

UNESCO / América Latina



PROYECTO
PRINCIPAL
DE EDUCACION



Boletín trimestral / N.o 10

abril - junio 1961

Sumario

Editorial:

La duración y el rendimiento de la educación primaria	5
El problema de la asistencia escolar por S. Hernández Ruiz	9
La escuela de maestro único por Mercedes Fernández Ramos	17

INFORMES Y DOCUMENTOS

La Reunión del Consejo Interamericano Económico y Social de la OEA en Punta del Este	31
Recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina	35
La enseñanza y la expansión económica (Informe del Comité Rueff-Armand)	37
Conferencia Internacional de Instrucción Pública	45
ACTUALIDAD EDUCATIVA	51
PUBLICACIONES	57
Índice de los números 1 al 9 del Boletín trimestral del Proyecto Principal de Educación, UNESCO-América Latina	61

Editorial

LA DURACION Y EL RENDIMIENTO DE LA EDUCACION PRIMARIA

EL RENDIMIENTO de la escuela es siempre un tema vivo y polémico. El contenido de la enseñanza que en ella se imparte, la orientación y los resultados de su acción, son motivo de críticas y enjuiciamientos en los que suele predominar la nota de insatisfacción. En el momento actual parece agudizarse esa preocupación, extendida ahora a círculos más amplios que los estrictamente pedagógicos. Ya no se trata solamente de apreciar la eficiencia metodológica de la obra del maestro: se quiere determinar la proporción existente entre los recursos económicos que se destinan a la escuela y lo que ésta produce; su utilidad en relación con las necesidades y exigencias que plantean las características del medio en que está inserta y la evolución económica de los países respectivos; los beneficios que depara a la población adulta, especialmente en el medio rural; la fidelidad con que desempeña su papel específico en relación con los demás grados y modalidades de la educación. Esa diversidad de posiciones —cuyo número no hemos agotado, ni mucho menos— no está dictada por un molesto propósito inquisitorial: refleja el afán de vincular más estrechamente la educación a las transformaciones sociales y económicas que se están produciendo o se avizoran para el porvenir y, en definitiva, de obtener el máximo aprovechamiento de la escuela.

En números sucesivos del Boletín nos proponemos insertar colaboraciones que aborden esa gama variada y compleja de problemas cuyo estudio es tan necesario para bosquejar las líneas de la educación del futuro.

Ahora nos limitamos a un planteamiento sumamente restringido, centrado exclusivamente en un aspecto del rendimiento escolar. Es obvio que en éste influyen múltiples factores: la capacidad del maestro, el nivel intelectual de los alumnos, los programas, los textos, las instalaciones materiales son, entre otros, los elementos determinantes del grado de eficiencia de la escuela. Mas existen otros que atañen directamente a la administración y gobierno de la educación; entre ellos uno de singular importancia a cuyo comentario nos circunscribiremos en el presente trabajo: la duración de la escolaridad.

Se ha dicho con referencia a las doctrinas pedagógicas y a su aplicabilidad que existe un gran divorcio entre la teoría que se sustenta y la práctica. Esta divergencia entre lo que se dice y lo que se hace, se da de un modo particularmente acentuado entre lo establecido en la legislación educativa y lo que acontece en la realidad. Y en este orden, pocos son los problemas en los que se podría encontrar más grave disparidad que en el de la duración legal y la efectiva de la escolaridad obligatoria, que en América Latina salvo alguna excepción —más ideal que real también— se identifica con la escolaridad primaria.

Veamos la situación. La legal: escolaridad obligatoria de seis años en todos los países, con excepción de dos, en los que es inferior y de uno que

tiene siete. La real: mientras el nivel educativo promedio de la población de 15 años y más era en 1950 de 9 años escolares en Estados Unidos, de 7,2 en Japón y de 4,5 en Puerto Rico, alcanzaba sólo a 2,2 en el conjunto de dieciséis países latinoamericanos, de los que se poseen datos. Pero nótese que a efectos de determinar la duración efectiva de la escolaridad, el dato más expresivo no es el del nivel educativo a que acabamos de hacer referencia sino el de la población adulta que ha tenido oportunidad de concurrir a la escuela (51% del total). Pues bien: menos del 10% de los niños que comienzan el primer grado llegan a terminar la educación primaria y más de la mitad de ellos abandona la escuela después del segundo grado.¹

Si se considera que muchos de los alumnos que cursan menos de tres años de escolaridad y no tienen oportunidad de ejercitarse los conocimientos adquiridos en la escuela son analfabetos posteriormente, se advertirá el escaso rendimiento de la obra de la escuela que ello supone y lo baldío que resulta el esfuerzo económico para la educación de esos analfabetos potenciales.

Los datos anteriores ponen de manifiesto las dimensiones sobrecogedoras que el absentismo y la deserción escolares tienen en nuestro medio, problema que se trata en el artículo sobre asistencia a la escuela inserto en este mismo número. En dicho trabajo se analizan las causas pedagógicas y sociales que originan tal situación. Pero existen otras en las que tiene una responsabilidad más directa la administración educativa y que glosaremos seguidamente.

Por la mayor amplitud de sus consecuencias citaremos, en primer término, la diferencia establecida en la legislación de gran número de países latinoamericanos entre la duración de la escolaridad en el medio urbano y en el medio rural, con menor tiempo para éste. La anomalía jurídica que supone la contradicción entre lo legislado en un mismo país al establecer una escolaridad obligatoria de seis años y, por otra parte, autorizar la de cuatro por ejemplo, ya es en sí misma importante, pero son mucho más graves otras consecuencias a que ello da lugar.

Limitar las posibilidades educativas de un sector de población por el hecho de haber nacido en un medio determinado, constituye una discriminación tan irritante como la que más, por verificarse en materia de tanta trascendencia como es la educación. Supone la vulneración de uno de los más caros postulados democráticos: el de que todos tengan las mismas oportunidades. Y si consideramos este hecho, no ya en el plano de los principios, sino en el de las repercusiones a que da lugar, veremos que además de implicar una flagrante injusticia, entraña un grave error en el orden práctico de utilidad o rendimiento. En efecto, una considerable proporción de población infantil no puede pasar, por imperativo legal, de dos, tres o cuatro años de escolaridad, con lo cual no sólo queda incompleta su formación básica, elemental, sino que tiene privado el acceso a niveles educativos superiores al primario. Esto representa una pérdida extraordinaria de posibilidades en cuanto al aprovechamiento de inteligencias que quedan en agravio, sin dar a la sociedad el fruto que de ellas podría esperarse. Pero ocurre también que esa medida discriminatoria afecta al medio rural que es, justamente, el que predomina en América Latí-

¹Informe sobre "La situación educativa de América Latina", Oscar Vera, México, diciembre de 1960.

na y el más necesitado de la acción educativa, alegándose para hacerlo razones de economía: si en algún caso es aplicable lo de que "todo lo barato es caro", es en éste, en el que se aúnan la injusticia y el error.

Otro fraude que repercute desfavorablemente en el rendimiento, igualmente legitimado con disposiciones legales, es el de las denominadas clases alternas a las que asisten turnos distintos de escolares —a veces cuatro o cinco en un mismo día— con un horario excesivamente limitado. Con este tipo de institución educativa se ha querido resolver en forma económica el problema agobiante de una población en edad escolar cada vez más numerosa, dándoselle en su origen un carácter de provisionalidad o de emergencia que con el tiempo se ha convertido en algo permanente, que requerirá serios esfuerzos para ser modificado.

Ese tipo de soluciones es en muchos casos, una consecuencia del intrusismo en el campo de la administración educativa. Para quien conozca los problemas que implica la acción educativa es obvio que si hay algo que no se puede forzar, en que hay que ir paso a paso adecuándose al proceso de una maduración natural, es la educación. Frente a ese hecho, nacido de la propia naturaleza del escolar y de las características de su evolución, no pueden nada decretos que preceptúen que en dos horas de clase se ha de obtener el mismo rendimiento que en cuatro y esto es, poco más o menos, lo que vienen a decir las disposiciones oficiales que regulan el funcionamiento de las escuelas a que nos venimos refiriendo.

El perjuicio que con ellas se está ocasionando a la educación no es reparable: la única posición que cabe frente a este problema es la de tratar de volver lo más pronto posible a un régimen normal en el que la duración de la jornada escolar sea la que requiere la aplicación de planes y programas de estudio racionalmente concebidos.

Otra institución amparada por la legislación vigente que va en menoscabo del rendimiento escolar, desdichadamente muy extendida, es la escuela incompleta a cargo de uno o dos maestros, en la que sólo se pueden cursar los primeros grados del ciclo primario. La resistencia a admitir la posibilidad de que un maestro pueda trabajar con éxito con grupos de niños de diferentes edades y niveles, es la causa de que ese tipo de escuela incompleta no se reemplace por la escuela unitaria completa, con todo el ciclo de estudios, que es la más propia de los núcleos de población en los que el censo escolar no justifica la creación de una escuela graduada a cargo de diversos maestros.

El calendario escolar de las escuelas primarias es otro factor a considerar. En los países de América Latina la duración del año escolar fluctúa entre 167 y 225 días y el horario semanal entre 17 y 36 horas. Esto es lo establecido en las regulaciones oficiales, pero puede asegurarse que en la práctica apenas si se alcanza a cubrir el 80% de ese tiempo, lo que reduce la duración efectiva del año escolar a límites muy bajos.

Los resultados de la serie de factores que acabamos de reseñar se reflejan en una duración efectiva de escolaridad, en una "ración educativa" para el niño latinoamericano, insuficiente y marcadamente inferior a la del escolar europeo o norteamericano.

Todo ello supone una merma considerable de las posibilidades que para una vida mejor y más rica en el plano espiritual y material representa una población con buen nivel educativo. No es ocioso repetir que bajo nivel

cultural y científico van unidos a subdesarrollo. Por ello se advierte que cada vez cobra mayor fuerza y adhesiones el principio de que, en último término, sólo mediante un robustecimiento de los sistemas educativos que lleve consigo la generalización de la educación básica a todos los sectores de población y el acceso a los distintos niveles y especialidades de quienes posean aptitudes para ello, se conseguirán mejorar las condiciones de vida.

De ahí la necesidad de que adquiera plena vigencia el principio de escolaridad obligatoria y de que éste tenga la duración —para todos los niños y no sólo para los de una clase o medio determinado— y la orientación que requieren las necesidades y aspiraciones de la sociedad actual.

Sobre este punto de tan palpitante interés y actualidad —duración necesaria de la educación primaria y algunas de las características que debiera poseer para su mejor adecuación a las nuevas tendencias sociales y económicas— trataremos en próximos artículos del Boletín. Igualmente lo haremos sobre el rendimiento de la educación primaria visto desde el plano de la eficacia de la obra misma de la escuela.

EL PROBLEMA DE LA ASISTENCIA ESCOLAR

por S. Hernández Ruiz

ESTE, con seguridad, el más grave de los problemas que tiene que afrontar el Proyecto Principal número 1 de la UNESCO. Basta, para apreciar la verdad de esta proposición confrontar la finalidad fundamental del Proyecto —corregir el déficit de escuelas primarias que se registra en Iberoamérica— con estadísticas publicadas por dicha Organización, en las que aparecen todos los países de esta América con inscripciones menores de 40 alumnos por clase. Es evidente que tal inscripción sugiere la idea de que no existe el déficit de escuelas que se predica, puesto que en las existentes caben muchos miles de niños, y da la sensación de que el Proyecto es ocioso. Pero las cosas se aclaran tan pronto como se acude a los censos, y se observa que las cifras de inscripción son muy diferentes de las de niños en edad escolar. Eso significa que una elevada proporción de niños ni siquiera se presenta en las escuelas, aunque sus padres y las autoridades sepan perfectamente que hay lugar en ellas.

El hecho es grave. Más aún de lo que se desprende de lo dicho en las líneas que anteceden, pues ocurre que, como el problema de la educación es objeto de una propaganda quizás más ruidosa que sincera y efectiva, cuando se aproxima el principio del curso en cada país la Prensa se pasa un mes clamando contra la falta de plazas en las escuelas, con lo cual provoca la formación de grandes colas ante las escuelas urbanas y una afluencia momentánea en las rurales durante el período de matrícula. De aquí que hasta las cifras de inscripción sean de hecho falsas, porque son las que resultan en los primeros días del curso de las campañas periodísticas anuales. Ciento número de inscritos ni siquiera aparece por la escuela al ser iniciadas las clases, y otro mucho mayor desaparece a los dos o tres meses. Encima de todo eso, encontramos una irregularidad tal de la asistencia que es frecuente a mediados de curso entrar en las clases y no ver más allá de una docena o docena y media de muchachos en ellas.

He aquí, pues, en breves renglones el doloroso cuadro de la no asistencia de los niños en sus tres modalidades de ausentismo, deserción e irregularidad, que esterilizan las instituciones escolares y crean dificultades muy graves al Proyecto Principal número 1, que se dispone a la lucha con toda decisión.

Ahora bien, la técnica de esta lucha no puede ser igual en las tres modalidades, porque la naturaleza de los tres fenómenos es diferente. Vamos a tratar de establecer las condiciones de cada caso.

A) *Absentismo*. Se mide por la diferencia entre las cifras del censo y la inscripción escolares, y alcanza a menudo del tercio a la mitad de la población escolar. En las zonas rurales puede ser apreciado por los maestros y las autoridades; en las ciudades, sólo por éstas; pero siempre es susceptible de conocimiento y corrección, y esto es lo que importa, pues permite una acción concreta contra él, en nombre de los generosos fines del Proyecto Principal y del más elemental patriotismo.

