Para atraer la simpatía, conseguir aprecio y confianza del niño, como amistad para comprenderlo, aconsejarlo y perdonarlo, como imagen del hogar, como dar y recibir, como identificación espiritual y necesidad física, orientación y compañía, integración a la sociedad, adaptación, como acercamiento que derriba la relación jerárquica, para tener confidentes fieles en sus maestros.

Item 19. Las actividades recreativas más frecuentes son: lecturas (32 %), trabajos manuales (20 %), paseos (16 %), música (16 %).

Item 22. Con referencia a las actividades que consideran enriquecedoras para la tarea docente, es importante observar que la mayoría hace referencia a las de actualización (40 %), perfeccionamiento (4 %) y lecturas (24 %). Sólo con una frecuencia del 2 % aparecen respuestas como contacto directo con la gente, conversaciones con colegas, reuniones en la escuela, visitas a los grados.

Item 23. En lo que respecta a la deficiencia de la formación, 24 % señala la necesidad de mayor práctica, 20 % intensificación de materias pedagógicas. Otras respuestas indican las características intelectualistas o teóricas de la formación, así como el desconocimiento de las distintas realidades sociales.

Item 24. Las dificultades en el desempeño de las tareas docentes se reflejan en la poca asesoramiento técnico, la falta de medios, la falta de experiencia, la organización burocrática de la educación, desmivil social de los niños, desmivil cambio de directores, lo que las autoridades exigen, no comprender a cada educación, problemas de conducta, disciplina y libertad, grupos muy numerosos, carencia de lugar adecuado, tener siempre en el grado un alumno con deficiencia acentuada, no poder hacer compatible la atención del grupo con la del caso particular o "no sirvo para pararme ante el grado para posar".

Item 25. Las satisfacciones en el desempeño de la tarea docente: 20 % relacionan a éstas con el aprendizaje, 16 % cariño de los alumnos, 14 % recuerdo de la labor educativa, 14 % agradecimiento de padres y maestros, 10 % compañerismo.

Otras respuestas señalan la apreciación como ser humano consciente y social, la superación de los niños, el concepto de superiores y padres, la recuperación de los niños, resultados positivos en la aplicación de métodos nuevos, logro en el niño de todas sus facultades, realización de los alumnos, etc.

Item 26. Las sugerencias a maestras que se inician: recalcan especialmente, la actualización 20 %, la vocación y el amor a los niños, 40 %. Otras respuestas señalan la paciencia, la dedicación, modelar la personalidad, responsabilidad, entusiasmo, suavidad, crear hábitos, no descuidar la personalidad, elección de escuela según el ambiente social indicado, cultura, empeño, "que abandone las poses y enseñe", el niño como vaso vacío que debemos llenar, superación, comprensión, no desanimarse, "que se juegue", ayudar al niño como niño y después como alumno, confianza en sí mismo y en los demás, espíritu creador, preguntar a los maestros mayores, no regirse por cánones estrictos.

Item 27. Un 88 % afirma que volvería a elegir la misma profesión. Las razones se relacionan con la realización y la vocación (20 % y 16 %, respectivamente). Otras respuestas señalan la elección porque es apropiada para la mujer, por el progreso de la humanidad, los niños como verdad, dar mucho de sí mismo y volcarse a "algo vivo", le gustan las "caritas inocentes", convivir con los niños, porque vemos cuánto podemos hacer desde nuestro humilde puesto de maestro.

Un 10 % señala que no volvería a elegir la misma profesión debido a: otra vocación, falta de libertad en el trabajo, cansancio y desgaste, por estar desvirtuada la carrera docente, porque el trabajo extraescolar abruma al maestro, restándole tiempo a su misión específica, "el único obligado es él y el único olvidado también".

CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA:

De la totalidad de las encuestas y del análisis de los diferentes ítems, surgen los distintos factores que subyacen a la actividad docente:

1. La carrera de magisterio no contempla las exigencias de la docencia como actividad, y cuando la necesidad de completar la preparación se canaliza en los perfeccionamientos docentes, encuentran formas verbales similares a las de la Escuela Normal.
2. Relacionado con el nivel secundario de la carrera, se halla la elección precoz que puede estar ligada a factores de tradición, la coacción familiar o la atracción que brinda el poder seguir una carrera en poco tiempo. No hay posibilidad de elección madura y consciente de las exigencias de la docencia como actividad.
3. Es importante la toma de conciencia en la estimación de los rasgos de la personalidad que dificultan la tarea docente para el buen manejo de los mismos.

La relación maestra-alumno es generalmente considerada según esquemas aprendidos en la formación de tipo libresco que sólo toma en

os aspectos parciales de dicha relación. Idealmente buenos, sin considerar la realidad dinámica que moviliza otros aspectos como necesidades, deseos, ansiedades, impulsos hostiles, etc., que deben ser recogidos y manejados.

4. Las deficiencias en la práctica de la enseñanza y en toda la formación que implica experiencias directas, constituyen uno de los defectos de toda nuestra enseñanza que se vivencia como auténtica carencia.
5. La actividad escolar es considerada como fragmentada de la vida total sin integrar los aspectos instructivos con los formativos.
6. El desempeño de la tarea docente se ve obstaculizado por:
 - a) Factores resultantes de la insuficiente formación: poco asesoramiento técnico, falta de experiencia, desconocimiento de la realidad con la que se va a trabajar.
 - b) Factores resultantes del sistema educativo: organización burocrática de la educación.
 - c) Dificultades personales sus posibilidades de manejo a nivel de formación y del sistema educativo.

Un ejemplo que puede aclarar esto: conceptos es el manejo de la disciplina la cual está afectada por fallas en la formación del maestro, ya que éste desconoce las influencias de todo el sistema educativo y los factores personales en la relación maestro-alumno.

EXAMEN PSICOLOGICO:

Entre las técnicas psicológicas que se emplean en la evaluación de la personalidad, las pruebas proyectivas han probado obtener buenos resultados; de ellas hemos escogido como instrumento de trabajo en esta segunda parte de la investigación, el psicodiagnóstico de Rorschach por estimarlo sutil y preciso para nuestro cometido.

Supone este procedimiento que el sujeto exteriorice sobre los estímulos perceptuales sus motivaciones internas.

A los efectos de este trabajo hemos reunido los siguientes casos:

Diez maestras jardineras, constituyendo el conjunto una muestra heterogénea ya que algunas recién egresaban de los establecimientos de especialización docente para la enseñanza preescolar y otras cubrían quince años de ejercicio. Las edades oscilaban entre los veintinueve y cuarenta años.

Diez maestras pertenecientes a la enseñanza primaria común, en ejercicio de su tarea docente, fluctuando las edades entre los veintitrés y cuarenta y cinco años.

Estimamos que la muestra no es suficientemente representativa pero desvirtuamos el hecho de que la técnica empleada se mira aún como cosa esotérica y reservada para la psicopatología y estimula las vivencias afectivas primitivas y aspectos infantiles de la vida sexual, siendo resistida como una invasión a la intimidad del yo y despertando temores de contacto estrecho.

La primera muestra pertenece a las maestras jardineras, el número de respuestas oscila entre once y treinta y siete o sea sobrepasan en algunos casos el término medio óptimo estimado en treinta con lo que se ha logrado una discreta colaboración y productividad.

Todas las personas revelan un alto nivel intelectual ya que las que dan pobre número de respuestas acompañan su protocolo con asociaciones originales.

Característica general de toda la muestra es la inteligencia de tipo teórico con predisposición para el trabajo intelectual y cotes artísticas, capacidad para captar grandes relaciones, para la función de síntesis, no estando ausente la capacidad de análisis aunque con cierta mengua de los intereses en la esfera de lo práctico, inmediato y obvio.

Existe una marcada tendencia hacia la minuciosidad: lo insignificante, alcanzando en cuatro protocolos los límites de lo raro y extravagante.

Dado que el Rorschach es un test basado en la percepción, es importante la precisión de las formas, es decir si la respuesta que el sujeto da se asemeja a la forma que interpreta. Se ha encontrado conservada la capacidad de atención, observación, memoria y concentración. Se encuentra en cambio una tremenda falta de objetividad dominando los aspectos subjetivos, los juicios de valor y las impresiones.

Se observan casi por igual factores culturales maduros y controles conscientes y fuertes pulsiones instintivas, pudiendo observarse en algunos protocolos una gran carga de ansiedad representada por elementos represores, lo que originaría tensiones, manejadas con conductas defensivas tales como la proyección, represión, negación.

Se encuentra una franca tendencia hacia la extratensión en esta proporción: siete tendencias extratensivas y dos introtensivas y una que participa de ambos componentes. De las primeras encontramos dos con sensibilidad excitable, desbordante, surgiendo los impulsos primarios en respuestas como sangre, fuego.

En el ámbito afectivo se advierte una pseudo-adaptación, ya que no puede hablarse de verdadera adaptación puesto que el contacto humano está alterado por la gran cantidad de respuestas tales como niños, viejos, sombras de señora, penitentes, brujas, diablos, enanitos, muñecos de nieve, enmascarados, disfrazados; manejadas las relaciones humanas a un nivel evitativo, desvirtuado, distante o burlón.

Es de destacar la elevada proporción de respuestas de contenido religioso que se refieren a "Cristo en la cruz" "en el cielo entre las nubes", o bien objetos litúrgicos "la copa eucarística como si estuviera entre nubes, elevada en el cielo" lo que mostraría la desvinculación en cierta medida de lo real. Asimismo, se encuentra una considerable proporción de respuestas estereotipadas de "caras", perfiles e interpretaciones de "máscaras", embozados y disfrazados, con su típica implicancia de las tendencias al disimulo y encubrimiento, contacto frío y poco real.

Hay protocolos de rica fantasía, no estando desvinculados tampoco del pensamiento colectivo, del sentir cotidiano.

Del estudio de los casos estamos en condiciones de aseverar que este tipo de docentes especializados en la enseñanza preescolar se mueven cómodamente en el mundo de los niños, de la ficción, pero les cuesta comunicarse con el mundo adulto, maduro, de aquí que lo desvirtalicen y alejen.

Con referenciá al segundo grupo, maestras de enseñanza, el índice de productividad y colaboración se mantiene en los límites medios, inferior y bajo. Nos referimos en primer lugar al área intelectual. Nivel de inteligencia; término medio. Tipo: teórico abstracto. Capacidad para la visión panorámica, de síntesis. Aparece también ambición de prestigio, calidad, necesidad de estimación y afán de dominio.

La capacidad de análisis se encuentra disminuída, así como la captación de lo inmediato, obvio, práctico y sencillo. El grupo se caracterizaría por la tendencia a una visión estructurada, pero no demasiado clara de la realidad o sea una cierta incapacidad para captar los aspectos más sutiles, y finos de la situación.

El control formal significativamente bajo hablaría de una riesgosa subjetividad con disminución de la atención y concentración.

Los límites de la realidad y la fantasía son frecuentemente hábiles.

En la mayoría de los sujetos aparece una posibilidad creativa que por distintos factores no se encuentra plenamente actualizada.

Existen intereses en la esfera de lo humano y social, aunque es evidente la dificultad para la asunción del rol adulto. En ciertos casos tendencia a despersonalizar y quitar realidad a la figura humana, aunque en este grupo no aparecen con la frecuencia apuntada para el anterior, las respuestas de "máscaras", gnomos, diablillos, muñecos de nieve, sino aparecen otra especie de contenidos humanos igualmente desvirtualizados, "habitantes de otros planetas" "hombres raros fumando la pipa de la paz".

Pero de cualquier modo hay mayor y más auténtico contacto con lo humano.

El grupo responde en su casi totalidad, ante las situaciones nuevas, movilizándolo mecanismos mentales automatizados y atendiendo a pautas convencionales, lo que no entrañaría un sentido peyorativo, antes bien daría la coincidencia con el pensar popular.

En el ámbito afectivo apreciamos que de las diez personas testadas, sólo una logró una buena adaptación afectiva, madura, estable, que toma en consideración al objeto.

Respecto a los rasgos de la personalidad extratensividad-intratensividad encontramos una marcada tendencia hacia la extratensividad.

En la mayor parte de los objetos el contacto social se halla perturbado cubriendo este rasgo una gama que oscila desde una cierta dificultad a la franca alteración.



CONCLUSIONES:

1. La educación no es un proceso vago. Se da en la realidad en una relación educativa maestro-alumno.
2. Esta relación expresa a todo el sistema educativo y es factor de higiene mental.
3. La salud mental del maestro influye directamente en la salud mental de los niños.

Sería importante el tratamiento estadístico por parte de los organismos competentes, de los datos que revelan situaciones conflictivas de docentes, que requieren la suspensión de la tarea.

4. Es necesario el reconocimiento de esta influencia para entender al maestro como presencia, alerta y flexible, capaz de comprender su relación con el alumno sin identificaciones y proyecciones masivas posibilitando el desarrollo del pensamiento y los distintos logros evolutivos.
5. La relación maestro-alumno debe ser entendida dentro de los distintos contextos grupales a los que pertenece: grado, escuela, sistemas educativos, sociedad global.
6. Debemos partir de una orientación en la elección de la carrera docente.
7. De una formación de maestros que contemple además del estudio exhaustivo del niño, de las relaciones psicosociales, del proceso de la enseñanza, el aprendizaje, métodos, programas, etc., la posibilidad de experiencias directas, científicamente orientadas.
8. La formación así dinámicamente encarada, que integre pensamiento y acción, debe continuar a lo largo de la tarea docente, las técnicas grupales que representan nuevas formas de trabajo, donde los lideragos son funcionales en vez de la autoridad basada en el status y permite encarar con la mejor disposición psíquica situaciones competitivas, expectativas de éxito y fracaso. "Las técnicas de grupo posibilitan enfrentar el temor, la característica de la organización tradicional.

La discusión de las observaciones y la evaluación individual y en grupo ejercita la aptitud de autocrítica, favorece la integración en el grupo y fortalece el espíritu de equipo.

1. Edad Estado civil
2. Estudios realizados:
- a) Títulos
- b) Otros estudios
- c) Cursos
3. Establecimiento que le otorgó el título de maestra
4. Fecha de egreso
5. Titular, interino, suplente
6. Antigüedad como maestra
7. Trabajos realizados (en relación a la tarea docente)
8. ¿Por qué eligió: a) La carrera del magisterio?
- b) ¿La docencia como actividad?
9. ¿Tiene algún otro cargo? SI-NO. ¿Cuál?
10. Si tuviera que optar, ¿por cuál optaría?
11. ¿Cuántas horas aproximadamente dedica a la Escuela durante la semana (sumando el horario escolar más el tiempo que dedica a preparación de material, informes, reuniones, etc.)?
12. Enumere cinco condiciones que considere fundamentales en el maestro
13. Considere que su labor es (Subraye)
satisfactoria muy buena regular deficiente
14. ¿Cuál es el rasgo de su personalidad que considera más positivo en su tarea?
15. ¿Qué defecto considera que la perjudica en su tarea?
16. ¿Cuál es su actitud más frecuente con los niños? Asigne el número 1 a la actitud que considere más importante, el número 2 a la siguiente y así sucesivamente.
- Observa
Estimula
Ordena
Participa
- Dirige
Orienta
Protege
Coordina
- Controla
Escucha
Crea actividades
Integra

17. ¿Cómo es su actitud frente al niño?
- Agresiva
- Inquieta
- Aislada
- Distraída
18. La relación maestro-alumno es un tema de frecuente discusión; ¿qué piensa usted al respecto? (Trate de contestar en forma amplia)
19. ¿Cuál es su actitud con los padres? (Proceda como lo hizo en el ítem 16)
- | | | |
|-------------------|---------|-------------------------|
| Aconseja | Informa | Discute |
| Cambia opiniones | Escucha | Pregunta |
| Asesora | Orienta | Colabora con ellos |
| Se apoya en ellos | Rehuye | Obtiene su colaboración |
20. ¿Cuál es su actitud hacia los superiores? (Proceda como en el ítem anterior)
- | | | |
|--------------|------------------|---------------|
| Indiferencia | Obediencia | Hostilidad |
| Sumisión | Espíritu crítico | Independencia |
| Colaboración | | Abstracción |
21. ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre? (actividades recreativas)
22. ¿Cuáles son las actividades que usted realiza y que a su criterio enriquecen en todo sentido su labor?
23. ¿Cuáles son las deficiencias que considera ha tenido su formación profesional?
24. ¿Qué dificultades han sido las más frecuentes en el ejercicio de su labor como maestra?
25. ¿Qué satisfacciones ha tenido en el desempeño de su tarea docente?
26. ¿Qué le sugeriría a una maestra que se inicia?
27. ¿Volvería a elegir la misma profesión? ¿Por qué?

PRECISIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN GRUPOS

Por Alberto Blasi Brambilla

Dentro de la educación sistemática, la enseñanza de la literatura en todos sus niveles, ofrece dificultades y características propias que acaso sea innecesario subrayar, por sobradamente conocidas. El hecho de que la estructura de la enseñanza de la literatura, por simples razones de posibilidades prácticas, sea enseñanza de historia de la literatura, impone una evidente limitación.

Para conjurar esa suerte de encierro dentro de una de las áreas que el hecho literario posee, se ponen en ejercicio numerosas técnicas, formales las unas, e informales otras. Pero casi todas ellas, imbuidas del espíritu de convertirse en una suerte de apertura hacia otras manifestaciones del hacer literario y de sus consecuencias, que la sistemática limitativa no brinda oportunidad de proveer.

Antes de entrar al tema de estas reflexiones, será prudente que nos detengamos un instante en reflexionar sobre cuáles son las finalidades que el aprendizaje de la literatura lleva implícito y por qué esa afirmación nuestra anterior, no resulta ni gratuita ni azarosa.

Tres son los objetivos esenciales que la enseñanza de la literatura (o si se prefiere decir, del hecho literario) debe cumplimentar, para ser considerada como benéfica y positiva. En primer término, y sin que esto signifique preferencia prioritaria sobre los otros objetivos, ha de mostrar el desarrollo del hecho literario a través de sus saliencias más atrayentes, en el curso de la historia de la humanidad, o del respectivo conglomerado social. Dentro de esta meta, cabrá después elegir el método o la forma de realización de este objetivo, ya mediante la exposición cronológica de los sucesos y de las obras; ya mediante el agrupamiento de las mismas en disposición sinóptica con otros conocimientos, obtenidos en el estudio de otras diversas disciplinas que indudablemente se interrelacionan en forma íntima con la creación literaria; ya mediante la realización de investigaciones o indagaciones de tipo seminario, en trabajo individual o de equipo, que tengan como base la aproximación a una determinada obra de crea-

ción, a partir de la cual se realice una suerte de integración cognoscitiva del sistema que rige a lo literario. Naturalmente, otros muchos caminos pueden proponerse, y todos ellos igualmente válidos, a condición de que lleguen a ofrecer, a quien los intenta, una correcta visión de la literatura a través de sus coordenadas temporales.

La segunda de las metas a cumplimentar, será la de dotar al "aprendiente" de un instrumento personal idóneo para la comprensión de la obra literaria, cualquiera que ésta fuese, y se hubiese desarrollado en cualquier tiempo o lugar. Una de las más interesantes y universalizadas formas que puede adquirir este sistema de comprensión, es el de su canalización a través de las **imágenes** y de los **símbolos**, que si bien ofrecen el peligro de que su interpretación no siempre corresponda a la de la significación de la obra puesta en función de las instancias culturales en las que fue engendrada, siempre poseerá la virtud innegable de brindar una explotación más o menos integrada, racional y coherente de su totalidad, ya que la explicación del **porqué** de su existencia, es una de las principales incógnitas que tiene ante sí quien enfrenta una obra no ya de literatura, sino de cualquier tipo de las producidas por el ingenio humano.

Y la tercera de las exigencias que el sistema de enseñanza de la literatura trae consigo, es la de brindar al estudiante una posibilidad de expresión propia, en cualquiera de las formas y de los géneros que la literatura posee, mediante la cual no solamente se por realizadas algunas formas de **katharsis** personal de sentimientos y necesidades de expresión acumuladas, sino también mejor por sí propio algunas de las leyes científicas y estéticas que —según el propio Platón lo adoctrinaba en el **Político**, su magistral diálogo contra los sofistas y los estrictos por igual— la **belléza** propone, como arquitectura subyacente de su existencia.

Como puede apreciarse, estos tres objetivos básicos, están lejos de poder ser cumplimentados en la textura del desarrollo de una asignatura como tal del ser. Por ello, la adquisición de los elementos que la formación propone, es siempre tarea preponderantemente **asistemática**, en la que inciden, en des, un **avance** (comercial) exitoso, la **difusión** por razones del momento, de un giro o **modismo** que resulta afortunado, imprime su **sello indeleble** a la forma selectivo del individuo.

Esas reflexiones serán tomadas muy en cuenta, adaptando naturalmente las consecuencias que se extraigan de ella, cuando se trate de dirigir, planear o estimular tareas de grupos humanos que, por serlo, volcarán en su seno tocando las **apetencias** y las **fórmulas de vida** que traigan consigo. Y más aún cuando sean dirigidos al estudio o análisis de problemas directamente vinculados con dicha expresión, como resultan ser los literarios.

LA FORMACION DE UN GRUPO:

Si bien hemos formado en distintas ocasiones grupos de estudio en torno a aspectos literarios, nos referiremos a la técnica utilizada por nosotros, durante ciertas reuniones paralelas al "Curso de Introducción a la Literatura Argen-

tina por Correspondencia", estructurado en la Subsecretaría de Cultura del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Como es sabido, en forma simultánea al desarrollo de esa novedosa forma de llevar el hecho literario, se desarrollaron reuniones en distintas ciudades, especialmente del interior bonaerense, con el objeto de congregar a alumnos inicialmente inscriptos en el curso de referencia, y a todo otro miembro del público que, llenando ciertas condiciones apreciables al trato, tuviese interés en participar de dichos eventos. En algunas de las ciudades, quedó constituido con carácter experimental e intención permanente, un **Club Literario**, que no vino a ser sino la institucionalización definitiva de un grupo humano que estaba dado con anterioridad, y al que se llevó la respectiva asistencia técnica que posibilitase su erección y subsistencia.

Se trató, en consecuencia, de grupos eminentemente abiertos. Cualquiera de sus miembros podía retirarse del mismo, cuando lo creyera prudente. Sin embargo, en aquellos grupos en los que la cantidad de sesiones fue lo suficientemente numerosa como para poder apreciar su continuidad, la deserción no ocasionó problema alguno considerable.

En el primer aspecto o época de su desarrollo, no se formaron subgrupos. El jefe formal del mismo, fue el funcionario, profesor, escritor o conductor que lo congregaba en nombre de la entidad organizadora; en el caso de la experiencia que relatamos, el que esto escribe. Pero pronto, el coordinador del grupo que estuviese atento a su evolución, podía detectar la presencia de jefes naturales dados por esas especies de eforatos⁽¹⁾ vigilantes de la autonomía lugareña que, felizmente, se dan siempre en las comunidades habitantes del interior de una vasta provincia. Y que, para mejor suerte, eran por lo general hombres o mujeres jóvenes, profundamente problematizados por los hechos literarios y culturales motivo de las reuniones.

Por cierto que estas reuniones fueron de diversa índole. Líneas más adelante, nos ceñimos a la descripción del método de trabajo empleado en el estudio de uno de los temas básicos; pero se debe destacar que, siendo complementarias de un curso de naturaleza eminentemente parasistemática, no se fijaron más reglas estrictas que las que hacen de una acertada conducción de grupos numerosos; que dichas reuniones fueron alternadas con algunas conferencias y clases magistrales a cargo de diversos especialistas, y que, a pesar de poseer una dinámica calculada en parte, ceñidas a un plan, generalmente y con arreglo a la simpática costumbre del interior provinciano, y a la edad y condición social de los participantes en ellas, solían prolongarse en larga, amena y provechosa tertulia, que, naturalmente, no es motivo de estas reflexiones, pero que ayudaron a establecer un clima de mutua comprensión, confianza e intercambio de opiniones.

Para no extendernos inútilmente, digamos que la primera de las comunicaciones casi personales, aun cuando establecidas a la distancia, con los integrantes naturales del grupo, se obtenía a través de los **Ejercicios de Evaluación** que, con el intervalo de dos o tres de las lecciones del curso de referencia, debían de ser cumplimentados por sus participantes. Quien desee consultarlos, los obtendrá fácilmente, editados por la Subsecretaría de Cultura bonaerense. A

(1) *Idem* — cada uno de los cinco magistrados que regía el pueblo de Esparta.

través de él, y de las pruebas selectivas, consultivas, interpretativas y de creación que contienen el examinador, que al propio tiempo sería luego el coordinador de los grupos, llevaba ya una directísima visión genérica de la índole de su público, del grado de comprensión de los problemas literarios que poseía, y de las preferencias y sentidos de las mismas que fueran de su militancia. Con todo ello, debidamente tabulado y actualizado a la fecha de reunión del grupo respectivo, resultaba mucho más ágil el desempeñarse al frente del mismo, y lograr que las ansiones brevemente los resultados apetecidos. El primero de los cuales, que expusimos brevemente, fue el de la comprensión, por parte del auditorio-alumado-participante, de que la literatura está íntimamente ligada al desarrollo de todas las instancias culturales: de que su utilidad, como elemento de comprensión y formación, aun en disciplinas que se le aparecieran como tradicionalmente remotas, es muy grande, y de que el aspecto hedonístico de la literatura, es, en gran escala, de responsabilidad e incumbencia de quien enfrenta la obra escrita.

Esas premisas no fueron fácilmente aceptadas, en reuniones de clásico estilo académico, cuando se las expuso en forma magistral de clase o de conferencia. Pero la convicción de que en nuestro tiempo —y se vuelve en ello nuevamente a actualizar a Platon, quien en numerosas oportunidades aló el *hacer estético*, y dentro del primero, entrevió las innegables bondades pedagógicas de proceder por vía de lo plástico— la imagen resulta ser el elemento dominante, nos facilitó los caminos para la comprensión genérica. El propio grupo, a partir de ciertos elementos básicos que se le brindaron, buscó por sí mismo otros módulos de interpretación. Y resultasen éstos o no totalmente acertados, lo cierto es que en ningún caso se produjeron desviaciones hermenéuticas lo suficientemente graves como para rechazar de plano sus conclusiones.

MODO OPERATIVO:

El objeto de las primeras reuniones del grupo, fue el de adiestrar al mismo para que, por sus propios medios después, estuviese en condiciones de analizar e interpretar una obra literaria. Con ese propósito, se procedió, primeramente a mantener una conversación informal en torno a problemas literarios afines de actualidad, exponiendo los integrantes del grupo, juntamente con el coordinador del mismo, las lecturas más recientes que hubiesen realizado, del *corporio* de la literatura argentina, y el sentido que otorgaban a aquello que

En esta parte de la actividad, se permitieron las opiniones más dispares, contradictorias y aun erradas. El intento de hacerlo así, obedecía, fundamentalmente, a que en esos propósitos no se pretendía establecer conclusiones definitivas, ni precisiones científicas, sino unir a los circunstantes en un interés común por los temas a escurrirse y llegar a desentrañar cuanto pensasen de los mismos.

Por esos caminos, se llegó a la convención de que las artes poseen una intrínseca relación muy evidente, y que la plástica en general, puede aportar elementos del *quehacer estético*. Como se comprenderá, de allí a la exteriorización plástica de los símbolos en la poesía y en la prosa, no hubo más que un paso.

Para que el grupo comprendiese mejor cuanto se le inducía, y aun llegase a esa inducción por sus propios medios, se recurrió a un procedimiento en parte mayéutico, pero por demás simple y de buenos resultados prácticos. Se exhibieron diapositivas en dos series, especialmente ordenadas en forma tal que fuesen desde las expresiones de arte más concretas y figurativas que hubiese en la mencionada serie, hasta las más abstractas y cercanas a las más esquemáticas, preferiblemente buscadas de entre aquellas que ofreciesen temas cercanos a la motivación brindada por la moderna geometría no-euclídea. Con el objeto de que los asistentes pudiesen luego, con relativa facilidad, encontrar las mismas, y realizar por su propia cuenta las experiencias y *cotejos* sugeridos en las sesiones, se las tomó de una colección ampliamente difundida y *hallable*, como es la del Centro de Artes Visuales, del Instituto Torcuato Di Tella. Las dos series empleadas, fueron compuestas de la siguiente forma:

Primera serie: San Agustín, Andersen; Tapiz, Lumb; Rabbit Girl, Wesley; Liave-caja, Tilson; Dream of Frogs, Wesley; Composición Polimétrica, Pucciarelli.

Segunda serie: 2-3-4-. Lewis; Pintura Generativa, Vidal; Katydid 1967, Hinman; Atlantis 1967, Fleming; Malibú, Fleming; Relieve Electrónico 1964, Vardanega; Thalassos 1965, Silva; Gorostai, 1967, Silva; Almadina, 1963, Noland; 2 Horizontales y 2 Verticales, Mac Entyre; Arco Iris, Susana Salgado; Yonne 1967, Silva; (sin título), 1966, Maza; Jognard, Silva; Trasfiguración I, 1966, Paternosto; Rompecabezas, Messli; Correspondance Green Blue, Polk Smith; Aire, Polesello; Thigh Smoke, Oltaki; Denotación Espacial, Wells; Proposición 39, D'Arcangelo; Doble Plataforma, Puzovi; Introducción a la Esperanza, Noé; Conexión, Arman; Pintura A. E. E. M. No. 2, Ocampo; Memoria de un sepulturero, de la Vega; Columna Lumidinámica, Eduardo Rodríguez.

Las obras reducidas a diapositivas, eran mostradas en el mismo orden que se las menciona. Cabe destacar que esta serie fue así dispuesta por nosotros para esta tarea. Cualquier lector entendido en estos temas, o que revise con atención la colección así formada, convendrá en que la gradación que ofrecen las mismas es evidente. Debe aclararse, también, que a las marcadas como pertenecientes a la primera serie que, cualquiera sea su escuela pictórica, resultan en conjunto mucho más figurativas que las de la segunda, se les data, paradójicamente, el doble de tiempo de exposición que a estas, por poseer menores elementos de sugestión sub-liminar. Ello se efectuaba así, con la excepción de los casos que indicáremos en el párrafo siguiente.

LAS RELACIONES LITERARIAS:

La primera obra de la primera serie, y las dos primeras de la segunda, eran raramente comentadas por el coordinador-jefe del grupo, pero no en lo que hacía a sus afinidades gráficas, sino en la sugerencia inmediata que poseían. Se procuraba que este comentario fuese lo más breve y conciso posible y si se le podía reducir a pocas palabras, tanto mejor. Luego, al proyectar las restantes, se solicitaba al grupo que, en forma rápida, dijese las palabras que

mayor relación de sugerencias encontrasen que tuviesen con las obras expuestas hasta terminar, en los rápidos segundos transcurridos, reduciéndola a una sola. Ello se efectuaba así, con excepción de una cada cinco o seis exposiciones, que, tanto para permitir un descanso al grupo, exigido por la tensión de una atención veloz, como para introducir técnicas de creación literaria. En efecto, si pasare una serie de obras más o menos como la que acabamos de indicar, deteníamos la exposición y, dirigiéndonos a un integrante del grupo que a través de las evaluaciones o de las conversaciones posteriores, hubiese mostrado rasgos relevantes, le solicitábamos que crease un breve párrafo literario en torno a esa motivación. Según las circunstancias de hecho que surgiesen, se apuntaba o no al grupo que la sesión era grabada; y, en el caso que se advirtiese contradicción manifiesta, se desistía de esto último, para recurrir a la síntesis final mnemotécnica.