Esta acción deberá realizarse, con las estadísticas en la mano, sobre las autoridades y sobre los maestros. Es una experiencia mil veces repetida que una labor escolar dé buenos rendimientos, entendiendo esta calificación de un modo simplemente normal, disminuye la deserción, y que surte el mismo efecto la presencia de autoridades locales sensibles a sus deberes para con la infancia, y por consiguiente, respetuosa de los principios legislativos fundamentales de su país en materia educativa. En relación con el primer punto, los Inspectores de Primera Enseñanza deberían tomar nota de que una elevada cifra de deserción es signo de una labor docente defectuosa, y de que, si el fenómeno se generaliza, revela una ruinosa crisis de la técnica pedagógica, cualesquiera que sean los entusiasmos con que los medios teóricos y burocráticos nacionales e internacionales defiendan las prácticas escolares causantes de la situación, y probablemente impuestas por la fuerza, hecho que constituye la calamidad más grande que puede caer sobre la enseñanza de un país. A su vez, las autoridades superiores deberían ir pensando que su función no es enamorarse de tales o cuales recetas o esquemas pedagógicos, ni menos tratar de generalizar su empleo coercitivamente, lo cual es el peor abuso de poder perpetrable en el plano de la libertad del pensamiento, ni mucho menos hacer de la Inspección un instrumento puro y simple de servidumbre técnica, sino garantizar al país un rendimiento honrado de un servicio cuyo costo crece vertiginosamente. Por su parte, la Inspección debería estar informada, y el que suscribe ha hecho todo lo que ha podido en este sentido, de que el progreso de la técnica docente nada tiene que ver con el abuso mencionado, el cual, si está vedado en buena ley a las autoridades superiores, más lo estará a los funcionarios de cualquier categoría, la Inspección en primer lugar, pues ésta se rebaja y pervierte si se torna mero agente más o menos mecánico de un prospecto técnico-científico cualquiera, independientemente del valor que éste tenga en su calidad de producto científico, ya que este mismo valor quedaría fuertemente disminuido, cuando no anulado, al pasar su contenido de principio a consigna.

En relación con el segundo punto, parece que debería imponerse por sí mismo el principio de que el cumplimiento de sus obligaciones por las autoridades locales no es una cuestión de sensibilidad personal, sino de moral y derecho positivos, dígase esto sin disminuir en un ápice el valor de aquélla y sus efectos vivificantes. Ahora bien, si la experiencia diaria ha demostrado repetidamente los buenos resultados de una gestión eficaz de las autoridades locales, esa misma experiencia diaria, y numerosos testimonios históricos revelan que, salvadas las excepciones de rigor, tales autoridades cumplen sus deberes cuando en lo alto de la jerarquía político-administrativa existe una voluntad real de gobierno que sin aquel cumplimiento se frustraría. O más claro: a buen rey, buen alcalde. Esto significa, en conclusión, que el problema del absentismo es un problema de gobierno, que empieza en las más altas magistraturas del Estado y termina en cada alcalde y cada maestro.

Consideremos, para terminar, los medios que procede utilizar, según sea el medio en que las escuelas se hallen instaladas. En otro lugar hemos demostrado recientemente ("La escuela unitaria completa", publicación del Proyecto Principal N° 1) que esta plaga terrible del absentismo es más fácil de vigilar, y por lo tanto, de remediar, en el campo que en la ciudad, porque en los núcleos rurales todo el mundo se conoce y está perfectamente

localizado. De ahí que el maestro pueda hacer su inscripción tomando los nombres de los niños en el Registro Civil; reclamando la presencia en la escuela de todos los niños inscritos, para lo cual recurrirá si es necesario a la visita domiciliaria hecha en forma suave y amistosa; y denunciando formalmente a las autoridades municipales, con copia al Inspector de la Zona y al Ministerio de Educación, los casos de contumacia deliberada. Procediendo de este modo, sería menester una gran indiferencia de las autoridades escolares y administrativas mencionadas para que no decreciera rápidamente la cifra del absentismo.

No hemos citado hasta aquí la imposición de sanciones a los padres recalitrantes, porque si el alcalde, o magistratura equivalente, patrocina las reclamaciones del maestro, pocos serán los casos de resistencia extrema, y porque tenemos poca fe en ella, hasta tanto que el fenómeno quede muy reducido; pero tampoco la negamos donde el maestro la considera factible. Por otra parte, la publicidad que actualmente se da a los problemas escolares, y las campañas nacionales e internacionales que constantemente se hacen en favor de la educación popular, junto con la necesidad cada día más ineludible de la educación primaria para el ciudadano común, ha removido la conciencia de los padres, quienes se ven cada día más dispuestos a mandar a sus hijos a la escuela, como prueba el hecho del aumento, a veces notable, de la inscripción inicial en los últimos años.

En las ciudades, donde existen varias escuelas, éstas no se hallan en condiciones de reclutar automáticamente su clientela escolar; pero esta circunstancia no implica imposibilidad de resolver el problema. Basta ordenar a la policía que no permita la circulación de niños en edad escolar, sobre todo menores de 11 años, por calles, plazas, mercados, estaciones y suburbios, a horas de clase, si no van acompañados de sus padres o personas mayores de alguna solvencia moral. ¿Que esto no es posible? ¿Por qué? ¿Que crearía situaciones difíciles de orden público? ¿De qué clase? Porque el que esto escribe no las imagina, y en cambio, tiene una idea muy clara de cómo la escuela podría organizar la asimilación de los niños que la policía le llevara.

B) *Deserción*. Hemos dicho que una buena proporción de los muchachos inscritos en las escuelas primarias al principio del curso escolar deserta dentro de las primeras semanas del curso. Agregamos ahora que la deserción continúa luego sin cesar, y registra un crecimiento después de cada examen trimestral o semestral, a causa de las copiosas reprobaciones instauradas en la enseñanza primaria en los últimos 30 ó 40 años, ignorando en virtud de qué fundamentos científicos.

De los dos elementos a quienes, como en el caso del absentismo, corresponde la mayor responsabilidad, las autoridades y la escuela, pues los padres tienen la atenuante de su ignorancia, la segunda pasa al primer lugar, que en la cuestión del absentismo pertenece a las primeras. Sin duda es mucho también la de las autoridades, pues su acción tutelar sobre los niños no termina con su intervención en la matrícula, sino que deben seguir cooperando con el maestro en la retención de los alumnos, pues de lo contrario el esfuerzo realizado para hacerlos llegar a la escuela resulta perfectamente inútil. Una presión constante sobre los padres descuidados en las poblaciones pequeñas, y la policía escolar recomendada anteriormente en las grandes, constituirían una ayuda poderosa en la lucha de la escuela

contra la deserción; pero es a ésta a quien corresponde la parte principal, puesto que una vez recibidos los niños en ningún caso queda completamente eximida de culpa si se los deja escapar. Y cada día valen menos los tan manoseados argumentos de la ignorancia y la indiferencia de los padres y de las necesidades familiares. Cuando al manejar estadísticas advertimos que en países cuya población no llega a dos millones de habitantes aumenta la inscripción en más de 10.000 niños por año, pero la cifra de los que empiezan y terminan el sexto curso de primaria permanece invariable, tenemos que admitir que la conciencia familiar, progresá no por la acción de la escuela, sino a despecho de su crisis de aprovechamiento. Y si a continuación encontramos que en numerosos países la cantidad de niños que cursan los dos primeros años de dicho ciclo representa del 60 al 80 por ciento de la inscripción total, estamos obligados a declararnos que pasamos por una crisis técnica grave, o lo que sería peor, que la moral profesional es deficiente, si no ambas cosas.

Con referencia a los dos cursos mencionados, podemos afirmar la existencia de graves errores y abusos de autoridad científicos y técnicos, como son, por no citar sino los más patentes, el uso enervante del concepto de madurez para tales o cuales enseñanzas, y muy en particular, para la lectura, el aprendizaje de la cual se dilata por un tiempo tres y cuatro veces mayor del empleado hace 50 años por maestros muy elementalmente formados y cuando no se aplaza "sine die", reduciéndolo implícitamente a un fenómeno de espontaneidad psicológica; los usos metodológicos de toda clase de autoridades administrativas y técnicas; el inerte formalismo de origen burocrático o cenacular; la quincalla escolar propagada por la industria y el comercio de material pedagógico y la todavía más deleznable producida por las escuelas y otras agencias educativas, en aras de su sensualismo degenerado en grado increíble, y las razzias periódicas perpetradas en los multiplicísimos exámenes de promoción. Todas éstas son cosas de las que habrá que ir pensando en hablar seriamente. Mientras tanto, creo estar en condiciones de establecer que, además de las medidas propuestas para combatir el absentismo, bastaría ahora una de amplio alcance técnico-administrativo, pero de fácil ejecución, para reducir la deserción inmediatamente en medida considerable; se trata simplemente de una disposición que ordene a los maestros de primer año y de escuela unitaria la enseñanza del mecanismo de la lectura-escritura en el menor tiempo posible a cada alumno; en ese primer año, indefectiblemente a todos los niños normales, usando el método que les resulte más fácil, de modo racional y humano; y a los Inspectores, que vigilen esa labor y orienten a los maestros técnicamente, pero que se abstengan de imponer métodos determinados, porque la dictadura del pedagogo, intolerable aun en las más altas jerarquías, no puede ser atribución de los servicios de supervisión y orientación. Si lo fuera, los Inspectores quedarían reducidos a la condición de polizontes de modo oficial, legal y hasta doctrinal, después de tantas declamaciones sarcásticas sobre ese carácter supuestamente único de la Inspección tradicional; y no para fiscalizar resultados, sino esquemas didácticos escolásticamente concebidos, y a veces, de esterilidad probada, por lo que fuere. En oposición a tal exceso de autoridad, sería, por ejemplo, una orientación buenísima de los Inspectores en el capitalísimo caso particular mencionado, que se aplicase el método elegido de tal manera, que el progreso fuese perceptible

día a día, o a lo sumo, semana a semana; cuando los padres *perciben* que sus hijos aprenden, no se los llevan de la escuela; a lo más, los retiran ocasionalmente en períodos de urgencia agrícola, o por otras necesidades más o menos reales; pero esto nos pone ante la tercera y última modalidad del problema de la asistencia: la irregularidad.

C) *Asistencia irregular.* Tantas veces como he tratado este tema, ya sea por iniciativa propia o a petición de directores de revistas pedagógicas, he recordado, y en la misma situación es forzoso que vuelva a recordar, cierta experiencia, providencial para mí, según la cual, los promedios de asistencia de una escuela rural, unitaria y muy numerosa, variaban en proporción casi de 1 a 3, según los maestros que en cada momento habían pasado por ella. La lección me fue beneficísima, primero como maestro de la misma escuela, y más tarde, como Inspector de 1^a enseñanza y de Escuelas Normales, consideradas estas (y no es una advertencia ociosa) con sus respectivas "Anexas". En efecto, la falta de asistencia ha sido un argumento de los maestros para justificar bajos rendimientos. Lo sigue siendo, y en condiciones ominosas como nunca, pues, la "comprensión" creciente de las diversas "Superioridades" que gravitan sobre el maestro primario con el retardamiento escolar, ha hecho de él un principio de Organización Escolar o de Pedagogía social, en cuya razón se puede cargar el muerto a causas económicas, citadas con acentos demasiado melodramáticos para ser sinceros. No se ha pensado que una inasistencia que oscila entre el 50 y el 80 ó 90 por ciento, es imposible justificarla con esa sola causa, pues por mísero que sea un país, no tiene de un 50 a un 90 por ciento de familias en tan negra miseria que no puedan pasarse sin el mezquino beneficio del trabajo de niños de 5 ó 6 a 9 ó 10 años, lapso que permite siquiera suprimir el analfabetismo de un modo positivamente funcional. Se ha olvidado que existe también un argumento de los padres, que se puede enunciar así: "Para lo que hace el chico en la escuela, mejor estará conmigo". Ahora bien, aunque mi espíritu de solidaridad profesional es tan profundo, que he dejado hertas pruebas y tengo muchos testigos hasta de su exageración, la experiencia viva, e irritante por el lado negativo, de una oscilación de 30-90, me inclino resueltamente del lado del argumento paterno, y toda mi vida profesional se presenta a mi conciencia en este instante como una prueba de él. Ha habido, en efecto, dos argucias a las que, como Inspector, he cerrado el paso invariablemente: cuando un maestro ha justificado su esterilidad profesional con la falta de material, lo he invitado a señalarme puntos concretos en los que esa circunstancia le impidiera obtener el modesto aprendizaje que cabe en primaria. Indefectiblemente, el buen colega se veía en apuros, porque en realidad me estaba soltando un disco; pero al fin murmuraba dos o tres asuntos, "hábilmente elegidos", que yo me apresuraba a desarrollar ante los niños sin más que papel, pluma, pizarrón, y acaso algunos objetos que se encontraban en la clase misma, haciendo luego patente un volumen de asimilación general e individual de acuerdo con lo que las edades y las capacidades personales podían dar. Pues bien, cuando el pretexto era la falta de asistencia, tomaba el registro correspondiente, pasaba lista, y comprobaba que la mayoría de los niños presentes tenía una asistencia muy regular, porque, en virtud de las razones que fuere, los padres los mandaban a la escuela, a pesar de su bajo rendimiento. *Esto quiere decir,*

en buen romance, que en el plano que nos ocupa, del problema de la asistencia, la responsabilidad máxima es de la escuela. Y no declaramos que toda, porque no hay regla sin excepción. Agregaremos que en esta época en que se exalta, no siempre con discreción, la proyección de la escuela más allá del recinto de sus cuatro paredes, y una labor de comunidad de perfiles muy oscuros, y a veces de más oscuras intenciones, no existe una gestión extraescolar y social más importante del maestro que esa conquista del niño para la escuela. Y afirmaremos, por último, que esa obra de conquista es personalísima, y por consiguiente, puede hacerse con fruto sin ayuda de nadie; por la relación cordial del maestro con las familias de todos los niños, de modo que éstas conozcan lo que sus hijos hacen y lo que pueden hacer, en términos lo más optimistas posibles dentro de la verdad. Pero no hemos de negar que la ayuda exterior es deseable, que debe procurarse y que, sobre todo, el aliento y la cooperación de los inspectores puede mejorar los resultados de la lucha.

Tampoco negaremos la existencia de otras causas; pero las someteremos a un breve análisis, para tratar de establecer su valor real. Veamos la enumeración, exhaustiva o poco menos, que hemos entresacado en la monografía mencionada de numerosos trabajos sobre el tema, casi siempre quejumbrosos, y por ello nada estimulantes, sino más bien depresivos:

1. Ignorancia y falta de interés de los padres;
2. Negligencia punible de los mismos;
3. Pobreza de las familias, que *obliga* a éstas a utilizar a los niños desde muy corta edad;
4. En los medios rurales, dispersión de la población;
5. Falta de confianza en los maestros;
6. Enfermedades y desnutrición;
7. Malos edificios escolares;
8. Carencia de patios escolares;
9. Métodos impropios de enseñanza;
10. Mala distribución del tiempo y el trabajo;
11. Impreparación de los maestros en las ciencias psicopedagógicas;
12. Falta de adaptación de los calendarios a las necesidades del medio ambiente;
13. Apatía del maestro porque su remuneración es insuficiente;
14. Planes, programas y horarios recargados, poco prácticos, y exagerado verbalismo, y
15. Clases recargadas de alumnos.

Y hagamos a continuación el breve análisis prometido, teniendo presente la idea de que la causa fundamental, general, es la ineeficacia de la escuela.

1 y 2. Son términos que cada día tienen menos fuerza, porque los neutraliza la acción publicitaria. Algo ha debido de influir también la labor de comunidad que con tanta insistencia se ha predicado en los últimos treinta años, porque si no, ¿en qué habría consistido y para qué habría servido? El crecimiento constante de la inscripción es, por otra parte, un hecho que desvirtúa más la cómoda inculpación a los padres. Cómoda y contraproducente, pues la ignorancia y la falta de interés de los padres deben ser neutralizadas por la escuela, constituyendo esta acción una de las características principales de la labor de comunidad.

3. Como hemos apuntado anteriormente, mucha tiene que ser la pobreza de una familia para que ésta sea subsanada por el trabajo de los hijos de corta edad. Además, la contemplación excesiva de esta causa por la literatura pedagógica-social efectista, acusa una experiencia escolar muy deficiente, porque siempre existe en las escuelas un número muy respectable de alumnos pobres muy asiduos, cuyos padres no escatiman esfuerzos por su educación, que saben apreciar como una esperanza de redención para ellos. Crear y reforzar este sentimiento es una estimable misión de la escuela.

4. La dispersión de la población sólo es causa admisible de irregularidad de la asistencia cuando es muy grande. Para un niño campesino, andar un par de kilómetros es un juego. Si se juntan cuatro o seis, jugando van a la escuela. Hemos visto en nuestras correrías bastantes escuelas situadas en medios de población dispersa con asistencia que para si hubieran querido hasta muchas escuelas urbanas. Con todo, esta causa, cuando actúa, rebasa las posibilidades de acción de los maestros, y por esta razón, deben ser consideradas soluciones orgánicas, tales como el cuidadoso emplazamiento de las escuelas, el establecimiento de la sesión única y la creación de comedores, iniciada en muchos lugares; sin ir más lejos, en algunos donde se desarrolla la Misión Andina.

5. No cuenta. Es un aspecto o consecuencia de la fundamental.

6. No cuenta. Es un accidente que ocurre lo mismo en escuelas de mucha que de poca asistencia, cuyos efectos los maestros están acostumbrados a subsanar. Cuando esto no se puede, nada hay que hacer, por tratarse de fuerza mayor.

7. Sin duda hay que emprender en toda nuestra América una intensa política de construcciones escolares; pero todos los que ejercemos o hemos ejercicio la inspección de la primera enseñanza, podemos atestiguar que hay muy buenos edificios medio vacíos, mientras que apenas falta un alumno a escuelas muy deficientes bajo este aspecto. Por otra parte, los países que hoy están a la vanguardia llegaron a su estado a partir de edificios mediocres y malos, que no eran óbice para una magnífica asistencia.

8. En las escuelas urbanas, la carencia de patio es mala cosa; pero en las rurales, sus efectos son insignificantes, porque sobran lugares donde juegan los niños. Respecto de las primeras, podemos repetir que en los países de vanguardia, la asistencia escolar alcanzó altas cifras en las ciudades cuando era poco corriente la existencia de patios. Es, pues, dicha carencia, un defecto que debe corregirse, por decoro pedagógico e higiénico, mas no una causa que justifique la inasistencia.

9. ¿Métodos *improperios* de enseñanza? ¿Cuáles? ¿Qué saben los padres, los chicos y hasta algunas autoridades de métodos? Lo que importa, incluso a los chicos —ya lo creen— son los resultados. Por otra parte, no hay más métodos impropios que aquellos que pretenden usar los maestros sin entenderlos.

10, 12 y 14. No cuentan. Se integran en la causa fundamental.

11. En parte, esta causa es ininteligible; en parte, puramente teórica. Millares de maestros que no estudiaron más que una asignatura profesional, mixta de pedagogía y psicología aplicada a la educación, han tenido asistencias magníficas, en tanto que es pésima de más millares que han

estudiado una docena de ellas. De todos modos, convendrá que las Escuelas estudien este asunto.

13. Esta causa podríamos referirla a la fundamental; pero la consideramos aparte para declararla intolerable, no ya comprensible. La deficiente remuneración puede justificar la deserción profesional, jamás el incumplimiento de un deber sagrado, y menos en forma de sabotaje, que es la que adopta al ser "admitida" como causa de la fuga de los niños de la escuela como si tal cosa. Es demasiada demagogia económico-social esa. Por esta condenación absoluta incondicional de un presunto derecho del maestro a establecer por sí mismo la relación entre remuneración y trabajo no es óbice para denunciar la vergonzosa cicatería de los gobiernos en este punto.

15. ¿Clases recargadas de alumnos? He visto pocas. En cambio, muchas vacías, sin que se note diferencia en el aprovechamiento. Quizá fuese necesaria esta experiencia, porque acaso nos hayamos estado poniendo algo ridículos en la cuestión del número de alumnos por clase.

En resumen, el problema de la asistencia tiene como dato fundamental la eficacia de la escuela en su función específica. Si *sobre esta, jamás contra ésta*, hace algo más, miel sobre hojuelas.

LA ESCUELA DE MAESTRO UNICO

por *Mercedes Fernández Ramos*

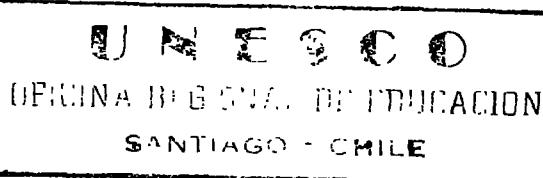
LOS OBJETIVOS básicos del Proyecto Principal N° 1 de UNESCO para América Latina, son la extensión y el mejoramiento de la enseñanza primaria, de los cuales, el primero está cumpliéndose evidentemente.

Esas realizaciones implican enfrentar otros problemas de orden técnico-docente no menos complejos que la financiación y difusión del servicio de la educación elemental: extender significa a menudo adecuar, diversificar, diferenciar. Son significativas en ese sentido, entre las estudiadas recomendaciones de la Comisión Consultiva del Proyecto, dadas en Panamá y reiteradas en México, las que se refieren al impulso de la investigación pedagógica, la creación de escuelas experimentales para el ensayo de programas y métodos adecuados al complejo sociocultural de las diversas regiones y el establecimiento de "zonas de experimentación de sistemas nuevos de organización escolar, para atender la educación de los niños que residen en núcleos de población dispersa". El mejoramiento en la acción técnico-docente supone el estudio en variados campos donde plantear o replantear numerosos temas objeto de cursos teóricos de perfeccionamiento, stages, seminarios e investigación. El tema de la escuela completa de maestro único ocupa así, en estos momentos, una atención especial en Latinoamérica, en relación con el Proyecto Principal.

La terminología referente a este tema es variada, por lo cual es oportuno indicar que, de modo general, la escuela de "clases múltiples" significa escuela en que *uno o dos* maestros atienden los distintos grados del programa de estudios. El concepto de escuela de clases múltiples no implica, pues, el de escuela de maestro único o escuela unitaria; se dice: escuela de clases múltiples de un solo maestro o de dos maestros.

La escuela completa de maestro único significa escuela de un solo maestro que atiende simultáneamente *todos* los grados de la enseñanza primaria, y suele denominársele también escuela unitaria completa. Constituye un tipo de organización escolar muy difundido en la actualidad, en especial en los medios rurales de poca densidad de población.

Datos muy recientes permiten afirmar que casi la tercera parte de las escuelas existentes en estos momentos en todo el mundo son escuelas de maestro único; los Estados Unidos cuentan con 40.000 escuelas de este tipo; Australia "tiene una larga tradición en materia de escuelas de uno o dos maestros" y la formación de los maestros para las escuelas de clases múltiples es objeto de cuidada atención. Bélgica cuenta con una cuidada organización técnico-escolar de sólido prestigio pedagógico y las escuelas rurales en un alto porcentaje son de maestro único: en un área de 30.507 kilómetros, posee 2.500 escuelas de maestro único. Panorama similar es el de Suiza en los cantones agrícolas y ganaderos. España cuenta con más de 50% de ellas y en Argentina alcanza al 37% de las escuelas de todo el país y constituyen el 43% de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires.



En Uruguay el 64% del total de escuelas son rurales, y de éstas, más de la mitad lo son de maestro único, dándose una alta proporción (99%) de clases múltiples.

SOCIOLOGIA DE LA ESCUELA

DE MAESTRO UNICO

En un análisis superficial, la escuela de maestro único parecería identificarse como la escuela del medio campesino, exponente del estadio rural de la cultura o cultura retrasada, escalón previo de la cultura moderna o evolucionada, cuyo asiento es la ciudad.

Es cierto que en el origen de la institución, el reducido número de alumnos de los núcleos rurales no fue la sola causa determinante de este tipo de trabajo docente: lo fue también, como señala Cressot, el espíritu de "trabajo artesano" propio de esa etapa de evolución de la cultura rural que concibe el maestro como un artesano más, trabajador integral que atiende a todas las fases del proceso. Es, también él, maestro artesano.

La ciudad, transformándose en la gran urbe bajo el signo de la racionalización y tecnicificación industrial que le imprimen esenciales, características sociales y mentales, descubre una escuela que refleja los efectos de la división de trabajo aplicados al campo de la educación: la escuela graduada.

La "invasión del criterio racionalizador" creó un clima propicio a la negación de valores en todo aquello que no reflejara las innovaciones tecnológicas que parecen sellar el espíritu de una época.

La escuela poco numerosa de maestro único tiende, así, a aparecer como una institución superada cuyo destino sería la absorción por la escuela graduada o la escuela graduada concentrada (consolidada) según las circunstancias ambientales.

El problema deriva fácilmente a una falsa oposición y en tanto subsistan el ámbito rural y el ámbito urbano, con su problemática demográfica implícita, cabrán siempre las dos posiciones en calidad de materia opinable.

Ambos tipos de escuela tienen sus valores propios en relación con la común función específica para la que fueron creadas: ser instrumentos de cultura y, por tanto, deben ser instituciones al servicio inmediato de la comunidad local y nacional, además; en consecuencia, constituyen núcleo de un *agrupamiento humano* con asiento en un lugar: dos circunstancias capitales de orden social y espacial en función de las cuales se "da" la escuela.

Comparar entre sí los dos tipos de organización escolar con ánimo de cotización no conduce sino a estériles disquisiciones o, en el mejor de los casos, a evidenciar con qué harta frecuencia se desemboca a discutir en el plano de la pura abstracción pedagógica a causa de utopismos, perdiendo pie en las realidades condicionantes u olvidando el testimonio ejemplar de las realizaciones existentes.

Es un hecho general de nuestra época el éxodo rural que altera las estructuras demográficas de la mayor parte de los países civilizados congestionando las grandes ciudades y produciendo la desertización progresiva

del ámbito rural en regiones que ya no ofrecen a sus habitantes medios de vida propicios al arraigamiento. "Estas zonas en vías de abandono total, ¿deben ser revitalizadas o evacuadas?... No hay respuesta única a esta pregunta. Se trata de saber si se deja al abandono que prosiga, si se le frena, si se estimula o si se adopta una política constructiva. La reordenación del territorio, la distribución de los hombres en el territorio en una cuestión de temible complejidad." Son palabras del economista francés Alfredo Sauvy que evidencian cuánto la magnitud del problema de la reorganización demográfico-económica rebasa la esfera del educador. Pero la política escolar es un factor más en el plan de reordenación que los cambios evolutivos del medio campesino están reclamando. La despoblación es un hecho condicionante; allí donde existe un grupo humano "hay también un estilo de vida que quiere progresar... toda creación cultural produce automáticamente una voluntad de educación" (Spranger). Y la cultura, exige la escuela.

¿Con qué criterio adoptaremos la escuela que el tipo de población rural exige? ¿Trasplantando los esquemas de organización válidos en general para los núcleos urbanos? ¿Es eso posible?... y sobre todo, ¿es eficaz?

Estudiando la escuela de maestro único desde el ángulo de las realidades demográficas de las zonas rurales sometidas a causas económicas y psicológicas que empujan a sus habitantes hacia la urbe y producen su escasa densidad de población y aislamiento de los seres, se evidencia otro fenómeno no menos importante: "la desvitalización sociológica" de esos grupos que el éxodo rural provoca absorbiéndole los elementos jóvenes más activos. La escuela *unitaria*, que es la escuela *local*, en relación directa con el medio, actuando sobre los niños y sobre el adulto, tal como hoy se concibe la escuela en su papel social, deviene, con el apoyo necesario, un freno en el proceso de vaciamiento demográfico que está debilitando la vida rural.