Pero la grabación resultaba siempre más apropiada para el paso siguiente de la actividad, puesto que, sobre las palabras sugeridas, se solicitaba (ya eliminada la proyección de diapositivas) que se sugiriesen símbolos o imágenes concretas. Luego, mediante una actividad de resumen final, o mediante la rápida exposición recapituladora de las imágenes, se extralaban conclusiones acerca de la notable similitud de los grafismos y se llegaba fácilmente a las simbolizaciones literarias.

APLICACION AL ANALISIS:

Toda esa actividad, aún cumplida con éxito, no hubiese pasado de ser una ejercitación teórica, sin la feliz aplicación al análisis del hecho literario: tanto en trabajos "Prelecciones y Estructuras en la Teoría del Sueño Literario" (Cfr. nuestro *Comentario*, N° 65, Buenos Aires), y comenzando por dos obras poéticas: la *Oda Provincial*, de Horacio Rega Molina, y "El Centauro" de Leopoldo Marechiano de los poemas y se los reduce a cuadros graficados, como los de un mapa y sentidos literarios. Luego la comparación entre las equivalencias de graficación respectivas.

Brindamos sólo un ejemplo. El del sentido del tiempo, detectado en una de las cuartetas de la "Oda Provincial" ("Aquí digo de pueblos y de villas / las innumerables y los desengaños; / con que rueda, sin cauce, y sin orillas / el río "En una tarde antigua / cuyo paso de loba / fue liviano a la tierra / pero no a la memoria"). Las respectivas graficaciones coincidieron en la reiteración de un elemento colocado en sucesivos "cuadros", o instancias, y que representaría la mutación que supone el pasaje del tiempo.

Sería largo que transcribiésemos aquí todos los pasos y los elementos que serían largo que transcribiésemos aquí todos los pasos y los elementos que las posibilidades interpretativas, didácticas y de dinámica grupal que ofrece. ha sido el propósito vertebrador de esta comunicación.

PLANTEO TEORICO - PRACTICO DE LA TAREA GRUPAL

Psicólogos Clínicos:

Dora M. Villafañe de Gil,
Ana M. Churrugarin de Osés.

Asesoría Médico-Pedagógica

Dirección de Psicología
y Asistencia Social Escolar 1969

El presente trabajo es la respuesta a la inquietud de un grupo de expertos en reeducación fonética sobre el tema "técnicas grupales" para ser aplicadas en grupos de su especialidad. Consideramos en primer término que es necesario realizar un somero análisis de la "Teoría de la comunicación" y principios generales de la formación de grupos, ya que de la comprensión de esta problemática derivará luego la posible aplicación de la técnica específica solicitada.

Los criterios que a continuación desarrollamos cuentan con el aporte de la experiencia personal recogida en el tratamiento grupal de niños que presentaron problemas de aprendizaje y conducta.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA TEORIA DE LA COMUNICACION

La comunicación es el proceso por el cual las personas condicionan recíprocamente sus conductas en la situación social. Para que haya comunicación debe existir la posibilidad de ponerse en el lugar del otro.

En un sentido amplio, la comunicación implica todo un intercambio de mensajes. En ella va implícito no sólo lo verbal, sino que interviene además la expresión facial, el tono de la voz y los gestos corporales, formas por las cuales se transmiten significados.

Las funciones de la comunicación son percibir el mensaje, evaluarlo y retransmitirlo, produciéndose una de las distorsiones más grandes cuando no se capta el sentido del mensaje.

La verdadera comunicación es un interjuego entre dos sujetos que está interactuando, ya que cuando participan un número mayor de personas la misma gana en extensión en detrimento de la profundidad de la misma. Ver-

partidos que suelen ser de índole diversa, hacer "perrerías" juntos o "travesuras", posiblemente surja un cabezalla pero es el emergente de un impulso espontáneo no de una consulta formal. El grupo voluntario significa el intento de evadirse de una coacción familiar o social, pero responde igualmente a la necesidad de crearse un escenario seguro, el niño crea en este grupo "su mundo".

Dentro de la clasificación general de los grupos se considera de gran importancia los llamados "GRUPOS HOMOGÉNEOS" puesto que permiten un mayor control y evaluación de los trastornos que presentan sus integrantes.

Es necesario un cierto nivel de colaboración de modo que el grupo no deba incluir miembros que difieran de la norma imperante, como podría ser presentar un trastorno de conducta serio o una significativa minusvalía física.

Si se trata de un grupo de sujetos afectados por el mismo problema, el coordinador informará sobre alguna sintomatología general de modo de presentar un terreno común y en un nivel de comunicación accesible a todos. Estas ocasiones puede presentar en forma anónima el problema concerniente a alguno de los miembros.

Este recurso pedagógico de preparación tiende a la cohesión o unificación del grupo. La labor del coordinador consistirá en orientar y conservar la discusión en un plano óptimo y circunstancialmente interpretará las motivaciones de un problema que afecte al grupo.

En el grupo homogéneo, aparte de las dificultades comunes, se trata de buscar las causas que motivan determinados tipos de conducta. El señalamiento va siempre dirigida al problema de un individuo en función del grupo. De modo que en la medida que el grupo es homogéneo, lo señalado para el individuo es aplicable a los restantes, ya que ellos exhiben en conjunto un tipo semejante de problemas.

La selección de los integrantes debe realizarse según el criterio del expecto; lo enunciado anteriormente serían solamente pautas generales para el agrupamiento que debe ajustarse a cada situación e índole de la tarea.

DEFINICIÓN DE GRUPO

Toda definición de grupo alude a la existencia de cierto número de personas que trabajan juntas en alguna tarea o que están presentes en un mismo ámbito al mismo tiempo y que sus miembros tienen objetivos colectivamente terminada tarea.

Los requisitos se consideran básicos para que cierto número de personas formen un grupo, el compartir normas con respecto a algo e incluir personas cuyos roles estén estrechamente interrelacionados.

Una familia constituye un grupo, dado que cada uno desempeña su rol; padre, madre e hijo, lo mismo podemos decir de la clase en donde enseñar y aprender transcurre en íntima interrelación. En ambos ejemplos los roles son específicos y mutuamente esperados. En ambos ejemplos los roles son Pero hay otras personas que están en otras posiciones y no comparten este tipo de relación establecida; por ejemplo el vendedor de artefactos eléctricos en el primer caso o el portero del establecimiento escolar en el segundo; la ma-

dre o el educador desarrollan algunas actitudes, conductas generales, respecto a ellos y éstos con respecto a los primeros; pero el desempeño funcional de la madre o del educador no se encuentra íntimamente vinculado con el desempeño funcional del vendedor o el portero, respectivamente.

En conclusión podemos decir que un grupo debe ser un SISTEMA DE ROLES, donde unos existen significativamente para los otros, constituyendo la red un sistema en que cada parte está condicionada de alguna manera a todas las demás.

DINÁMICA Y TÉCNICAS DE GRUPO

En los últimos años se advierte una mayor influencia de los principios de la psicología social y la dinámica de grupo sobre la concepción de los métodos didácticos.

Es conveniente para el objetivo de nuestro trabajo definir lo que se entiende por *Dinámica de Grupo*. Estos términos designan el "conjunto de los cambios de adaptación que se producen en la estructura de conjunto del grupo a continuación de los CAMBIOS de una parte cualquiera de ese grupo". Esta definición señala que los cambios que se manifiestan en la estructura del grupo son cambios adaptativos.

La Dinámica de Grupo se refiere a las "fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse como se comporta". Dichas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción, reacción, cambio, interacción, modificación frente a aspectos estáticos como el ambiente físico, el nombre. "La interacción o acción recíprocas de estas fuerzas y sus esfuerzos resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica".

La Dinámica del Grupo se basa en los principios de la psicología de la forma o Gestalt, la cual afirma que el todo da sentido a las partes. De acuerdo con esta idea el grupo no es igual a la suma de sus miembros, es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y produce ella misma modificación en ellos. Según lo dicho anteriormente no es fácil predecir el comportamiento de un individuo dentro del grupo, ya que sus acciones dependerán de la acción recíproca entre su personalidad y la de los otros miembros.

La dinámica de los grupos y en especial sus técnicas se convertirán en instrumentos del educador. Esto implica por parte del mismo el conocimiento de las mismas y el entrenamiento en su manejo.

Las técnicas de grupos son procedimientos o medios sistematizados que tienen por objeto organizar y favorecer la actividad de grupo. En general la incorporación de técnicas supone, en primer lugar, una nueva formulación del rol del profesor o educador, quien ya no es el poseedor único de la verdad que debe transmitir sino que pasa a ser un miembro del grupo con una función de guía, un estimulador y organizador del aprendizaje, un supervisor por la tarea que es ejecutada fundamentalmente por otros y no únicamente por él. En segundo lugar todos los contenidos previstos en el plan de estudio y que vayan a utilizarse con técnicas de grupo habrá de ser traducidas a experiencias a fin de que puedan ser vivenciadas como tales en la situación grupal.

GRUPOS DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA Y/O APRENDIZAJE

El planeamiento enunciado permite alcanzar objetivos operacionalmente definidos que con posterioridad servirán para su evaluación.

Para el mejor desenvolvimiento del grupo deben tenerse en cuenta ciertas reglas. A saber: se consignarán los requisitos para la inclusión de los miembros, lo que supone el estudio del legajo personal que permitirá los criterios de selección: se considera que el número óptimo para la tarea grupal oscila entre cinco y ocho miembros, que guardan entre sí coincidencia en cuanto edad, síndroma y contenido intelectual. En cuanto al criterio de agrupación de niños de igual o diferente sexo, nuestra opinión es que no se presentan dificultades al respecto, siendo beneficiosas la inclusión de niños y niñas para la producción de nuevos emergentes. Esta selección o criterio a utilizar dependerá de cada situación particular ya que a veces nos encontramos con una mayoría de casos en que predominan varones o niñas, dando lugar al grupo mixto, en cuyo caso se tendrá en cuenta un número más o menos equilibrado de ambos. En la práctica, para la formación de grupos nos encontramos a veces con un predominio ya sea de niños o niñas que coinciden con los criterios de selección vigentes, pero que, por ejemplo, de la agrupación resulta que quedan seis niñas y un varón, en cuyo caso no sería aconsejable su inclusión.

El coordinador valorará los datos obtenidos en las diferentes sesiones, señalando la evolución de cada miembro en su legajo personal, sea de su aprendizaje o conducta y en un registro especial la trayectoria grupal. Se consignará la duración del grupo, aclarando el total de miembros que podrán incorporarse, lo cual permite establecer normas internas del grupo, y la toma de conciencia de sus límites. Este requisito será puesto en práctica según el criterio elegido por el experto, de grupo abierto que permite la inclusión de otros miembros o cerrado con número prescrito.

Por último, deseamos expresar la importancia de establecer límites en la conducta de los miembros, señalando lo que es lícito realizar dentro del ámbito físico de trabajo. Existirán restricciones en cuanto a la interrupción por parte de personas familiares, amigos, etc. La misma prescripción regirá en cuanto a salir o entrar sin una razón válida para el grupo. No se podrá destruir objetos de la habitación que se supone sean útiles ni estará permitida la agresión manifiesta entre sus integrantes. Estos criterios permiten, si son explicitados desde la primera reunión, un mayor sentimiento de seguridad y pertenencia, especialmente si se hace en forma amistosa y no punitiva.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES PARA LA ACTIVIDAD DEL GRUPO

Es importante que los integrantes del grupo sepan no sólo la tarea a realizar, sino conducir a cada miembro ante la posibilidad de informar al resto del grupo está. Si se considera necesario, puede sugerirse a cada niño que exprese en qué en qué aspectos tiene dificultades en la escuela o en su hogar. Es interesante observar que los niños tienen conciencia de su trastorno.

Cumplidos estos requisitos se logra el mutuo respeto y se afirma el sentido de pertenencia, ya que una de las finalidades es lograr óptimas relaciones in-

terpersonales. Importa el ambiente físico acogedor, que favorezca el tipo de actividad que ha de desarrollarse. El ambiente físico contribuye al "clima" del grupo, favorece la participación y el grado de colaboración de todos los miembros. El recinto no debe ser ni demasiado grande ni demasiado restringido. Debe existir suficiente número de sillas, mesas y los enseres que se consideren necesarios. Los integrantes deben visualizarse fácilmente para interactuar cara a cara. Creado así el ambiente permisivo tendrá lugar un mínimo de sentimiento de temor, inhibición, negativismo, indiferencia. Permite así que el pensamiento se desarrolle sin bloqueos afectivos y con la mayor estimulación de conocimientos.

Es importante señalar que desde el comienzo se debe dar una formulación clara de los objetivos. Si los objetivos no son impuestos "desde afuera" sino que surgen de las necesidades de todos los integrantes, se incrementa el grado de producción y se aprecia un mayor interés en el logro de las metas.

Por último mencionaremos el requisito quizás más importante: debe existir una continua evaluación. Es necesario conocer si todos los objetivos y actividades están de acuerdo con los intereses de los miembros. Es menester una evaluación que investigue en qué medida el grupo se encuentra satisfecho, y las actividades cumplidas.

ENTREVISTA CON LOS PADRES

Las entrevistas con los padres se realizarán en forma periódica, fijando de antemano una reunión con los mismos, en donde se les administrará información respecto de la tarea a realizar. Siendo esta la oportunidad que dispondrán para un intercambio de opiniones o bien el planteo de problemas que afectan a sus hijos. Se destacará en la reunión, que el objetivo primordial reside en la resolución del conflicto que exhiben los niños, lo que permitirá centrar los objetivos del tratamiento, poniendo límite a las ansiedades de los padres.

Para la evaluación de la tarea grupal realizada, es conveniente tener presente los puntos señalados con anterioridad y el replanteo permanente de los objetivos que se establecieron. Finalmente consideramos que los resultados, sean positivos o negativos, permiten establecer más firmemente las técnicas ensayadas o la necesidad de su modificación. Los resultados evaluados como positivos serán aquellos que permitieron la modificación de conflictos, o bien de conductas con tendencia a la estereotipia y rigidez, que cobren a través de la técnica grupal una mayor plasticidad y operatividad, en ambos casos podemos hablar de un proceso de cambio.

GRUPOS OPERATIVOS

Deseamos hacer especial referencia, por la importancia que revisten en el interjuego enseñar y aprender, al empleo de los GRUPOS OPERATIVOS.

En un sentido amplio se llama "grupo operativo" a aquel que consiste en el "operar" de todos sus miembros y la información dejara de ser unidireccional para circular por nuevos canales dentro de la red grupal. Los pioneros de tales grupos, Enrique Pichon Riviere, Edgardo Rolla y David Liberman, han comprobado que la comunicación puede ser establecida entre personas que no tenían contactos previos y que, a partir de un momento

dad, desvelan reunirse en lugar, fecha y hora determinada, estableciendo la duración que ha de tener la tarea. Se admite la guía de un coordinador que debe estar muy bien informado como para reformular la información, es decir tal individuo asume la tarea de FEEDBACK (realimentación) y promueve la discusión alrededor de un tema, esclareciendo la información cuando es menester y facilitando nuevas producciones.

En los grupos operativos todos los miembros se centran alrededor de la tarea y el término interpretación es sustituido por "esclarecimiento", que equivale a INSIGHT, comprensión íntima.

En los grupos operativos cada miembro cumple un determinado rol, pero debe haber **funcionalidad de roles**, pues todos deben saber hacer el rol de todos. Debe existir la máxima **heterogeneidad** de los miembros y la máxima **homogeneidad** en la tarea, lo que implica que todos los integrantes tengan el mismo objetivo a cumplir.

La técnica de los grupos operativos puede ser empleada en el curso de la enseñanza de una disciplina o bien puede aplicarse al arte, a la industria, en distintos campos de actividad como el fútbol o la fábrica, la enseñanza, el trabajo social, etc.

El cambio de un marco de referencia despierta un monto de ansiedad, toda tarea nueva moviliza tensiones, puesto que significa no sólo captar una cosa, sino perder otra, cuando pensamos tenemos ya una concepción previa antes de acercarnos a algo nuevo, de modo que un elemento nuevo nunca lo es del todo, existe un esquema referencial, es decir un conjunto de actitudes, expectativas, cogniciones mediante las cuales nos ponemos en relación con el objeto; siempre remitimos lo nuevo a algo conocido. En nuestro esquema referencial está incluida una información previa, que no coincide del todo con lo que vamos a conocer, si tenemos que aprender tenemos que modificar el esquema referencial; incluir la nueva situación pero al mismo tiempo abandonar la vieja. Frente al cambio (aprendizaje) se crea ansiedad y hay cierta **resistencia** a enfrentar lo nuevo.

BIBLIOGRAFIA

CINGLIANO Y VILLAVEDE: *Dinámica de Grupos y Educación*. Humanitas 1967.

REAL, GEORGE y otros: *Conducción y acción dinámica del grupo*. Kapelusz 1967.

FAU, R.: *Grupos de niños y adolescentes*. Paidós 1964.

GISE, JACK R.: *Manual de dinámica de grupos*. Humanitas 1967.

QUINTANOS L. H.: *Aprendizaje en grupos y percepción*. Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina. Buenos Aires, setiembre de 1966, volumen XII, número 3.

SPEER, A. y colab.: *Psicoterapia de grupos y expresión simbólica*. Acta

psiquiátrica y psicológica de América Latina. Buenos Aires, marzo de 1966, volumen XII, número 1.

ROLLA, EDGARDO: *Psicoterapia individual y grupal*.

ROLLA, EDGARDO: *Los grupos operativos en la enseñanza*. Revista de Psicología, Fac. Humanid. y Cs. de la Educac. Departamento de Psicología Universidad. Nac. de La Plata, 1964, 1.

EROTT, W. J. H.: *Grupos Humanos*. Paidós, 1964, Buenos Aires.

WEIL, PIERRE G.: *Relaciones humanas entre los niños, sus padres y sus maestros*. Kapelusz, 1968.

UN CAMINO DIFÍCIL



Prof. Regina Benchimol de Ezebag.

Esc. PROFESIONAL Nº 1 — LANUS

Es el que parte del conocimiento, de la formación del concepto, y debe traspasar las barreras del lenguaje, para comunicarse.

El ser humano posee el don de la palabra que lo diferencia del animal. Este "don" ya no es tal, porque la Neurología lo ha ubicado en el cerebro. Para la Educación es el puente que sirve de nexo para una tarea común.

Pero lo que todavía tenemos que explorar es ese difícil camino, para el estudiante, que va de la formación de sus conceptos a la necesidad de expresarlos oralmente. Y aquí marco la diferencia: comúnmente nos sorprende comprobar cómo nuestros alumnos expresan con más facilidad por escrito los conocimientos adquiridos, que a través de la palabra hablada.

Aparentemente deberían comunicarse con mayor soltura oralmente, ya que el lenguaje hablado condice mejor con la velocidad del lenguaje interior. Pero es evidente que los conceptos adquiridos y la riqueza de las imágenes creadas, supera las posibilidades del propio vocabulario.

Escribir significa para ellos la posibilidad de buscar las palabras para acertar con su significado.

Hablar, en cambio, exige de los alumnos los siguientes requisitos:

- Poder de concentración**, pese a sentirse el centro de la atención.
- Dominio de la terminología**, que hace a la materia, y de un vocabulario colateral a la misma, para exponer con claridad.
- Seguridad y aplomo**, para no caer en repeticiones, ni alterar el sentido de la exposición ante cualquier interrupción ajena a ellos mismos.
- Capacidad de expresar oralmente el concepto adquirido**, siguiendo el orden inverso al del pensamiento, es decir, pasando de lo particular a lo general ("El adolescente formará y usará un concepto bastante correccionalmente en una situación concreta, pero encontrará extrañamente difícil

el poder exponerlos en palabras, y la definición verbal será en la mayoría de los casos mucho más estrecha que la que podría esperarse por la forma que ha utilizado el concepto" Vygotsky).

Pero para que este problema, que hoy enunciamos y que se relaciona con todas las materias de la enseñanza, no aparezca como una simple derivación de las inhibiciones psicogenéticas, vamos a ahondar en la importancia de la palabra como resultado del pensamiento, o como su expresión.

A tal efecto debemos tener en cuenta que el significado de las palabras evoluciona, a medida que el escolar y luego el estudiante, va aprendiendo nuevas palabras, su desarrollo comienza a ponerse en marcha y luego cada palabra conduce a la formación de verdaderos conceptos. Es un proceso paulatino —causa y efecto a la vez— a la maduración de la inteligencia.

Leon Tolstói, a través de sus experiencias docentes, llega a la conclusión de que "es casi imposible para el niño explicar el significado de una palabra", y agregaba "lo que el niño necesita es una oportunidad para adquirir nuevos conceptos y palabras del contexto lingüístico general. Cuando el ha escuchado o leído una palabra desconocida en una oración igualmente incomprensible, y en otra oportunidad otra frase, comienza a tener una idea vaga del nuevo concepto, y tarde o temprano sentirá la necesidad de usarla. Una vez que la ha utilizado, la palabra y el concepto son suyos. Pero suministrar los conceptos a los alumnos, deliberadamente, estoy convencido, es tan imposible y inútil, como querer enseñar a caminar a un niño por la ley del equilibrio".

A través del pensamiento de los alumnos comprendemos mejor que el dominio del lenguaje para nuestros alumnos es un largo proceso, pero que debe alcanzar su máximo desarrollo en los adolescentes (como función primordial de la escuela), en la medida en que les hagamos comprender que la expresión oral correcta (imagen del pensamiento) es una necesidad, un instrumento útil para entendernos y comunicarnos.

Volviendo a la forma dificultosa con que nuestros alumnos adolescentes encaran la expresión oral del conocimiento, queremos aclarar que no estamos haciendo hincapié en una forma tradicional de la enseñanza, ya superada, que consistía en: 1º) la explicación del profesor, 2º) la lección del alumno, monótona, y así hasta fin de año sin solución de continuidad.

Desde luego, que cuando el alumno, en otras formas más actuales, expresa lo estudiado o investigado, a través de diálogos, debates, encuestas de estímulo, etc., la dificultad para exponer los conceptos adquiridos es menor. Pero es aquí justamente donde queremos detenernos. El nuevo ritmo que debe imprimirse actualmente a las clases, con la introducción de proyecciones o películas, el uso de grabadores, el trabajo de investigación y en equipo, etc., no debe descartar la exposición oral del alumno. La misma debe dosificarse o planificarse. Puede variar de un conferencista o bien de introductor en un debate.

Lo importante es que el adolescente rompa el cerco de las palabras, porque "los hechos demuestran que la maduración de un órgano depende de su funcionamiento, el cual se perfecciona a través del aprendizaje y la práctica. La maduración, a su vez, favorece nuevas oportunidades para el aprendizaje".

Cuando el alumno conversa con su profesor o sus compañeros, sobre un tema que se está estudiando, está dialogando, es decir, siguiendo la forma natural del idioma.

Cuando desarrolla una exposición, su lenguaje se convierte en un monólogo, forma difícil y artificial del idioma, porque descarta al interlocutor, con sus gestos, mímica, expresiones, que ayudan a hilar los conceptos. Pero esta forma es un arma de incalculable valor para obviar ese camino difícil de transitar, que partiendo de un concepto elaborado y científico debe alcanzar la comprensión de los demás.

Les différents auteurs ont accordé une considération particulière à ceux qui ont chargé d'évaluer. Il y a toujours dans ces enquêtes l'absence totale du maître. Dans les sociétés modernes, l'activité du maître est jugée à travers des signes de sonde approuvés et évalués positivement de la culture universitaire et se trouve à travers des signes de sonde tend à descendre un peu et à assurer que les peuples acquièrent les notions. Ces signes qui ont permis tend à descendre un peu et à assurer que les peuples acquièrent les notions au développement.

Quand l'école qui était une école sur la question sociale des enseignants, des enseignants sur la situation des professeurs et autres faits sur l'Est. Dans, en Grande Bretagne, en Union Soviétique, au Japon et en Nouvelle Zélande sont montrés que le maître en plus ses derniers degrés dans l'échelle des maîtres intellectuels et que les maîtres n'ont commencé immédiatement après lui. En général le maître n'est pas un maître mais un point de son social ainsi que de son point de son culture. Dans les sociétés modernes le maître tend à donner un technique qui possède des éléments propres à son travail.

Ces signes ont été les résultats d'une enquête parmi 500 jeunes gens (âgés de 15 à 30 ans) à qui l'on demanda d'évaluer la place du maître parmi les dix professions choisies par la classe moyenne de notre pays.

Un grand nombre des personnes enquêtées place le maître au-dessous des médecins et des professeurs universitaires et dans un échelon professionnel par rapport aux branches supérieures et l'on peut observer sans surprise à placer le maître dans un rang supérieur chez ceux qui sont en relations avec les maîtres universitaires.

L'ESTIMAZIONE SOCIALE DEL MAESTRO E SUA POSTURA NELL'AREA DI LAVORO

Le differenti culture hanno assegnato una particolare attenzione a coloro che hanno la missione d'insegnare. In tutte esse vennero discriminata la valutazione sociale del docente, nelle aree modernizzate, dove l'attività del maestro si riface a strumenti norme vitali approvate ed alcuni strumenti di cultura universale e nazionale. La sua situazione tende perciò a diminuire a misura che le professioni acquisiscono indici maggiori di sviluppo.

Se è par vero che nel nostro paese non vennero studi sull'estimazione sociale del docente, inchieste realizzate negli Stati Uniti, in Inghilterra, nella U. R. S. S., in Giappone e nella Nuova Zelanda per classificare le diverse occupazioni, si indicano che figura tra gli ultimi delle lavorazioni intellettuali, venendo immediatamente dopo di lui i laureati universitari. In linea generale il suo è un livello medio, tanto negli strati sociali quanto nel settore di cultura, andando le moderne società a convenire in un settore in possesso di uno elemento più alta sua opera.

Questo segno si rivela i risultati d'una indagine eseguita tra 500 giovani (dagli 15 ai 30 anni) ai quali si chiese che discriminassero la prima del maestro dentro le 10 professioni che nel nostro paese vengono nelle dalla classe media.

Così come negli indagini effettuate il maestro ed di sono dei medici e delle professioni universitarie, ed in un posto particolare rispetto agli altri ceti sociali, prendendo notare che tra coloro che hanno un più alto il maggiore loro inclinazione a collocarlo in un livello di maggior rilevanza.

TEACHER SOCIAL VALUATION AND HIS POSITION IN WORKING AREAS

Different cultures have assigned a particular valuation to those who have as their charge the task of teaching.

In the most developed areas, teacher's activities is judged in manner approved vital patterns and some implications of universal and national nature. Because of this, his social valuation tends to descend as the professions acquire indices of development.

When in our Country there are some studies upon social valuation of teacher, inquiries carried out in those that teacher is considered after all others intellectual workers, and immediately before him, those advanced teachers occupy more high rank. In general it is found in a middle level order in social strata, in those advanced nations. This was shown the results of a inquiry concerning certain elements that enable him to in culture among students.

One may observe without surprise to place the teacher in a rank superior among those who are in relations with the maisters universitaires.

A high number of inquiries among teacher under workers and higher professions and prior as the school middle brackets, being his social considered by those related with the teachership.

C E N T R I E

LA ESTIMACION SOCIAL DEL MAESTRO Y SU UBICACION EN EL AREA LABORAL

Estefanía A. Ragazzo.

El lugar que el maestro ocupó en la escala del poder y del prestigio depende de varias circunstancias concernientes tanto al orden social como a la preocupación e idoneidad que los docentes estilan exhibir en su función.

De manera difusa cada cultura asigna un valor, un rango a la tarea social de educar sistemáticamente. Ello depende de la estima e importancia que las autoridades y el consenso popular otorgan a la formación de las nuevas generaciones, a las instituciones especializadas y a los funcionarios que realizan esa tarea.

En los países primitivos el sacerdote o los jefes tribales ejercían al par que el tutelaje espiritual y la defensa, la misión de transmitir los frutos más logrados de su cultura. Por esta razón acumulaban la suma de los poderes máximos, implícitos en el ejercicio de la intermediación con lo divino, del mando militar y civil y del liderazgo educativo. Sabios y humanistas ilustres enseñaron personalmente (recordemos a Pitágoras, Sócrates, Zenón de Citio, Pestalozzi, Victorino Da Feltre, Sarmiento), dando a su función el más alto prestigio. Sin embargo, no siempre el quehacer docente tuvo el mismo brillo. El prestigio de los maestros sufrió variadas suertes en Occidente. El primitivo custodio de niños entre los griegos, llamado pedagogo, era aquel esclavo que por alguna deficiencia física no podía realizar una tarea más productiva. Algo similar sucedió en las primeras décadas del siglo pasado en nuestro país. Los mulatos y algunos extranjeros sin oficio ni categoría social definida ejercían como maestros de primeras letras.

La situación del maestro en las modernas sociedades se ha homogeneizado e institucionalizado, sobre todo por el hecho de que los cuerpos gubernativos consideran como una de sus funciones la atención educativa de los ciudadanos. Por eso los maestros egresan de casas de estudio fiscalizadas por el Estado, para luego ejercer generalmente una actividad pública oficial. La paulatina di-

visión del trabajo que se ha operado en Occidente y la exuberante riqueza de los contenidos científicos y tecnológicos han delimitado la tarea del maestro, que en muchas comunidades es tra-misor oficial de las pautas vitales aprobadas, de algunos instrumentos de la cultura y de elementales principios humanísticos y científicos.

Señalaremos algunos factores decisivos que inciden en la ubicación social del docente en el ámbito de su comunidad.

Analicemos sucintamente los siguientes:

- Dificultades para obtener un título docente.
- Número de postulantes a los cargos de maestros, atendiendo a las necesidades reales.
- Sueldos y beneficios obtenidos por los educadores.
- El nivel intelectual acordado al maestro dentro de la comunidad y su relación a la cultura media ambiente.

Estas notas que configuran con otras el volumen del prestigio ostentado por el maestro no siguen un orden de importancia. Cualquiera de los puntos puede ser decisivo en un tipo de sociedad.

Por ejemplo, en las sociedades modernizadas, con señalado acento crematístico, la remuneración es un índice capital en la jerarquización de una actividad mucho más significativa que la responsabilidad que demanda su ejercicio. Uno de los elementos más gravitantes en este sentido es la dificultad o las condiciones que se requieren para obtener un título docente. Es de dominio común cuales son las exigencias y los años de estudio del magisterio, así como la selección y aptitudes requeridas para graduarse. El rango social que se otorgue al maestro dependerá directamente de la extensión y profundidad de los estudios realizados. Es por eso que el docente secundario es más prestigioso que el primario, y ambos lo son menos que el universitario.