En los medios rurales subdesarrollados la escuela unitaria puede ser, por su directa relación con el medio, un componente significativo del equipo de acción recuperadora.

VALOR DE LA ESCUELA UNITARIA

CÓMO GRUPO PRIMARIO

La microsociología acrece en la actualidad su importancia dando carácter a los estudios sociológicos. Importa la consideración de los aglomerados sociales de menor volumen como lo son la familia, el grupo vecinal, el de amistad o de juego, las pandillas, el grupo profesional o político, el público, la asamblea. Un criterio de clasificación de los mismos, valioso para el educador, es el que los discrimina en razón de su influencia sobre la maduración de la persona, esencial proceso de humanización que sólo se cumple por efecto de la convivencia.

Por la índole de las relaciones dominantes, el llamado grupo primario determina una influencia formativa innegable, condicionadora de la persona en maduración.

La escuela de maestro único configura un tipo de convivencia muy semejante al grupo primario; no es un grupo natural sino intencional, de carácter funcional; pero las condiciones de grupo limitado y el tono afectivo

que impregna tal comunidad de trabajo en colaboración, la espontaneidad y mutua comprensión de sus miembros que ahonda la intimidad del trato en el círculo de los días (¡cuánto importa la estabilidad funcional del maestro!), hacen de la escuela de maestro único un grupo "casi primario" con fundamentales valores educativos emanados de su peculiar estructura.

Importa mucho en ese sentido la personalidad del maestro de escuela unitaria y su toma de conciencia de las perspectivas que tal clima de trabajo brinda a su capacidad de organización.

Desde el punto de vista educativo, las posibilidades de la escuela unitaria son de auténtico valor; es tiempo aún de comprenderlo y tender a ello, revalorizándola por sus contenidos, por su aplicación.

La revalorización educativa de los grupos primarios abona la tendencia actual a considerar los valores de la escuela unitaria y el criterio de algunos países en favor de la concentración escolar mínima en las escuelas graduadas de las urbes. Las escuelas de más de 200 a 250 alumnos se consideran ineficaces desde el punto de vista educativo, considerando los problemas de disciplina, conocimiento, orientación y contacto del maestro con el escolar; las relaciones importantísimas educador-educando, la escuela "masa" (500, 800, 1.000 y más alumnos) impuesta por razones económicas y demográficas, no las resuelve, sino que las perjudica; en las escuelas populosas resulta pesando más el alumno en función de un programa, que el educando en su dimensión humana, pese a todos los esfuerzos del educador, consciente de todos los valores que escapan a su control en ese ambiente dilatado, populoso y, sin embargo, propicio a la soledad espiritual.

Los educadores de larga experiencia en escuelas de maestro único, bien llevadas, exponen con entusiasmo las ventajas de ese grupo mínimo y afirman que su ambiente es de real valor educativo.

ECOLOGIA DE LA ESCUELA UNITARIA

Tipos de escuela de maestro único

La ecología humana, según Roberto Park, se atiene en especial al estudio de las relaciones de hombre a hombre, en función del oikos, lugar o asiento condicionante de los comportamientos.

Las áreas rurales suburbiales, la urbe y los géneros de vida que allí se generan, los problemas de la convivencia familiar, la delincuencia, los tipos de desadaptación y de arraigamiento, etc., integran los sectores del complejo campo de esta ciencia reciente.

También se habla de una ecología escolar en razón de ser la escuela una institución emanada de la comunidad y en íntima relación con ella: es órgano social de educación y es órgano de educación social, que "opera sobre las comunidades con sentido preparatorio y elevador".

De ese modo, como aplicación de la ecología humana, la ecología escolar toma por objeto el estudio de la comunidad escolar a través de sus relaciones con el grupo humano y con el oikos, lugar o ambiente físico donde radica.

A la luz de estas ideas va consolidándose en la pedagogía sociológica el concepto de una *pedagogía ambiental*; una clara noción de la "unidad

ambiente" que integran lo geográfico, lo social, lo cultural, en un "complejo viviente" que comprende a las instituciones culturales que sobre él actúan. La expresión "unidad de significación ecológica" es bien clara y sirve para señalar la importancia de concebir las instituciones culturales, y en nuestro caso la escuela primaria, sin desgajarla de su unidad ambiental.

Es en el grado de la enseñanza primaria que cobra esencial importancia la "radicación de su tarea", es decir, el punto concreto de asiento de su hacer, sitio, referencia, arranque de su acción referida al grupo humano que no puede ser otro que el de real inmediatz.

Planear la educación primaria, en especial en el caso de los ambientes rurales o suburbiales, prescindiendo de la consideración del ambiente material en relación con la escuela, es olvidar que ella es una comunidad también, integrada con seres referidos a un lugar que les proporciona apoyo y fundamento y que, como institución, está referida en sus funciones a la comunidad circundante, es decir, inmediata. La escuela consolidada pasa por alto este fundamental aspecto, en su intento de superar los problemas de índole material que el campo presenta.

TIPOLOGIA

Desde el punto de vista ecológico o ambiental se dan distintos tipos de escuelas:

A. El más frecuente es el de los medios rurales con escasa densidad de población, lo que arroja una matrícula que oscila alrededor de 25 a 30 niños como máximo, característico de estas escuelas. El concepto ecológico de ambiente rural está dado, no desde el punto de vista geográfico, sino desde el cultural y psicológico. Ambiente rural, significa cultura rural y ésta se caracteriza por las ocupaciones de la agricultura y la ganadería, vida en contacto con la naturaleza, familia y comunidad fuertemente organizadas, mentalidad realista, apego a la superstición y el tradicionalismo evocado en el folklore.

La cultura rural es la de las campañas, es decir, la de los campos transformados por la influencia superadora de los pueblos civilizados de la ciudad. En América del Sur se dan ejemplos de las llamadas *ciudades sin campo*, es decir, ciudades cuyo desarrollo cultural no ha irradiado sobre la "cultura primitiva" de los pequeños pueblos o tribus elevándolos a la fase de la "cultura rural". Existe, pues, un ambiente primitivo cuya cultura se caracteriza por un tipo de mentalidad, arraigamiento profundo y carencia de organización estatal.

La asimilación de estos elementos a la cultura superior de los pueblos en que todavía aparecen enclavados es un delicado problema de metodología antroposociológica, que escapa a la escuela primaria común.

B. *Escuelas unitarias urbanas de ambiente residual*. De este carácter son las escuelas que superviven enclavadas en antiguos barrios de algunas ciudades importantes en crecimiento por agregados de nuevos barrios o plantas industriales y en los que se instalan escuelas graduadas por las exigencias de la cantidad de población escolar. Son un tipo de escuelas unitarias urbanas de carácter residual, enclavadas en los llamados suburbios interiores.

C. *Escuelas unitarias suburbanas.* Provocados por el éxodo rural existen los suburbios de inmigración, nuevos. Los producen las masas campesinas atraídas por el nivel de los salarios y el mejoramiento de la vida que la ciudad promete. Barrios enteros en improvisadas viviendas han surgido en el transcurso de una noche, sobre la orilla de grandes ciudades, creando los problemas consiguientes de integración en la vida urbana y transformación de su mentalidad: "la ciudad es el medio técnico; el campo es el medio natural", dice Friedman; el habitante del campo se halla desubicado en el primer contacto con la civilización técnica.

Estos fenómenos provocados en virtud de la movilidad horizontal que es nota característica de la sociedad moderna, dan ocasión al establecimiento de otra modalidad de la escuela de maestro único: la escuela unitaria suburbial.

Resumiendo:

a) En los medios campesinos, de escasa densidad de población, la pequeña escuela, la escuela unitaria, enclavada allí donde los niños en edad escolar lo requieren, constituye un factor de superación cultural, por su directa relación con el medio y sus problemas; es factor positivo en el "complejo viviente".

b) Es, por sí misma, una comunidad educativa de sólidos valores formativos para el niño y el joven, en su calidad sociológica de grupo "casi primario", eliminando los aspectos negativos inevitables de la aglomeración escolar que fácilmente conducen al clima de "L'école caserne".

c) Es una institución de *acción local directa* en diversa tipología y por eso realizadora de algo esencial: obra educativa en la comunidad escolar y para la comunidad adulta.

d) Es casi exclusivamente la escuela de los medios rurales y representa un alto porcentaje de las escuelas del mundo.

ASPECTO PEDAGOGICO

Problemática

POSIBILIDADES DE LA LABOR DOCENTE EN LA ESCUELA DE MAESTRO UNICO

Pese a ser una forma de organización escolar muy difundida, en razón de la mayor proporción de las masas campesinas, poca es la literatura pedagógica y en especial, didáctica, dedicada a tratar sus problemas o a difundir las realizaciones importantes en esa materia. Con frecuencia, en los países donde la escuela unitaria parece "conllevarse", pero no estimarse, todas las energías aparecen aplicadas a los problemas de mejoramiento de programas rurales, formación de los maestros, locales, etc., por la enorme importancia que todo ello entraña; pero poco o casi nada existe referido concretamente a los principios y métodos de la organización del trabajo en las escuelas de maestro único. De este modo, en la generalidad de los casos, el maestro no documentado que se aboca a este tipo de tarea enfrenta una problemática que debe resolver casi solo. Ni los programas de didáctica, ni los temas referidos a organización escolar, ni la práctica docente, es posible que hayan suministrado la base mínima de información que sus circunstancias le imponen.

Lo más probable será que resuelva sus dificultades con recursos empíricos que ponen en marcha el trabajo del aula "de algún modo"; pero careciendo de valor educativo, redundan en perjuicio de los resultados y empiezan a sedimentar en el maestro consciente de su labor, la sensación deplorable de un inmenso esfuerzo que lo agota sin redituar satisfacciones. Se desanima, pierde confianza en las posibilidades de la escuela unitaria y se suma al grupo de los que, por su idéntica experiencia negativa, creen solucionar el complejo problema de la escuela rural de escaso alumnado buscando sustituirla por otra de no menos compleja y costosa realización: la escuela consolidada, bajo la forma de externado, o, según planes más ambiciosos, con sistema de internado.

A esas soluciones no han llegado todavía, de modo integral, países que tienen un alto nivel en materia de organización escolar: en cambio estiman la escuela unitaria y la utilizan como tipo de escuela valiosa en sí misma.

Con demasiada frecuencia se la identifica con la escuela monitorial, de raíces lancasterianas y esto tiene origen en el hecho de que el recurso desesperado de los maestros inexperientes es echar mano del clásico monitor en la imposibilidad de pensar en otro medio para atender la labor de la escuela de clases múltiples.

Partamos de esta puntualización: la escuela unitaria no es escuela monitorial, no es escuela "imperfecta", no es tampoco un tipo de "transición" en la organización escolar en tanto llegan las posibilidades materiales de realizar en el campo la escuela graduada concentrada.

Tomando las palabras de Antonio Onieva, Inspector de Enseñanza Primaria en España, con vasto conocimiento de las distintas escuelas europeas y en especial un estudioso del tema, encontramos esta afirmación: "La "escuela unitaria es más natural que la graduada y tan perfecta en sí" misma como la más perfecta de las instituciones educativas del estado." Más adelante dice: ..."dentro del artificio que en cierto modo representa "la escuela primaria como institución, es más artificiosa la graduada que "la unitaria. La escuela unitaria tiene más margen para la educación "que la graduada porque es más humana, es en pequeño una humanidad "más completa que la otra."

La escuela graduada responde a razones de organización, de economía, de distribución de esfuerzos, donde la congestión de la población infantil la impone. No está organizada en sus dimensiones en función de lo pedagógico y es precisamente por razones pedagógicas que se reclaman agrupaciones mínimas allí donde la densidad de población produce la tendencia a la aparición de escuelas populosas que con tan buen acierto han sido llamadas "escuelas cuarteles" (écoles casernes).

Las escuelas de maestro único o aquellas de dos maestros presentan la situación de la clase múltiple; es decir, la circunstancia del trabajo simultáneo "de clase" con grupos de distintos grados. Esta heterogeneidad de la tarea es precisamente uno de los aspectos más ricos, es decir, valiosos, de la escuela unitaria.

En la pequeña escuela de una treintena de alumnos se logra como realidad el ideal de comunidad de trabajo, conocimiento por penetrabilidad, ayuda mutua e intercambio de informaciones que acerca la vida del aprender en clase, a la circunstancia, ideal para muchos pedagogos, del aprender en la vida. Desde el punto de vista del desarrollo de la actividad, ésta

es una circunstancia positiva del ambiente en la escuela de maestro único. Desde el punto de vista del conocimiento del alumno, nada más cierto que la convivencia directa en el diario hacer, en un grupo reducido y a través de toda la peripécia de un programa escolar de varios grados, permite al maestro el conocimiento profundo de su alumno, sus tendencias, sus déficits, sus capacidades.

Las formas de trabajo individualizado (no aislado) tan caras al ideal de escuela a la medida, tienen en la escuela de clases múltiples una oportunidad de aplicación. Las formas de trabajo autónomo, de cuyo valor educativo tanto es lo que se ha escrito, tienen en esta escuela la ocasión de un tratamiento diario. El trabajo autónomo es forma básica del hacer en este tipo de escuela. Sus resultados se evidencian de modo palpable en un mayor desenvolvimiento de la capacidad de iniciativa de los alumnos de escuela unitaria. Roussel, en Francia, y Trooz, en Bélgica, comprueban que los alumnos provenientes de las escuelas de clases múltiples, en el examen de ingreso a la enseñanza media se desenvuelven con más seguridad en aquellas pruebas donde se requiere espíritu de inventiva o de creación. En ningún momento aparecen en inferioridad de condiciones frente a los alumnos de escuelas graduadas.