Echemos una rápida mirada a la formación de los maestros a fin de tratar de detectar su volumen social. En la República Federal Alemana el maestro cursa estudios universitarios, después de haber aprobado íntegramente el ciclo secundario. En Rusia sucede otro tanto. Otros países adoptan algunas formas de contención a la masiva inscripción de normalistas. Este es el caso de Francia, donde el magisterio, por considerarse oficial, fija un número de alumnos reducido en relación con los postulantes. Sólo consiguen realizar estudios penosos alumnos de la escuela primaria son aspirantes a la escuela normal. Como que son respaldados por una severa fiscalización de la capacidad física y mental verificada por especialistas. En Uruguay el docente cursa ocho años de enseñanza media, cuatro de carácter secundario y los últimos dedicados a las materias psicopedagógicas.

En todos estos países el maestro ocupa un lugar más estimable dentro de su comunidad que el maestro primario argentino que realiza dos años de magisterio después de un ciclo básico de tres. Hablamos hasta aquí de la relación del prestigio del docente y el nivel de sus estudios con total independencia de los honorarios que recibe por el ejercicio de su tarea.

b) La ley económica de la oferta y la demanda también regula la consideración social atribuida al magisterio. En Asia y África son muy estimados, insalvable en la lucha contra el analfabetismo, constituyeron la fracción de los egresados de estos últimos años que desean emplearse en las zonas urbanizadas, recién dentro de cuatro o cinco años conseguirán cargos. Si hay muchas maestras de los que se necesitan, su importancia social tiende a disminuir.

c) La remuneración material, el sueldo que el maestro percibe, constituye otra de las bases de la consideración social. En toda América Latina los presupuestos educativos están considerablemente por debajo de las necesidades reales. Los honorarios que los maestros perciben son índices reveladores de esta situación. El docente argentino que cumple cuatro horas de labor escolar y por lo menos dos horas de trabajo extrascolar, tiene un sueldo equiparable a un modesto empleado de oficina, cuando no es menor que el de un obrero sin especialización.

Esta circunstancia no logra gravitar excesivamente en la calibración social del docente, porque en la Argentina una abrumadora mayoría de los cargos están cubiertos por personal femenino que coopera con sus sueldos al mantenimiento del hogar. Los pocos jefes de familia, que ejercen el magisterio, deben realizar dos turnos u otra tarea para vivir con el decoro que su trabajo demanda.

En general, en los países industrializados, hay una tendencia a retribuir excesivamente a los hombres de empresa y no a aquellos que hacen uso de sus conocimientos y su talento en instituciones estatales. El maestro no obtiene casi en ningún país—salvo en la órbita comunista que remuneran muy bien las actividades intelectuales—una gratificación económica acorde con la responsabilidad y la envergadura de su tarea.

d) El nivel sociocultural en que el maestro actúa establece en gran medida el volumen de prestigio que le es acordado. En las comunidades rurales o en los barrios bajos el maestro ostenta un liderazgo evidenciable para cualquier docente del centro. Su información sobrepasa notablemente la de la comunidad donde trabaja. Es considerado por todos como un miembro de la clase ilustrada, como un emisario del progreso y de las formas de vida ciudadanas y refinadas. Al amparo de la ignorancia y la estrechez ambiente su figura adquiere una alta estima social.

En los centros urbanizados el papel del maestro es considerablemente más modesto. Los medios de comunicación masivos desvelan contenidos culturales y científicos que se vuelven prácticamente de dominio común. Por otra parte, los científicos que se vuelven prácticamente equiparables o mayores que los padres de los niños suelen tener estudios equiparables al maestro y su comunidad. Por estas causas la distancia cultural entre el maestro y su comunidad se angosta, tanto que su quehacer es con frecuencia impudicamente roto y enjuiciado. En nuestro medio, la figura del docente en estas últimas veinte años ha perdido considerablemente la adhesión respetuosa de los padres. En muchos hogares, al llegar los niños de la escuela abren los cuadernos y los adultos juzgan la información impartida por el maestro, su criterio en la evaluación y aún los procedimientos metodológicos del maestro. Esta severidad en las estimaciones de la tarea docente se va desdibujando paulatinamente desde el nivel primario al secundario.

En la medida en que una actividad difícil y especializada como la de enseñar, se va haciendo un terreno en el que cabe la opinión o la censura de cualquier profano, el prestigio del docente se resquebraja dentro de la constelación posicional de la comunidad y lo que es peor, ni siquiera el niño está muy seguro ya de que su maestro sea importante.

LA UBICACIÓN DE LA TAREA DOCENTE EN EL ÁREA LABORAL

A fin de estimar el lugar que ocupa el maestro dentro de la constelación de ocupaciones y profesiones de una sociedad moderna, comenzaremos por una insurción en estadísticas y estudios extranjeros.

Los sociólogos norteamericanos, tan afeos a los trabajos cuantitativos empíricos, nos brindan una interesante oportunidad de apreciar el rango relativo del docente dentro del campo laboral integral. La frecuentación de las investigaciones estadísticas permite recaudar datos con un alto índice de plausibilidad. Sus resultados anuncian la apreciación de un número crecido de individuos, pulsan la opinión de muchos, lo que nos permite aseverar que ese consenso es modal o típico.

Lamentablemente en nuestro país o en otros del grado de modernización y de estilo de vida similar, no existen estudios análogos. De cualquier manera las apreciaciones norteamericanas nos ofrecen un ejemplo de la estimación del maestro comparada con otras ocupaciones más o menos estimadas en el marco de una sociedad moderna. En una encuesta realizada en EE. UU. por el Centro de Investigación de la Opinión Nacional, se solicitó a casi 3 000 habitantes residentes en diversos lugares del país que clasificaran 90 ocupaciones de acuerdo con su importancia y prestigio. Encabeza en el primer puesto de la lista de la consideración social, el Juez de la Suprema Corte, al que le sigue el médico. Veamos cuál es la ubicación del docente. El séptimo puesto le corresponde al profesor universitario. El maestro de escuela pública está ubicado por encima del promedio general de prestigio con un rango relativo correspondiente al de ejército con el (32), el contratista de la construcción (31), el capitán de él y con un rango superior al promedio están el maquinista de ferrocarril con el puesto (38), el dueño de granja con (39), el funcionario de sindicato internacional con (40).

Según trabajos comparativos realizados por Alex Inkeles y Peter Rossi en otros países industrializados, como Gran Bretaña, Unión Soviética, Japón, Nueva Zelanda y Alemania, las ocupaciones son clasificadas en forma bastante similar. Otro trabajo de importancia para establecer el status ocupacional es el realizado por Bevode Mac Call, en nombre de la División de Investigaciones Universidad de Chicago asignaron un rango a cada ocupación teniendo en cuenta la destreza y responsabilidad que implica su ejercicio. Se repartieron 130 ocupaciones en grupos posicionales que van desde el primero, el más alto, al séptimo. En el grupo de segundo status se alojan los profesores universitarios de establecimientos prestigiosos. Los docentes de un colegio pequeño o municipal se cuentan dentro de las ocupaciones del tercer grupo. El maestro primaria comparte con los empleados de banco, los capataces

de fábrica, los argentes del estado mayor, los vendedores de seguros y los secretarías de oficina el cuarto grupo status. Las ocupaciones que están inmediatamente por debajo son de tipo manual como obreros, conductores de camiones, carteros, barberos, mecánicos de automóviles, etc.

La consecuencia más visible que resulta de las encuestas analizadas indica que el maestro primario ocupa los lugares medios de prestigio. Está algo por encima del promedio, pero dentro de las tareas que implican preparación superior, y dentro de las actividades intelectuales es de las últimas. Al mismo nivel que el maestro están los burocratas comunes e inmediatamente por debajo ya se encuentran los oficios manuales.

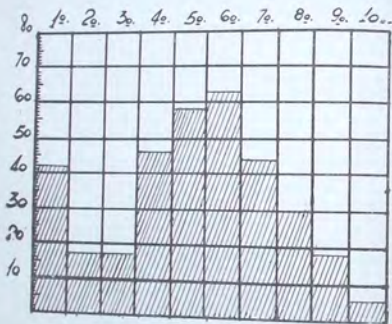
En nuestro país, como en todo el mundo, el docente primario ocupa un nivel de clase media. Es algo así como el técnico de la transferencia de los aprendizajes instrumentales. La estimación de la profesión del docente tiende a decaer a medida que el número de maestros se eleva y la extracción familiar de los mismos es más vulgar. Este proceso se viene verificando en la Argentina: casi todos los adolescentes de la ciudad aspiran a ser maestros. En la opinión de nuestros padres la tarea docente es mucho más selecta que en la nuestra. A ello contribuye también la elevación de los índices culturales generales de la sociedad que han calibrado al maestro dentro de un estado medianamente intelectualizado.

Hemos consultado la opinión de 433 jóvenes cuyas edades oscilan entre los 15 y 30 años, a fin de explorar el consenso acerca de la ubicación del maestro atendiendo al volumen de su prestigio y dignidad social. A este efecto pedimos que se ordenaran en una jerarquía decreciente diez profesiones y carreras que como la del maestro son típicamente catalogadas en las capas medias y cuyo ejercicio implica un modo de vida relativamente similar. Son también profesiones que indican la posesión de conocimientos o escolaridad sistemática. La selección debía realizarse entre éstas: oficial de las fuerzas armadas, bachiller, escribano, ingeniero agrónomo, farmacéutico, maestro, rematador, perito mercantil, empleado público y técnico industrial.

En forma expresa sugerimos que la consideración se realizara intuitivamente, sin discriminar los diversos ítems que pueden jerarquizar una actividad, tal como sueldo, años de estudio requeridos, condiciones de trabajo, demanda de esa actividad, poder para impartir órdenes, etc. Más bien nos interesa una apreciación global y espontánea de estas actividades o profesiones. Por otra parte, la estricta consideración atendiendo a alguna de sus notas se vuelve imposible, porque mientras algunas de ellas son "modus vivendi" (por ejemplo, empleado administrativo), otras (ingeniero agrónomo, farmacéutico, técnico industrial) están explicitando a posesión de un título, más que aludiendo a una tarea rentada. Además, en la lista figuran los cuatro títulos bloqueados por la escuela secundaria tradicional (bachiller, maestro, perito mercantil y técnico industrial) y otras de carácter universitario. De entre estas últimas elegimos las profesiones cuyo ejercicio —pese a requerir estudios superiores— recauda dosis de prestigio tan significativas como los médicos y abogados.

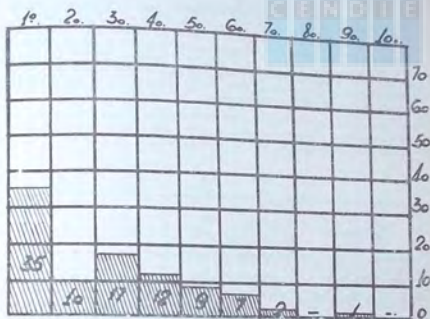
La encuesta arrojó muchos saldos remarcables. Nos circunscribimos solo a la consideración del maestro. Las opiniones fueron recabadas entre jóvenes de ambos sexos que curan la escuela secundaria. El siguiente cuadro indica cuántos jóvenes han colocado al maestro en el primero, segundo y demás puestos.

Hay una marcada incidencia entre los puestos 4º, 5º, 6º y 7º. Más de un tercio de los muchachos (121) han colocado al maestro entre el 5º y 6º lugar. En todos estos casos el docente primario está por debajo de las profesiones universitarias consideradas más prestigiosas y después asimismo de los técnicos industriales. Hay una significativa tendencia a valorar más las actividades por los estudios que implican que por el monto de los honorarios percibidos o el mando adscripto a la función. Hay dos ejemplos que lo indican: se revela una



gran unidad de criterios al poner en el último puesto al rematador (que hasta ahora no tiene estudios determinados, pero suele ostentar una holgada posición económica). Entre los últimos lugares hay coincidencia en ubicar al oficial de las fuerzas armadas, pese a que ostenta una manifiesta fuerza o mando.

El cuadro muestra otro aspecto llamativo. Cuarenta y dos jóvenes ubican en el primer puesto al maestro, es decir en franca discrepancia con el grueso de los encuestados. Pensamos que ese resultado en cierta forma atípico proviene de la valoración de jóvenes maestras o normalistas que por diversos motivos muestran tendencia a jerarquizar la tarea docente. Para verificar esta hipótesis realizamos la encuesta entre un grupo de muchachos vinculados con el oficio de enseñar. El resultado fue revelador. En un número de 93 encuestados, 35 le dieron el primer puesto al maestro y más del 80% lo ubica en los cinco primeros lugares.



	1er Puesto	2º Puesto	3er Puesto	4º Puesto
Técnico Industrial	227	81	16	16
Maestro	96	151	53	40
Peirito Mercantil	12	75	185	68
Bachiller	7	36	91	206

Además de apreciar la calibración del maestro entre profesiones de mayor y menor prestigio, nos resultó interesante observar cuál es la posición del docente primario entre las cuatro ramas de la escuela secundaria que hasta 1968 consistió de cinco años de estudio (en las carreras de perito mercantil, maestro y bachiller) y seis años (técnico industrial). En la encuesta general, el técnico industrial ocupa el primer puesto. No cabe duda que en este sentido gravita la posibilidad ascensional que posee el técnico en un país en vías de desarrollo como lo demanda y gratifica genéticamente.

Veamos cuál es la opinión de los 83 jóvenes que de una u otra manera se hallan vinculados al quehacer docente. Los peritos mercantiles y los bachilleres, tal como sucede en la encuesta general ocupan los dos últimos puestos, pero el

	1o	2o	3o	4o
Maestro	69	20	4	-
Técnico Industrial	29	52	5	7
Perito Mercantil	4	29	51	9
Bachiller	2	9	35	47

maestro asciende al puesto de privilegio dentro de las ramas secundarias desplazando al técnico al segundo lugar.

Comparamos al maestro con otras actividades relativamente intelectualizadas porque damos por descartado que todos los trabajos que implican escolaridad son más estimados que los oficios manuales. Entre los argentinos y entre los latinoamericanos esta tendencia es acentuada y está directamente heredada de la apreciación hispana, desdenosa del quehacer práctico.

En los resultados de esta encuesta no descontamos una posesión algo idealista y lírica que adopta el individuo cuando es invitado a responder y que le hace colocar más altas las tareas que implican servicio espiritual, tal como el magisterio, aunque en sus vidas corrientes se sientan proclives a una estimación en que el aspecto monetario es capital.

PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION

José Oscar Cabrera,
Secretario General de la Inspección
General de Enseñanza Primaria

FUNDAMENTOS.

Es indudable que los países han tomado conciencia de la necesidad de sistematizar mediante un planeamiento rigurosamente concebido, toda la actividad que hace falta en materia de educación.

Un planeamiento, para alcanzar los objetivos que se fija, requiere cada vez mayor número de especialistas en diversas disciplinas, los que deben dedicarse al estudio de la problemática planteada, dejando de lado aspectos subjetivos para volcarse mancomunadamente a la solución de la misma, porque el sistema educativo "... deriva su significado y su dinamismo del ámbito circundante de objetos y hombres y, por lo tanto, puede, a su vez, influir sobre dicho ámbito, pero sólo en la medida en que éste haya proporcionado previamente las condiciones y los medios para la acción propia de la educación" (1), ámbito que por otra parte tiene sus propias limitaciones, según sea el punto de vista desde el cual se lo enfoque: sectorial, regional local, nacional o sus niveles culturales y sociales.

Un planeamiento integral de la educación que cifra sus esperanzas y valor en "... un pasaje del "hecho" al derecho, del deseado al deseable" (2), en la posibilidad de variación que presente la comunidad, en su adaptabilidad, flexibilidad, maleabilidad para responder a las exigencias de una vida acelerada, casi febril, de continuos cambios, que sume al hombre en una vorágine que muchas veces lo alisa, lo aparta y lo separa de la posibilidad de pensar, reflexionar y, por lo tanto, reencontrarse a sí mismo. Un planeamiento que es un proceso y que como tal "... es continuo y sistemático, en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas con la participación y el apoyo de la opinión pública tanto en el campo de las

actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país" (3).

Así concebido y definido, el planeamiento es integral, pero también muestra, por otro aspecto, el instrumental: vale decir que no es un objetivo en sí mismo; responde por el contrario a una necesidad: la de poner en marcha una organización que permita llegar a objetivos, a fines, a través de etapas o metas perfectamente definidas y concretas de manera que faciliten una evaluación metódica y sistemática.

CAUSAS QUE IMPONEN EL PLANEAMIENTO INTEGRAL COMO RECURSO:

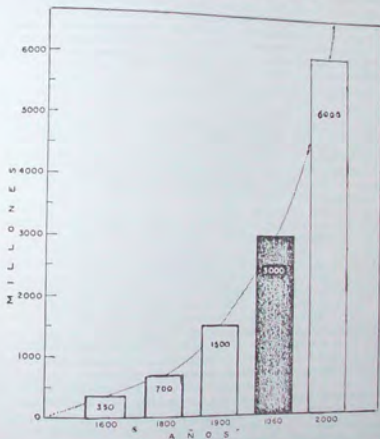
Podemos decir que son todas aquellas que de una manera u otra, provocan una conmoción en la estructura comunitaria y que la escuela, consecuentemente, tiene que sufrirla. Estas se presentan con características propias, que bien podríamos llamarlas "explosiones" (4).

EXPLOSION EN LO DEMOGRAFICO: Que, con los sociólogos y especialmente demógrafos, podríamos considerar como "... el crecimiento de la población del mundo a un ritmo jamás antes alcanzado, que genera gravísimos problemas o aumenta la intensidad de algunos ya existentes desde antiguo, y que en su conjunto afecta a la supervivencia misma de la humanidad futura". Nada más confirmatorio que el gráfico (1) donde se muestra la proyección de la población al año 2000, partiendo de 1600 y determinando los lapsos que necesitó y necesitará para duplicar su número, cifra ésta que trae involucrados problemas tales como carencia de viviendas, de producción alimenticia, de capacidad física para satisfacer la demanda educativa y, como consecuencia de ello, insuficiente preparación para responder a las exigencias crecientes y constantes de una sociedad en cambio; de transportes, sanidad y todos aquellos factores que hacen a la vida de una grey humana.

Si bien el gráfico es expresivo, según los datos que se pueden extraer del Boletín Económico de América Latina, Vol. VI Suplemento Estadístico, Naciones Unidas, noviembre de 1961, la población de los países latinoamericanos a 1963 sería del orden de los 215 millones de habitantes y su proyección a 1980 la elevará a 334 millones, lo que permite prever que para el año 2000 la cifra se elevará aproximadamente a 700 millones, lo que significa que para esa fecha, escasos 33 años, estaremos ante un problema de muy difícil solución, especialmente si consideramos el alto grado de desertación y repitencia que sufre la escuela por causas que, como veremos más adelante, bien pueden responder a factores endógenos como así también exógenos al sistema, pero que incuestionablemente lo enfrentan a una realidad: analfabetismo absoluto y creciente por un lado, y falta de adecuación a las exigencias sociales del hombre, por otro. Interesante resulta el trabajo del Profesor Moisés Poblete Troncoso en su obra "La Explosión Demográfica en América Latina", un estudio actualizado que refleja vividamente el problema presente y futuro de este sector del mundo a través de análisis que muestran no sólo el conocimiento y dominio del tema abordado, sino también de los países que son objeto del presente trabajo).

EXPLOSION EN LO POLITICO: Que surge con la participación del hombre en todas las manifestaciones de la función pública, que puede elegir y ser elegido y que para ello, requiere una preparación acorde a las exigencias que explícita o implícitamente se encuentran comprendidas en este ejercicio.

CRECIMIENTO DE LA POBLACION MUNDIAL



"Este gráfico muestra el acelerado ritmo de crecimiento de la población humana. Se necesitaron 200 años para que la población del año 1600 se duplicara en 1800, pero sólo 100 para que se duplicara de nuevo en 1900, y menos tiempo aún para que ocurriera lo mismo en 1960. Al ritmo actual de crecimiento, bastarán sólo 35 años para que la población llegue, por lo menos, a 6 000 millones en el año 2000. De los 3 000 millones de habitantes actuales, aproximadamente la mitad de ellos sufren sencillamente de hambre (carecen de alimentos suficientes) o están mal nutridos (no tienen una alimentación adecuada)".

EXPLOSION ECONOMICO-SOCIAL: Que se produce con el incremento masivo de capitales en la industria y el comercio y que, como consecuencia de ello, incorpora nuevas expectativas, plantea nuevos requerimientos y abre una visión distinta del panorama que debe enfocar la educación para adecuar el comportamiento humano a esa la nueva situación que enfrenta.

EXPLOSION EN LO TECNOLÓGICO: Que se manifiesta como producto de la tecnificación masiva, que se presenta en todos los lugares de concentración humana y que arrastra como consecuencia a todos los aspectos en los cuales se apoya, todo lo que implica una especialización en los recursos humanos, una preparación técnica adecuada a la estructura ocupacional para la cual, debe recibir una educación regular y sistemática que permita "contar también con personas que posean una orientación tecnológica general de extraordinaria flexibilidad" (8).

EXPLOSION EN LO INDUSTRIAL: Echavarría, en la obra citada anteriormente, página 105, dice: "Significaría una grave pérdida de perspectiva no tomar en cuenta que, en los actuales momentos, el problema de las relaciones de la educación con la economía y la sociedad es algo que preocupa por igual a todos los países, cualquiera que sea la etapa de su desarrollo evolutivo. Es más —afirma— las sociedades industriales más maduras son aquellas en que precisamente se ha manifestado con singular agudeza una toma de conciencia de la mencionada relación, como nunca antes se había dado con igual intensidad hasta la hora presente".

Y de esto surge como una evidencia irreversible, la convicción de que la sociedad así denominada, necesita para su expansión, para alcanzar y mantener la madurez —capacidad productiva— que ha logrado, de una población cada vez más y mejor preparada, de mentalidad ágil y flexible, capaz de adecuarse a situaciones cambiantes que sólo es posible lograr a través de un proceso educativo que "...al mismo tiempo que un factor más o menos decisivo en los resultados del desarrollo económico, es también uno de los mecanismos operativos de transformación de la estructura social—para muchos el más importantes— que acompaña a todo proceso económico".

Una explosión que cada día prescinde más de la mano de obra no especializada para requerir, en cambio, un adiestramiento y perfeccionamiento técnico que posibilite, por un lado, el estímulo del poder creador en el hombre y, por otro, su adaptación utilitaria al medio técnico, porque de no ser así, nos enfrentaremos a una realidad que se vuelve inexorablemente sobre el futuro como consecuencia de la trasposición del pasado: oferta no calificada y demanda calificada no satisfecha por falta de preparación adecuada.

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA.

Cabe aquí hacerse una pregunta: ¿Cuántas personas están en el sistema educativo?

Si tomamos los cohortes siguientes, comprobaremos también sus porcentajes, veamos: Años 1951-1957, 52,7 %; 1952-1958, 55,5 %; 1953-1959, 54,5 %; 1954-1960, 53,5 %; 1955-1961, 52,3 %; 1956-1962, 50,2 %; 1957-1963, 55,4 %; 1958-1964, 59,0 %.

Una estabilización en cuanto a porcentajes que imponen al nuestro una muy seria reflexión, y que induce a pensar en cuán difícil será en un futuro lograr por vías de la educación porque sólo se puede perfeccionar técnica e intelectualmente a quien ha recibido a través de la escuela la preparación adecuada que le haya permitido adquirir los medios instrumentales necesarios para lograr su posterior perfeccionamiento.

a) **DIAGNOSTICO:** Que examina, entre otros elementos de importancia, la población total, por sexos y por edad. Es necesario conocer esa población en el país, en la provincia, en una localidad o a nivel de una región. Su clasificación y agrupamiento en edades que generalmente se vuelcan, en un procedimiento en Quinquenios (0-4; 5-9; 10-14 años, etcétera). Cuando el censo no fuere reciente, esa población se actualizará mediante el empleo de tasas promedio de crecimiento, para que, traspolado el dato, se obtenga la cifra aproximada que refleje la disponibilidad, demanda y exigencias que han de cubrir.

Examina la proyección demográfica, considera el crecimiento vegetativo, las migraciones e inmigraciones a un año dado.

Examina la natalidad y la mortalidad, que inciden en la estructura de la población y como consecuencia de ello, introducen modificaciones cuantitativas en la educación. Juegan aquí elementos importantes, como es el ritmo de crecimiento: ya sea en estado de constante crecimiento, en decrecimiento o en estacionamiento.

Examina la población activa: considerada generalmente entre los 15 y los 60 años. De 15 años en menos y de 60 en más es la población generalmente denominada pasiva.

Examina los establecimientos docentes, por grado y tipo de enseñanza, público y privado, años de estudios, nivel de educación, si se trata de una enseñanza general o especializada, si es técnica, normal, superior o universitaria. Nivel de instrucción y alfabetización.

Examina el personal docente por sexo y edad, distribución por escuelas, grados, secciones, establece las relaciones con alumnos, establecimientos personal administrativo, etc.

Considera los aspectos cualitativos del personal: títulos anexos, especialización, cursos o cursillos seguidos por el personal, etc. Establece las altas y bajas anuales de personal y estudia sus diversas causas.

Considera los años de servicio del personal.

Examina los alumnos matriculados por grado y tipo de enseñanza, su distribución y sexos. La repitencia, deserción y promoción. Analiza la pirámide educativa.

Examina los edificios escolares, se detiene en el estudio de su aspecto físico, de la capacidad instalada, establece las necesidades actuales y calcula las necesidades futuras.

Examina los gastos públicos, las inversiones y su relación con el presupuesto general ya sea del país o provincia, según de qué se trate. Su distribución y porcentuales según los niveles. La relación del producto educativo con la inversión.

Por medio del diagnóstico, se evalúa la situación que es objeto del planeamiento. Se le asigna una numeración o valor numérico a efectos de que el planificador pueda ordenar esa cuantificación y basado en los valores que obtenga, fijar las prioridades de su ejecución. Y por último se identifica, se la localiza, se la ubica y se determina el lugar de su puesta en marcha, a efectos de que llegue su efecto al más vasto sector y responda eficazmente a los requerimientos y necesidades del sector que ha sido objeto de su estudio. (Ver apéndice en el que se efectúan algunas recomendaciones para un diagnóstico).

b) **PRONÓSTICO:** Para los fines del planeamiento educativo, es de poca utilidad disponer de una simple radiografía estática de la situación de la educación. Es necesario proyectar esa situación a un año dado en el futuro, para disponer de una imagen del sistema educativo que se tendría, de seguir las tendencias y el ritmo de la evolución actual, de no actuar deliberadamente para cambiarlos y acelerarlos. Es éste el que le confiere sentido programático al análisis de la realidad educativa. En definitiva, el diagnóstico consiste en confrontar esta evolución hasta cierto punto natural de la educación, con las necesidades y objetivos en materia educativa y en precisar los cambios por operar en dicha evolución como resultado de la yuxtaposición de realidad y requerimiento.

Es obvio que el pronóstico ha de hacerse en los mismos términos y en función de los mismos indicadores utilizados para la descripción de la situación actual.

PROYECCIÓN: Consistirá simplemente en la extrapolación del pasado, mediante el uso de tasas promedio de evolución de los diversos elementos de la realidad educativa.

PREVISION: Es una proyección, basada en un análisis más profundo de la evolución registrada por la educación y en la cual se tendrán en cuenta los cambios que ya se evidencian en relación con uno o varios de los factores que están llamados a cambiar considerablemente, las tendencias del pasado.

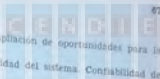
Fiérase por ejemplo en una reforma estructural o de los procedimientos de promoción que permitan esperar un aumento considerable de la cantidad de egresados; en la reciente creación de tipos nuevos de enseñanza que producirán un cambio en la estructura de los titulados, en algún cambio noble en cuanto a nuevas fuentes de financiación que están llamadas a producir en el futuro un incremento notable de los recursos o por el contrario, en alguna fuente de financiación que ha llegado al límite de sus posibilidades y de la cual no es dable esperar mayor aporte en el futuro, etcétera.

META: La determinación de la meta constituye un proceso cuya complejidad e implicaciones van más allá del simple problema técnico de la proyección estadística. En efecto, entran aquí en juego una serie de elementos y exigencias de índole muy diversa cuya compatibilización es difícil y requiere de los planificadores un alto grado de ponderación y responsabilidad.

Tendencia a conjugarse en la determinación de las metas:

Crecimiento, sus tasas y evolución de la estructura educativa, matrícula y egresados.

Requerimientos cuantificados de egresados, con sus niveles, a efectos de satisfacer las demandas educativas de la fuerza de trabajo.



Requerimientos sociales acerca de la ampliación de oportunidades para la población.

Mejoras de los coeficientes de productividad del sistema. Contabilidad de los datos.

El proceso de fijación de metas:

Objetivos y prioridades de la política educativa posibles de cuantificar, en plazos definidos.

I. Se consideran las necesidades educativas evidenciadas en el diagnóstico, tipos de solución propuestos y plazos. Recursos humanos y financieros, así como capacidad operativa de la administración.

II. Las metas se fijan tanto en su desarrollo educativo en conjunto como para cada uno de los niveles de la educación y modalidades de la enseñanza. Es una delicada cuestión, pues se plantea la solución de problemas que afectan a cada rama de la enseñanza en particular. El balance de esta operación, permite entre otros aspectos, determinar el monto o asignación de recursos para esta especialidad, determinando su prioridad.

III. Determinar cantidad posible de población a incorporar al sistema educativo, como obtener cuantías determinadas de egresados para satisfacer requerimientos específicos de recursos humanos. Las metas de matrículas y egresados, deben ir acompañadas de submetas de nuevos incorporados, retención y promoción.

IV. Aunque es usual considerar separados los aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación, en este aspecto debe considerarse como dimensiones de un mismo problema.

V. Los pasos de la determinación de la meta serían: Determinar volumen matrícula por cursos y años del sistema, considerado en su conjunto (meta global) y su distribución por ramas de enseñanza, región del país o instituciones (meta de programas). La meta global es magnitud del sistema en años (Plan a largo plazo —10 años—, mediano plazo —5 años—, y corto plazo —1 a 3 años—), y lo que se desea lograr en forma proyectiva, al finalizar el plan.

Las metas inmediatas las constituyen el número de unidades operativas que han de funcionar en un año.

ESTRUCTURA: Objetivos: aplicación del método científico en la investigación de la realidad educativa, cultural, social y económica del país.

Apreciación objetiva de las necesidades y de la pretensión para satisfacerlas a corto-mediano y largo plazo.

Apreciación realista de las posibilidades de recursos humanos y financieros, a fin de asegurar la eficacia de las soluciones propuestas.

Previsión de los factores más significativos que interviene en el desarrollo del planeamiento.

La estructura del planeamiento de la educación, exige para que se alcancen los objetivos propuestos —que no son más que los pasos necesarios para el logro de los altos fines de la educación, enunciados no sólo en la: textos legales sino también en la política educativa formulada por los órganos rectoriales del país—, una:

COHERENCIA: Coordinación de los servicios educativos y de éstos con los demás servicios del Estado. Trabajo en equipo que garantice una suma de esfuerzos eficaces y coordinados.

INTEGRIDAD: La educación constituye un conjunto de elementos interdependientes que exigen una coordinación en su tratamiento, de manera que en forma integrada, total, se incorporen en el planeamiento educativo, permitiendo flexibilidad estructural y no la tradicional rigidez.