Todas las formas de aprendizaje características de la escuela activa tienen cabida en la escuela de clases múltiples. Todos los valores educativos que ésta entraña, tienen oportunidad de realización en la escuela de maestro único.

Es necesario que el maestro esté capacitado para ello y disponga del mínimo de recursos o esté preparado para organizarlos.

EXIGENCIAS MATERIALES

El material en estas escuelas no es especial, ni excesivo, ni costoso. Es el corriente en toda clase donde el maestro está compenetrado del espíritu de la escuela de hoy.

Lo fundamental es que esté capacitado para su uso y sepa organizar el trabajo de modo de hacer rendir a aquél el máximo de sus posibilidades.

El mobiliario mínimo no problematiza: bancos bipersonales de distintos tipos, según las edades o mesas colectivas; bibliotecas abiertas para los grupos de trabajo; libros de consulta y recreativos; material para dibujo; mesa de arena; amplio pizarrón al frente del aula; murales donde agrupar lo referente a cada sección; archivo de los guiones de trabajo y las fichas de ejercicios individuales en simples estantes o caja; el museo, en formación cada año, lugar de experiencias y observaciones. Lo corriente en el aula del buen maestro que sabe de su hacer y puede desenvolverse con un mínimo de recursos.

No han perdido actualidad las palabras de Cossío al referirse al fetichismo del material y valor del espíritu del maestro que desentraña "su interpretación legítima y su utilización metódica". Si tal referencia es válida en general, en el caso de la escuela de maestro único la afirmación es de importancia capital. No radica, pues, la problemática de esta escuela en los aspectos materiales ni menos en los pedagógicos. Es el problema *maestro* el más importante a resolver.

EL MAESTRO EN LA ESCUELA UNITARIA

Es importante no confundir los problemas propios que plantea la situación del maestro de escuela unitaria, con los comunes a todo maestro de escuela rural. Distingamos lo común de lo específico.

Los problemas del maestro de escuela unitaria no son mayores ni distintos de aquéllos, sin solución integral todavía, del maestro de escuela rural. Nuestro análisis de la situación elige dos puntos de vista: desde el ángulo de la situación personal, humana, y desde el punto de vista escolar o profesional; es decir: desde el punto de vista de su circunstancia y de su capacitación.

AISLAMIENTO

La acción aplanadora del medio, la absorción por el ambiente pobre o carente de estímulos culturales conspira contra la jerarquía intelectual del educador. Como los vasos comunicantes, el medio, en calidad de factor más poderoso, produce una nivelación desvalorizante. Esa relación medio-educador se ejerce sobre un maestro tanto como sobre el grupo de maestros en igualdad de circunstancias. Es por otro camino que llegarán las soluciones: los problemas del aislamiento no se combaten con la agrupación de los educadores sino con la organización de medios de comunicación, transmisión e información que rodeen al maestro del campo, del clima cultural de estímulos neutralizantes, sugerencias potenciales, viva actualidad, valores a los que casi siempre queda sustraído dadas las condiciones de su transcurrir lejos de la vida ciudadana.

El problema del aislamiento del maestro no es, pues, propio de la escuela unitaria. La concentración escolar no aparece, por sí misma, como solución del problema en tal sentido.

CAPACITACION

Abordando el tema desde el punto de vista de la formación del maestro de clases múltiples, no desde el punto de vista de la preparación del maestro rural, asunto tan amplio y de tan variados aspectos según criterios y circunstancias, es indudable que la función docente en el caso es más compleja y requiere capacitación profesional expresa. El maestro no puede improvisar la organización de la labor de clase ni puede ni debe pensar los problemas de ella sobre el terreno. En tal sentido, en los países donde la escuela unitaria constituye una organización pensada para que rinda los frutos de que es capaz, la preparación magisterial dedica en los programas de pedagogía y en los períodos de práctica docente, atención al conocimiento y la experiencia que ella reclama. En el estudio teórico el alumno normalista considera sus valores, sus problemas, sus posibilidades, sus limitaciones, las realizaciones en otros países, su influencia sobre el medio, etc., y además realizan práctica docente y stages diversos en escuelas unitarias.

En una palabra: se trata de lograr que el estudio sobre esta escuela familiarice al estudiante con su problemática, su valoración y le suministre una experiencia previa, antecedente eficaz de la realidad a que un día puede hallarse abocado.

Se reconoce necesario poseer "un alto grado de capacitación profesional" porque a las tareas de clase, complicadas especialmente, se suman las que corresponden al director de escuela. Lo pedagógico y lo administrativo están en su totalidad o casi en su totalidad a cargo de un solo funcionario.

En España existen escuelas de un solo maestro anejas a las escuelas normales donde los estudiantes, bajo la dirección del profesor de Pedagogía que dicta además Didáctica, realizan una labor semejante.

Sin que este tipo de labor docente constituya un sector de especialización magisterial, el conocimiento de las características de la escuela unitaria aparece como asunto muy atendido y cuidadosamente orientado desde la formación normal y seguido con suma atención por los inspectores de las secciones rurales quienes continuamente promueven cursillos, reuniones y conferencias locales o regionales con maestros de escuelas unitarias para plantear y considerar aspectos de didáctica en general y su aplicación en este tipo de clases. Son frecuentes y muy estimadas por lo vitalizadoras las reuniones de maestros de escuela unitaria en las cuales la exposición de los temas didácticos alterna con el desarrollo de actividades de clase y crítica pedagógica compartidas por maestros e inspectores. En algunos países esto se llama "Día de Prácticas" y constituyen un sector muy importante en la labor de orientación confiada al cuerpo inspectivo, en su mayoría ex maestros de estas escuelas, con vasta experiencia al respecto.

LA LABOR EN LA ESCUELA DE MAESTRO UNICO

Supone una manera de organizar los recursos corrientes, por todos conocidos y empleados a diario en las clases comunes.

La distribución del tiempo, es decir, la estructuración del *horario diariamente* que contempla las actividades de los grupos de trabajo autónomo y controla la presencia del maestro en los trabajos dirigidos, es, quizás, la nota específica de esta técnica. Saber distribuir el tiempo diario en función del plan general y de las alternativas de cada día, es básico en este caso.

Otro aspecto no menos importante es el cuidado de no sustraer tiempo a la clase por las exigencias de la corrección de trabajos; de ahí el valor de la práctica previa que familiariza al futuro maestro con el "estilo" de las tareas apropiadas.

Un sentido de inteligente economía de tiempo preside la labor de la escuela unitaria o la de clases múltiples en general: distinguir entre los trabajos llamados de "aplicación" y los de "preparación", es fundamental para evitar el derroche de un tiempo precioso y la aplicación torpe de energías a actividades inoperantes destinadas a "llenar un tiempo" en tanto se aguarda la presencia del maestro ocupado en otras cosas. Llenar el tiempo exclusivamente con trabajos de aplicación es perderlo casi siempre y recargar la tarea de corrección con trabajos de mínima utilidad.

Cobra vital importancia por su valor educativo permanente y como recurso propicio a la organización de las actividades, el trabajo autónomo en base a guiones preparados por el maestro que proporcionan tareas útiles, educativas, ocasión para la búsqueda de datos, información previa, introducción a los temas que luego alcanzarán una ordenada estructuración en la labor compartida con el maestro. El trabajo de preparación así en-

grendido, es una veta riquísima que permite al maestro la conducción del aprendizaje "a distancia" mientras es requerido por otros grupos y al alumno la ocasión de ejercitarse su iniciativa y su autodesenvolvimiento, contenidos tan caros a la escuela activa.

Podríamos decir, resumiendo, que tres son los puntos neurálgicos de la labor en las clases múltiples: a) distribución del tiempo; b) coordinación y preparación del trabajo autónomo; c) equilibrio entre la cantidad de labor de aplicación y las actividades de preparación, tan valiosas desde el punto de vista educativo.

Las formas de ocupar el tiempo en los grupos que trabajan simultáneamente (preparación o aplicación), la organización de los grupos, la redacción de los guiones de trabajo y la confección de fichas de trabajo individual, el conocer los libros más apropiados para la documentación y selección de los asuntos del programa a tratar por medio de guiones, constituyen la temática de la escuela de maestro único y la médula de su didáctica.

Todo ello es problema de planteamiento continuado porque no tiene una solución rígida y depende del "tacto" del maestro, de las condiciones cultivadas en la práctica docente previa y en el enriquecimiento de su experiencia si es bien encauzada.

Siempre cuenta por sobre todo la personalidad del maestro y en este caso mucho más cuando a ésta se agrega la base de una experiencia previa en la relación maestro-alumno. De ahí que en algunos países se estime más conveniente destinar a este tipo de escuelas los maestros con ejercicio previo en escuelas graduadas y cuya capacitación para el nuevo cargo se irá fortaleciendo a través de su propia experiencia orientada muy de cerca por el inspector y demás asesores.

LA ESCUELA UNITARIA COMPLETA

EN RELACION CON LA

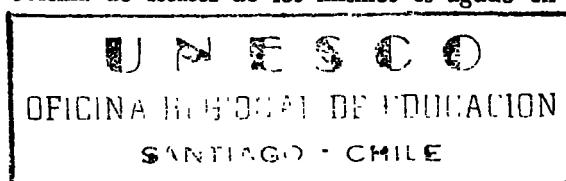
EXTENSION DE LA ESCUELA PRIMARIA

No todos los países que adoptan esta forma escolar en los núcleos rurales, desarrollan en ella todos los grados de la enseñanza primaria.

En aquellos donde la preparación de estos maestros se encara con atención no se encuentran dificultades para el funcionamiento de la escuela unitaria completa y ella cumple cabalmente con la finalidad cultural recomendada, como lo evidencia el porcentaje de alumnos aprobados en el examen de admisión al ciclo de enseñanza media.

Es de suma importancia la consideración de este asunto en relación con la difusión de los servicios de la enseñanza elemental, sobre todo en aquellos países cuyos índices de analfabetismo y de analfabetismo por olvido, son desalentadores.

En los núcleos rurales tiene tendencia a aparecer como problemático el cumplimiento integral del ciclo de educación primaria allí donde la escasa población escolar no permite costear más de un maestro. Por otra parte el problema de escasez de los mismos es agudo en América Latina



y el impulso actual en vista a la creación de plazas no alcanza a colmar el nivel de las exigencias con presupuestos exiguos desde largo tiempo atrás.

Una evidente realidad está reclamando el enfoque de soluciones además de las económicas que estén referidas a la adopción de tipos de escuela eficaces en relación con el problema del analfabetismo y la acción general de la escuela primaria.

LA ESCUELA COMPLETA DE MAESTRO ÚNICO

EN EL URUGUAY

Los datos estadísticos indican que su escuela rural actual no encara el cumplimiento del ciclo integral de enseñanza primaria en forma satisfactoria.

La obra de mejoramiento general de la enseñanza, y en particular la relativa a su escuela rural (64%), ocupa actualmente al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de Uruguay en una intensa labor de reestructuración de los servicios escolares, creación de cargos docentes, cargos técnico-profesionales, y de supervisión escolar, mejoras presupuestales, aumento, coordinación y creación de nuevos medios de asistencia del escolar y del maestro, especialmente en los medios rurales.

Las medidas aprobadas responden al principio de "proporcionar igualdad de recursos y de oportunidades para todas las escuelas del país, tratamiento y posibilidades igualitarias para todos los niños, asistencia técnica pedagógica para todos los maestros".

Un estudio de los tipos de agrupamiento y localización de la población hecho con la colaboración del Instituto de Teoría Urbanística de la Facultad de Arquitectura y del Equipo Técnico del Plan Regulador del Concejo Departamental de Montevideo, permitió establecer y clasificar los centros poblados según su equipamiento y área de influencia. Esto fue el paso previo a la impostergable descentralización de los servicios de asistencia técnica, los servicios técnico-auxiliares y administrativos.

40 Centros de Asistencia a las escuelas y al maestro reducen ahora a un promedio de 40 km. distancias antes hasta de 300 km.

Es tarea actual objeto de cuidadoso estudio y de no sencilla realización, la formación de los maestros técnicos orientadores en trabajo social escolar, en Psicología escolar y en prácticas escolares para actuar en los Centros Zonales y Sub-Zonales, así como también la formación de técnicos en educación sanitaria destinados a cada Centro Sub-Regional.

La búsqueda de soluciones técnicas para el problema del asesoramiento del maestro en ejercicio, particularmente del maestro rural en una mínima proporción egresado del Instituto de Especialización Rural, promueve la atención sobre el tema de la escuela de maestro único que había permanecido ausente de los programas de pedagogía y de la formación práctico-docente del estudiante normalista.

La comisión de coordinación institucional para la educación de adultos y mejoramiento de las zonas rurales, creada por el Consejo de Enseñanza, expresó que era necesario en carácter de problema de inmediato estudio la revisión de los programas de estudios magisteriales a fin de que por lo menos los estudiantes del interior del país realicen un año de práctica docente en las escuelas rurales. Recogiendo esas sugerencias se resolvió

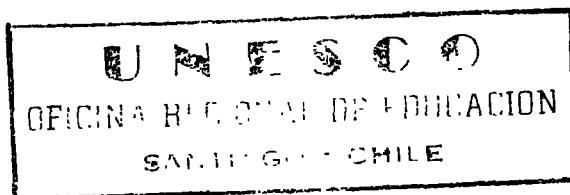
se estudien las condiciones para la realización de dicha práctica en escuelas de maestro único, el próximo año. Este paso constituye una primera medida a perfeccionar en el sentido de la capacitación de maestros para la escuela unitaria.

Con el objeto de lograr una escuela unitaria eficaz, pero además completa, está a estudio del Director General de Enseñanza Primaria el proyecto de una nueva jornada escolar de tres días alternados en la semana a fin de contemplar el problema de la asistencia irregular del niño campesino requerido por la participación del trabajo en el hogar.