FLEXIBILIDAD: Que no es más que una evaluación periódica de los planes y adaptación constante de éstos a las nuevas necesidades y circunstancias. Flexibilidad que permita la adaptación o readaptación del plan a situaciones imprevistas o fortuitas.

DIVERSIFICACION: Que es enriquecer la formación general de la población vinculando la educación que se imparte a todos los aspectos vitales de la sociedad.

ADECUACION: Favoreciendo una más auténtica convivencia democrática sobre la base de una población cada vez más adecuada para participar activamente en la vida nacional.

EQUILIBRIO: En planes y programas.

SECUENCIA Y CONTINUIDAD entre un nivel y otro de la educación.

GRADACION: Lógica y cronológica de los programas.
El plan debe poseer:

Instrumentación: Que es una estructura definitiva.

Cada etapa debe tener un **límite de tiempo** para su ejecución, **metodologías propias** y **operaciones específicas**.

La eficacia depende de su **continuidad** y de su **coherencia**, de ahí la necesidad de una continua y permanente **evaluación** a efectos de garantizar su efectiva prosecución y lograr con ella su máxima eficacia.

El planeamiento educativo comprende un proceso único con visión total de la realidad y problemática educativa, pero puede considerarse a **diversos niveles**:

Planeamiento a nivel global o de conjunto del desarrollo educativo del país.

Planeamiento a nivel sectorial: correspondiente a distintos aspectos del sistema educativo primario, medio superior, vocacional, formación de maestros, construcciones escolares, etcétera.

Planeamiento a nivel regional: por divisiones geográficas, políticas, escolares, etcétera.

Planeamiento a nivel local: correspondiente a los detalles de ubicación y funcionamiento de los establecimientos educativos.

El Plan en su estructura integral, puede considerárselo desde un **punto de vista**:

FORMAL: Así, analiza: el inventario de los fines generales.

considerando a cada nivel, analiza:

tipos de formación educativa,
edad de las opciones,
ramas que terminan en punto muerto,
análisis del mecanismo.

o bien desde un **punto de vista Real:**

En este caso analiza la matrícula total con cada nivel (análisis vertical) o bien la distribución de la matrícula en los distintos niveles (análisis horizontal).

CRITERIO DE EVALUACION:

La evaluación de un sistema escolar, en el planeamiento de la educación intenta identificar sus deficiencias con el fin de superarlas. No pretende "calificar" mediante comparación académica, sino es un conjunto de juicios relativos a aspectos, que con el plan de educación, habrán de ser mejorados. Se pueden distinguir **tres grandes grupos de evaluación:**

1º Vinculada a **normas** ya aprobadas pero no cumplidas.

Matrícula-retención y repitencia en el nivel obligatorio.

Demanda social no satisfecha, escuelas incompletas o con docentes no titulados.

Este aspecto no presenta inconvenientes para su evaluación.

2º **Deficiencias** extremas, dificultades de evaluar a medida que se aleja de esos casos extremos.

Alta repitencia y deserción, baja promoción como así también indicar el momento de las pérdidas normales. Lo mismo ocurre respecto a la relación maestro-alumno, maestro-supervisor.

3º Un tercer aspecto que no lo determinan los casos extremos pero que tiene relación respecto a los logros que se pretenden alcanzar: volumen de matrícula en nivel medio y superior, su distribución por modalidades, tiempo dedicado a ciertos contenidos en cada formación. La duración de la escuela obligatoria, magnitud del calendario escolar, tipos y duración de la formación de maestros para cada modalidad y nivel.

NIVELES DE CALIDAD:

La capacitación profesional como la aptitud para contribuir al desarrollo social están vinculadas a la calidad del egresado. Estos no son los dos únicos componentes cualitativos. El proceso educativo que se realiza en la escuela tiene características específicas que lo diferencian de los que se realizan fuera de ella. Por esto, la estructura escolar tiene que ser bien definida a fin de asegurar la sistematización de la educación y de las funciones de capacitación que debe cumplir.

En cuanto a los planes y programas, exigen los adelantos científicos una revisión continua del contenido en todos los campos, incorporando nuevos conocimientos y descartando algunos tradicionales. La radio, la T. V. cineos de conocimientos y descartando algunos tradicionales. La radio, la T. V. cineos amplían su radio de acción, la escuela debe abandonar su énfasis informativo para formar al niño,



Evaluación de la realidad del personal docente, si se ajusta su saber a las reales exigencias del momento actual. Su perfeccionamiento. Valor del texto, su sentido pluralista, formativo de cambio, espíritu de integración nacional y comprensión por los problemas internacionales. La jerarquización de la función y sus poderes, como así también la responsabilidad en las decisiones.

La centralización directiva y la descentralización ejecutiva. Porque así se hace responsable al personal docente y directivo, como depositarios de su ejecución, aumentando su interés y dinamismo en una acción que resulta benéfica para la comunidad toda.

El interés de los medios extraescolares por su marcha, al verse ellos también comprometidos, estimulando una acción más inmediata y rápida.

Desde el punto de vista de la inversión, la evaluación requiere eficiencia en cuanto a su empleo, tratando de reducir al máximo las "pérdidas" que inevitablemente en toda empresa se dan.

Utilización del personal docente aprovechando al máximo su capacidad de trabajo, esfuerzo, iniciativa, eficiencia.

Utilización de la capacidad instalada tratando de que se la utilice con una actividad plena (hay escuelas que funcionan en un solo turno).

Utilización de recursos: los dos anteriores son los rubros mayores en gastos de educación, una racionalización, adecuación, dirección y control, permitirá una racionalización de esos recursos en cuanto a su distribución por niveles, modalidades y tipo de enseñanza.

Un diagnóstico organizado en torno a estos **cuatro rubros fundamentales** que se enfocaron y formulado como producto de combinar estos análisis permitirá una evaluación del sistema escolar en cuanto a sus funciones básicas y sus componentes esenciales, así como identificar la naturaleza de los cambios necesarios de operar.

BIBLIOGRAFIA ESPECIAL:

1. Brameld Theodora: "Bases Culturales para la Educación", pág. 21.
2. Lalange André: "Vocabulaire Technique et critique de la Philosophie", página 1184.
3. Informator. Servicios de Asesoramiento para la Educación. Reunión y Conferencias.
4. Rivelro: Notas de Clase.
5. Moisés Poblete Troncoso: "La Explosión Demográfica en América Latina". Edit. Eschadire S. R. L. Buenos Aires.
6. Echavarría Medina José: "Filosofía, Educación y Desarrollo". Edit. XXI México, pág. 107.

BIBLIOGRAFIA GENERAL:

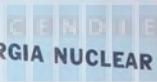
1. Romeo Lozano Simón: "Diferentes enfoques sobre la Naturaleza y los propósitos del Planeamiento de la Educación".
2. Moreira Roberto: El Problema de los Fines Contextuales en Educación y los tres citados al pie del trabajo.
3. Escondrillas, Fernando y otros: "Planeamiento Educativo".

4. UNESCO: "Aspectos Sociales y Económicos del Planeamiento de la Educación".
5. Planeamiento Educativo: Reunión y Conferencias. Informator. Servicios de Asesoramiento para la Educación.

APENDICE

1. **Recomendaciones a considerar en la elaboración de un plan de trabajo**
 - 1.1. Obtener relaciones y sacar conclusiones referentes a:
 - 1.1.1. Alumnos - docentes.
 - 1.1.2. Matrícula - población total.
 - 1.1.3. Matrícula - edad escolar.
 - 1.1.4. Alumnos - escuela.
 - 1.1.5. Docentes - escuela.
 - 1.1.6. Docentes - supervisores.
 - 1.1.7. Escuelas - supervisores.
 - 1.1.8. Matrícula - 1er. grado/personas, edad escolar.
 - 1.1.9. Matrícula - 1er. grado/egresos 7º grado.
 - 1.1.10. Egresos 7º grado/matrícula 1er. año.
 - 1.1.11. Distribución alumnos por niveles según las modalidades
 - 1.2. De los recursos humanos:
 - 1.2.1. Determinación de la tasa de crecimiento a 10 años fecha en nivel primario y secundario.
 - 1.2.2. Cuantificación y determinación de la cifra absoluta.
 - 1.2.3. Gratificación de la proyección.
 - 1.2.4. Proyección de los recursos humanos en el campo ocupacional.
 - 1.2.5. Determinación proyectiva de la demanda educacional en atención a la futura estructura ocupacional.
 - 1.2.6. Indicación de las carreras a incorporar en enseñanza secundaria para satisfacer la futura demanda ocupacional.
- 1.3. Capacidad instalada:
 - 1.3.1. Recuento de las unidades físicas.
 - 1.3.2. Determinación de la proyección edilicia para satisfacer la demanda educativa a 10 años fecha, tomando como base el plan de construcciones de los últimos 10 años.
 - 1.3.3. Relación de esa proyección con la demanda educativa.
- 1.4. Considerar a mediano y mediano plazo (5 y 10 años respectivamente) los requerimientos educativos en atención a la demanda ocupacional.
- 1.5. Analizar el organigrama educativo determinando:
 - 1.5.1. Carreras que terminan en punto muerto.
 - 1.5.2. Edad de las opciones.
 - 1.5.3. Edad de pasaje de un nivel a otro.
- 1.6. Analizar:
 - 1.6.1. Sistema de ingreso a diversos niveles, según se den en la zona.

- 1.6.2. Sistema de examen y criterios de evaluación aplicados para la promoción de los alumnos, según los niveles educativos que se den en la zona.
- 1.6.3. Analizar el régimen de equivalencias que se da en la zona y que permiten movilidad horizontal del alumno.
- 1.7. Analizar los aspectos endógenos y exógenos educativos a nivel primario y secundario, determinando el peso de cada aspecto en el producto educativo como así también en la deserción y repitencia.
- 1.8. Analizar los puntos conflictivos de la articulación del nivel primario con el secundario.
- 1.9. Analizar los objetivos de cada modalidad —nivel secundario y superior— y su relación con la estructura ocupacional. Vigencia o modificación de determinadas carreras.
2. Conclusiones:
- 2.1. Recomendar, basado en el diagnóstico y pronóstico efectuados en cumplimiento a los objetivos precedentemente enunciados, las medidas a adoptar en cada zona para la solución de los problemas detectados.



EL ATOMO Y LA ENERGIA NUCLEAR

Trabajo práctico de alumnos de Radio y TV 2º de la Escuela Profesional Mixta N° 2 de Avellaneda dirigidos por el

Prof. Luis E. Aguirre.

Alumnos: H. Aldana, R. Bonnefous, C. Cabrera y M. Brumec.

PRIMERA PARTE

INTRODUCCION: Todos los efectos que la electricidad produce pueden ser explicados en la actualidad en forma satisfactoria. El descubrimiento de una minúscula partícula material llamada "electrón" ha hecho posible que los hombres de ciencia hayan podido formar una nueva teoría, llamada "Teoría Electrónica". Dicha teoría se enuncia de la siguiente manera: "Todos los efectos eléctricos o electrónicos son debidos al movimiento o desplazamiento de esas minúsculas partículas llamadas electrones".

Gracias a esta teoría pueden explicarse muchos fenómenos físicos y químicos, y hoy el diseño de todas las máquinas eléctricas o electrónicas se basa única y exclusivamente en los enunciados de dicha teoría. De acuerdo con esto es perfectamente comprensible, que el comentario habrá de basarse en la Teoría Electrónica, tal como se ve en la lámina N° 1.

RELACION ENTRE MATERIA Y ELECTRICIDAD

Se dice, y con fundamento, que la "electricidad" es la acción que producen los electrones al trasladarse desde un punto a otro, y dicho más claramente desde un punto donde haya exceso de electrones a un punto donde haya menos electrones, pero antes de explicar las causas y efectos de estas minúsculas partículas materiales llamadas electrones, y como los mismos son componentes de los átomos, o lo que es lo mismo de la "materia", tendremos que conocer en forma elemental la Estructura Atómica de la Materia, ver lámina N° 2.

Figura N° 1



CONSTITUCION DE LA MATERIA

Si tenemos un litro de agua, este litro lo podemos fraccionar hasta cuándo? Hasta tener, por ejemplo, una gota. Pero a esa gota podemos aún dividirla más hasta que obtengamos una minúscula partícula de agua, que dividiéndola, nos hará desaparecer el agua como tal, y nos aparecerán otras dos sustancias de propiedades totalmente diferentes a las del agua. A esa minúscula porción de sustancia que conserva todas las propiedades físicas y químicas de la sustancia que se trata, la llamamos "molécula", en la lámina N° 3 y se puede ver una molécula de agua.

Todos los cuerpos que componen el mundo físico que nos rodea están constituidos por moléculas. Las moléculas son invisibles aun con microscopio. Están en continuo movimiento dentro del cuerpo, y justamente, la temperatura del cuerpo es un índice de ese movimiento molecular. A la molécula no se la puede dividir por medios mecánicos, sino que para romperla, debemos recurrir a medios químicos; por ejemplo: por electrólisis es posible dividir la molécula de agua, apareciéndonos dos gases: Hidrógeno y Oxígeno, tal como se ve en la lámina N° 4.

Las moléculas de una sustancia difieren en tamaño, forma y peso de las de otras sustancias. Los elementos constitutivos de las moléculas son los "átomos"; éstos serán explicados más adelante.

Hasta la fecha se han descubierto en la naturaleza 92 cuerpos que no pueden descomponerse en otros. Además de los 92 elementos químicos tradicionales, existen otros artificiales llamados TRANSURANICOS, con un número atómico mayor que el del uranio: neptuno, 93; plutonio, 94; americio, 95; curio, 96; berkelio, 97; californio, 98; einstenio, 99; fermio, 100; mendelievio, 101. Estos elementos recientemente descubiertos llevan el nombre de grandes sabios: curio, corresponde a los esposos Curie; fermio, en honor de Enrico Fermi, etc. (Se han descubierto actualmente otros más).

Tales elementos se llaman cuerpos simples o también elementos químicos, porque de ellos están formadas todas las sustancias conocidas, que la práctica indica que alcanzan un número casi infinito, y cuyo nombre es de "Cuerpos Compuestos". Algunos ejemplos de los "cuerpos simples" son los siguientes: hidrógeno, oxígeno, hierro, cobre, plomo, oro, etc.; algunos ejemplos de los "cuerpos compuestos" son: agua, anhídrido carbónico, sal común de mesa, cuyo nombre es cloruro de sodio, etc.

Todos los cuerpos están formados por pequeñas partículas llamadas átomos que durante mucho tiempo se creyó que eran indivisibles, pero la investigación atómica ha demostrado que esto no es exacto, puesto que se ha logrado dividirlos en otras partículas aún más pequeñas llamadas "electrones", con carga eléctrica de signo negativo (-); "protones", con carga eléctrica de signo positivo (+); "neutrones", que como su nombre lo indica carecen de carga eléctrica; "el positrón", especie de duplicado positivo del electrón; "el neutrino", con masa igual al electrón, pero sin carga eléctrica, y que tiene la virtud de atravesar los sólidos; "el mesón" o "mesotrón" de masa intermedia entre el electrón y el protón y con carga eléctrica positiva o negativa; "el fotón" considerado como unidad de luz y concebido como partícula de energía, localizada en una onda.

Figura N° 2

Estructura atómica del silicio



Molécula de agua

Figura N° 3

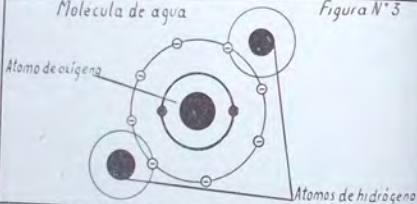
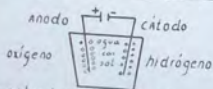


Figura N° 4



Por el negativo salen burbujas de hidrógeno muchas y por el polo positivo salen pocas burbujas de oxígeno

Si comparamos la velocidad de la luz que es 300.000 Km/s. con la velocidad de las partículas intraatómicas, podemos decir que la velocidad de la luz es casi nula con respecto a la de las partículas intraatómicas.

Dentro de cada cuerpo, ya sea éste simple o compuesto, los átomos se agrupan en formas muy variadas formando así lo que se llama "molécula". Es necesario destacar que las moléculas se repelen entre sí en los gases, son indiferentes en los líquidos y poseen gran fuerza de cohesión en los sólidos, pero siempre existen entre ellas espacios intermoleculares de vacío perfecto, que les permite moverse continuamente. A la temperatura de cero grado absoluto (0° Kelvin = -273 grados centígrados), dicha agitación cesa, lo que indica que el calor es sinónimo de movimiento molecular. La rapidez de agitación molecular es enorme: por ejemplo, en el aire a la temperatura ordinaria, las moléculas se mueven a unos 2.000 Km. por hora, si bien los recorridos son sumamente cortos, de solo diez milésimos de milímetro.

Como la agitación molecular es completamente desordenada, equivale a una fuerza de empuje o golpeteo dirigido hacia todas partes, que nosotros interpretamos como "presión".

En la molécula dos átomos de hidrógeno se agrupan para formar una molécula de hidrógeno, dos de oxígeno para formar una molécula de oxígeno, etc. Como se comprende fácilmente éstos son los cuerpos simples; en cambio dos átomos de hidrógeno se combinan con un átomo de oxígeno para formar una molécula de agua; un átomo de sodio y otro de cloro se combinan para formar una molécula de sal común, un átomo de hidrógeno se combina con un átomo de cloro para formar ácido clorhídrico y así sucesivamente hasta formar todas las sustancias que como se dijo anteriormente alcanzan un número casi infinito.

Por todo lo antedicho es fácil comprender que las moléculas son en realidad la unidad física de la materia y los átomos la unidad química de la materia.

Por lo tanto, resumiendo diremos:

- 1º) **MATERIA:** Es todo aquello que ocupa un lugar en el espacio, que tenga peso y dimensiones.
- 2º) **MOLECULA:** Asociación de dos o más átomos, definida como la unidad física de la materia.
- 3º) **ATOMO:** Es la unidad química de la materia.

ELECTRONES Y PROTONES

PROPIEDADES Y DISTINCIONES: Los electrones son unas pequeñas pero muy activas partículas o corpusculos de electricidad negativa; tan diminutas son que, en realidad, en la práctica es muy difícil apreciar su tamaño, pero para darnos una idea aproximada de su diámetro tenemos que tomar como ejemplo estos datos ilustrados, dados por Terrel Croft, en su libro "Electricidad Práctica": si pudiéramos aumentar una gota de agua hasta que su tamaño fuera mil veces mayor que el diámetro de la Tierra, la molécula de agua tendría aproximadamente 3.2 Km. de diámetro, sus átomos tendrían 1.6 Km. de diámetro y recién sus electrones tendrían 2.5 cm. de diámetro.

La masa o peso de un electron es también muy difícil de apreciar, pero la práctica experimental nos indica que el peso de un electrón es 1846 veces

Figura N° 5



1ª Molécula—Combinación de dos o más átomos



2ª Átomo—La partícula física más pequeña en que se puede dividir un elemento



3ª Núcleo—La parte del átomo pesada cargada positivamente, que no se mueve



4ª Neutrón—La partícula neutra pesada del núcleo que consiste en un protón y un electrón



5ª Protón—La partícula pesada de carga positiva, contenida en el núcleo



6ª Electrón—La más pequeña partícula de carga negativa que prácticamente carece de peso y que gira alrededor del núcleo

menor que el de un átomo de hidrógeno que es a su vez el átomo más ligera y el primero en la escala química de pesos atómicos. La propiedad diamagnética de los electrones es que tienden a repelerse entre sí con poderosas fuerzas de repulsión, debidas éstas a que todos los electrones reconocen carga eléctrica negativa, y como una conocida ley dice que: 'Cargas de igual nombre se repelen y cargas de nombres diferentes se atraen', por lo tanto, y de acuerdo con dicha ley podemos decir: "Los electrones repelen a los electrones y los protones repelen a los protones", como se ve en la figura o lámina N° 6.

Hemos dicho ya que los electrones están animados por un movimiento de traslación y rotación, cuyo nombre es "órbita", también sabemos que los electrones tienen carga eléctrica negativa, y los protones positiva, y como son de signos opuestos, podríamos pensar que los electrones positivos, y como son "fuerza centrípeta", pudieran precipitarse hacia el núcleo, por la fuerza de atracción que los electrones en su movimiento orbital desarrollan una fuerza opuesta o "fuerza centrífuga", que iguala, y por lo tanto anula a la fuerza de atracción del núcleo positivo.

Los protones son también unas muy pequeñas partículas de electricidad con signo positivo, se cree que el tamaño de un protón es mucho menor que el tamaño de un electrón, pero a su vez el protón es mucho más pesado que el electrón, en unas 1840 veces, el protón o los protones que forman lo que llamamos el "núcleo central" del átomo, y como los protones reconocen toda carga eléctrica positiva tienden, también, a repelerse entre sí, y si esto no ocurre es debido a los neutrones, que, como sabemos, son partículas sin carga eléctrica alguna y cuya función es mantener la distancia necesaria entre los protones para que éstos no se repelan.

Se considera, que el peso de los neutrones es igual al peso de los protones, por lo tanto el número de protones dentro de un átomo da el "número atómico" del mismo, y el peso de los protones y los neutrones nos da el "peso atómico" del átomo. Ejemplo: un átomo de hidrógeno tiene un solo protón y un solo electrón, por lo tanto, peso atómico 1, número atómico 1. Un átomo de helio tiene 2 protones, 2 electrones y 2 neutrones; por lo tanto, peso atómico 4, número atómico 2, y así sucesivamente hasta llegar al átomo de uranio que es el último elemento en la escala química y tiene 92 electrones, 92 protones y 143 neutrones, por lo tanto peso atómico 235 y número atómico 92.

Dejamos constancia de que dentro de algunos átomos puede variar la cantidad de neutrones, modificando así el peso atómico manteniéndose constante el número atómico. De acuerdo con esto decimos: "La cantidad de protones nos da el número atómico del elemento, y la cantidad de neutrones y de protones nos indica el peso atómico del elemento", tal como se ve en la lámina N° 7.

IONES O PROCESO DE IONIZACIÓN

Sabemos ya que en condiciones normales dentro de un átomo la cantidad de los electrones rotatorios, es siempre igual al núcleo de protones, sabemos también que la carga negativa de los electrones iguala exactamente a la carga positiva de los protones, cuando el átomo se encuentra en estas condiciones decimos que está en estado neutro, tal como se ve en la lámina N° 8/fig. 'A'.

Figura N° 6

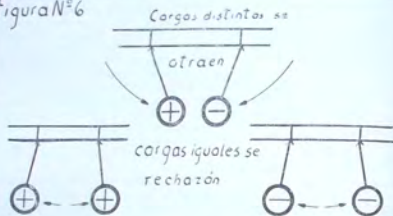


Figura N° 7

Átomo de hidrógeno

Protones y neutrones

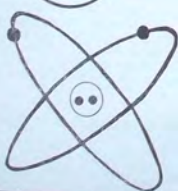
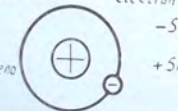
electrón

- Símbolo de electricidad negativa

+ Símbolo de electricidad positiva

Átomo de hidrógeno

Átomo de helio



Átomo de helio
2 protones
2 electrones

De acuerdo con esto decimos: "Todo átomo que tenga su complemento de electrización o fenómenos eléctricos".

Hemos dicho también que por medio de algunos procedimientos podemos conseguir que un átomo pierda uno o más electrones. Tomemos como ejemplo lo siguiente: si aplicamos calor a un átomo, la distancia que separa a los electrones periféricos del núcleo tiende a aumentar, esto es debido a que con el aumento de la temperatura, aumenta la velocidad de rotación de los electrones, aumentando como consecuencia la fuerza centrífuga, produciéndose al rotatorio, proporcional al aumento de la temperatura; si la temperatura se eleva en forma considerable, sigue aumentando la velocidad de rotación de los electrones, de forma tal que la fuerza centrífuga desarrollada sea de tal magnitud que obligue a uno o más electrones a desprenderse del átomo.

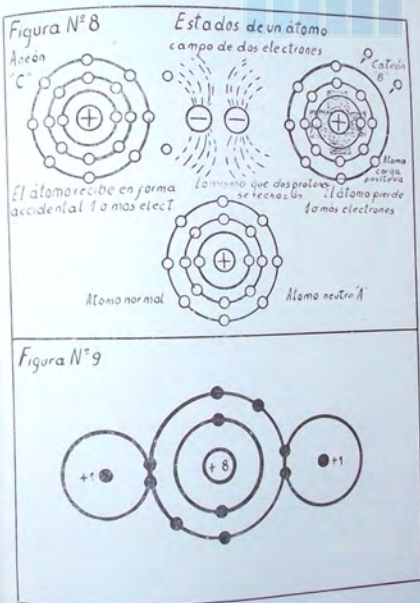
El átomo en estas condiciones quedará con uno o más electrones de menos, cuando quede en este estado particular recibe el nombre de ION y también podemos decir que se ha efectuado "un proceso de ionización". Dejamos constancia de que esta denominación también la recibe un átomo que posea electrones demás, o sea que en condiciones normales no le corresponden. Si un átomo pierde uno o más electrones recibe el nombre de ION POSITIVO o CATION, esto es debido a que al perder electrones predominará la carga positiva, como puede verse en la lámina N° 8/fig. "B". Si en caso contrario el átomo posee electrones demás se llamará ION NEGATIVO o ANION, esto también es debido a que al tener electrones demás predominará la carga negativa, como se ve en la lámina N° 8/fig. "C".

De acuerdo con lo expresado podemos definir a los iones de la siguiente manera: "Un ion es lo que queda después de que uno o más electrones abandonan a un átomo o molécula en estado neutro, o también podemos decir, un ion es lo que se produce después que un átomo o molécula recibe en forma accidental uno o más electrones".

Sabemos ahora, que un átomo al que faltan o sobran electrones se llama ion, pero para tener una idea exacta al respecto debemos agregar que todo ion busca siempre establecer su equilibrio, es decir, retomar su estado de átomo neutro (ver lámina N° 8/fig. "D"), incorporando, si es un catión, los electrones que necesita y expulsando, si fuera un anión, los electrones que normalmente no le corresponden.

OBSERVACIONES IMPORTANTES DE LAS PARTICULAS SUBATOMICAS

- 1º) El protón que posee carga eléctrica positiva de valor. $Qp = +1,601 \times 10^{-19}$ Coulombio y una masa $Mp = 1,67 \times 10^{-24}$ gramo.
- 2º) El neutrón no tiene carga eléctrica y posee una masa apenas poco superior a la del protón, se lo considera formado por un protón y un electrón fijo, que anulan sus respectivas cargas eléctricas. Para cálculos prácticos, la masa del neutrón es igual a la del protón.
- 3º) El electrón posee una carga negativa de $Qe = -1,601 \times 10^{-19}$ Coulombio y una masa $Me = 9,107 \times 10^{-28}$ gramos. Según se observa, el electrón posee idéntica carga eléctrica que un protón, pero su polaridad es de signo contrario. La masa de un electrón resulta ser aproximadamente 1.840 veces menor que la de un protón. Si el electrón se supone esférico, su radio sería $R_e = 10^{-12}$ mm. La carga eléctrica de un electrón es la menor que se puede obtener en estado libre y por lo tanto se denomina "QUANTUM" ELECTRICO ELEMENTAL.
- 4º) La primera capa u órbita planetaria designada con la letra "K", puede contener un número máximo de 2 electrones.
- 5º) La segunda capa planetaria designada con la letra "L", puede contener un número máximo de 8 electrones.
- 6º) La tercera capa planetaria designada con la letra "M", puede contener un número máximo de 18 electrones.
- 7º) La cuarta capa planetaria designada con la letra "N", puede contener un número máximo de 32 electrones.
- 8º) Las quinta y sexta capas planetarias, designadas "O" y "P", respectivamente, pueden contener un número máximo de más de 32 electrones, aunque en los elementos hasta ahora conocidos nunca se da dicho caso.
- 9º) La capa exterior u órbita cortical de cualquier átomo no puede contener más de 8 electrones planetarios.
- 10º) La órbita que precede a la cortical no puede contener más de 18 electrones planetarios.
- 11º) La capa cortical no puede contener más que 2 electrones, si la órbita precedente o anterior no está completa con su número máximo de electrones.
- 12º) Los electrones planetarios que giran alrededor del núcleo central fijo de cualquier átomo, se agrupan en órbitas o capas perfectamente definidas. Las órbitas se designan a partir de la letra "K" y tienen formas elípticas, aunque para una más fácil ilustración se las representa como circulares.
- 13º) Los electrones de la última capa u órbita cortical son los que caracterizan al elemento para sus combinaciones interatómicas y se los denomina "ELECTRONES DE VALENCIA", esto puede verse en la lámina N° 9.



- 14º) A pesar de poseer distintos números atómicos y pesos atómicos, todos los elementos con igual cantidad de electrones corticales se distinguen por idénticas características esenciales de comportamiento químico y eléctrico.
- 15º) Se considera que la capa cortical se estabiliza químicamente con 8 electrones. Los elementos con 4 electrones corticales se denominan "ANFOTEROS", poseen un estado neutral entre conductores y aisladores, y se ubican en la columna IV de la clasificación química. Los elementos de la columna III, son metales (conductores) y los de la columna I son metales (aisladores).



REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

Lydia Ethel Cascarini de Torre.

La integración de la Enseñanza de la Ciencia en la Educación Media

Siempre he considerado a la educación como el problema más importante en la vida de un país. Consciente e inconscientemente me he preocupado de sus problemas, especialmente he llegado a reconocerme en la frase: "educar a través de la ciencia". Pero también estoy convencida de que por medio de cualquier disciplina se puede educar, siempre que el educador la conozca en profundidad y haya logrado hacerla suya. En estas condiciones y manejando las técnicas de la enseñanza, se puede servir a todos los fines educativos, si se la encara desde el punto de vista científico y, para realizar este enfoque, hay que comprender qué es la ciencia y qué es el método científico.

Mi ubicación como profesor de primer año de una Facultad de Ciencias me ha permitido conocer los graves problemas de la educación media, que son la extensión de los de la escuela primaria y sus relaciones con la preprimaria.

También mi experiencia en universidades nacionales me ha contenido de que la Universidad, a través de sus miembros, puede y debe orientar y contribuir a la búsqueda de soluciones no solamente en sus fines específicos, crear y enseñar conocimientos, ciencia, metodología, etc., sino, muy especialmente en este momento, en el problema integral del hombre-profesor, maestro, que es el factor decisivo para tener éxito en cualquier planteo educacional que se proponga.

Estas opiniones no son solamente mi propia expresión, sino también incluyen de algún modo el sentir y el pensar de algunos colegas de mi generación con los cuales hemos pasado muchas horas discutiendo estos problemas, y de los pocos y verdaderos maestros que he tenido dentro y fuera de la Universidad.

Unidad de la Ciencia:

"Es necesario comprender que hasta los movimientos de unas pocas moléculas forman parte de una misma verdad".

Escribí esta idea en un trabajo que envié a un amigo que dice no saber ciencia, pero que vislumbra las maravillas que todos los días podemos describir, ver o comprender, ya sea en un laboratorio, leyendo un libro o simplemente mirando a nuestro alrededor.