Como una medida más relativa al tópico de la escuela completa de maestro único se aprobó oficialmente como tema del certamen anual de Pedagogía, entre profesores.

*

La gravitación de esta escuela en el complejo problema de la promoción de las zonas rurales, es un hecho. Es oportuno orientar e incrementar su práctica depurada y contribuir a clarificar ideas respecto de su valor y proyecciones.



Informes y Documentos

LA REUNION DEL CONSEJO INTERAMERICANO ECONOMICO Y SOCIAL DE LA OEA EN PUNTA DEL ESTE

Importante programa de educación de la "Alianza para el Progreso"

A la reunión del Consejo Interamericano Económico y Social de la OEA celebrada en Punta del Este (Uruguay) del 2 al 15 de agosto, han concurrido delegaciones de todos los Estados Miembros de dicha Organización. En calidad de observadores designados por la UNESCO asistieron los Sres. Oscar Vera, Coordinador del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO para América Latina, y Angel Establier, Director del Centro de Cooperación Científica de la UNESCO con sede en Montevideo.

En dicha Reunión se adoptaron importantes acuerdos en materia de educación, dentro del programa de la "Alianza para el Progreso", determinándose que la Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina que convocada por la UNESCO, la CEPAL y la OEA, ha de celebrarse en Santiago de Chile en diciembre próximo, fije las metas y las prioridades de los planes educativos que han de emprenderse en la Región dentro del Programa citado y recomiende los medios de acción adecuados para ponerlos en práctica.

En la enunciación de los objetivos de la "Alianza para el Progreso" figura el siguiente:

"Eliminar el analfabetismo en los adultos del Hemisferio y, para 1970, asegurar un mínimo de seis años de educación primaria a todo niño en edad escolar de la América Latina; modernizar y ampliar los medios para la enseñanza secundaria, vocacional, técnica y superior; aumentar la capacidad para la investigación pura y aplicada, y proveer al personal capacitado que requieren las sociedades en rápido desarrollo."

En la Resolución A. I., relativa al plan decenal de educación de la "Alianza para el Progreso", los acuerdos adoptados fueron los que a continuación se transcriben:

: Considerando:

: Que el fin primordial de la educación es el desarrollo integral de cada ser humano, y que, aparte de su valor en sí, la realización de este fin es un factor decisivo para el auténtico desarrollo social económico de los pueblos;

: Que los bajos niveles de educación en los países latinoamericanos son a la vez resultado y causa de su situación económica y social, y que se requiere dar un vigoroso impulso a los servicios educativos para romper ese círculo vicioso;

: Que los países latinoamericanos han realizado en los últimos años esfuerzos considerables para extender y mejorar sus sistemas de educación,

pero que, con todo, la insuficiencia de éstos constituye un serio obstáculo para el progreso económico y la integración social;

Que en condiciones adecuadas, las inversiones en educación tienen el más alto multiplicador cultural, social y económico;

Que a fin de asegurar el éxito de la "Alianza para el Progreso" y el máximo rendimiento de los recursos asignados a la educación es indispensable integrar los planes para su desenvolvimiento con los planes nacionales de desarrollo;

Que la Organización de los Estados Americanos —a través de sus servicios de educación y de fomento científico— y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura han estimulado en los países de América Latina un vigoroso movimiento para la planificación integral de la educación, de acuerdo con las recomendaciones de la II Reunión Interamericana de Ministros de Educación;

Que en diciembre de 1961 se realizará en Santiago de Chile la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Comisión Económica para América Latina y la Organización de los Estados Americanos, y en junio de 1962 tendrá lugar en Bogotá la III Reunión Interamericana de Ministros de Educación.

Recomienda:

1. Que se adopten en cada país planes integrales de educación, encaminados a lograr metas precisas en la próxima década, a fin de elevar el nivel cultural de los pueblos de América Latina y capacitarlos para que participen constructivamente en el desarrollo económico y social.

2. Que se adopten como metas de la "Alianza para el Progreso" en el campo de la educación, para ser alcanzadas en los próximos diez años, las siguientes:

a) Por lo menos seis años de Educación Primaria, gratuita y obligatoria, para toda la población en edad escolar. Esto significaría el aumento de la matrícula en las escuelas primarias de aproximadamente 26 millones de niños en 1960 a unos 45 millones en 1970;

b) Realización de campañas sistemáticas de educación de adultos, orientadas hacia el desarrollo de las comunidades, la capacitación de la mano de obra, la extensión cultural y la erradicación del analfabetismo. De esta manera puede conseguirse incorporar a más de 50 millones de adultos analfabetos a niveles mínimos de participación efectiva en la vida cultural, social y económica de sus países;

c) Reforma y extensión de la enseñanza media de tal modo que una proporción mucho más alta de la nueva generación tenga oportunidades para continuar su educación general y recibir algún tipo de formación vocacional o preprofesional de alta calidad. Esto se traducirá en un muy considerable aumento de la actual matrícula de aproximadamente 3,2 millones en la enseñanza media;

d) Realización de estudios para determinar las variadas necesidades de mano de obra calificada que requieren el desarrollo industrial, la reforma

ligraria y la promoción agrícola, los planes de desarrollo social y la administración pública en todos sus niveles, y establecimiento de programas de emergencia para la capacitación o formación acelerada de dicho personal;

e) Reforma, extensión y mejoramiento de la enseñanza superior, de tal modo que una proporción muchísimo más alta de jóvenes tenga acceso a ella. Con tal medio se conseguirá un aumento sustancial de la matrícula de las universidades, que es actualmente de unos 500 mil alumnos;

f) Fomento de la enseñanza de las ciencias y de la investigación científica y tecnológica, e intensificación de la preparación y el perfeccionamiento de científicos y profesores de ciencias;

g) Intensificación del intercambio de estudiantes, maestros, profesores, investigadores y otros especialistas a fin de estimular la comprensión mutua y el máximo aprovechamiento de los medios de formación e investigación;

h) Desarrollo de las bibliotecas públicas y escolares, como uno de los medios más eficaces de complementar y fortalecer la labor educativa, y de enriquecer y difundir el patrimonio artístico y cultural;

i) Reorientación de la estructura, contenido y métodos de la educación en todos los niveles, a fin de adaptarla más adecuadamente a los avances del conocimiento, al progreso científico y tecnológico, a las necesidades culturales de los países latinoamericanos y a las exigencias de su desarrollo social y económico;

j) Establecimiento de sistemas de becas y otras formas de asistencia social y económica al estudiante, a fin de reducir la deserción escolar, particularmente en las zonas rurales, y de asegurar una efectiva igualdad de oportunidades de recibir educación en todos sus niveles, y

k) Desarrollo y fortalecimiento de Centros nacionales y regionales para el perfeccionamiento y formación de los maestros y profesores y de los especialistas en los diversos aspectos del planeamiento y la administración de los servicios educativos que se requieren para alcanzar las metas antedichas.

3. Que, a fin de complementar los recursos internos disponibles para poner en práctica los planes integrales de educación, el Fondo Especial Interamericano de Desarrollo Social, el Banco Interamericano de Desarrollo y otras fuentes de crédito proporcionen préstamos para bien concebidos proyectos nacionales y regionales de desarrollo educativo, particularmente para edificios y equipos escolares.

4. Que la Organización de los Estados Americanos, en cooperación con los Organismos especializados competentes de las Naciones Unidas y otras entidades interesadas proporcionen asistencia técnica a los países que lo soliciten para la preparación, financiamiento y ejecución de planes nacionales y proyectos específicos de desarrollo educativo.

5. Que el Secretario General de la Organización de los Estados Americanos, al definir la misión del Grupo Especial de Trabajo en Educación previsto en la Resolución A. 4, considere todas las recomendaciones de la presente, y que dicho grupo desarrolle sus actividades en estrecha cooperación con los Organismos internacionales y nacionales competentes.

6. Que, en relación con el desarrollo de las universidades y de la investigación científica, las conclusiones y recomendaciones del Informe rendido a la Organización de los Estados Americanos por un grupo de expertos sobre las necesidades en dichos campos, sean consideradas cuidadosamente

por los Estados Miembros, el Secretario General de la Organización de los Estados Americanos y el Grupo Especial de Trabajo en Educación.

7. Que en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina y en la III Reunión Interamericana de Ministros de Educación, se dedique especial atención a las siguientes tareas: a) precisar en sus detalles específicos las grandes metas indicadas en el numeral 2 de la presente resolución; b) señalar las prioridades para los esfuerzos iniciales, y c) recomendar los medios prácticos más adecuados para alcanzar las metas propuestas."

**RECOMENDACIONES DE LA
COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA**

relativas a educación
formuladas
en su noveno período de sesiones
(abril, 1961)

LA COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA,

Considerando que tanto el nivel promedio como la orientación de la educación general y profesional de América Latina constituyen a menudo factores limitativos en relación a los planes y aspiraciones de desarrollo económico y social de los países de la región;

Considerando que los fondos destinados al financiamiento de los sistemas educativos nacionales constituyen una inversión de la más alta rentabilidad, tanto en el orden individual como en el social, y son en la actualidad absolutamente insuficientes para atender en forma adecuada las necesidades educativas de América Latina;

Teniendo en cuenta que es indispensable tener presente en la formulación de los planes de desarrollo económico y social, así como en los de desarrollo educativo la mutua interacción de ambos factores, y que ello hace necesario establecer una conexión permanente entre los organismos que asumen la responsabilidad de planear la acción en dichos campos;

Recordando la resolución 176 (AC. 45) de su comité plenario, sobre la proposición de la UNESCO de celebrar una conferencia interamericana sobre educación y desarrollo económico y social;

Toma nota con satisfacción de que dicha conferencia será auspiciada conjuntamente por la UNESCO, la CEPAL y la OEA, con la cooperación de la OIT, la FAO, la OMS y la UNICEF, y diversas universidades y centros de investigación del Hemisferio, y se realizará en Santiago del 6 al 19 de diciembre de 1961;

Recomienda:

1. Que en esa reunión se estudien a fondo los complejos problemas que plantea la relación entre el desarrollo económico y social y la estructura y orientación de los sistemas escolares, así como la integración de los planes de desarrollo educativo y de los planes nacionales de desarrollo;

2. Que los gobiernos de América Latina incrementen sus esfuerzos para impulsar la extensión y el mejoramiento cualitativo de la educación general y la formación profesional, mediante planes integrales de educación estrechamente vinculados con los de desarrollo económico y social, como proponga el Proyecto Principal de la UNESCO sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina, y que tengan presente las necesidades de los próximos años en cuanto a número de profesionales y técnicos, tipo de especialización y nivel de los mismos;

3. Que se aumenten los presupuestos de educación en la medida conveniente para realizar dichos propósitos, y que los organismos internacionales de créditos competentes consideren con simpatía las solicitudes de ayuda para el financiamiento de los planes educativos, particularmente de las construcciones escolares;

4. Que los organismos nacionales de planeamiento económico y educativo adopten medidas encaminadas a establecer las más estrechas relaciones de trabajo, en beneficio común de los estudios, planes y objetivos que se proponen desarrollar o alcanzar;

5. Que la UNESCO y la CEPAL establezcan, en colaboración con los otros organismos internacionales, fórmulas de cooperación sistemáticas y permanentes en sus trabajos, tanto en el plano regional como en las actividades que desarrollan en los países a través de sus misiones de asistencia técnica;

6. Que en el proyectado Instituto Latinoamericano de Programación Económica se conceda una atención adecuada al planeamiento de la educación.

13 de mayo de 1961

LA ENSEÑANZA Y LA EXPANSION ECONOMICA

(Extractos
*del Informe del Comité Rueff-Armand
al Gobierno francés)*

EXTENSION Y ADAPTACION DE LA ENSEÑANZA

Para remediar las insuficiencias de la información y de las actuaciones que repercuten desfavorablemente en la vida económica del país, el citado informe menciona los extremos siguientes:

En lo que se refiere a la información general es importante que los jóvenes, en todos los grados de la enseñanza, sean iniciados en los aspectos fundamentales de la vida económica y social y en su evolución. Es indispensable que las enseñanzas que reciban les lleven a tomar conciencia, tanto de los graves problemas franceses del momento y del porvenir como de la extensión del horizonte político, económico y social, característico de nuestra época (Europa, la Comunidad, los países subdesarrollados). La educación general debe dar a los jóvenes el sentido de lo real; pero al mismo tiempo desarrollar su imaginación, el placer de la acción, el espíritu de equipo, la formación del carácter, preparándoles así para el mundo de mañana. Esta preparación es la condición principal de la expansión económica y del progreso social.

Los programas deberían reformarse para reducir la tendencia al divorcio entre la cultura literaria y científica. Pero esta exigencia no debe conducir a una sobrecarga de los programas y a una nueva prolongación de la duración de los estudios. Es utópico, especialmente en una época de desarrollo indefinido de los conocimientos, querer enseñarlo todo. El esfuerzo debe dirigirse especialmente a la formación del espíritu.

Un acceso más amplio de los jóvenes a la instrucción es no menos importante que los cambios en los programas, las orientaciones y los métodos. El sistema actual conduce a un verdadero derroche del potencial intelectual de la juventud. Debe ampliarse el acceso a la enseñanza secundaria y superior en los medios obreros y rurales. La concentración escolar debe organizarse en los campos y deben adoptarse medidas para la descentralización de la enseñanza superior.

Es igualmente necesario un esfuerzo muy importante en materia de formación profesional. Esta debe preparar a los jóvenes según la naturaleza de los empleos que hayan de desempeñar. Importa especialmente que sean tomadas en cuenta las transformaciones más importantes que ha de sufrir la estructura del empleo a causa del progreso técnico y de la ampliación de las actividades secundarias y terciarias. Debido principalmente a la existencia de un excedente de población rural, una parte de la población de los medios agrícolas debe ser preparada para desempeñar actividades distintas de la agricultura.