Es común que se piense en el hombre de ciencia como en un excéntrico rodeado de aparatos, tubos y microscopios, aislado del mundo, hablando en un idioma extraño, que solamente entiende las computadoras y realizando operaciones y experiencias que antiguamente empezaron mezclándose con la magia y que en su posterior evolución fueron transformándose en un quehacer difícil e imposible de entender.

La raíz de estas creencias tiene su origen en el desconocimiento de la ciencia y la culpa de ese desconocimiento la tienen la educación y los educadores. En la antigüedad, el ocultismo, por diversas razones, impidió la difusión abierta del conocimiento y era otra la problemática del hombre ante las ciencias; pero en el siglo XX, en que hemos pasado en los medios de transporte desde la tracción a sangre a los viajes interplanetarios, se plantea el problema de encargar decididamente la educación del pueblo, considerando incluso la educación desde el aspecto económico como una riqueza, más poderosa que el mismo patrón oro; de transmitir rápidamente el conocimiento, de educar para preparar para el cambio permanente, la ciencia permite comprender el mundo, sus seres y sus transformaciones. Por otra parte, la demanda de las obligaciones de todo ciudadano, ya que no se puede formar parte de una sociedad educada sin conocer los grandes problemas del desarrollo científico, la investigación, su necesidad, su costo, el peligro de las radiaciones, la contaminación de la atmósfera, el abono de los suelos, el uso sin control de insecticidas, los efectos nocivos de la contaminación de los alimentos, la exigencia constante y en aumento de una mayor cantidad de proteínas para aliviar el hambre y no permitir el decaimiento de la raza, etc.

Los objetivos en la enseñanza de la ciencia se comprenden cuando se entienden la ciencia misma.

La ciencia y la tecnología han cambiado nuestro mundo, el mundo del hombre; la ciencia forma científicos que siguen creando ciencia; la ciencia forma también tecnólogos y profesionales. Se incluyen en esta denominación las ciencias naturales, físicas y matemáticas y se lo hace con criterio de unidad porque el fin que se busca en la escuela media en la enseñanza de la ciencia, es la comprensión de la ciencia.

La escuela media no ha cumplido correctamente esta misión; no solamente ha dado información deformada o mal sistematizada, sino que se ha empeñado en encasillar a la ciencia en distintos anaques rotulados como botánica, zoología, mineralogía, física, química, etc., sin mostrar nunca que las leyes, principios y modelos son generales y que lejos de cerrar horizontes crean nuevas y mejores posibilidades para abordar nuevos estudios y vincular conocimientos y que el método científico prepara para un pensamiento

lógico, creando las condiciones adecuadas para la experimentación, permitiendo el desarrollo de la imaginación para luego producir su ensamblaje con el razonamiento.

La trama científica que permite el avance prodigioso del conocimiento, tanto en el macro como en el microcosmos y en cuyo medio se encuentra el hombre, es tan compleja que hoy ha cambiado el criterio de saber, a principios del siglo los conocimientos de ciencias físicas y naturales se desarrollaban sobre la base de la investigación teórica y experimental de investigadores individuales; hoy se trabaja en equipo con instrumental muy elaborado y ya no se puede abarcar todo el conocimiento.

Además, y en apoyo de la idea de la enseñanza de la ciencia en forma integrada, corresponde mencionar el problema planteado por una enorme cantidad de conocimientos que aumentan "vegetativamente" y que es imposible compilar como una colección de hechos. Saber comprender ciencia no es conocer un sinnúmero de fenómenos, leyes, teorías, sino comprenderlos, relacionarlos, aplicarlos y usarlos.

Por otra parte, el sinnúmero de conocimientos existentes obligan a elegir y seleccionar los que se van a transmitir y éstos deben ser elegidos de modo de cumplir con el andamiaje de la ciencia; pero este andamiaje debe, fundamentalmente en el ciclo medio, servir al mayor número de ramas de la ciencia, porque de este modo no sólo nos acercamos más a la realidad, sino porque simplificamos la enseñanza al ayudar a encontrar una raíz última y común en muchos conocimientos, permitimos realizar en nuestros alumnos los trabajos de síntesis y relación a los cuales tendemos como meta, y este es uno de los fines de la enseñanza media, especialmente del bachillerato, al cual me estoy refiriendo en particular. La especialización en ciencia corresponde al nivel universitario y el alumno que aborde este ciclo debe saber que el biólogo necesita conocer cada día más de química, hoy se estudia ya la biología molecular, y para poder progresar con los estudios de química es cada vez más necesario conocer física; podemos asegurar que la química es cada vez más física, de allí que la asignatura principal para los químicos sea la fisicoquímica, sin cuyo apoyo sus estudios carecen de profundidad y sea la fisicoquímica, sin cuyo apoyo sus estudios carecen de profundidad y sea la fisicoquímica, sin cuyo apoyo sus estudios carecen de profundidad y sea la fisicoquímica, y siguiendo en este camino nos encontramos con que biólogos, Generalización y siguiendo en este camino nos encontramos con que biólogos, químicos, físicos, dependen cada vez más, con mayor énfasis, de la matemática, sin cuyo conocimiento y entendimiento de sus estructuras, no se puede comprender su lenguaje.

Estas relaciones nos dicen claramente que si bien el conocimiento se nos presenta cada vez más interdependiente pero permitiendo generalizaciones, ciencias interesantes, necesitamos cambiar completamente el enfoque de "las ciencias coleccionando hechos" y de la tradicional división en materias: higiene, anatomía, física, química, etc.

Conviene en la enseñanza media agrupar las ciencias naturales, física y matemáticas en disciplinas: matemática, biología, física, química, cada una y con sus objetivos particulares, manteniendo siempre la correlación y el pensamiento de interdependencia en los niveles y formas en que sea permitiendo en las primeras etapas para su mejor generalización al fin del ciclo medio.

He sido y soy testigo del fracaso de muchos alumnos universitarios de ciencias naturales y estudiantes de bioquímica, que dicen no entender la química, que no encuentran la razón del estudio de la física y que "no les gusta la matemática".

La orientación vocacional no se hace con algunas conferencias y charlas; éstas pueden ser altamente beneficiosas, pero la verdadera vocación se despierta a través de todo un ciclo de estudios, motivada muy especialmente por los profesores. Pero no solamente me refirió a la vocación, sino al conocimiento por parte del alumno, del estudio universitario que va a emprender y de sus aptitudes para el mismo, siendo esto último más importante ya que no hay que olvidar que es muy común que guste todo aquello que se conoce bien.

No debe nadie engañarse pensando que puede ser biólogo y no usar de las matemáticas y quienes no abran los ojos de sus alumnos y les muestren la realidad del panorama científico actual, los están condenando a la mediocridad en su futura vida de universitarios.

Cuando un profesor define con toda certeza la diferencia que hay entre una transformación física y de una química y no crea la conciencia en su discípulo de que la diferencia entre una y otra puede ser solamente un mayor efecto energético en la transformación química que en la física, que en algunos cambios físicos como puede ser la ebullición, la energía gastada se emplea en destruir fuerzas intermoleculares y que las leyes de ese equilibrio físico son similares a las de otros equilibrios químicos, está privando a sus alumnos de riquísimas generalizaciones que demorarán su formación científica.

Es evidente, que esta idea de generalización debe desarrollarse en forma gradual y corresponde a las últimas etapas de la escuela media, pero debe irse preparando para ella desde el comienzo, como corresponde a un currículum de ciencias acorde con las tendencias actuales.

Esto obliga a la nucleación de profesores en departamentos, divisiones en áreas, para una perfecta coordinación y compenetración de los temas a enseñar y para asegurar la aplicación de los conocimientos adquiridos en otras disciplinas, incluso en las de aplicación práctica, hacia donde pueden desplazarse para tratar con cierto detalle algunos temas que tienen importantes implicancias prácticas. Pero por sobre todas las cosas se logra esta integración con docentes que conozcan ciencia.



crónica argentina

Ya corrieron ciento diecinueve años desde que terminara su vida en el ostracismo el americano por excelencia, aquel Grande que llamamos con orgullo "Padre de la Patria". Muchas flores han sido depositadas al pie de su monumento y ante su tumba. En nuestras escuelas se mantiene vivo su recuerdo y su ejemplo difícilmente será igualado por otro hombre público.

"REVISTA DE EDUCACION" quiere rendir, en este número, un homenaje a don JOSE DE SAN MARTIN, reproduciendo una de sus proclamas, aquella de que se dijo: "Su texto deberían conocerlo los argentinos y retererlo en su memoria como un evangelio". Según Bartolomé Mitre en ella "exhaló la primera y última queja que haya brotado de sus labios silenciosos al descubrir la llaga secreta que lo atormenta."

Firmó ésta "la más magnífica de todas sus proclamas", el 22 de julio de 1820, en el momento de partir de Chile, para que circulara en los pueblos del Plata. Dice así:

"COMPATRIOTAS: Voy a emprender la grande obra de dar la libertad al Perú. Más antes de mi partida quiero decirlos algunas verdades, que sentiría las acabaséis de conocer por experiencia. También os manifestaré las quejas que tengo; no de los hombres imparciales y bien intencionados cuya opinión me ha consolado siempre, sino de algunos que conocen poco sus propios intereses y los de su país, porque al fin, la calumnia, como todos los crímenes, no es sino obra de la ignorancia y del discernimiento pervertido.

"Vuestra situación no admite disimulo, diez años de constantes sacrificios, sirven hoy de trofeo a la anarquía; la gloria de haberlos hecho es mi pesar actual, cuando se considera su poco fruto. Habels trabajado un precipicio con vuestras propias manos, y acostumbrados a su vista, ninguna sensación de horror es capaz de deteneros.

"El genio del mal os ha inspirado el delirio de la federación. Esta palabra está llena de muerte y no significa sino ruina y devastación. Yo apelo sobre esto a vuestra propia experiencia y os ruego que escuchéis con franqueza de ánimo la opinión de un general que os ama y que pasa e-pera de vosotros. Yo tengo motivos para conocer vuestra situación, porque en los dos ejércitos que he mandado, me ha sido preciso averiguar el estado político de las provincias que dependían de mí. Nunca establecí el gobierno federativo, en un país casi desierto, lleno de celos y de antipatías locales, escasa de saber y de experiencia en los negocios públicos, desprovisto de rentas para hacer frente a los gastos del Gobierno general, fuera de los que demanda la lista civil de cada Estado, es un plan cuyos peligros no permiten infrauirse, ni aun con el placer efímero que causan siempre las ilusiones de la novedad.

"COMPATRIOTAS: Yo os hablo con la franqueza de un soldado. Si dóciles a la experiencia de diez años de conflictos, no dais a vuestros deseos una dirección más prudente temo que conmovidos de la anarquía suspireis al fin por la opresión, y recibáis el yugo del primer aventurero feliz que se presente, quien lejos de fijar vuestros destinos no hará más que prolongar vuestra incertidumbre.

"Voy ahora a manifestaros las quejas que tengo, no porque el silencio sea una prueba difícil para mis sentimientos, sino porque yo no debo dejar en perpiedad a los hombres de bien, ni puedo abandonar enteramente a la posteridad el juicio de mi conducta, calumniada por hombres, en que la gratitud según día recobrará sus derechos.

"Yo serví en el ejército español en 1811, veinte años de honrados servicios, me habían traído alguna consideración, sin embargo de ser americano; supe la revolución de mi país, y al abandonar mi fortuna y mis esperanzas, sólo sentía no tener más que sacrificar al deseo de contribuir a la libertad de mi patria; llegue a Buenos Aires a principios de 1812 y de.de entonces me consagraí a la causa de América: sus enemigos podrán decir si mis servicios han sido útiles.

"En 1814 me hallaba de gobernador en Mendoza; la pérdida de este país dejaba en peligro la provincia de mi mando, yo la puse luego en estado de defensa, hasta que llegase el tiempo de tomar la ofensiva.

"Mis recursos eran escasos y apenas tenía un embrión de ejército, pero conocía la buena voluntad de los tuyanos y emprendí formarlo bajo un plan que hiciese ver hasta qué grado puede apurarse la economía para llevar a cabo las grandes empresas.

"En 1817, el ejército de los Andes estaba ya organizado. Abri la campaña de Chile y el 12 de febrero mis soldados recibieron el premio de su constancia. Yo conocí que desde este momento excitaría celos mi fortuna, y me estoré aunque sin fruto a colmarlos con la moderación y el desinterés.

"Todos saben que después de la batalla de Chacabuco, me hice dueño de cuanto puede dar el entusiasmo a un vencedor; el pueblo chileno quiso

acreditarme su generosidad ofreciendome todo lo que se opusiera a liberar al nombre. él mismo es testigo del aprecio con que recibí sus ofertas, y de la firmeza con que rehusé admitirlas.

"Sin embargo de esto la calumnia trabajaba contra mí, con una perfecta actividad, pero buscaba las tinieblas, porque no podía sostenerse delante de la luz. Hasta el mes de enero próximo pasado, el general San Martín mereció el concepto público en las provincias que formaban la unión, y sólo después de haber formado la anarquía, ha entrado en el cálculo de mis enemigos el calumniarme sin disfraz y recurrir sobre mi nombre los improprios más exagerados.

"Pero yo tengo derecho a preguntarle: ¿qué misterio de iniquidad ha habido en esperar la época del desorden para denigrar mi opinión? ¿Como Chile y la del ejército de los Andes? El primero, de acuerdo con el Senado y voto del pueblo, me ha nombrado Jefe de las fuerzas expedicionarias; y el segundo me eligió por su general en el mes de marzo, cuando trastornada en recibido de ellas, para que el ejército aventonado entonces en Rancagua nombrase el Jefe a quien quisiera voluntariamente obedecer.

"Si tal ha sido la conducta de los que han observado muy de cerca mis acciones, no es posible explicar la de aquellos que me calumnian de lejos, si no corriendo el velo que oculta sus sentimientos y sus miras. Protejo que me añage el pensar en ellos, no por lo que toca a mí persona, sino por los males que amenazan a los pueblos que se hallan bajo su influencia.

"COMPATRIOTAS: Yo os digo con el profundo sentimiento que causa la perspectiva de vuestras desgracia, vosotros me habéis acriminado sin de no haber contribuido a aumentarla, porque este habría sido el resultado, si yo hubiese tomado una parte activa en la guerra contra los federalistas: mi ejército era el único que conservaba su moral y me exponía a perderla abriendo una campaña en que el ejemplo de la licencia aumentase más tropas contra el orden. En tal caso era preciso renunciar a la empresa de liberar el Perú y suponiendo que la de las armas me hubiera sido favorable en la guerra civil, yo habría tenido que llorar la victoria con los mismos vencidos. No, el general San Martín jamás derramará la sangre de sus compatriotas, y sólo desventurará la espada contra los enemigos de la independencia de Sur América. En fin, a nombre de vuestros propios intereses, os ruego que aprendáis a distinguir a los que trabajan por vuestra salud de los que meditan vuestra ruina; no os expongáis a que los hombres de bien os abandonen al consejo de los ambiciosos: la primera de las almas virtuosas no llega hasta el extremo de salir que los malvados sean puestos al nivel con ellas; y desgraciado del pueblo donde se forma impunemente tan escandaloso paralelo.

"Provincias del Rio de la Plata: el día más célebre de vuestra revolución está próxima a amanecer, voy a dar la última respuesta a mis calumniadores: yo no puedo menos que comprometer mi existencia y mi honor por la causa

de mi país; y sea cual fuere mi suerte en la campaña del Perú, probaré que desde que volví a mi patria, su independencia ha sido el único pensamiento que me ha ocupado, y que no he tenido más ambición que la de merecer el odio de los ingratos y el aprecio de los hombres virtuosos."

Cuartel General en Valparaíso. 22 de julio de 1820.

José de SAN MARTIN

El 20 de setiembre de 1822, libertado el Perú y declarada solemnemente su independencia, San Martín partió a Chile, dejando una proclama de la cual extraemos las proféticas palabras: "En cuanto a mi conducta pública, mis compatriotas dividirán sus opiniones; los hijos de éstos darán el verdadero fallo."



noticias del exterior

GENERALIDADES Y ALCANCES DE LA EDUCACION NORTEAMERICANA

Eddy Marini de Ricci.

*Directora de la Escuela
Nº 18 de Barker-Juárez*

PRIMERA PARTE

- Fuentes de consulta:
- a) Conversaciones con Principales Jerárquicos de Centros Educativos de los EE. UU.
 - b) Observación directa de clases y actividades extra-escolares en el citado país.
 - c) Conversaciones con directores de medios audiovisuales.
 - d) Bibliografía.
-
-

Calidad y estadísticas: La enseñanza es la más vasta de todas las profesiones. Existen en Estados Unidos 2 millones de maestros que enseñan en 127.600 escuelas: primarias, secundarias y superiores: públicas, privadas y parroquiales. Estos maestros deben mejorar el nivel educacional, al par que educar un número cada vez mayor de alumnos.

Hay 48 millones de estudiantes (1/4 de la población total del país) en las escuelas primarias y secundarias de Estados Unidos y 4 millones en la Universidad. Ningún otro país provee tanta educación por tan largo período. Ha sido el primer país en hacer universal la educación secundaria y proveer educación superior a todos aquellos que lo deseen y estén calificados para ello. Actualmente, el 70 % de los adolescentes norteamericanos terminan la escuela secundaria y la mitad de los graduados ingresa a la Universidad.

Sin embargo, en 1900 sólo el 11 % de los adolescentes estaban en la escuela secundaria y el 4 % de los jóvenes en la Universidad. La extensión de la educación universal a nivel superior se debe a los cambios sociales habidos desde 1900 —prosperidad creciente, expansión de conocimientos y cambios tecnológicos— que aumentaron la necesidad de una mayor educación.

Sin embargo, esta expansión ha impuesto pesadas cargas a las escuelas y ha traído problemas todavía sin solucionar.

Hasta hace pocas décadas, las escuelas secundarias podían mantener sus standards rechazando los alumnos de poca capacidad o escasa motivación. Hoy en día, en cambio, deben aceptar y conservar muchos alumnos que carecen de motivación o para los cuales es difícil el trabajo escolar, sin por ello descuidar a los alumnos de capacidad superior, que proporcionarán el liderazgo intelectual, sin el cual ninguna nación ni cultura pueden sobrevivir.



La señora Marini de Ricco, observa a niños trabajando en una clase de collage.

El hecho de que los estudiantes asistan durante más tiempo a la escuela, no significa que tengan una mejor educación. Si se los puede conservar en ella sólo por medio de un descenso del nivel académico o si se torna imposible conseguir suficientes maestros competentes, puede producirse un deterioro de la calidad educacional del país.

Si conseguir suficientes maestros significa un enorme esfuerzo para los recursos intelectuales de una nación, ya escasa de potencial humano educativo, significa un esfuerzo para los contribuyentes. Estos problemas pueden solucionarse, pero para ello se requiere un continuo empeño.

El sistema descentralizado norteamericano: En muchos países, las escuelas públicas están bajo el control de un organismo central, encabezado por un Ministro de Educación, designado por el jefe de Estado, y una determinada para la admisión de maestros y alumnos, etc. Tal, por ejemplo, el sistema francés de educación.

En Estados Unidos no existe este sistema. La Oficina de Educación, del Departamento de Salud, Educación y Bienestar, es responsable sólo de los programas asistidos por fondos del gobierno federal. El Comisionado de Educación, que encabeza la misma, no tiene autoridad directa sobre las escuelas.

En lugar de un sistema nacional existen 50 sistemas estatales (uno por cada Estado), además de los de Puerto Rico y del distrito de Columbia, cada uno de los cuales es independiente de los demás.

El origen de esto se encuentra en la historia de Estados Unidos, especialmente en la importancia que se les dio desde un principio a los derechos de los Estados.

Aunque existieron escuelas gratuitas en algunas colonias durante muchos años, éstas eran sostenidas localmente. Incluso los grandes pensadores de la época —como Franklin, Washington y Jefferson— que daban gran importancia a la educación, creían que ésta era más bien una responsabilidad de los Estados que del Gobierno Federal.

Desde la Independencia, se han realizado varios intentos para que el gobierno colabore más activamente en la ayuda financiera a las escuelas. Pero la tradición de la financiación y el control por parte de los Estados y las comunidades, ha continuado hasta hoy.

A pesar de las diferencias entre los distintos sistemas estatales, en todos los Estados las escuelas públicas están bajo el control de un "Consejo Escolar" o "Comité Escolar", cuyos miembros son generalmente elegidos por el pueblo.

Los Consejos Escolares gobiernan unidades que varían desde distritos que mantienen una sola escuela, hasta la ciudad de Nueva York, que tiene más de un millón de alumnos en 40.000 aulas. En todos los casos, el Consejo actúa como un cuerpo ejecutivo y ejerce gran influencia sobre las escuelas locales.

Como consecuencia de la descentralización de la autoridad, las escuelas americanas son mucho más variadas que en otros países. Se ha logrado un cierto grado de uniformidad debido al uso de libros de texto comunes y similares reglas de admisión de estudiantes, pero todavía hay gran diferencia entre los Estados en cuanto a las sumas destinadas a educación, las escalas de salarios y requisitos para ejercer de los maestros, y nivel académico de las escuelas.

Debido a esta diversidad, cualquier comentario o crítica, referente a las escuelas americanas, puede ser cierto con respecto a algunas e incorrecto con respecto a otras. Esto es especialmente aplicable a la discutida calidad de la educación.

Es posible que en el futuro, haya una mayor uniformidad en las escuelas. Puede surgir gradualmente una política nacional, debido a un mayor aporte federal. Parece probable, sin embargo, que durante muchos años el control legal de las escuelas seguirá siendo ejercido a nivel estatal o local. Mientras así sea, las mejoras deberán producirse por decisiones locales, y aquí la influencia de los maestros, junto con la de los Consejos Escolares, será muy importante. Esto hace imperativo que los maestros estén preparados para tomar decisiones sobre política educacional.



"Le hora del cuento", en una escuela americana

Instituciones Educativas: Aunque es usual clasificar las instituciones educacionales en: elemental, secundaria y universitaria, estos términos no son estrictos. En los Estados Unidos, "elemental" generalmente significa desde el jardín de infantes hasta 6º grado, pero en las escuelas organizadas con el plan 8-4, los grados 7 y 8 se consideran elementales. "Secundaria" incluye las escuelas "junior" y "senior" y las de 4 años de estudios. A veces se considera secundario el trabajo de los colegios "junior" (a nivel universitario), pero generalmente toda educación posterior al 12º grado es "superior", aunque los programas de los dos primeros años de universidad, serían considerados "secundarios" en las escuelas europeas.

A pesar de que escuelas a los tres niveles citados aparecieron en las colonias americanas en el siglo XVII, la mayoría de los niños tuvo acceso sólo a las escuelas elementales, hasta principios del siglo XVIII. En el siglo XIX las escuelas (con 8 grados). El rápido crecimiento de las escuelas de campo, con una sola aula, cacion elemental y el porcentaje de analfabetismo disminuyó notablemente.

La educación secundaria en Estado Unidos ha pasado por distintos periodos, dominados por diferentes instituciones: la escuela de Gramática latina, de



Almorzar en su aula. En cuanto a ambientación, casi todas las escuelas ofrecen las mismas características

la época colonial; la Academia privada que alcanzó su mayor desarrollo entre la Revolución y la Guerra Civil; y la escuela secundaria pública, que comenzó a principios del siglo XIX, pero predominó sólo después de la Guerra Civil.

La escuela de Gramática latina de la época colonial daba importancia al latín porque en ese entonces era el idioma de los eruditos. Aquel que sólo sabía inglés tenía poco para leer. Esta escuela era en cierto modo secundaria, pues hacía falta instrucción previa para entrar en ella y preparaba a los alumnos para la Universidad.

La Academia del período post-revolucionario ofrecía una mayor variedad de materias académicas. Casi todas ellas eran sostenidas privadamente o por determinada secta. En teoría estaban abiertas para todos, pero había pocas vías para los estudiantes de escasos recursos. La escuela secundaria pública reemplazó a la academia, porque estaba sostenida por impuestos y estaba abierta a todos.

En 1890, había una escuela pública para cada pueblo de Estados Unidos. La mayoría se había convertido en escuelas de 4 años de estudios a las que entraban los alumnos después de terminar el 8º año.

Muchos educadores creyeron que los grados 7 y 8 debían formar parte del ciclo secundario, por la naturaleza de las materias enseñadas (matemáticas, ciencias, literarias, etc.), y porque los alumnos de esos grados ya eran adolescentes. Esto dio origen, a principios de siglo, a las escuelas secundarias "junior", que reemplazaron a los grados 7, 8 y 9. Muchos pueblos pequeños, sin embargo, siguieron con el plan 8-4; y algunos adoptaron el sistema 6-6, que coloca a los grados 7 y 8 en un ciclo secundario de 6 años.

Hoy en día, operan los tres sistemas, y no hay ninguna tendencia evidente hacia ninguno. Existe otro plan (5-3-4), en el cual los grados 6, 7 y 8 forman parte de una escuela "intermedia", al estilo europeo. Algunos sistemas han abolido los grados, y cada alumno avanza de acuerdo con sus capacidades.

El rápido crecimiento de los colegios "junior" (universitarios) es otra indicación de que todo el sistema educacional americano está cambiando. Gran parte de estos colegios son públicos y nacieron a principios de siglo para brindar educación superior a aquellos que no tenían medios para asistir a los colegios residenciales por 4 años.

Hasta entonces, las universidades americanas eran privadas. Las primeras fundadas en la época colonial, seguían los modelos de Oxford y Cambridge, pero luego, al permitir que cada colegio (college) fuera independiente y otorgara sus propios títulos, adquirieron fisonomía propia.

Después de la Revolución aparecieron muchos colegios para no-graduados, pero las verdaderas universidades, que otorgaban el diploma de Doctor en Filosofía (el máximo en cualquier universidad americana), sólo surgieron a fines del siglo pasado. Consecuentemente, aumentó en forma espectacular el número de alumnos.

Actualmente, la mayor expansión se nota en las instituciones públicas: universidades y colegios municipales y estatales, y colegios "junior". Se calcula que en 1960 sólo un 20 % de los universitarios asistirán a colegios privados.

Aunque no se pueda prever con certeza el futuro del sistema educacional, se cree que la escuela elemental se dividirá en primaria e intermedia, en edificios separados, y se reemplazará al maestro único por un equipo de maestros.

Las escuelas secundarias con una mayor variedad de programas están reemplazando en algunas ciudades a las escuelas especializadas.

Los colegios "junior" seguirán expandiéndose y algunas universidades se concentrarán en los estudios más avanzados, eliminando los primeros años de estudio.

Los problemas de la articulación: Debido a que los mismos alumnos pasan por las instituciones elementales, secundarias y universitarias, parece lógico que toda la educación deba planearse en forma total, pues sólo así se eliminarán

las omisiones y repeticiones de materias, y cada grado se programará teniendo en cuenta los demás.

Desgraciadamente, tal planificación es rara. Cada ciclo de enseñanza está planificado por un equipo diferente de educadores, lo que origina la desarticulación del sistema educacional. Algo se ha hecho, sin embargo, en el orden nacional. Una de estas medidas es el "Plan de Colocación Avanzada" ("Advanced Placement Plan"), ahora implantado en muchos colegios, que permite a los estudiantes realizar trabajos a nivel universitario mientras están en la escuela secundaria.

Se cree que todo el sistema educacional debe ser planificado por los mismos educadores, quienes han de tener un profundo conocimiento de todos los



Vista de la biblioteca de una escuela

ciclos de enseñanza, al par que los procesos de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA EDUCACION

No existe una respuesta simple a la pregunta: ¿Qué hacen los maestros? Hay muchas cosas distintas, y un maestro desempeña muchas tareas en el curso de un solo día. Es líder, guía, director de tareas, instructor y disciplinador. Enseña, demuestra, motiva, persuade, exhorta, provee información, pregun-

la, realiza las respuestas, y estimula la investigación. Sin embargo, todas estas actividades tienen algo en común: durante todo el tiempo, el maestro está guiando y dirigiendo el proceso de aprendizaje.

La tarea del maestro consiste en motivar y mejorar la enseñanza, guiarla a través de medios constructivos hacia un fin determinado. La conocida frase "Aprender haciendo", es positiva siempre que, cuando el niño lee o piensa, esté realmente "haciendo".

El aprendizaje no es necesariamente observable. Así como un niño aprende a arrojar una pelota arrojándola, así aprende a leer leyendo, a escribir escribiendo, y a resolver problemas resolviéndolos. El maestro puede demostrar cómo se hace todo ello, pero el niño aprende a través de sus propias iniciativas después de la demostración.

El ambiente del aprendizaje: La esencia de la buena enseñanza, consiste en crear una atmósfera en la cual los niños aprenderán eficientemente, hacer preguntas que los estimularán a meditar sobre temas importantes, y ayudarlos a pensar lógicamente para que puedan llegar a conclusiones positivas.

La primera tarea del maestro es crear en el aula un ambiente propicio para el aprendizaje. Este ambiente incluye al maestro mismo—sus actitudes, aptitud, estilo y ese rasgo tan impreciso e importante llamado "presencia"—, lo que en conjunto forma la "personalidad y el carácter". Estos rasgos surgen de la vida misma del maestro. Ya existen antes de que él comience su educación universitaria, y no serán alterados profundamente por ningún programa educativo. Más adelante, pueden cambiarse en algunos aspectos, si la persona se conoce a sí misma y a su profesión. Si descubre que sus rasgos psicológicos no son aptos para su profesión, será más fácil cambiar de carrera que alterar su personalidad.

A través del estudio de la psicología general y educacional, el maestro podrá disminuir en el aula las tensiones y presiones que restringen el aprendizaje. También aprenderá a evitar los errores que han hecho que muchos niños odien ciertas materias.

El maestro desempeña muchas funciones. He aquí las más importantes:

El maestro como director de tareas: "Director de tareas" es palabra antigua en educación. Sin embargo, los maestros dedican mucho tiempo a asignar tareas, demostrar cómo se realizan, inducir a los niños a que las hagan y a evaluar el resultado de las mismas.

El trabajo puede consistir en leer un libro, escribir una composición o dibujar un mapa. Puede durar unos minutos o varios meses.

Cuando el maestro se desempeña como director de tareas, su efectividad depende en gran parte de su habilidad para elegir la tarea correcta, acorde con los fines educativos y con el grado de madurez de los alumnos. Debido a la gran variedad de la capacidad intelectual de los alumnos, inclusive entre los de una misma edad y grado, es imposible asignar la misma tarea a toda la clase.

Por eso los maestros—especialmente los equipos de maestros— buscan continuamente nuevos medios para realizar tareas individuales.

Estimular la investigación y la creatividad: El maestro como asignador de tareas puede mejorar el aprendizaje de sus alumnos, haciendo preguntas. La expresión: "Lean el próximo capítulo" no estimula la investigación. Pero si el

maestro, en historia, por ejemplo, dirige la discusión en forma tal que los alumnos se pregunten por que las colonias se independizaron de Inglaterra en 1776 y sugiere que lean el próximo capítulo del libro para averiguarlo, los niños están más dispuestos a aprender.

Algunos maestros no quieren asignar tareas. Sócrates jamás lo hizo. Nunca les pidió a sus discípulos que leyeran libros o realizaran experimentos, pero les hacía pensar.

Sócrates pensaba que el fin de la educación no es ni la acumulación de información empírica, ni la habilidad para realizar actos, sino la sabiduría, a través del pensamiento racional.

El método socrático, que consiste en hacer preguntas, es muy difícil de aplicar, a pesar de que pueda parecer lo contrario, y es más efectivo en discusiones filosóficas: en materias que requieren la evidencia empírica es completamente inútil.

Cuando los maestros quieren estimular el pensamiento crítico de los alumnos, les hacen traer a clase material informativo sobre el tema en cuestión. El peligro consiste en que los alumnos confíen en las respuestas que ofrecen los libros y no aprendan a pensar por sí mismos.

Hace poco, un grupo de educadores hizo resaltar la necesidad de un mayor razonamiento creativo y crítico en las escuelas, lo que se puede lograr induciendo a los alumnos a que enfrenten los problemas de distinta manera y a que busquen soluciones que difieran de las convencionales. Existen ahora nuevos tests que miden el razonamiento divergente.

El maestro como disciplinador: El niño, al nacer, no es ni "malo" ni "bueno". Es capaz de aprender a comportarse en forma civilizada, pero también lo es de desarrollar modelos de conducta que lo pongan en conflicto con la sociedad.

Sería optimista pensar que los niños sin control de los adultos, puedan desarrollar modos civilizados de conducta. Ellos deben aprender desde temprano, que toda actividad de grupo requiere control de sí mismos y aceptación de las instrucciones de un líder.

Es difícil para los maestros establecer el justo equilibrio entre libertad y control. Cierta clase de aprendizaje permite que los alumnos hablen entre sí y se muevan en la clase, mientras que otros requieren una atención concentrada.

Los modelos de conducta en una clase, son los de una conducta civilizada y normal, e incluyen cortesía, consideración hacia los demás, y control de los propios impulsos para beneficio del grupo. Si el niño los ha aprendido antes de llegar a la escuela, la tarea del maestro se verá facilitada, de lo contrario su trabajo como disciplinador se tornará mucho más difícil.

La disciplina no debe confundirse con el castigo; la necesidad de éste surge cuando fracasa la primera. Una clase disciplinada es aquella en la que no es necesario el castigo, pero en la cual los niños aprenden efectivamente.

Todos los maestros, aun los más capaces, suelen tener problemas con algunos niños.

Los más difíciles son aquellos que van a la escuela con conflictos o inadaptaciones emocionales. Cuando éstos no son muy graves, el maestro puede enfrentarlos, pero si la conducta de un niño es muy agresiva, el maestro debe tratar de proteger a los demás.

Si un niño es tan retraído que no puede aprender, necesita un tratamiento. En ambos casos, el maestro deberá recurrir al psicólogo o consejero de la escuela.

La tarea del maestro como consejero o asesor: En casi todas las escuelas, la responsabilidad de aconsejar a los alumnos en problemas personales es compartida por maestros y especialistas. Si el problema es grave (en problemas de conducta especialmente) el niño puede ser alejado de la clase mientras dura su diagnóstico y tratamiento. Generalmente el consejero o psicólogo de la escuela indica al maestro el curso a seguir.

Si existe un psicólogo en la escuela, el maestro deberá describir los síntomas y el señalar las medidas necesarias (por ej. en caso de un serio desajuste emocional o de un nivel de inteligencia inferior al mínimo indispensable para el trabajo escolar). Nunca deberá el maestro reemplazar al psicólogo.

Si no hay un psicólogo en la escuela, generalmente el consejero, supervisor o director ayuda al maestro en los problemas que no pueden solucionarse en clase.

Los consejeros desempeñan varias funciones. Algunos se ocupan principalmente de problemas de conducta, otros de la orientación vocacional. En cualquier caso tienen más tiempo disponible que el maestro para atender los problemas personales de los alumnos.

A veces, a pesar de los especialistas, el maestro debe actuar como consejero, al asistir a alumnos que requieren una atención especial. Existe el peligro, en estos casos, de que el maestro trate de solucionar problemas que están fuera de su competencia. Debe saber la suficiente psicología infantil y del adolescente, como para reconocer qué síntomas requieren al psicólogo o psiquiatra. Pero la psicoterapia y el diagnóstico procedente están fuera de su responsabilidad.

Libertad personal y académica: Todo aquel que ocupa una posición de responsabilidad en la comunidad, está expuesto a la crítica. Los maestros no escapan a la regla.

El maestro de una ciudad grande, fuera de las horas de escuela, puede vivir como deseé, siempre que sea dentro de la ley. En los pueblos chicos, en cambio, su libertad está más restringida.

Si al maestro se le prohíben actividades permitidas a los demás adultos de una comunidad, tiene todo el derecho de protestar, pero en nombre de la libertad personal, no académica.

La libertad académica es la libertad del alumno para aprender la verdad y del maestro para enseñarla. Es el derecho de ambos a investigar un tema y explorar sus distintas interpretaciones y teorías. El maestro necesita la libertad académica no como un derecho personal, sino porque el estudiante no puede ser libre en su búsqueda de la verdad si el maestro no comparte esa libertad, sin la cual se convierte en un mero propagandista de quien decide lo que se ha de enseñar. La libertad académica es esencial para la educación en una sociedad libre. Toda dictadura la limita porque es la única manera de mantenerse en el poder.

La libertad académica trae aparejada una tremenda responsabilidad, pues puede ser mal utilizada fácilmente. Los juicios que el maestro expresa en clase deben basarse en su conocimiento del tema, y jamás expresar sus prejuicios personales y adoctrinar a los alumnos.

Estos deben conocer la verdad sobre todas las teorías (nazismo y comunismo, por ej.) para saber reconocer a las antidemocráticas, aun cuando aparez-

can bajo otro nombre. Pero el maestro jamás deberá propagar ideas antinéticas, o que vayan contra las leyes y costumbres. El maestro debe también respetar el grado de madurez del alumno.

En ciertas materias, como historia, literatura o ciencias sociales, muchos de cuyos temas continúan despertando polémicas, los alumnos deben saber sobre los hechos o principios ya establecidos que deben aceptar y cuáles son las opiniones que pueden discutir.

No es fácil enseñar tópicos que son objeto de discusión entre los entendidos. Ninguna persona educada puede ser neutral en política, religión o ética. El maestro que pretende ser neutral puede dar a los alumnos la impresión de que todos los puntos de vista son buenos, lo cual puede engendrar escepticismo o nihilismo. A pesar de sus convicciones personales, que los alumnos notarán muy bien, el maestro debe dejarlos en libertad para que examinen las evidencias y saquen sus propias conclusiones.

LOS FINES DE LA EDUCACION

Algunos puntos en discusión: Las opiniones sobre cuáles son los fines de la educación, difieren tan grandemente que es imposible establecer un consenso en el cual basar una política estable.

Algunos profesionales creen que las materias de estudio son fines de la educación. Pero no son fines, sino medios. Y no podremos tomar decisiones correctas sobre los medios si desconocemos los fines.

Muchos padres ven a la educación como la oportunidad para que sus hijos "progresen en el mundo", impresionados por el hecho de que, cuando mejor educación se tiene, más se gana, y juzgan el programa escolar por lo que hace por su hijo, más que por lo que hace por el país o la cultura.

Siempre los educadores han aceptado la responsabilidad de procurar el desarrollo mental del niño y aumentar sus conocimientos. Pero casi todas las escuelas se ocupan además de la enseñanza de moral y desarrollo del carácter como fines educativos. Y desde tiempos lejanos, muchas escuelas han procurado el desarrollo de la salud por medio de los deportes.

Tradicionalmente, las actividades de las escuelas se dividen en dos partes: el programa escolar, que debe realizar los fines esenciales, y las actividades extracurriculares consideradas muy importantes.

A principios de siglo, se trató de eliminar esa diferencia y considerar todas las actividades escolares igualmente importantes. Esto reflejó un cambio en los fines. Los maestros se sintieron responsables por el desarrollo del "niño integral" o sea en su aspecto físico, mental, moral, emocional y social. Este concepto llevó a muchos maestros a creerse responsables de la vida social, esparcimiento y salud física y mental del niño, lo cual no es necesariamente cierto. El hecho de que el desarrollo del niño sea completo no significa que la escuela debe aceptar total responsabilidad.

En la década del 50, muchos protestaron porque los maestros habían asumido tantas tareas diversas, que descuidaban la enseñanza. Hoy existe una tendencia a restablecer prioridades y dar mayor énfasis al aprendizaje académico.

COMPARATIVE EDUCATION

Advantages and limitations of comparative studies applied to education are here examined in a single work. After analyzing the factors that influence a people's culture influence over that of other one and included the ways that involve all educative process, is stated the way of favoring the probable develop of educative methods.

Some examples of these methods were used to show the way that lead us every one in study as well as the factors that make possible an evaluation. International countries have made up basic documents on designating comparative education, not considered of great feasibility to design wide and coordinated plans to permit the comparative study of American Latin education.

ISTRUZIONE COMPARATA

Le convenienze e le limitazioni della tecnica comparativa applicata all'istruzione sono trattate in un unico lavoro.

Analizzati i fattori che incidono nell'evoluzione della cultura di certe popolazioni verso altre, nel campo dell'istruzione che si presenta in ogni processo didattico, viene enucleata la forma di prevedere la probabile evoluzione della corrente istruzione.

Essendo alcuni esempi di queste opinioni, sono segnalati il cammino da seguire per realizzare lo studio, e le cause che ne agevolano l'attuazione.

Alcuni esempi internazionali elaborano documenti basati d'istruzione descrittiva comparata, opera considerata di grande utilità per poter studiare piani ampi e coordinati favorevoli alla realizzazione dello studio comparativo dell'istruzione nel Sud America.

EDUCATION COMPAREE

On a traité dans un seul travail les avantages et les limitations de la technique comparative appliquée à l'éducation.

Après avoir analysé les facteurs qui composent l'influence d'une culture sur celle d'un autre peuple et les moyens qui sont l'apanage de tout processus éducatif on énonce la manière de prévoir l'évolution probable de courant éducatif.

A l'aide de quelques exemples de ces courants on montre le chemin à suivre pour en faire l'étude et les facteurs qui permettent d'en faire l'évaluation.

Les opinions internationales préparent des documents fondamentaux sur l'éducation comparée descriptive, travail considéré comme indispensable à l'établissement des plans coordonnés qui permettent d'accomplir l'étude comparative de l'éducation dans l'Amérique Latine.

CONVENIENCIAS Y LIMITACIONES DE LA EDUCACION COMPARADA



Ana Rosario Del Pozo de Teruggi.

"Conócete a ti mismo,
compara con los demás".

TACITO.

Éxitos y fracasos de otros países más avanzados, sobre todo de países americanos (por comunidad de aspiraciones), nos permiten ahorrarnos la experimentación en nuestro proceso de adaptación a las nuevas exigencias educacionales provocadas en gran parte por el avance técnico-científico de nuestra época.

El estudio comparativo del proceso de desarrollo de la educación, nos conduce no sólo al análisis de las capacidades de un sistema educativo, sino también a formular el análisis de las tendencias relativas más fidedignas, sobre la base de un modelo teórico más válido o de una morfología que reúna factores de largo alcance.

La selección y descripción de estos factores constituye el problema fundamental. Ellos representan respuestas humanas a los desafíos del medio ambiente, en la forma de obstáculos o de oportunidades, creando vínculos entre la educación y varias disciplinas básicas.

Es decir, el maestro o interesado en el estudio de problemas educacionales procede al análisis de los problemas con la ayuda, en forma de consulta a colegas de otras ciencias, ya sea refiriéndose al presente como al pasado.

Este intercambio profesional resulta así beneficioso para la educación comparada.

Por medio de esta técnica logramos una mejor comprensión de nuestros propios problemas; nos sugiere, además, soluciones con bastantes probabilidades de éxito. Y lo que es más importante, nos permite tomar la suficiente precaución cuando se trate de innovar en cuanto a métodos o sistemas en el quehacer educativo.

De la idoneidad de investigadores, planificadores y comparatistas, de la valoración positiva de una experiencia nacional fuera del contexto en que ha tenido éxito, depende el grado de contribución de la educación.

El estudio de lo extranjero es un medio para observar a distancia el propio sistema, las propias deficiencias.

Si bien en otras ramas de la cultura la influencia de unos pueblos en otros se produce por adopción, basada en el éxito de algunos métodos o medidas puestas en práctica, en educación este hecho merece realizarse en virtud de factores como: reflexión y análisis crítico. Por este camino llegamos a la yuxtaposición de los hechos, que es un modo de establecer similitudes y diferencias permitiendo la que es esencial para el maestro planificador: identificar soluciones ante problemas semejantes.

Esto tiene sus limitaciones. Como el movimiento educativo es un proceso dinámico, puede aparecer de improviso algún factor imprevisto cuya existencia ignoráramos.

En conclusión: si se conoce la evolución de las causas políticas, sociales, económicas, filosóficas, etc., que condicionaron un sistema educativo, podemos prever en virtud del principio de la influencia recíproca entre la escuela y la vida, siempre y cuando no surjan corrientes contrarias, la evolución probable de la corriente educativa.

Definiremos la corriente educativa como "un conjunto homogéneo de acontecimientos educativos cuya importancia a través del tiempo y del espacio crece, se estabiliza, disminuye o desaparece".

El movimiento educativo sería entonces una serie de corrientes en evolución continua desde el punto de vista de su número y de su fuerza.

Algunos ejemplos de corrientes educativas.

Un examen sistemático de acontecimientos educativos registrados por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, permite detectar las siguientes corrientes educativas:

- La era de las reformas escolares.
- La influencia del Estado en la educación.
- La escuela-masa.
- El encarecimiento de la enseñanza.
- La crisis del crecimiento de la enseñanza del segundo nivel.
- El triunfo de la escuela-acción.
- El arte de enseñar se transforma en ciencia.

Otras corrientes de menor importancia.

- Aumento de duración de los estudios.
- Nacionalización lingüística de la enseñanza en los países nuevos.
- Facilidades para que los trabajadores tengan acceso a la enseñanza de todos los grados. (Democratización-igualdad de oportunidades).
- Desarrollo de la formación de técnicos y científicos.
- Boga creciente de las escuelas experimentales.
- Incremento de la ayuda social a alumnos y estudiantes. (Democratización).
- Desarrollo de la planificación de la educación.
- Resurge el interés por la educación moral.

Conveniencias y limitaciones de la educación comparada



El estudio de la vida de una corriente educativa, de su proceso evolutivo de su tendencia al alza, a la estabilidad o baja, es el fin primordial de la educación comparada DINÁMICA. Para realizarlo debemos contar con un modelo cultural, no solo como una unidad sistemática contemporánea, sino también como una unidad histórica evolutiva.

Cada cultura tiene su propio procedimiento de desarrollo educativo, pero las culturas deben ser estudiadas comparativamente para conocer sus reacciones ante los efectos de los factores de largo alcance. Friedrich Schneider las clasifica en las siguientes categorías: las culturas: el carácter popular; el espacio geográfico (medio ambiente natural); la cultura y la civilización (medio ambiente cultural); la estructura de las clases sociales; la evolución histórica y el destino; la política; la influencia de zonas extranjeras; la evolución interna de las ideas educativas.

Destaca también la influencia de los contactos con las zonas y culturas de otros países como un factor formativo (proceso de aculturación), subrayando, además, la evolución espontánea de la educación dentro de sí misma y por sí misma.

Con estos factores mencionados, podemos evaluar la corriente educativa, es decir, la efectividad o la idoneidad de un sistema de respuestas de la educación a los principales desafíos.

Con una experiencia de más de un cuarto de siglo, el doctor Pedro Roselló, subdirector de la Oficina Internacional de Educación, ha creado una serie lógica y práctica de categorías para el estudio de las tendencias evolutivas en varias culturas. Con la publicación de esos estudios ha aportado "mas alheta del progreso en la educación", "Habría deseado contar con instrumentos más precisos, para medir las tendencias", pero, como el afirma, "la constancia de los resultados obtenidos durante años sucesivos nos hace creer que cuando se disponga de datos completos, los resultados no diferirán en sus líneas generales de los que se obtienen ahora con métodos aproximados".

El doctor Roselló, al igual que otros investigadores, considera que el grado de importancia de los aspectos principales del desarrollo de la educación es muy difícil evaluar en forma numérica.

Su norma de análisis de la educación incluye las siguientes categorías principales para el análisis de las tendencias: administración, educación obligatoria gratuita, educación primaria, educación secundaria, educación profesional, educación docente, filosofía general de la educación.

Organismos internacionales que elaboran documentos básicos de educación comparada descriptiva

La UNESCO, ha aportado valiosas contribuciones al estudio comparado de los sistemas de educación, especialmente con respecto a las normas para el análisis de las tendencias evolutivas.

En Estados Unidos se creó hace tiempo el *Co. Interdepartamental de Cooperación Científica y Cultura* que ha ido creciendo con los años y ha tenido gran importancia en las relaciones entre Estados Unidos y las otras naciones de América.

El programa de este Comité es un programa realista y práctico, de acción cooperativa a través de intercambios de información, habilidades y conocimientos que ayuden al incremento intelectual, a la difusión de informaciones y técnicas, al manejo de los problemas sociales y económicos y al aumento de entendimiento entre los pueblos.

Una oficina traduce publicaciones oficiales para distribuir entre los gobiernos americanos.

La Oficina Federal de Educación de EE. UU., dependiente del mencionado Comité ha realizado una serie de estudios básicos sobre el estado de la educación en los países de Centro y Sud América.

Sometida a la etapa final y más difícil de la educación comparada que es la de valorar o criticar conforme a un "tertium comparationis", esta labor fue considerada de gran utilidad para realizar el estudio comparativo de la educación en América Latina y denominada "imprescindible para trazar planes amplios y coordinados".

Sería loable extender la técnica de la educación comparada a otros sectores que no fueran los profesores universitarios y especialistas de las Instituciones Internacionales Aplicada a los distintos niveles de la enseñanza haría posible el estudio comparativo de los problemas educativos a nivel local con los beneficios y limitaciones mencionados anteriormente.

De este modo, generalizada la técnica, los maestros e inspectores podrán comparar dos localidades, o dos distritos desde el punto de vista de las posibilidades educativas existentes (número de escuelas, maestros, capacidad y condiciones de edificios escolares, etc.), de la frecuentación, del ausentismo, del número de alumnos por maestro, de los que tienen acceso a la segunda enseñanza, etc. y una vez hecha la descripción de estas situaciones tratar de buscar las causas sociales, económicas, geográficas, demográficas, etc., que explican las diferencias existentes.

De este modo, los problemas educativos se resolverían con el carácter científico que la educación actual requiere.



la escuela en acción

TERAPIA EXPRESIVA EN UN CASO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

C E N D I E

Ada H. de Crespo.

Este trabajo ha sido preparado a pedido de la American Society of Psychopathology of Expression — presidida por las doctoras Irene Jakob y Lauretta Bender — para ser tratado en la mesa redonda a efectuarse el 17 de octubre del corriente año, en el Mc. Lean Hospital (Belmont, Mass., Estados Unidos) y donde serán expuestas las doce obras realizadas por la niña C. A. M., ex alumna de la Escuela número 15 del distrito de General Pueyrredón.

En este trabajo se analizan las posibilidades de la terapia expresiva en el caso de una niña de 8 años, con serias dificultades de aprendizaje y problemas de conducta en el hogar y en la escuela.

ANTECEDENTES

C. era una niña delgada, muy alta para su edad, pálida y desgarbada, que padecía asma bronquial; de carácter retraído, poco comunicativa, enmismada en sus pensamientos, que cursaba segundo grado. Había iniciado el primer grado a los seis años, pero por sus dificultades de aprendizaje y las numerosas ausencias, la madre la retiró de la escuela para que lo reiniciara al año siguiente.

Con siete años, su desempeño continuó siendo muy pobre y las ausencias frecuentes, pero fue promovida a segundo grado (por el régimen de promoción automática de primero a segundo grado). Había iniciado el aprendizaje de la escritura con la mano izquierda, lo que fue tenazmente contrariado por la madre; la niña alternó entonces la mano izquierda con la derecha, pero al comenzar segundo grado, sólo empleaba esta última. Cuando le propuse que probara con la otra mano, C. se opuso con firmeza, insistiendo en que "se escribía con la mano derecha". Transcurridas las primeras semanas de clase, sus problemas se agudizaron: su torpeza en el manejo de la mano derecha, la dificultad de mantenerse sobre el renglón, confusión espacial, omisión de letras e inversión de números, agregó serios problemas de conducta: retraimiento extremo, aislamiento, negativismo y oposición. En el hogar, se aislaba y encerraba en su habitación, inclusive en los días feriados, sin querer salir ni tratar con nadie. La madre y la hermana mayor, ya muy preocupadas por el escaso rendimiento de la niña, se mostraban impotentes para enfrentar una situación en que no tenían efecto la conciliación, la amenaza y los ruegos.

HISTORIA FAMILIAR

Familia bien constituida, de clase media-baja, cuya figura central era la madre. El padre era un modesto empleado; la madre era una mujer joven que trabajaba como modista en su domicilio, contribuyendo a mantener la familia. Se desempeñaba también como bordadora y peinadora, siendo muy apreciada en el vecindario por su competencia. Orgullosa de sí misma, no perdía oportunidad de enumerar sus habilidades, al mismo tiempo que se mostraba quejosa por los fracasos de su hija C., hacia la que adoptaba una actitud sobreprotectora (por su enfermedad), de frustración y desvalorización (por su condición de repetidora y su torpeza).

EXPLORACION PSICOLOGICA

El resultado del Terman-Merrill (forma L), dio un IQ de 110 por lo que podía ubicarse en el grupo medio superior; con muy buen puntaje en contenidos elementales, razonamiento práctico, memoria y discriminación, menor puntaje en vocabulario y dificultades en las pruebas de ejecución.

El Goodenough dio un IQ de 120; el Test de Fay (revisión de Rey) la ubica en el Percentil 90, para 8-9 años de EC.

El Test G. V. de Bender lo ejecutó, primeramente con la mano derecha y luego con la izquierda; los dos resultados fueron semejantes: sin trastornos graves, sólo defectos de angulación, línea pesada y repasada (que llegó en las figuras 4, 7 y 8 a traspasar el papel). Su nivel de madurez visomotora correspondía a su edad.

El Machover (dibuja primero la figura masculina) revelaba: depresión, confusión de roles y diferenciación sexual masculina-femenina, dependencia oral, agresividad encubierta y marcadas aspiraciones de éxito social.

De lo que podía concluirse que era una niña de un nivel intelectual medio superior, cuyo bajo rendimiento sería consecuencia más de problemas emocionales que visomotores.

TERAPIA EXPRESIVA

Primera etapa: (2 obras). Durante los primeros meses de clase no participó en actividades artísticas; fue necesaria una estimulación intensiva e individual para que comenzara a demostrar algún interés (1). Dedicó entonces varias semanas a explorar el material; tocar la pintura, deshacerla entre los dedos, volverla en las manos, después en la mesa y en el suelo, embadurnarse la ropa y manipular con agua (2).

Comienza entonces a trabajar con témpera y pinceles grandes empleando únicamente la mano izquierda, en el tema: "Mi familia" (fig. 1) ejecutada en el siguiente orden: madre, hermanas, padre y ella; el tratamiento y disposición de las figuras evidencia las dificultades en la interrelación familiar.

Continúa con: "Papá y mamá" (técnica: similitud pergamino) en que continúa mostrando el tratamiento conflictivo de ambas figuras.

Segunda etapa: (5 obras). Compuesta por una serie de autorretratos. Aquí su expresión plástica se hace tan rica y llamativa que se destaca entre la de otros grados. También la hermana aparece frecuentemente acompañada por otras niñas, y destaca los éxitos de C.



"Mi familia" (témpera). Tamaño original: 30 x 30 centímetros. De izquierda a derecha: C., padre, madre, hermanas.

Los dos primeros autorretratos están realizados en la técnica de "batik" y los tres restantes en la técnica de "mojado sobre mojado". C. trabaja enmismada y aislada de los demás, dedicada exclusivamente a sus obras y llamando con las dificultades en la realización y su torpeza motora. Al comenzar el tercer autorretrato me manifiesta su necesidad "de ponerle algo a la pintura para que no quede tan chata" (romper la bidimensionalidad). Le ofrezco la posibilidad de modelar pero no le interesa y resuelve engrosar la superficie con parafina. Esta la emplea caliente y dejándola caer en forma de gotas o goteros según las exigencias del dibujo. Esto le exige un control visomotor estricto, para evitar las quemaduras y para obtener los efectos deseados. Para esto emplea la mano derecha, cada vez con más seguridad pero pinta todavía con la izquierda. Y con esta técnica obtiene hermosos reflejos nacarados (especialmente en el reproducido en la figura 2).

Tercera etapa: (3 obras). Es la expresión de pesadillas y sueños terroríficos: "Voy al cementerio" y "La araña" (fig. 3), ambas por la técnica de "lavio". "La víbora" (fig. 4) combina tiritas de colores, parafina y tinta de imprimir.



"Asterozeta" (técnica: mojado sobre mojado y parafina).
Tamaño: 40 x 40 centímetros

Durante esta etapa, C. se muestra más espontánea, comenta sus trabajos, observa la dificultad (y generalmente imposibilidad) que tienen sus compañeros en emplear técnicas tan elaboradas como lo hace ella. Entonces se ofrece a explicar y ayudar. Concorre también la madre a la escuela porque se ha enterado de los éxitos de su hija y se muestra muy contenta "porque C. dibuja muy bien". Si bien su conducta ha mejorado, su rendimiento sigue siendo muy bajo, pero en la casa se muestran más tolerantes y esperan un cambio positivo.

Cuarta etapa: (2 obras). La actitud de C. sigue evolucionando; se muestra cada vez más interesada en sus tareas escolares. Emplea ambas manos; la derecha se muestra bastante segura y la izquierda va quedando reforzada. Los temas elegidos y su realización son más realísticos, su ritmo de producción se lentifica y cada obra requiere varias clases porque recibe sucesivos retoques y opiniones. Además se interrumpe frecuentemente para conversar y cambiar muy esfumados, claros y diáfanos, en oposición con la violencia de los contrastes de los trabajos anteriores.



"La araña" (técnica: lavio). Tamaño: 40 x 60 centímetros

En el hogar, solicita la ayuda de su hermano para que la adelante, le prepare las tareas complementarias y le aclare sus dudas. Ahora emplea únicamente

la mano derecha para escribir, pero la maneja con soltura y creciente seguridad. Para dibujar y recortar emplea ambas manos, pero con predominio de la derecha.

Cada vez va decreciendo su interés por las actividades artísticas; se manifiesta muy preocupada por sus calificaciones, la prolijidad y la realización de sus deberes. Su expresión artística se torna entonces vulgar y anodina, participa en creaciones de grupo, pero sus manifestaciones individuales se confunden entre las de sus compañeros.



"La víbora" (lámina: collage, parafina y tinta de imprimir).
Tamaño: 40 x 60 centímetros.

El año escolar lo termina dentro del término medio. Al año siguiente la familia se mudó y C. pasó a otra escuela donde tuvo un desempeño muy satisfactorio en tercer grado.

La producción de C. se interrumpe aquí. Sus pinturas no sólo fueron una proyección y un ejercicio gráfico, sino que le permitieron probar experimentalmente la sensación de "haber hecho algo". Es importante reconocer a la pintura y el dibujo como actividades gráficas y motoras, como la caligrafía y la danza se trata en todas ellas de poner en juego determinados músculos en un determinado orden para obtener un resultado ya filado de antemano.

Por lo tanto, la expresión plástica, que es considerada una actividad recreativa, un método terapéutico y una técnica proyectiva, es además una pedagogía correctiva, porque permite que el niño pueda corregir algunos fracasos y ciertos malos aprendizajes anteriores.

Y "como la necesidad de una terapia expresiva surge por los problemas individuales, concluye cuando el sujeto obtiene alivio y mejoría" (1).

BIBLIOGRAFIA

Crespo Ada H. de: "El Arte y el niño problema". Rev. de Educación número 11 (1).

"Artes plásticas en primer grado". Rev. de Educación Nº 15. (2).

Pontes Victor: "O sobrenatural nos érenho: in/centet".

Kramer Edit: "Art therapy in a Children Community" (3).

Minkowka Dr. F: "De van Gogh à Seurat: aux dessins étonnants".

Naumburg Margaret: "Studies of the free art expression of behavior problem Children and Adolescents as a form of diagnosis and therapy".

LE METHODE DE TRAVAIL PAR GROUPES DANS LES CLASSES SUPERIEURES

Parmi les méthodes heuristiques que conseille la didactique moderne, celle du travail par groupes présente d'efficaces ressources dans sa dynamique de réalisation permettant d'actualiser les objectifs de l'éducation dans tous les secteurs. Dans ce but, il est indispensable d'établir les prémisses fondamentales par rapport à la formation des groupes et aux conditions de travail. Sur ces bases et à partir de la motivation on va accomplir les actions de développement de l'information-elaboration, des activités pratiques d'expression créative, et les activités finales.

L'évaluation sera continue au moyen de l'interaction maître-élève (feedback) : des évaluations partielles par des méthodes modernes et des épreuves objectives dans les résultats pourront se représenter par des graphiques (profil des progrès).

IL METODO DEI LAVORI DI GRUPPO NEI CORSI SUPERIORI

En il metodo heuristico consigliato dalla didattica moderna, quello del lavoro di gruppo offre nella sua dinamica di realizzazione, ottimali mezzi con cui raggiungere le finalità dell'insegnamento in tutti i suoi campi. E' quindi necessario precisare le premesse fondamentali che concernono la formazione dei gruppi e le condizioni di lavoro. Su queste basi e partendo dal momento, saranno condotte le attività di sviluppo d'informazione-elaborazione, pratiche, d'espressione creativa e le finali.

La valutazione sarà continua mediante l'apporto continuo maestro-allievo (feedback), le estimazioni parziali per mezzo di metodi moderni e le prove oggettive, i cui risultati potranno rappresentarsi con diagrammi (profilo di proficuo).

METHOD OF WORK BY GROUPS IN HIGH GRADES

While the heuristic methods used in modern teaching, that of work by groups shows in its dynamic of realization, efficient resources in all its areas. For this purpose it is necessary to establish fundamental premises referred to the group shaping and work conditions. Upon these statements of motivation, it will be fulfilling activities of information-elaboration, development, practice

Evaluation will be continuous and by means of the interaction teacher-pupil (feedback) being it continued by partial evaluation according modern methods and objective points whose results can be expressed on graphic (achievement profile).

EL METODO DE TRABAJO POR GRUPOS EN LOS GRADOS SUPERIORES. (EXPERIENCIAS DE CLASE)

Emma N. Vercelli de Ventura.

La didáctica actual, tan rica en recursos pedagógicos, otorga al maestro un sinnúmero de posibilidades creadoras. Dentro de los métodos heurísticos que aconseja la educación nueva, el trabajo por grupos presenta en su dinámica de realización, facetas de imponderable valor para lograr los objetivos de la educación en todas sus áreas.