Importa también que aumente el número de los ingenieros y que se intensifique más su formación humana. Los conocimientos técnicos deben ofrecer un carácter más actual y más concreto. Deben adoptarse medidas para la orientación de los "literarios" hacia las profesiones comerciales e industriales. En cuanto a los futuros administradores, privados o públicos, no deben ser formados solamente en las disciplinas económicas y jurídicas, sino adquirir también un mínimo de conocimientos científicos y técnicos.

Medidas excepcionales se hacen necesarias para remediar rápidamente la falta de maestros y de profesores y para preparar un mayor número de jóvenes en la investigación. Al mismo tiempo deben utilizarse métodos de enseñanza más eficaces y deberían ser facilitadas ocasiones a todo "enseñado" para llegar a ser, con títulos y en grados diferentes, según los individuos y las disciplinas, un "enseñante", en beneficio de la difusión de la instrucción y la cultura.

Este esfuerzo de intensificación de la instrucción, la educación y la cultura crearía un clima propicio a una apertura general de los trabajos a los problemas de la economía o a un impulso considerable de la promoción social. Esta es una necesidad económica porque proporciona al país una parte del personal calificado, de los dirigentes y de los responsables profesionales que necesita con urgencia. Esta promoción responde también a un deseo de justicia, ya que permitirá corregir las desigualdades que proceden de la diversidad de las condiciones de existencia, de los niveles de vida o de una suerte desgraciada. Ella es también uno de los medios del progreso social y cultural, al mismo tiempo que un factor de la cohesión y el desarrollo armonioso de la sociedad. El Comité estima que debe realizarse un esfuerzo especial a estos fines en todos los sectores de la vida profesional y en todos los niveles. El coste financiero de una extensa acción de promoción social sería ampliamente amortizado por las ventajas que de ella se deducirían en los planos material y humano.

La evolución rápida de los conocimientos exige, además, que se ponga en marcha un sistema de educación permanente. Debe reorganizarse, desarrollarse y extenderse a todas las profesiones en las diversas etapas de la vida profesional la formación postescolar. Más que alargar indefinidamente la duración de los estudios, debería proporcionarse a los adultos la posibilidad de renovar periódicamente sus conocimientos generales y prácticos. Conviene especialmente organizar ciclos de estudio y reuniones periódicas para los adultos.

Finalmente, por el aumento de producción originado por los progresos de las técnicas, de los medios de mecanización y de los métodos de organización, debe permitir que la duración normal del trabajo deje cada semana algunas horas para consagrárlas al perfeccionamiento profesional, a la educación general y al estudio de los problemas fundamentales de nuestro tiempo.

LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA.

La simultaneidad:

- del progreso acelerado de la ciencia y las técnicas,
- el desarrollo demográfico,
- y la aspiración general a un mejor nivel de vida deberá ser muy favo-

rable, ya que el impulso hacia el bienestar es un potente generador de esfuerzos y porque, a la vez, éste puede ser multiplicado merced al crecimiento del número de trabajadores y al aumento de productividad debido al progreso industrial.

Pero si no se establece la necesaria armonía entre estos factores fundamentales de la evolución, son de temer convulsiones sociales y una sucesión de graves crisis en vez de una expansión regular.

Es evidente que incumbe a la educación el gran deber de asegurar esta armonía, preparando hombres que sepan utilizar al máximo las nuevas fuerzas técnicas y adaptarse lo mismo al progreso que a las "reconversiones" necesarias; que sepan unirse en un "trabajo de equipo", que ha de ser, de aquí en adelante, la concepción indispensable de toda importante realización, y que sepan, en el despliegue de sus actividades, conceder una prioridad permanente al interés general.

Con más urgencia que nunca es necesario que la educación tenga por objeto primordial abrir las inteligencias y los corazones, y después, y mucho más y mejor que hasta ahora, proporcionar a cada alumno el máximum de conocimientos generales que pueda adquirir, porque ellos son el fundamento de todos los demás y los únicos que hacen posible la adaptación y la promoción.

Nuestra educación debe impulsar la formación humana y la preparación profesional de una manera más eficaz y más directa que lo hace actualmente.

Resulta imprescindible, finalmente, que la educación aprenda para siempre esto: "El objetivo será formar hombres para un mundo del que no sabemos nada, sino que experimentará de un modo constante modificaciones sorprendentes".

REFORMA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

1º En la medida en que lo permitan las posibilidades económicas y financieras, debe anteponerse a todo otro objetivo económico y social la realización inmediata (prevista para 1967) de la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los diecisésis años.

2º Acelerar la formación de los agrupamientos rurales (prevista en la exposición de motivos de la Orden de 6 de enero de 1959) y reforzar la organización escolar para:

- agrupar, con arreglo a un procedimiento que ofrezca completas garantías de objetividad, las escuelas que tengan un número insuficiente de alumnos y colocar en otras a los maestros que las dirigen, cuyo rendimiento es, por aquella razón, exiguo;

- organizar la "concentración" de los alumnos;
- dotar las escuelas rurales así reagrupadas de los ciclos de observación (clases de primero y segundo curso de la Enseñanza Media moderna y clásica), que se beneficiarán igualmente de la "concentración";

- dotar también a dichas escuelas de Colegios de enseñanza técnica, que comprendan una sección agrícola, y acojan a los alumnos que no quieran seguir la enseñanza general.

MODIFICACION DE LOS PROGRAMAS Y LOS METODOS.

1º De una manera general debe reducirse el número de materias enseñadas "magistralmente" dentro de cada curso, para que se puedan profundizar y asimilar realmente los conocimientos indispensables al alumno.

2º Conceder una amplia prioridad a los conocimientos generales, no sólo para permitir el acceso a carreras determinadas, sino en previsión y adaptación de las "reconversiones" que la aceleración del progreso hará cada vez más frecuentes y necesarias. Estos conocimientos deben comprender siempre el francés, las matemáticas, y por lo menos, una lengua viva (la iniciación en la enseñanza de las lenguas vivas debe comenzar, siempre que sea posible, en las clases de párvulos, mediante intercambio de profesores y maestros con los países extranjeros). Conceder el lugar debido a la formación humana, que comprenderá principalmente la adquisición de nociones corrientes en materia económica y social, y un dominio suficiente de los medios de expresión (escritos y hablados).

3º Dar a cada alumno, en un período de la enseñanza que se considere conveniente, una iniciación concreta en los trabajos de taller o de las explotaciones agrícolas o comerciales, a base de una o varias agregaciones periódicas a las empresas. Estas agregaciones, que harán posible también una mejor comprensión entre los diversos grupos sociales, deben ser cuidadosamente preparadas y seguidas. Formarán parte integrante de la enseñanza y tendrán un coeficiente importante en la valoración de los estudios del alumno.

4º Redactar los programas en función de los objetivos reales que hay que alcanzar, el primero de los cuales es facilitar las etapas sucesivas que llevarán la formación del alumno tan lejos como lo permitan sus posibilidades, sin inútil sobrecarga de trabajo ni pérdida de tiempo.

Los programas de los diversos grados de enseñanza deben también hacer posible el establecimiento entre ellos de numerosas "pasarelas" que faciliten los campos de orientación, considerados provechosos en el transcurso de los estudios.

Finalmente, y de modo especial, los programas deben estudiarse en función de las necesidades de todas las actividades del país, lo mismo a largo que a corto plazo. La coordinación que debe establecerse entre las aspiraciones de los alumnos y las necesidades nacionales debe realizarse no sólo mediante una orientación de acuerdo con las aptitudes, sino también despertando y favoreciendo las vocaciones más útiles.

El conjunto de esta acción fundamental requiere una estructura permanente, que podría comprender:

Por una parte, un servicio de previsión a largo plazo más ampliamente equipado que las oficinas universitarias actuales, en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística.

Por otra parte, una red de Comisiones consultivas regionales coordinadas por una Comisión nacional. Estas Comisiones tendrán por objeto establecer, tanto para la definición de las necesidades como para la elaboración continua de los programas y para el estímulo de las vocaciones, un diálogo permanente entre los responsables de la enseñanza y las personalidades ajenas a ella, pero que, por su posición profesional y social, puedan conocer las exigencias del presente y emitir un juicio prospectivo sobre el

porvenir. Correspondrá a los maestros, especialmente al pasar de uno a otro ciclo, transmitir a los alumnos los consejos deducidos de estas consultas.

5º Generalizar los métodos de eficacia sustituyendo la explicación de cátedra por el comentario explicativo de un documento escrito previamente distribuido, comentario prolongado mediante ejercicios prácticos de aplicación realizados en pequeños grupos, bajo la dirección de profesores o maestros adjuntos y la vigilancia del profesor titular. La reducción del número de materias enseñadas permitirá una amplia aplicación de estos métodos, especialmente útiles en el campo de las ciencias aplicadas y que preparan al estudiante para el "trabajo en equipo".

6º Utilizar más los procedimientos audiovisuales, que permitirán economizar muchos profesores, proporcionando a los alumnos una instrucción atractiva y valiosa mediante discos y películas apropiadas. Estos procedimientos convienen especialmente a las materias en las que se adquieren conocimientos del tipo denominado "lección de cosas".

7º Reemplazar todo lo posible, pero con los controles indispensables, los exámenes de fin de año o de fin de carrera por la valoración permanente de los profesores, mucho más segura que la resultante de un examen sumariamente preparado mediante un "repaso memorístico" de varias semanas.

Esta reforma, unida a las disposiciones antes recomendadas, debe permitir, sin comprometer el nivel de los títulos —muy al contrario—, vencer lo que corrientemente se llama el "maltusianismo de los diplomas". Gracias a métodos de enseñanza más eficaces y mejor controlados, los títulos deben atribuirse en el futuro, a la vez, a un mayor número de personas y a gentes mejor preparadas.

ORGANIZACION ADMINISTRATIVA Y DESCENTRALIZACION.

1º Derribar definitivamente los compartimientos verticales que subsisten entre los diversos órdenes de la enseñanza. Para conseguirlo, emprender la reorganización del Ministerio de Educación Nacional, cuyas Direcciones no deberían ya corresponder a "grados" docentes, sino a tareas funcionales generales, relativas cada una de ellas al conjunto de las enseñanzas. No obstante, esta reforma no deberá perjudicar las necesarias relaciones entre las diversas enseñanzas técnicas y las profesiones.

2º Favorecer por todos los medios eficaces, principalmente en lo que se refiere al profesorado, el desarrollo en provincias de Facultades y otros establecimientos de Enseñanza Superior.

En el mismo sentido, proseguir reflexivamente la acción emprendida para descongestionar a la capital de una parte de sus centros docentes, cuya extensión en provincias reportará numerosas ventajas:

Para los propios establecimientos;

Para suscitar y robustecer, en numerosos puntos del territorio nacional, "polos intelectuales" cuya existencia condiciona estrechamente la actividad regional y el éxito de "polos de crecimiento" destinados a fomentar el progreso de las zonas subdesarrolladas.

ACTUACIONES DE ORDEN PSICOLOGICO.

Hacer comprender al país en todos los rincones del territorio, por medio de la prensa y de conferencias, la necesidad y modalidades de adaptación de nuestra enseñanza a las necesidades nuevas.

Hacer comprender que la expansión del país, la elevación del bienestar de sus ciudadanos, la obtención de una posición favorable en el Mercado Común Europeo y la solución de los graves problemas planteados tanto dentro como fuera de la Comunidad francesa, dependen estrechamente de la eficacia y del nivel de la enseñanza que reciba cada francés.

Hacer sentir a todos el deber de solidaridad que tienen en esta acción educativa cuya amplitud es tal que su éxito sólo será posible mediante una especie de "movilización" de los hombres y de los recursos en beneficio de la instrucción general.

LA ENSEÑANZA EN LOS MEDIOS RURALES.

1º Mejorar la formación básica y los conocimientos generales de los niños y los jóvenes rurales.

2º Aportar a los que permanezcan en el campo una formación profesional eficaz.

El primer objetivo se puede alcanzar:

A) Preparando las condiciones de realización de la prolongación de la escolaridad.

En esta perspectiva el Comité recomienda:

Agrupar en el plano intermunicipal o cantonal, a base de un procedimiento que ofrezca las indispensables garantías de objetividad, las escuelas que tengan un número insuficiente de alumnos:

a) Ya dejando a los Municipios en libertad para organizarse en Agrupaciones o Consorcios para realizar este objetivo, bajo el control total de la autoridad superior;

b) Ya, si es necesario, imponiendo los "agrupamientos rurales" por vía legislativa.

B) Preparar desde ahora el mapa escolar de 1966 y planificar las inversiones necesarias:

a) Sólo serán subvencionadas las construcciones escolares incluidas en este mapa;

b) Los reagrupamientos no serán sistemáticos, pudiendo los alumnos ser divididos por edades entre varias escuelas que existan en un determinado grupo de Municipios.

C) Preparar el funcionamiento de una numerosa red de "concentración" escolar:

a) Ya utilizando los servicios regulares de transportes públicos actualmente en funcionamiento;

b) Ya creando circuitos nuevos, suscribiendo las colectividades públicas un contrato con los empresarios, bajo el control de las administraciones correspondientes; a este efecto debería redactarse un reglamento con las condiciones generales del citado contrato.

EL SERVICIO MILITAR Y LA ENSEÑANZA.

Hasta época reciente el servicio militar no ha sido utilizado para dar a los jóvenes el complemento de formación profesional o intelectual que necesitan en no pocas ocasiones.

Consciente del papel que el servicio militar puede desempeñar en este dominio, en una época en que las necesidades de enseñanza constituyen para la nación una exigencia de salud pública, el Comité estima necesario que se adopten medidas especiales en el actual período de transición demográfica.