El estudio del grupo, primer paso del planeamiento, el diagnóstico de sus características, necesidades y posibilidades, permitirá el pronóstico de la tarea y la fijación de objetivos concisos, evaluables. Los contenidos organizados en las Unidades de Trabajo se transformarán en recursos para obtener tipos de conductas, actitudes e ideales que conformen individualidades plenas.

La evaluación exhaustiva de este sistema de trabajo realizada en forma sistemática durante años de experiencia, nos permite aseverar que el amplio margen de actividades, en las que intervienen los alumnos durante el desarrollo de una Unidad, posibilita su desenvolvimiento integral. Para lograrlo debemos establecer premisas fundamentales que los grupos reconocerán como su "reglamento de trabajo".

a) De la formación de los grupos:

Si bien asignamos fundamental importancia a la afectividad en la vida del aula, en el caso tan común de las secciones heterogéneas debemos considerar el aspecto práctico del rendimiento.

El maestro debe interesar a sus alumnos en la formación de grupos unidos por afectos pero equilibrados, donde los más capaces orienten a los menos dotados, promuevan inquietudes e interesen a los rezagados. No es difícil lograrlo: en los grados superiores, generalmente, los compañeros sienten gran estima entre sí, unida a un gran sentido de responsabilidad.

La confianza que el maestro deposita en sus alumnos al guiarlos en este aspecto, los comprometerá en un pacto fácil de mutuo acuerdo.

Los grupos homogéneos (heterogéneos en su constitución) serán más eficientes: equilibrarán aptitudes e inquietudes, entusiasmos e intereses.

b) Del trabajo por grupos:

- I. Todas las actividades que encaren los grupos se realizarán en el aula, dentro del horario escolar.
De ningún modo podrá reemplazarse la tarea específica del grupo por trabajo individual. Sólo se permitirá que se completen en el hogar tareas de aplicación perfectamente organizadas, planificadas y especificadas en el aula, con la presencia de todos los integrantes.
- II. Todos los alumnos tendrán los mismos deberes y derechos dentro de su grupo. Sin embargo el maestro no podrá desechar el liderazgo que surja espontánea, libre y democráticamente durante las tareas.
- III. Se establecerá como norma general, desechar la competencia entre los grupos, reemplazándola por una sana emulación.
- IV. El trabajo de investigación, su síntesis conceptual, trabajos de aplicación y expresión, se realizarán en la "carpeta de equipo", que estará bajo una advocación sugerente y tendrá un lema orientador de sus ideales o propósitos.
- V. Logo de las actividades finales, los trabajos de aplicación se realizarán en forma individual en el cuaderno de actividades diarias.



Dinámica de Realización.

Cuando esquemizamos la dinámica de realización, proponemos una serie de etapas fundamentales para el período de tratamiento. Con ella pretendo en períodos sucesivos: las actividades se complementan, se asocian íntima y profundamente en total integración.



a) Motivación:

El proceso educativo cobra dinamismo a partir de la motivación, momento fundamental de carácter intrínseco que vivencia y estimula, crea una actitud mental propulsora del impulso interior, que se transforma en actividad espontánea, en interés por el tema, incide en su desarrollo y, en última instancia, en el resultado final.

De la habilidad con que se plantee un motivo de aprendizaje, depende que cumplan integralmente los momentos esenciales: el proceso: aprender, comprender, generalizar, integrar, transferir conocimientos.

En la presentación del tema, el mensaje codificado y sintonizado para determinar grupo, presentará el estímulo (barrera). La tensión de los alumnos motivados provocará la actividad espontánea hacia la meta por el camino de la investigación. Entonces se presentarán los temas en forma de cuestionarios; de guías de trabajo, de experiencias o de actividades prácticas, dejando siempre un amplio margen para el trabajo creador.

b) Desarrollo:

I. Actividades de información-elaboración.

Es importante que, al iniciar sus tareas, los grupos dispongan de bibliografía adecuada. Creará el hábito de manejar textos de estudio, libros de consulta, revistas instructivas y valorarán en forma paulatina los beneficios de la lectura.

Durante la consulta cada grupo se detendrá en los conceptos, hasta aclararlos, consultará otros libros para completar las nociones, buscará y observará el material gráfico, relacionará los esquemas, mapas, croquis e ilustraciones con lo investigado, buscará imágenes que le den idea precisa o lo acerquen objetivamente a la realidad tiempo-espacial.



El análisis de datos y las observaciones permitirán asociaciones mentales, predispondrán a la reflexión y promoverán el razonamiento. La elaboración mental culminará con la síntesis conceptual que le permitirá arribar a conclusiones, fundamento de experiencias futuras, intento de nuevos dominios en

campos distintos (estético-prácticos). Sobre esas conclusiones se organizarán las actividades prácticas, vitalizadas por los propósitos de autoactividad de los miembros del grupo.

II. Actividades prácticas.

Las tareas experimentales, las actividades gráficas y plásticas complementarán los fines cognoscitivos con la formación de hábitos, habilidades, destrezas, despertar de ideales y de vocaciones.

Algunas actividades prácticas son exclusivas de las Unidades basadas en las Ciencias Socioculturales, otras, de las programadas para Ciencias Biotécnicas. En enumeración somera citaremos: las experiencias directas con aparatos y elementos, los trabajos de experimentación, la elaboración de mapas utilizando materiales de expresión, mapas iluminados (con instalación eléctrica), mapas en alambre, gráficos en escala, reproducciones gráficas de observaciones directas en escala, apuntes gráficos sobre experiencias, láminas —tan valoradas cuando son producto del esfuerzo común— croquis, esquemas, material para tableros adecuado a su uso correcto (rotafolio-felógrafo-pizarrón magnético), material para aparatos-diapositivas, tiras didácticas, colecciones de especímenes (elementos, materiales, reales o reproducciones), recortes, fotografías.



Estas tareas organizadas por todo el grupo, ejercitarán hábitos de eficiencia en el trabajo, sentido de responsabilidad individual y de grupo, de libertad dentro del deber, de respeto por las ideas; inculcará valores éticos y hábitos socializadores.

EXPERIENCIAS PSICOPEDAGOGICAS CON ALUMNAS DE 1er. Y 2do. AÑO DEL CICLO DEL MAGISTERIO

Prof. Matilde Guido Lavalle.
(asesora)

Colab.: Alumnas de 1er. año Mag. 4º div.
Esc. Normal Nº 2, La Plata

- a) Consideraciones generales en torno a la formación del maestro. Necesidad de buscar nuevas formas que permitan a los estudiantes hacerse cargo de los problemas reales de la educación actual y facilitarles la adaptación a las exigencias, constantemente en cambio, de nuestra civilización.

Consideramos que el hombre contemporáneo debe ser, según la fórmula de Mannheim, intelectualmente flexible y afectivamente estable. El maestro debe ser curioso y objetivo, optimista y entusiasta.

- b) La experiencia: Consistió en una sencilla encuesta realizada por alumnas con el objeto de averiguar los intereses, rechazos y temores de los niños de cinco años. La experiencia comenzó a realizarse espontáneamente a partir de la lectura de un trabajo similar, llevado a cabo entre niños de una escuela inglesa, cuyos resultados entusiasmaron a las estudiantes.
- c) Descripción: 1º Estructuración de la encuesta, en colaboración con las alumnas. 2º Recopilación de datos: discusión en grupo de los comentarios, innas y tropiezos durante la marcha del trabajo. 3º Ordenamiento y evaluación de los datos en equipos. 4º Conclusiones: discusión de las mismas con el grupo. 5º Investigación bibliográfica sobre el niño de cinco años, con el objeto de confrontar los resultados de la encuesta.
- d) Evaluación de la experiencia, mediante el juicio individual de las alumnas y la discusión de la misma en el grupo.
- e) Conclusiones: Con respecto a la forma de enseñanza de la psicología educacional. A la orientación vocacional de las alumnas y a la necesidad de promover el interés por la investigación pedagógica.

Voy a comenzar esta comunicación con dos citas que, me han impresionado profundamente por la nueva actitud que traducen, bastante común en los pensadores de nuestra época y opuesta a la de los pesimistas posteriores a la

guerra europea, que consideraban a la técnica como devastadora de la naturaleza y conduciendo al hombre hacia su propia extinción. Este pesimismo que hace examinar a Max Scheler "una crisis de Europa no es ciertamente bastante para augurar la muerte de la humanidad".

Ya son muchos los que piensan, con K. Lewin, que los progresos realizados por las ciencias humanas constituyen un fenómeno tan revolucionario como el descubrimiento de la bomba atómica.

Dice Noordin en su libro "Une civilisation des loisirs": "Trabajaremos menos o nada y se nos pagará para que podamos consumir lo que produzcan las máquinas automáticas".

El porvenir que se abre corresponde al título del filme de René Clair: "À nous la liberté", dicho sin exageración: tenemos por delante, sobre todo si la unidad política del mundo se realiza, una gran esperanza. Alcanzaremos quizás la tierra prometida y el hombre, nuestro hijo, vivirá ese tiempo en plenitud, podrá cultivar su cuerpo, su espíritu y su corazón a voluntad, siguiendo sus gustos y su vocación personal.

La necesidad que tenemos de igualar las condiciones de vida a través del mundo retardará la marcha del progreso pero no lo detendrá por mucho tiempo. Por vez primera desde la creación del mundo, el progreso de la técnica va más rápido que la miseria" (Página 196).

Y dice Ref Carballo en una conferencia titulada "Hombre viejo, hombre nuevo": "Los científicos se han percatado de que nuestra época es crucial ya que a partir de ella, la evolución del hombre va a poder ser controlada por el hombre mismo. Se abre así una etapa de la evolución conscientemente dirigida".

El mero hecho de que hombres de ciencia puedan hacer tales afirmaciones nos coloca en la urgencia de hacer algo por modificar una situación que se presenta terriblemente estática, especialmente en el campo de la educación que es, en tal lugar a duda, uno de los puntos neurálgicos en los cuales debe darse el cambio.

Urgencia: Porque la conciencia del problema ya está hecha desde hace tiempo en todos los niveles y expresada en publicaciones y congresos. Pero el cambio no se produce por lo menos en la estructura, por cuanto ya se percibe la transformación de las actitudes y de los contenidos que irresistiblemente tienden a rebasar los esquemas.

Cristalizar este hecho es uno de los propósitos de este trabajo.

En un estudio realizado por Bartkey, sobre los cambios producidos en la supervisión de los alumnos-maestros en las escuelas de los E.E.U.U., señala la evolución desde una supervisión autocrática, prescriptiva, con una preocupación metodológica predominante, a una enseñanza creadora, en la que se estimula al estudiante a desarrollar su iniciativa y sus aptitudes.

Dice la publicación de la "Association for student teaching", sobre el maestro supervisor: "No se hace hincapié en una metodología predominante y en la imitación del comportamiento docente del maestro supervisor, sino que se trata de que el maestro estudiante encuentre los medios de trabajo compatibles con el estado de sus conocimientos".

Es evidente que para llegar a este nivel, es necesario modificar en totalidad la formación del estudiante, proporcionándole experiencias directas, científicas

orientadas. Estas experiencias deberán incluir: labio la iniciación en la investigación experimental, como el contacto directo con todos los miembros que integran el equipo educativo. La citada publicación menciona la participación de los practicantes en todas las tareas del maestro; preparación de material didáctico, confección de planillas, reuniones de maestro y personal directivo, reuniones con los padres de los alumnos, etc.

Estos contactos permiten al estudiante la comprensión de los roles, la vivencia de las relaciones interpersonales, le ayudan a elaborar una imagen verdadera del papel del maestro en la comunidad y a confrontar con esa imagen sus aptitudes e intereses.

La discusión de las observaciones y la evaluación individual y en grupo de la propia tarea, ejercita la aptitud de auto crítica, favorece la integración en el grupo y fortalece el espíritu de equipo. Todos sabemos que el grupo es indispensable a los adolescentes por su necesidad de comunicación y de apoyo y que el trabajo en colaboración de alumnos y profesores favorece a todos y mejora el aprendizaje.

Para que la transformación pueda producirse, es obvio que deberán comenzar a funcionar los departamentos psicopedagógicos y trabajar en equipo incluyendo al director y a los maestros y, al respecto, una cita de la guía para el maestro supervisor que no necesita comentario: "en realidad el campo de las experiencias posibles para el maestro estudiante se relaciona con la idea que tiene el director de lo que constituye una buena escuela" (pág. 13).

Estas experiencias directas, deberán complementarse con una sólida fundamentación teórica adquirida mediante el acceso progresivo a las fuentes bibliográficas, trabajos de investigación, conferencias, etc.

Hasta ahora nos hemos referido a una situación que deseamos que se produzca, pero aún dentro de los moldes estereotipados de nuestro sistema actual hay asignaturas que deben y pueden enseñarse, o mejor dicho aprenderse en el campo de la experiencia directa. Nos referimos a la psicología pedagógica que ocupa un lugar muy restringido en los programas del magisterio y que sin embargo tiene el triple valor de iniciar al maestro en conocimientos que le serán indispensables en su profesión, el de descubrir un campo de investigación hacia el que podrá orientarse posteriormente y el de favorecer su proceso de maduración personal. Todo a condición de que el aprendizaje se adapte a las características esenciales de la psicología científica actual que nos proporciona una imagen del hombre mucho más próxima al hombre real de lo que ha sido hasta ahora.

En una síntesis que me parece muy acertada, dice J. Rimad en su libro "La direction de la croissance": "Dos son los peligros principales que amenazan la personalidad nueva del adolescente mayor: puede ser deformada por el conformismo, prematuramente endurecido y detenido en su crecimiento. Un tercer peligro menor pero real es la pereza interior tendiente a la laxitud".

Todos los antidotos contra estos peligros se dan en la experiencia científica. La conciencia común del grupo de adolescentes se neutraliza con la objetividad, la confrontación y la crítica en el trabajo de investigación.

El endurecimiento prematuro que es la limitación de la curiosidad intelectual se combate con la satisfacción que produce el descubrimiento personal y la misma mantiene y compensa el esfuerzo gratuito.

LA EXPERIENCIA

La experiencia comenzó espontáneamente. A raíz de una nota intrascendente aparecida en una revista mexicana (Panoramas). Se trataba de una encuesta realizada entre niños de varias escuelas británicas a los que se les hizo la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las cosas más encantadoras que conoces? A continuación, se transcriben las respuestas de dos niños de ocho años que por su espontaneidad y fresca entusiasmo a las alumnas.

Un niño de ocho años contestó:

- El frío de los helados.
- El crujir de las hojas secas.
- El contacto de las ropas limpias.
- Trépar una cochina y mirar para abajo.
- Una botella con agua caliente en la cama.
- Miel en la boca.
- El olor de la farmacia.
- Los niños pequeños que sonríen.

Y una niña:

- Los ojos de mi perro.
- Las luces de las calles reflejadas en los ríos.
- Piedras mojadas.
- El olor de la lluvia.

En la clase siguiente, aparecieron una cantidad de niñas con los resultados de su propia experiencia y sus críticas: La pregunta no parecía buena para nuestros niños.

Surgió entonces la idea de confeccionar una lista de preguntas para seleccionar las más satisfactorias. Como los resultados entusiasmaban cada vez más a las alumnas, decidimos organizar la experiencia y darle sentido.

Aprovechando las observaciones que las niñas ya habían hecho, confeccionamos el siguiente cuestionario:

1. ¿Cuáles son las cosas que te parecen más encantadoras?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de las cosas?
3. ¿Qué cosas te parecen más lindas?
4. ¿Qué es lo que más te gusta sentir?
5. ¿Cuáles son las cosas que te parecen más agradables?
6. ¿Cuáles son las cosas que te ponen triste?
7. ¿A qué tienes miedo?
8. ¿Cuáles son las cosas que no te gustan?
9. ¿Cuáles son las cosas que no te gusta sentir?
10. ¿Cuáles son las cosas que te parecen feas?

Comenzamos a recoger material entre niños de 5 a 10 años agrupándolos por sexos y edades, pero como el trabajo era absolutamente extraescolar y no podíamos emprender una tarea de largo aliento, decidimos tabular solamente los resultados correspondientes a los 5 años. Elegimos esta edad porque

poseamos material más abundante y porque habíamos observado que las encuestas realizadas fuera de la escuela eran más valiosas.

Una vez recopilados los datos hicimos una primera evaluación del trabajo registrándola en cinta magnetofónica, con el objeto de volverla a escuchar y sacar conclusiones. Este trabajo completaba las observaciones individuales hechas por escrito.

Todos conocemos la dificultad para expresarse por escrito que tienen nuestras alumnas del colegio secundario, no obstante sus observaciones son significativas.

La mayoría coincide en que las respuestas de los niños les resultaron sorprendentes: es su primera aproximación al niño real. Una dice por ejemplo, "Este tipo de tarea me resulta muy interesante, ya que las respuestas dadas por los niños son sorprendentes. Creo que de esta manera nos habituamos a preguntar y a tratar". Otra, "en general me ha gustado mucho realizar estos "tests" más que nada por ser una tarea extraescolar que me pone en contacto con criaturas y temas a los que por medio de la parte teórica no se hubiera podido llegar".

La evaluación en grupo fue de una extraordinaria fecundidad, pero transcribí solamente algunos párrafos en que se pone de manifiesto la actitud de auto crítica.

— Susana: Puedo tratar cómodamente niños de nueve años, pero no así los de cinco, ya que no sé cómo comunicarme con ellos. Creo que aquí juegan un papel importante las aptitudes.

— Lidia: De todos modos, por unos pocos trabajos no podremos sacar una conclusión. Debemos valorar las encuestas en general.

— Susana: No por esto quiero decir que no sirva como maestra de primer inferior.

— Profesora: ¿Qué crees que es necesario para que lo logrés?

— Susana: Es un problema de la parte afectiva.

Las alumnas han descubierto por sí la diferencia entre el trabajo individual y el estadístico y su complementariedad y han balanceado sus condiciones personales y el valor del instrumento.

Las conclusiones que sacaron y redactaron ellas mismas son las siguientes:

1. Nos enfrentamos con la necesidad de establecer un íntimo contacto para lograr respuestas espontáneas.
2. Influencia negativa en el ambiente escolar que coloca al niño en una aparente situación de ser juzgado. En este caso representaríamos la autoridad del maestro que juzga y corrige. Es elemental para que logremos resultados positivos que el niño no se sienta juzgado.
3. En algunos casos no se logró interesar al niño ni ganar su confianza.

De estos tres puntos surge como consecuencia nuestra falta de madurez afectiva, sin descontar por eso que los resultados dependen también del elemento con el cual trabajamos.

Personalmente esta encuesta sirvió para que cada una de nosotras llegara por aproximación individual al conocimiento de su niño

Los resultados generales nos dan la posibilidad de comprender distintos problemas que hemos tenido en diferentes etapas de nuestra vida, además de darnos ideas sobre la manera de cómo debemos encarar esos mismos problemas con el niño.

Esta síntesis fue confeccionada por dos alumnas sin ninguna dirección.

La etapa siguiente consistió en volcar en una planilla los resultados agrupando las preferencias, rechazos y temores. De allí surgieron las coincidencias, por ejemplo: La preferencia por los animales, de los varones. El temor al ítem es el más constante. La aparición de la idea de la muerte, etc. Descubrimos además las preservaciones y las ambivalencias.

Se seleccionaron algunos trabajos interesantes, ya sea por su contenido original como por la proyección de problemas afectivos, estos casos dieron lugar a una investigación más amplia en el medio familiar. Algunas niñas ya lo habían hecho por su cuenta, por ejemplo: De un niño que contestó a la pregunta (¿Cuáles son las cosas más agradables para ti? Trabajar y sentir dolor (porque cuando está enfermo lo miman) ¿Cuáles son las cosas que no te gustan? La pelota y martillar (la pelota porque los otros chicos no lo dejan jugar) ¿Cuáles son las cosas que no te gusta sentir? El ruido de los lápices y las mujeres (porque la madre le compra juguetes de mujer).

La alumna observó que el niño es débil y afinado porque la madre hubiera deseado una hija mujer.

De esta manera las niñas se han asomado, sin siquiera saberlo, al método experimental y al de la psicología clínica.

En una última etapa sería necesario una investigación bibliográfica para confrontar los resultados.

No es necesario remarcar las ventajas de esta forma de trabajo y muchas son los profesores que están haciendo trabajos similares sin que sus experiencias se computen ni se coordinen de manera que los esquemas caigan solos por su falta de vigencia. Lo que nos interesa hacer resaltar es de qué manera incidimos en la orientación del estudiante iniciándolo en la investigación psicopedagógica que abarca una de las áreas más importantes de la ciencia de nuestra época, en la que estamos rezagados en exceso.

En efecto, si como dice Haroux, la realización de los objetivos de la educación enfrenta al educador con problemas tales como: El conocimiento de las aptitudes de los educandos y las leyes que rigen su desenvolvimiento; los factores de personalidad que condicionan los resultados de la enseñanza; los factores sociales de interacción entre alumnos y entre alumno y educador; los factores de aprendizaje; la evaluación de programa; el control de rendimiento; así como la orientación profesional y escolar, es evidente que no puede resultar sino un fracaso y si lo intentara sería en perjuicio de su función docente y más nítido su rol de control y apoyo en el proceso educativo. Por otra parte la neuro-fisiología y la psicología experimental, la sociología, la didáctica y aun el arte y la filosofía, están haciendo aportes sensacionales en el estudio del proceso del aprendizaje.

Los medios audiovisuales, la instrucción programada y todas las nuevas técnicas resolverán muchos problemas, como el de la alfabetización masiva, etc. pero crearán otros que es necesario resolver a priori: "La Intensidad de

estos procesos de creación y de alienación es particularmente potente en nuestra época", decía Suchodolsky en su discurso en la conferencia internacional sobre la juventud en el año 1964.

La aceleración de los procesos del aprendizaje exigirá nuevos planteos en el proceso integral de la educación y la civilización del tiempo libre, que no sugieran los sociólogos, exige una preparación para el uso de ese tiempo libre concebido como tiempo para la libertad, no como alternativa sino como expresión de la autenticidad, como dice Viotto "No estar libres de, sino estar libres para". Frente a este panorama constatamos que casi no tenemos investigadores en materia de educación; que la rama educacional de las carreras de psicología está muy despoblada y sus cátedras son muy difíciles de llenar.

No obstante, hay un hecho positivo y digno de tenerse en cuenta: en los últimos cinco años se ha incrementado constantemente la inscripción de alumnos en Ciencias de la Educación, hecho muy significativo pues coincide con un período de agitación y descontento de los profesores; podría suponerse que hay un movimiento vocacional y de perspectivas más amplias que la estrictamente docente. Nuestra juventud es generosa, entusiasta e inteligente y la civilización contemporánea —dice Suchodolsky— exige que los hombres permanezcan jóvenes.

Es una tarea común de la pedagogía de los adultos y de la de los jóvenes, hacer que los jóvenes conserven su juventud y que los adultos la reconquieran.

EN SÍNTESIS:

Somos conscientes de la crisis de nuestra educación y de la necesidad de ensayar nuevas formas que tiendan a lograr maestros con la apertura necesaria para adaptarse a los cambios y la objetividad suficiente para hacerse cargo de la realidad.

Esas nuevas formas no pueden surgir de experiencias caprichosas sino científicamente concebidas, razón por la cual es necesario promover seriamente la investigación educativa.

En este sentido podemos afirmar que las carencias de nuestro país son muy grandes y creemos que lo mismo ocurre en los demás países de América Latina.

Si en nuestro país se adoptara esta promoción consistiría en orientar a las alumnas del magisterio iniciándolas en el conocimiento de la metodología científica y haciéndolas vivir la satisfacción del propio descubrimiento.

Si bien para lograr este propósito en su totalidad sería necesaria una revisión total de planes de estudio y programas en todos los niveles educativos, existe la posibilidad de realizar experiencias parciales especialmente en algunas disciplinas, tales como psicopedagogía, didáctica, pedagogía, etcétera.

El éxito de estas experiencias depende, en especial, del cambio de actitud del profesor y de la escuela en el manejo de los programas.

Por otra parte, sin ese cambio de actitud ninguna reforma podrá producir transformaciones verdaderas.

BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIATION FOR STUDENT TEACHING: *El maestro supervisor*. Editorial Troquel.
- HAROUX, H.: *La formation des éducateurs et la psychologie scientifique*. Editorial Olympta.
- HOUDEN, G.: *Une civilisation des loisirs*.
- GUSKOFF, G.: *Réflexions sur la civilisation de l'image*.
- SCHLER, MAX: *El porvenir del hombre*. Editorial Espasa Calpe.
- SUCHOBOLSKY: *Rasgos psicosociales de la juventud contemporánea*. UNE, S.C.O. 1964.
- RIMAUD, J.: *La direction de la croissance*. Editorial Moutaigne.
- Revista Panorama número 9
- CAREALLO, ROFF: *Hombre viejo, hombre nuevo*. Madrid 1965.
- VITTO, P.: *Introducción a la pedagogía del tiempo libre*.



LA TELEVISION ¿UN BENEFICIO O UN PERJUICIO PARA EL NIÑO?

Beatriz A. Frigerio de Clark
y Nora S. Straatman de Capelli.

Los medios audiovisuales son tan antiguos como el hombre, pero debemos distinguir entre ellos los medios audiovisuales nuevos, que son los que provocan discusión.

Su incorporación fue tan rápida, que no nos dio tiempo para adaptarnos ni para adaptarlos, hasta el punto que no sabemos en realidad si aceptar o negar su recepción como medio educativo.

Lo que en verdad no puede negarseles, es que representan un verdadero aliado en las tareas propias de la escuela. Dice Dale que la televisión en la escuela es tan útil como el maestro ayude a hacerla. Sería medio negar que los testimonios de su utilidad en la enseñanza son altamente favorables, pero en nuestro país todavía no se han realizado ensayos serios, ya que éstos requieren un amplio despliegue de elementos.

La televisión es el medio audiovisual más completo, porque ofrece imagen y sonido. Exige, por lo tanto, una técnica y plantea sus propios problemas didácticos, y sobre todo, aunque escapen a la incumbencia del maestro, económicos.

Una clase televisada no es un maestro detrás de una mesa explicando una lección; por lo tanto, requiere una minuciosa preparación y un equipo de especialistas que cubran todas las necesidades del sistema, desde su planificación hasta su realización integral.

Movilizar los cuantiosos medios que esto implica, plantea, pues, graves problemas, muchas veces insolubles.

¿A qué productor le va a entusiasmar producir un programa que sólo tendrá por audiencia a niños?

Como la televisión, en nuestro país, como medio educativo, es de aplicación casi nula, nos detendremos en el análisis de si la televisión, en general, actúa en forma negativa o positiva en la psicología infantil.

Este es un interrogante que se plantean pedagogos, psicólogos y padres de todo el mundo. La televisión que ven nuestros niños, ¿estimula la inteligencia o la adormece o narcotiza?

La respuesta no es nada simple, pues las opiniones autorizadas son contradictorias.

Mientras Himmelweit asegura que oponerse a ella es evadirse de la realidad y recusar a vivir en compañía, en tiempos en que el contacto y la solidaridad sociales son más indispensables, otros creen que provoca una conducta masiva de pasividad y, por lo tanto, antiaocial.

Nuestra opinión se inclina hacia esta última. Ejemplo: una familia se ha ido sentada en (reunión) frente al televisor encendido. Todos están atentos, cuando de pronto uno siente el deseo de comentar algo. Los demás se sienten molestados y no falta quien pide silencio, con gesto autoritario. ¿Puede llamarse a esto solidaridad social? Y sin embargo, es una vivencia común y frecuente.

Dice luego la autora inglesa que en su país, los niños ven un promedio de 7 horas diarias de televisión. Asevera que a mayor inteligencia, menos televisión. El niño activo y con muchos intereses ve menos televisión. De propias experiencias extraídas de encuestas realizadas en niños de 11 a 13 años, separados en grupos paralelos, aunque de distintos niveles intelectuales (el 2º grupo, nivel inferior) deducimos que es cierto, pues en el 2º grupo se obtuvo un promedio de más de cinco horas diarias, mientras que en el otro grupo el promedio, aunque elevado (4 horas) era menor.

Puede decirse, entonces, que en ciertos casos la televisión actúa creando "televisión adicta" (drogados televisivos). Si la inteligencia escasea, el grado de sumisión a la droga es mayor y viceversa.

Para los niños mayores, según Himmelweit, una exagerada costumbre es síntoma de una falta de adaptación familiar o social. Es para ellos un refugio, un escape del medio que los rodea.

Otro de los interrogantes que ha movido a estudios, es el de si los programas de violencia pueden provocar en los niños efectos de catarsis. Hay quienes afirman que aquellos programas sólo vuelven agresivos a los niños emocionalmente perturbados; otros dicen que provocan una asimilación inconsciente de tales situaciones. La práctica nos ha demostrado, entonces, que nuestros niños son en su mayoría emocionalmente perturbados, ya que en el tiempo que se transmite *catch* en televisión era extenuante el esfuerzo que el maestro debía realizar, pues los niños ponían en práctica todas las tomas que semanalmente les eran enseñadas, no como la práctica de un deporte, sino como verdaderas escenas de violencia.

Otro tema de gran importancia es saber a cargo de quién se encuentra el control del televisor y la discriminación de programas, si es que ella existe en algún hogar.

Sería conveniente, más aún, indispensable, instruir a los padres en este aspecto. Todos estos datos, no son sino elementos de juicio que nos demuestran que la televisión es un medio audiovisual de primera calidad, pero que debe ser defendida y encanzada para que, aparte de entretener, beneficie.

CUESTIONARIO	ALUMNOS				
	1	2	3	4	5
¿Tienes televisión en tu casa?	Si	Si	Si	Si	Si
¿Cuántas horas por día ves T.V.?	4	5	7	4	8
¿Qué programas te agradan? (Infantiles, series, deportivos, varios)	Series	Varios	Varios	Deportivos	Varios
¿Quién administra la televisión en tu casa? (Tú, mamá, papá, cualquiera)	Yo Papá	Papá	Cualquiera	Papá	Cualquiera
¿Ves programas educativos?	Si	Si	Si	Si	Si
¿Cuáles?	Disney-landia Reino Salvaje	Reino Salvaje	Daktari Disney-landia	Disney-landia Reino Salvaje	Daktari Disney-landia Odol

Alumnos de 7º grado (turno tarde). (Edad alrededor de 12 años).
Las respuestas consideradas en este cuadro representan un promedio.

NOTA SUGESTIVA: El mejor alumno del grado no pudo participar por no tener T.V. Es gran lector y muy culto e informado.

Las condiciones económicas de los hogares de los alumnos son ordenadas y relativamente holgadas (obreros de fabricas importantes de la zona).



**sanidad
escolar**

PROYECTO DE REGLAMENTACION PARA MEDICINA ESCOLAR



Publicación solicitada por el
Dr. Eduardo M. Barrera.

Considerando que es necesario establecer de una manera definida y estable una reglamentación para la Medicina Preventiva destinada a las escuelas, los médicos, capacitados por una larga experiencia por su actuación en los diferentes distritos escolares, proponemos se instituya un modelo de ordenamiento técnico para una eficaz función sanitaria.

La misión del médico escolar es múltiple. Detectar todas las posibles condiciones capaces de favorecer o provocar el desarrollo de enfermedades, así como también la orientación inmediata, para su asistencia en caso de diagnósticos establecidos, de casos patológicos habidos entre el alumnado.

Mantenimiento de normas elementales o especiales, reglamentos o esquemas para que el contacto íntimo y diario de los niños y con las docentes, no sean causales de enfermedades físicas o espirituales.

Por esto y muchos otros motivos es duto unánime de los médicos escolares que las funciones específicas sean ajustadas a ciertas normas que se detallan a continuación:

- a) La Dirección del Cuerpo Médico Escolar, al que proponemos se llame Sanidad Escolar, será ejercida, previo concurso, entre profesionales con antecedentes de esa actividad o en caso contrario y honorosas excepciones, con idoneidad suficiente que aseguren éxito de la gestión sanitaria.

De esa manera se evitará el paso sucesivo y transitorio de personalidades ajenas a la actividad y con desconocimiento de la tarea escolar, donde la iniciación de sus tareas está casi siempre supeditada a un asesoramiento previo y recién entonces, según criterio, bueno o malo, indicar tareas que a no dudar pueden pecar de no estar acordes con la realidad.

b) Competer a los médicos escolares las siguientes tareas mínimas, dejando a criterio, otras que las circunstancias así lo aconsejen.

c) Dado el gran incremento de la T.B.C. en los medios estudiantiles, al menos en la zona del Gran Buenos Aires, consideramos que es misión importante colaborar en la detección de los casos. Se investigará con carácter de obligatorio la sensibilidad a la tuberculina de los concurrentes a determinada escuela. El médico establecerá un orden de prioridades según las circunstancias.

Obtener la colaboración de centros especializados para la derivación de los casos oportunos.

En esta tarea se tomarán en cuenta al personal de visitadoras de higiene y otro personal idóneo en las respectivas técnicas.

d) Colaboración estrecha con la Dirección de Psicología para el estudio integral MEDICO-PEDAGOGICO-SOCIAL de todos los alumnos con problemas de escolaridad.

Lo ideal sería unificar las respectivas dependencias.

Esta colaboración de fundamental interés para las docentes, contribuirá a disminuir la legión de fracasos en el estudio por causas oportunas de corregir, permitiendo además perseguir aquellos casos de infrecuencia, destinándolos a escuelas especializadas y ahorrando precioso tiempo a la maestra de grado común. (Ver Revista del Ministerio de Educación, año 1964, página 39, "Causas de fracaso escolar", doctor Eduardo Bartera, Distrito Quilmes).

e) Catastro Escolar, para la totalidad de los alumnos sin límite fijado. Examen de los niños por el médico escolar en las escuelas, consultorios u otro lugar adecuado para un buen examen médico.

En la misma se procurará perseguir lesiones que puedan haber pasado desapercibidas por los padres.

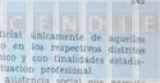
Ejemplo: Cardiopatías asintomáticas, anomalías congénitas, hernias, trastornos de desarrollo genital, alteraciones ortopédicas, oftálmicas, fonológicas, etc.

En estos casos respetar dentro de la Repartición las especialidades. Evitar como sucede en algunos distritos que ciertos especialistas se ocupen de tareas no específicas. Ej.: Oftalmólogos y Otorrinolaringólogos en Clínica general.

EXAMEN ODONTOLOGICO: Mantener una estrecha colaboración con esta especialidad. Intensificar la tarea de investigación de las dismiasias y obtener la colaboración estatal del personal técnico para dicho tratamiento. De esta manera estaremos acordes con el diagnóstico y terapéuticos de estas deformidades en cuya prevención a edad escolar, tan beneficiosas serán para el paciente en su futuro, tal las resoluciones del reciente Congreso de Ortopedia de los maxilares, realizada en nuestro país.

IDEAL-UNIFICAR LAS RESPECTIVAS DEPENDENCIAS.

Abolir enormes y costosas fichas que llevan a burocratizar y hacer innecesaria la tarea del médico.



Mantenimiento de una estadística oficial únicamente de aquellos casos considerados como útiles, guardando en los respectivos distritos los registros pertinentes para manejo técnico y con finalidades estadísticas que signifiquen utilidad para la actuación profesional.

Eliminar de las mismas la tarea de asistencia social que permita obtener datos casi siempre falseados por los parientes del alumno y que a muy poco conduce su conocimiento.

Se considera que esta tarea es específica de la especialista en Asistencia Social y que compete a la escuela misma.

Se descuenta la colaboración médica en los casos adecuados.

EDUCACION SANITARIA: La difusión de conocimientos sanitarios será considerada como de fundamental importancia en la tarea sanitaria de todos los integrantes del equipo de Sanidad Escolar.

LA MISMA SE LLEVARA A CABO:

A Nivel Escolar: A cargo de las visitadoras de higiene, mediante todos los medios a su alcance, principalmente los medios audiovisuales.

A Nivel Docente: A cargo de los señores Médicos Escolares. Temas que abordarán previa comunicación con las autoridades de las escuelas y que se adaptarán a circunstancias especiales.

La instrucción de las maestras con temas sanitarios, constituirán excelentes difusoras de los mismos, por estar en contacto con los padres de alumnos.

A Nivel de Padres de Alumnos: A cargo de los señores médicos. Acrecentamiento de los mismos e interesantes por temas de la especialidad. Se obtendrá con ello una gran cooperación en toda campaña del Cuerpo Médico Escolar.

Queda entendido que los temas se adaptarán a las circunstancias y a nivel receptivo en cada caso.

Solicitar la cooperación de la Revista del Ministerio de Educación para la publicación y difusión de trabajos de carácter científico. De esta manera el cuerpo docente tendrá al alcance, temario para elaborar clases alusivas.

Aprovechamiento de todos los medios posibles, televisión, radio, para elevar el nivel cultural de nuestra población escolar.

Organización con la ayuda de las visitadoras de higiene y los docentes, los cuerpos auxiliares de Cruz Roja y seguridad en la escuela y en el tránsito.

ESCUELAS PRIVADAS: Autorización de funcionamiento y fiscalización desde el punto de vista sanitario, de las escuelas privadas del distrito. (Se adjunta un proyecto de reglamentación para la habitación de las mismas. El mismo se aplica en el Distrito de Quilmes).

Establecer normas elementales mínimas para el funcionamiento de las escuelas oficiales.

Requerimiento sanitario previo a su puesta en funciones.

Autoridad suficiente para disponer clausuras ante circunstancias especiales.

Manual de instrucciones mínimas para cada escuela a fin de atender en forma inmediata a nivel local problemas que surjan de imprevisto y que exijan pronta solución (Se adjunta un ejemplar distribuido en el Distrito de Quilmes).

Ordenamiento lo más completo posible de un fichero nosológico en cada distrito para establecer una serie estadística de morbilidad a nivel escolar.

En circunstancias especiales, colaboración inmediata con autoridades nacionales, provinciales y municipales ante exigencias imprevistas, catástrofes, inundaciones, conmoción interna o externa, etc.

VISITADORAS DE HIGIENE: Mantenimiento del estado inmunitario de la población escolar y en lo posible la extraescolar en sus adyacencias.

Establecer contacto con establecimientos sanitarios oficiales a través de los médicos escolares de quienes tendrán única dependencia directa.

En todos los casos serán los médicos escolares quienes decidan y ordenen las tareas de estas colaboradoras.

Detección de causas factibles de examen médico, antes de la inspección del médico escolar.

Educación sanitaria a nivel infantil con todos los medios a su alcance, en lo posible medios audiovisuales.

Amostramiento docente sobre problemas sanitarios.

La Visitadora de Higiene será el cábalo que una a Escuela y Médico Escolar.

DATOS DE INDOLE SANITARIA A TENER EN CUENTA PARA HABILITACION DE ESCUELAS PRIVADAS

CONDICIONES EDILICIAS: Capacidad de alumnos por ambiente: Jardín de Infantes y primarios, 2 alumnos por metro cuadrado (ver ejemplo adjunto).

VENTILACION Y MOBILAJE ADECUADO: Tamaño adecuado de pupitres para infantes y primarios, con sensible oblicuidad el tablero de escribir (20 grados). Iluminación referida a horario de clase.

SANITARIOS: Revestimiento impermeable 1.80 m. del suelo, prescribir revestimientos pintados al aceite.

BANOS: 1 retrete y 1 lavatorio cada 30 alumnos.

Obligatoriedad: Papel higiénico, jabón, toalla de papel absorbente.

PROVISIÓN DE AGUA: Indagar fuentes de origen: análisis químico y biológico otorgados por profesionales o entidad responsable.

COMEDORES: Personal de cocina, mucamas y maestraza (con certificados de salud, mantoux, radiografía de tórax, hemograma, Wasserman), otorgados por Sanidad Escolar.

ESTADO HIGIENICO: Intensificar y verificar la limpieza en cocina, comedor y baños. Piletas lavaplatos con revestimiento reglamentario.

DIETAS ADECUADAS: Valor calórico adecuado. **Heladera.**

ELEMENTOS DE PELIGRO: Cables de alta tensión, llaves y tomas de luz, artefactos eléctricos, ventanas, terrazas u otro riesgo para el alumno.

MATERIALES RIESGOSOS: Escombros, maderas, clavos, vidrios, etc., en las áreas del establecimiento.

CALEFACTORES A GAS: Autorizados por Gas del Estado.

PATIOS ABIERTOS: Protección de sol y lluvia.

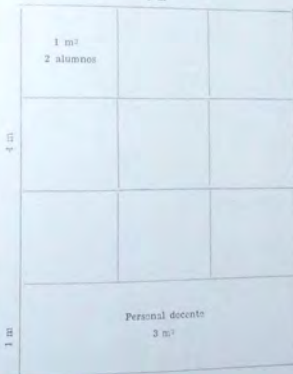
En caso de viviendas privadas, con anexo escolar se debe requerir certificados de salud de moradores, expedido por Sanidad Escolar.

No permitir animales en ámbito escolar.

Solicitar plano y actividades específicas a desarrollar por ambiente

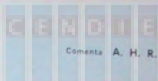
ESQUEMA DEL AULA TIPO

3 m





comentarios de libros



HAMM-BRUCHER Hildegard: "La educación en el año 2000" (Libro de bolsillo).
Trad. al castellano: Carmen Schaad Gumucio Edic. RIALP S. A., Madrid,
(1969).

El famoso benedictino Guardini, recientemente fallecido en Alemania, dijo que estamos en el comienzo de una Edad nueva, porque la que llamamos Contemporánea ha terminado. La nueva es la EDAD TECNICA; decimos esto en el momento histórico en que tres hombres científicamente preparados y científicamente equipados han recorrido el cosmos a velocidades nunca imaginadas, unos pocos lustros atrás, pero científicamente calculadas y graduadas, y la planta humana ha podido hollar, por primera vez, la superficie de nuestro satélite, tantas veces cantado por poetas y músicos, y cientos de millones de hombres hemos seguido ansiosamente en las pantallas de los televisores sus paños y vigilado cada uno de sus movimientos, escuchando sus palabras en conversación con quienes colaboraban con ellos desde

la tierra, desde Houston, a 380.000 kilómetros.

La autora del libro a que nos referimos, capacitada por altos estudios y rica experiencia adquirida en la vida política y la universitaria de su patria, aunque sin experiencia docente, ha realizado durante tres años estudios sistemáticos en el transcurso de veintidós viajes "culturales" o "formativos", por Alemania Occidental y Oriental, América y Rusia, Polonia, Escandinavia, Inglaterra y Francia. Conoció veintidós sistemas escolares y universitarios y reunió toda clase de informaciones al respecto.

No fue su propósito "comprender los siglos pasados" sino "preparar y resolver el milenio tercero que ya se halla tan próximo".

Dice: "En el aula escolar ha comenzado ya. Se hallan allí ya los ciu-

asanas que habrán de venir, dar-
le forma y energía". Al finalizar el
brevi capítulo introductorio, dice:
"Los resultados de mis viajes cultu-
rales son sólo una contribución más
a una de las discusiones más impor-
tantes de nuestra época: se trata
del futuro de la joven generación
que nos ha sido confiada. ¿Y qué
otra cosa podría ser más importante
estudiar a conciencia hoy y cada
nuevo día?".

Todas las naciones tienen que abo-
carse al problema de adaptar la
educación de las generaciones jóve-
nes a los grandes cambios que la re-
volución técnica provoca. La autora,
aunque no es docente, es considera-
da una autoridad en la materia de
política educacional y este libro,
con ser un informe empírico de sus
viajes "formales" que hizo sin in-
vestir carácter oficial alguno, prue-
ba su agudo sentido práctico y polí-
tico, ya que descubre fácilmente pro-
pósito y finalidad de las organiza-
ciones escolares en los diversos paí-
ses y establece el paralelo entre cada
uno de ellos y el propio. La compa-
ración pone de relieve las deficien-
cias que la autora constata en Ale-
mania Federal, su país.

Su primer viaje fue a la Unión So-
viética, en octubre de 1964. Para no-
sotros es interesante recordar que,
en 1963, viajó el P. Ismael Quiles S.
J., a la sazón delegado argentino a
la XII Conferencia General de la
UNESCO, en París a la URSS y
otros países comunistas para estu-
diar, no sólo el sistema teórico de la
educación sino ante todo "las experi-
encias que resultaban de la apli-
cación del sistema en cada uno de
ellos". Publicó el libro: "Vida y edu-
cación en los países comunistas".

La señora Hamn-Brücher presen-
ta el fenómeno ruso, que la llenó
de asombro, como ejemplo de un
pueblo que ha tomado conciencia de
la necesidad de aprender sin dejar
de trabajar. La realidad es ésta: la
obligatoriedad escolar comenzó en
1934, por sólo cuatro años, extendida
a siete en el decenio siguiente y,
desde la reforma escolar de 1953, a
ocho años. Esto significa que una
gran mayoría del pueblo tiene sólo
cuatro o siete años de escolaridad.
El remedio nació del pueblo mismo:
se volcó en la formación intensiva de
adultos. La escasez de maestros, en-
tre 1920 y 1940, obligó a preparar al
mayor número en el menor tiempo
posible; se remedió la diferencia re-
servando un día por semana para
el perfeccionamiento docente, medida
no abolida. Las clases nocturnas y
el estudio por correspondencia lleva
a muchos a profesiones superiores.
La escasez de material escolar y las
instalaciones precarias obligan a la
autoayuda y la autoconfección. La
autora informa ampliamente sobre la
organización escolar; algunos de los
subtítulos son: orden ejemplar y
trabajo útil a la sociedad; los niños
van contentos a la escuela; escuela
unitaria y selección; promoción de
talentos a pesar de la escuela uni-
taria; reservas de talentos existen
en todas partes; promoción de ta-
lentos fuera de la escuela; relación
de la escuela con la vida; escuelas
nocturnas y por correspondencia;
aprender es el placer del profesor,
etc. Es impresionante el dato que da
sobre la aceptación de las escuelas
nocturnas, en las que se gradúan
anualmente 400.000 bachilleres.

También su informe sobre la Re-
pública Oriental Alemana (abril 1965)

revela ese impulso que nace del pue-
blo mismo para el que "aprender es
cuestión de honor". Existe la prepara-
ción preescolar sistemática; con el
ingreso en la escuela primaria em-
plea "la seriedad de la vida"; se es-
timula la aplicación con continuas
competencias y distinciones; la ma-
yor importancia tienen las olimpia-
das matemáticas anuales; no se per-
mite perder el tiempo con negligencias:
como en la Unión Soviética, se
proponen reducir los cuatro años de
escuela elemental a tres, sin dismi-
nuir las materias. Las escuelas cen-
trales abarcan desde 1º a 10º grado
de una escuela superior politécnica
de formación general. Los maestros
dicтан de seis a siete clases diarias,
tienen 28 obligadas semanales.

Interesantísimo es su informe sobre
la educación en los Estados Uni-
dos (abril-mayo 1966), que inicia con
el título: "El negocio de América se
llama ahora educación". Es el capí-
tulo más extenso y trasunta su asom-
bro ante el contraste entre la gran-
diosidad de la organización admini-
strativa y técnica, con su "red de
investigación y desarrollo, que con
grandes ramificaciones... se extien-
de sobre toda acción político-cultu-
ral... 5 grandes Centros de Investi-
gación y Desarrollo, "en marcha
con gran intensidad", 4 se están
montando y 4 en proyecto; alrede-
dor de una docena de laboratorios
regionales con miras a llevar su nú-
mero a cien, etc.) y, frente a ella,
"la catástrofe cultural americana",
la deserción escolar, etc. La auto-
ra, especializada en política cultu-
ral, comprende el problema america-
no y lo presenta con claridad.

Pero trasunta también su admiración
ante los grandes avances téc-
nicos aplicados a la enseñanza. En

el N.º 3 del capítulo, que titula:
"El aula de estudio del futuro"—pa-
ginas 141 a 152—, describe su primer
contacto con la máquina electrónica,
tratando "de ponerla a prueba"
introduciendo deliberadamente erro-
res, sin que a la máquina se le es-
capara uno solo, diáspora al final
consejos y alentándola a proseguir los
estudios. No deja de señalar las difi-
cultades, casi insalvables, del elevado
costo y la falta de "programas
maduros", cuyo desarrollo es incredi-
blemente caro. Reconoce también el
valor de la enseñanza programada.

Frente al alto costo de la electro-
nética aplicada a la enseñanza, pone
la "televisión escolar para 10 millo-
nes de niños" que se desarrolló en
una miseria económica increíble en
una nación que puede gastar tantos
y tantos millones de dólares en em-
presas de resonancia mundial (págs.
144 y ss.). Considera este tipo de en-
señanza de gran porvenir, aplicable
también en las universidades.

No descuida otro aspecto: "No se-
rán sólo adelantos técnicos los que
revolucionarán la escuela del futu-
ro". Nos hallamos ante grandes re-
formas pedagógicas, "... la ciencia
comienza a interesarse por lo que
ocurre, año tras año, en el aula de
la escuela...". "Las ciencias especia-
les empiezan, tanto en América como
en la Unión Soviética, con el descu-
brimiento y el estudio sistemático de
la *terra incognita* del aula escolar...".

Nuestro comentario excede los lí-
mites corrientes y, a pasar de lo mu-
cho e importante que merece ser des-
tacado para interesar en la lectura,
más todavía, en el estudio de este
dinámico informe y las inteligentes
comparaciones entre lo que ocurre en
los países visitados, debemos remitir
al libro mismo y particularmente al

paralelo de las págs. 234 y siguientes entre los dos grandes rivales. Estados Unidos y Unión Soviética, de posiciones político-sociales opuestas y

el mismo objetivo político-cultural: "el crecimiento cuantitativo superdimensional del potencial cultural", perseguido por los mismos caminos.

HENZ Hubert: "Tratado de Pedagogía Sistemática" Trad. del alemán por Isabel Antich. Editorial HERDER, Barcelona, (1968).

El Dr. Henz, pedagogo muy conocido en los países de habla alemana, por el enfoque científico de los temas pedagógicos fundados filosóficamente, brinda en esta PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA un tratado bien madurado y ordenado de la ciencia de la educación. Es un volumen de más de sesientas páginas densas, con abundante bibliografía al pie de ellas y al final del volumen, donde, además, hay un índice de nombres citados y otro de materias.

Atrás la claridad en el ordenamiento de la materia que trasunta el índice, como si fuera un cuadro sinóptico. Está dividido el texto en tres partes: 1ª Pedagogía fundamental, 2ª Pedagogía diferencial y 3ª Métodos de investigación pedagógica.

La 1ª comprende cuatro secciones: I. Pedagogía fundamental; 1) Conceptos fundamentales (base fenomenológica); 2) Valores fundamentales (base axiológica); 3) Conceptos fundamentales sobre el hombre (base antropológica); II. Los factores eficientes (etiología pedagógica); 1) Causas en general y causas eficientes en el fenómeno educativo; 2) Las personas actuantes (interlocutores del diálogo); 3) Las sociedades educadoras; 4) Los factores materiales; III. Métodos educativos (tipología); 1) Estilos de educación (tipos pedagógicos ideales); 2) Modos de educación (tipos pedagógicos reales); 3)

Unidad y multiplicidad de los modos educativos; IV. El acto educativo (pragmatología pedagógica); 1) El acto educativo en el ámbito de la relación pedagógica; 2) Actos del educador; 3) Actos del educando con efecto educativo; 4) Leyes para la aplicación práctica.

La 2ª parte, *Pedagogía diferencial*, comprende dos secciones: I. *Tareas esenciales en la estructuración formal de la personalidad*: 1) Sectores de la formación básica; 2) La esfera de la formación en la estructura personal; II. *Tareas capitales de la educación material*: 1) Tarea central Educación religiosa; 2) Tareas capitales de la educación social; 3) Tareas esenciales de la educación individual.

La 3ª parte, *Métodos de investigación pedagógica*, comprende una introducción (naturaleza, requisitos, criterios, aspectos) y dos secciones: I. *Lógica de la investigación*: 1) Puntos de partida del pensamiento investigador; 2) Tareas principales de la investigación pedagógica; 3) Métodos del pensamiento investigador; II. *Técnica para la investigación*: 1) Métodos para la adquisición de la experiencia; 2) Métodos de exposición.

Claramente se destaca el plan y la sistematización de la materia.

En el prefacio, Henz sostiene que "la sistematización y la precisión de

las definiciones son necesarias en la ciencia". Explica que este libro es resultado de la experiencia docente, de su labor en la cátedra de la materia y ha sido preparado para ayudar a los estudiantes. No es exclusivamente teórico; se referirá a la práctica cada vez que se presente la ocasión, puesto que "en la enseñanza de la ciencia de la educación no se debe vacilar nunca en penetrar en lo concreto y existencial". Ha procurado englobar los conocimientos "que nos aportan la filosofía de los valores, la filosofía existencial y la filosofía profunda".

"Dado el defectuoso estado actual de la metodología pedagógica, deberemos limitarnos a presentar un esquema que sirva de introducción a los métodos de investigación pedagógica".

El pensamiento de este pedagogo sobre educación está conforme con el de San Agustín, para quien la educación se realiza por medio del "maestro interior"; desde afuera llega la incitación, pero el acto educativo se produce interiormente. Dice Henz:

FERNANDEZ MARTINEZ José y MIGUEZ de FERNANDEZ MARTINEZ Sara I.: "Botánica Experimental" (y guía para trabajos prácticos). Para primer Año del Ciclo Básico Común y Esc. Nac. de Comercio. Ed. HUEMUL S. A., 1969, Buenos Aires.

De indiscutible valor pedagógico, este texto de BOTÁNICA, preparado con tanto amor como ciencia y claridad para los incipientes estudiantes de Primer Año, está llamado a despertar en ellos el más vivo interés por el mundo de las "plantas", vocablo colectivo en que muy pocas discriminaciones de categorías entraron en su vida escolar anterior, por lo menos en los ambientes urbanos.

"El maestro que ofrece al alumno valores y elementos formativos no puede afirmar que le ha formado y educado si no ha conseguido que el alma del niño se abriera y se activase de manera que los valores fructificasen en ella". De nada sirve que lo amonesten, le griten, etc. para imponerle alguna cosa o algún modo de comportamiento, porque si el alumno ya les ha dado interiormente la espalda, no lograrán ningún efecto educativo. "El progreso interior del alumno es siempre el lugar ontológico del proceso educativo". "El criterio del acto pedagógico debe ser la acción favorecedora del desarrollo de la personalidad que efectivamente ejerce. La pedagogía se revela en su efectividad".

"Lo esencial en la pedagogía es la existencia, que solamente puede darse en la libertad. La ayuda que da el pedagogo al educando consiste esencialmente en liberar, en hacer libre". Pero es liberador en segundo término, "La libertad debe conquistarse el propio educando".

Es un tratado profundo, altamente recomendable a los estudiosos.

Los autores han atendido a todos los valores que el educador debe cultivar; lo señalan er; la exposición de "PROPOSITOS" que, mas que una presentación, es una muy buena lección de Pedagogía.

En el N° 22 de "REVISTA DE EDUCACION" ya hemos comentado la "GUIA PARA TRABAJOS PRACTICOS DE BOTANICA" de los mismos autores, que es complemento de este texto.

Tiene la "Botánica Experimental" a despertar el deseo de averiguar y descubrir los maravillosos secretos de la vida en estos extraños seres que comparten el espacio cósmico con nosotros, los curiosos investigadores humanos.

Prepara sistemáticamente el material necesario para las experiencias: Cap. 1º: a) Método para herborizar; b) mínima de plantas que pueden seleccionarse; c) Observación, análisis y dibujos. A guisa de ejemplo y para fijación de nomenclatura y conceptos, sigue el estudio metódico de 7 plantas, ilustradas con dibujos claros y preciso: planta entera, cortes, diagrama floral, etc. Muy acertado, dar el nombre científico (griego o latino) de cada una, por cuanto es corriente en el comercio del ramo (catálogos).

En la página 15 dicen los autores: "Vamos a estudiar la BOTÁNICA observando personalmente las plantas. Dejemos los "retratos pintados" que reproducen a la naturaleza muerta y las láminas o gráficos, por hermosos que nos parezcan, para analizar y experimentar con semillas, raíces, tallos, hojas y flores auténticas; en suma con la planta viva en acción, que vive humildemente en la maceta, en el terreno abandonado o en el jardín cultivado". Aplaudimos tal criterio: no hay medio audiovisual artificial que reemplace al objeto real y vivo, si de él se puede disponer.

En sucesivos capítulos van desarrollando el programa, ayudando la comprensión con excelentes croquis, diagramas y gráficos, estimulando la actividad del estudiante en la investigación de la vida vegetal (nacer, crecer, nutrirse, reproducirse, células, tejidos) con los correspondientes exper-

iencias, gráficos instructivos, sinopsis.

De excelente método es el capítulo VII de la "Agrupación de los vegetales por sus caracteres comunes" con un cuadro elemental y una original representación gráfica de la clasificación natural.

Sinopsis, en el auténtico sentido del vocablo, facilitan el estudio de los capítulos VIII y IX y las típicas siluetas de nuestros árboles están llamadas a familiarizar al alumno con nuestra flora autóctona e importada.

En repetidas ocasiones hemos comentado la indiferente negligencia con que se pasa ante los más bellos ejemplares de la vegetación sin averiguar nombres, cualidades, ni utilidad. Este libro puede corregirlo, despertando en las nuevas generaciones interés y conciencia del alto valor que representan.

El capítulo X desarrolla en forma sintética el tema: "OBJETO DE LA BOTÁNICA": 1º) Definición; 2º) El campo de la botánica y sus tres grandes objetivos, sintetizados en un gráfico; 3º) Los grandes propulsores de la botánica y los estudios botánicos en la Argentina; 4º) Institutos botánicos argentinos, museos de botánica; jardines botánicos; 5º) Guía de los principales centros de enseñanzas agrícolas en la Argentina y 6º) 35 árboles históricos argentinos.

Por último enriquecen su libro con un VOCABULARIO BOTANICO que es el glosario alfabético de 500 términos propios de la materia.

El sinéptico final del texto es LA NOMINA EXPLICADA E ILUSTRADA DE LAS FLORES NACIONALES DE LAS NACIONES AMERICANAS, que evocara, en todos los que lo visitaron, el recuerdo del Monumento a la Bandera, en Rosario.

COMBETTA Oscar Carlos: "Didáctica especial en la educación moderna" Los-

Andrés B. C. E. N. D. I. E. 137

En un volumen de 356 páginas expone el autor su pensamiento sobre la aplicación de "los principios pedagógicos más modernos" en la didáctica especial de las asignaturas que integran el plan de enseñanza primaria. Transcribe los fragmentos correspondientes del "Programa de Educación Primaria", 1961, del Consejo Nacional de Educación (Buenos Aires) en el transcurso de su desarrollo, relacionándolos con el tema.

Ofrece en trece capítulos la didáctica especial pero recomienda la lectura previa de los tres capítulos de Didáctica General: "La escuela y el alumno", "El maestro" y "La didáctica", todos "en la Educación Moderna", de, respectivamente, tres, cuatro y treinta y siete páginas.

Naturalmente el concepto *modernidad* tiene en educación —empresa tan vieja como la misma humanidad, y todavía no del todo lograda— un valor relativo, puesto que, aun en este libro, se pone a contribución el pensamiento de educadores no tan recientes o actuales como el vocablo hace suponer, dado que Dewey, muy citado, buscaba en el último decenio del siglo XIX los famosos pupitres "en que sus alumnos pudieran trabajar" y Claparède, Ferrière, L. Luzzurrago, C. G. de Rezzano y otros citados fueron reformadores del primer tercio de nuestro siglo. Desde luego, esto no significa que no sigan siendo "maestros" en nuestros días como lo es aun Pestalozzi y, sin mucho exagerar, también Comenio, precursor en cierto modo de los medios audiovisuales.

Hay, hoy día, tendencias modernísimas, especialmente en la enseñanza

de algunas asignaturas, como ser las matemáticas, que prometen un cambio favorable en su didáctica, hasta ahora de bastante discutible éxito, como lo comprueban los resultados en los primeros cursos de la enseñanza media. (Ver Revista de Educación, números 16 a 19).

Nos parece muy bien que el autor estime necesario el cálculo mental y proponga procedimientos y ejercitación adecuada. La falta de seguridad en el cálculo perjudica al proseguir estudios, además es un inconveniente serio en las relaciones más simples. La industria suele presentar isopíes, etc., con las tablas de multiplicar y las máquinas calculadoras lluevan al hombre, pero el cálculo mental y escrito sigue siendo necesario y, además, es excelente ejercicio de atención y memoria.

En cambio nos parece que el tema "fracciones" está enfocado con esa prevención que impide familiarizar al niño con ellas y siguiendo cánones antiguos. El ejemplo elegido en la página 27 nos hace pensar así. Se quiere enseñar la reducción a común denominador y se propone 3/4 más 1/2. Artificialmente se los lleva a común denominador 8, cuando el niño desde su primer contacto con los quebrados, debe saber que 1/2 es igual a 2/4 porque lo ha visto y vivido muchas veces. Con un gráfico lo resolvería inmediatamente, y sería un procedimiento mucho más moderno.

Particular atención ha merecido al autor la didáctica especial del lenguaje, la lectura, la escritura, nociones gramaticales, redacción, composición, etc. Reseña los principales métodos y procedimientos y los estudian-

tes de nuestros institutos pedagógicos hallaran amplia información y sugerencias útiles en este manual. Se familiarizarán también con vocablos nuevos, que quizás sus profesores de "castellano" no usen, pero que irán enriqueciendo el idioma "nacional", como ser: actividad "compositiva" y actividad "redactiva", el niño "impacta" la imagen botánica, "dinamiza" su espíritu, etc.

Consideramos la obra del profesor Combetta un ponderable esfuerzo en

el complicado y discutible campo de la Didáctica, llamada a despertar el interés por adentrarse en la materia, controvertir algunos puntos de vista para que de la discusión bien inspirada surja la luz que ilumine el camino por el cual el "pedagogo" ha de conducir al niño a fin de que, por su propio esfuerzo, se capacite y cultive los valores espirituales necesarios para orientarse en ese mundo nuevo que le espera.