El Comité recomienda a los Poderes públicos:

1º Reducir, en todo lo posible, los inconvenientes relativos a la duración del servicio y a la edad de incorporación.

A este propósito, el Comité pide:

a) Que todos los jóvenes puedan efectuar el servicio, a su voluntad, entre los dieciocho y los veinte años.

Desde el siglo xix los reclutas se incorporaban a los veintiún años o, según las épocas, a los veinte años, como actualmente. La disminución en la edad de incorporación ofrecería ventajas evidentes, porque permitiría disminuir los inconvenientes relativos al período de actividad reducida que separa actualmente los últimos cursos de enseñanza técnica o de los Centros de aprendizaje de la incorporación a filas.

Si parece difícil fijar de un modo uniforme esa incorporación a los dieciocho años, por el contrario, debería concederse a todos la posibilidad de adelantarla a partir de esta edad, sin ninguna condición especial discriminatoria.

b) Los reclutas pertenecientes a cuerpos docentes deben ser afectados a una función de enseñanza.

Los maestros y los profesores no pueden ser dispensados de la instrucción militar, pero, después de algunos meses en filas, pueden recibir un destino especial que los utilizaría, en el marco de un servicio militar desigual:

Como sustitutos en un puesto de enseñanza de la localidad en que estuviera su guarnición, sujetos, sin embargo, a la disciplina y a determinadas actividades militares (pernoctar en el cuartel, etc.):

Dentro del Ejército mismo, en las tareas de enseñanza que puedan serles confiadas.

Esa afectación especial, comparable con la que reciben ahora ciertos técnicos de la energía atómica, consagraría la importancia que tiene la enseñanza para la preparación de la juventud en las tareas civiles y militares.

2º Desarrollar y generalizar las actividades educativas a las que pueden consagrarse los reclutas.

Convendría especialmente, atendiendo en primer término a las necesidades militares, principalmente para las guarniciones corrientes:

Emplear más sistemáticamente a los docentes en filas para la enseñanza primaria de los analfabetos y de los que solamente saben leer y escribir;

Conceder ciertas facilidades a los reclutas para seguir cursos por correspondencia y para inscribirse en las Universidades de las ciudades en que radiquen sus cuarteles, así como para preparar y acudir a exámenes durante su servicio militar;

Generalizar, además, la vulgarización y la información cerca de los reclutas agricultores:

- a) Utilizando la experiencia y los medios de las Direcciones de los Servicios Agrícolas;
- b) Centrando esta acción en programas concretos (visitas, demostraciones, excluyendo toda enseñanza teórica o magistral).

39 *Contribuir a la educación de los soldados impulsando el conocimiento de las ciencias y de las técnicas modernas.*

El Ejército, cada vez más mecanizado, emplea en todos los aspectos las ciencias y las técnicas modernas. Por ello puede servirse, más que lo ha hecho hasta ahora, de sus medios y sus cuadros para iniciar a los reclutas en numerosos campos de las técnicas modernas, organizando cursos especializados durante toda la duración del servicio militar (de conducción de automóviles, de mecánica, de radio, etc.).

40 *Disponer, para los reclutas que no tienen oficio, cursos de aprendizaje y de formación profesional durante una parte de su servicio militar.*

Algunos jóvenes reclutas han recibido, antes de incorporarse a filas, una enseñanza profesional incompleta, o no han recibido ninguna; otros han aprendido un oficio que, por razones personales o de índole económica y social, no pueden ejercitar. Conviene aprovechar el período de su servicio militar para formarlos o readaptarlos a una profesión:

a) Una selección antes de su incorporación a filas —como la que actualmente practica el Ejército para su propias necesidades— permitiría conocer el nivel de instrucción general y profesional de los reclutas y confrontar su actividad profesional con sus capacidades. Ello daría ocasión para aconsejar a muchos jóvenes orientándoles hacia Centros de Formación Profesional adecuados a sus capacidades;

b) Durante el servicio militar deberían seguir cursos de formación profesional los reclutas deseosos de aprender un oficio que tuvieran aptitud para ello. Estos cursos se darían en los establecimientos y los centros que puedan acoger a los soldados, mediante condiciones que definirían las autoridades militares de acuerdo con los servicios civiles competentes. Los reclutas autorizados a seguir estos cursos no se sustraerían a su obligaciones militares; seguirían bajo el control y la disciplina del Ejército, a disposición de los campos y las unidades a los que hubieran sido adscritos;

c) Al término del servicio militar la orientación profesional de estos reclutas debe ser facilitada mediante un conocimiento apropiado del mercado de trabajo, comunicando el Ejército a los servicios civiles los elementos estadísticos que posea sobre la calificación profesional de los soldados.

En sus modalidades prácticas estas diferentes medidas deberán ser objeto de estudios que tengan en cuenta la experiencia y las posibilidades del Ejército y de los diversos ramos de la Administración.

(*De Documents Officiels et Bulletin de l'Education Nationale,*
29 de septiembre de 1960)

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA

xxiv^a Reunión
UNESCO - OIE/594
Ginebra, 1961

RECOMENDACIÓN N° 52

A LOS MINISTERIOS DE EDUCACION

relativa a

LA ORGANIZACION DE LA ESCUELA PRIMARIA

DE MAESTRO UNICO

LA CONFERENCIA Internacional de Instrucción Pública,

Convocada en Ginebra por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Internacional de Educación, habiéndose reunido el tres de julio de mil novecientos sesenta y uno para celebrar su vigésimocuarta reunión, aprueba el trece de julio de mil novecientos sesenta y uno la recomendación siguiente:

La Conferencia,

Considerando la Recomendación N° 47 dirigida a los Ministerios de Educación acerca de las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales y aprobada el diecisés de julio de mil novecientos cincuenta y ocho por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública en su vigésimo-primerá reunión;

Considerando el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que proclama que toda persona tiene derecho a la educación primaria gratuita y obligatoria;

Considerando que deben vencerse las dificultades de todo orden, a fin de que los niños de las pequeñas comunidades puedan, sin ser separados de su familia, tener acceso a la educación en condiciones equivalentes a las que se ofrecen a los niños en localidades más importantes;

Considerando que, en muchos países, la creación de escuelas de maestro único ha facilitado la generalización de la enseñanza obligatoria;

Considerando que, a pesar de los cambios que han experimentado las condiciones de vida de las pequeñas comunidades en ciertos países y de la resultante disminución de las escuelas de maestro único, hay todavía millones de niños que frecuentan las escuelas primarias de maestro único;

Considerando que, a fin de que los alumnos puedan eventualmente trasladarse a otra escuela primaria y seguir estudios postprimarios, la escuela de maestro único debe ser "completa", es decir, comprender tantos años de instrucción como la escuela primaria de tipo corriente;

Considerando la urgencia de transformar las escuelas incompletas de maestro único en escuelas completas de un solo maestro;

Considerando que la escuela completa de maestro único está llamada a prestar todavía grandes servicios, sobre todo en los países que se preocupan actualmente por organizar su propio sistema de enseñanza primaria obliga-

toria cuando los medios de comunicación y transporte de que disponen en ciertas regiones son aún insuficientes;

Considerando la escasa importancia que generalmente se ha concedido hasta ahora al estudio de los diversos problemas relacionados con el eficaz funcionamiento de las escuelas primarias de maestro único;

Considerando que, a pesar de aspiraciones semejantes, los países cuya situación es muy diferente deben encontrar soluciones diversas al problema de la organización de la escuela primaria de un solo maestro;

Somete a los Ministerios de Educación de los diferentes países la recomendación siguiente:

I. EXISTENCIA DE LAS ESCUELAS DE MAESTRO ÚNICO.

1. Cualquiera que sea el carácter, urbano o rural, de su lugar de origen y de su residencia, todo niño que frequenta una escuela primaria, ya se trate de una con varios maestros o con uno sólo, debe recibir el mínimo de instrucción indispensable para continuar sus estudios más allá del grado primario o poder beneficiarse de una formación complementaria que lo prepare para cumplir sus obligaciones como hombre y como ciudadano;

2. En la formulación de planes para la extensión de la educación primaria o para la generalización de la enseñanza obligatoria, conviene prestar muy especial atención a la contribución que el sistema de escuelas completas de un solo maestro puede aportar a la realización de esos planes;

3. Cuando la escuela de maestro único es "incompleta", en el sentido de que el número de años de estudios ofrecidos es menor que el prescrito para las demás escuelas primarias, es importante proporcionar a los alumnos otros medios, de acuerdo con las condiciones locales, para que terminen sus estudios sin dificultad;

4. En aquellos lugares donde se estima todavía que la escuela confiada a un solo maestro únicamente proporciona una parte de la enseñanza primaria debe emprenderse una acción muy intensa para convencer a las autoridades docentes y maestros de que: a) el analfabetismo ha desaparecido prácticamente de los países donde un sistema de escuelas completas de maestro único ha permitido la escolarización total; b) los países que van a la cabeza del desarrollo educativo mundial continúan utilizando ese sistema cuando las dificultades de transporte o de financiamiento no les permiten reagrupar a los alumnos de pequeñas localidades en escuelas centrales, con o sin internado; c) a pesar de sus deficiencias, la escuela completa de maestro único ofrece innegables ventajas en tres planos: pedagógico (estudio del medio ambiente, trabajo de grupo y trabajo individual), humano (ambiente familiar, relaciones con los demás y cooperación) y social (extensión de la influencia de la escuela y su contribución a la educación de adultos);

5. En los países en vías de desarrollo y en las regiones poco desarrolladas de otros países donde es necesario organizar escuelas de maestro único, éstas deberían servir no sólo para la instrucción de los niños sino también para la educación de los adultos y para la ejecución de planes de desarrollo económico y social;

6. Es conveniente que las escuelas incompletas de maestro único que existen actualmente, así como las que puedan crearse, sean transformadas lo más pronto posible, y según planes pre establecidos, en escuelas completas de

maestro único o incluso en escuela de dos o varios maestros si las circunstancias lo requieren;

7. Las escuelas completas en las cuales se agrupan dos o tres años de estudios bajo la dirección de cada uno de los maestros, pueden facilitar la transición hacia la escuela primaria de tipo corriente;

8. Si las escuelas incompletas de maestro único han de subsistir por razones de orden local, es importante que sus alumnos puedan terminar sus estudios primarios en una escuela regional;

9. En los países donde existe la tendencia a suprimir las escuelas primarias de maestro único, debido a cambios en la situación demográfica o a la preocupación por racionalizar la distribución de escuelas, sería aconsejable que antes de proceder a la reagrupación prevista se tome en cuenta la voluntad de las poblaciones interesadas y especialmente de los padres, que tal vez deseen conservar una escuela que a menudo constituye su único centro de vida cultural y social.

II. MEDIDAS DE ORDEN ADMINISTRATIVO.

10. En los países donde la situación demográfica y el modo de vida de las pequeñas comunidades evolucionan rápidamente, convendría revisar periódicamente las disposiciones que rigen la escuela de maestro único, con el fin de adaptarlas a las nuevas circunstancias;

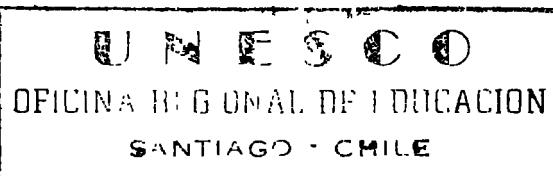
11. Aunque las condiciones necesarias para la creación de una escuela de maestro único varían considerablemente según los países (número de habitantes, distancias muy grandes hasta otra escuela, etc.), las autoridades deberían inspirarse en dos principios esenciales: a) la apertura de una escuela de maestro único no debe retrasarse hasta que el número de alumnos exija la presencia de varios maestros; b) los reglamentos que rigen la apertura de una escuela de maestro único deben ser bastante flexibles para facilitar al máximo la asistencia a una escuela por todos los niños del país;

12. Debería hacerse todo lo posible para contrarrestar el aislamiento de la escuela de un sólo maestro, tanto en lo que a éste se refiere (atención especial de inspectores, consejeros pedagógicos, documentación para la clase, círculos de estudios, relaciones continuas con establecimientos escolares más importantes, etc.) , como en lo que concierne a los alumnos (visitas de médicos escolares, correspondencia con otras escuelas, cooperación escolar, excursiones, intercambio de alumnos, participación en los mismos exámenes finales que los alumnos de otras escuelas, etc.) ;

13. Se recomienda encarecidamente que en la más amplia medida posible se pongan a disposición de las escuelas de maestro único los servicios de una biblioteca itinerante, a fin de subvenir a las necesidades del maestro y de la comunidad como asimismo de los alumnos; además, las escuelas interesadas deberían obtener la ayuda necesaria para adquirir para sí mismas algunas obras de consulta indispensables;

14. Convendría constituir, dentro de la administración superior de enseñanza primaria, un órgano consultivo que, con la colaboración de otros ministerios o departamentos y con la de representantes de los maestros interesados, se encargaría de estudiar en todos sus aspectos los problemas referentes al funcionamiento de las escuelas primarias de maestro único;

15. Las funciones de este órgano de consulta y estudio consistirían prin-



cipalmente en: a) realizar un examen imparcial y objetivo de las ventajas e inconvenientes de la escuela de un solo maestro; b) examinar de qué manera es posible remediar sus inconvenientes y mejorar su rendimiento cuando la existencia de tales escuelas sea necesaria; c) estudiar los aspectos financiero, social, cultural, pedagógico, etc., del mantenimiento de esas escuelas o su transformación en escuelas de varios maestros; d) prever medidas para estimular a los maestros y facilitar su trabajo.

III. MEDIDAS DE ORDEN PEDAGÓGICO.

16. Como el titular de una escuela de maestro único debe ocuparse de niños de muy diversa edad que corresponden a varios años de estudios, el número de alumnos de este tipo de escuela no debería ser superior al de alumnos normalmente confiados a cada maestro en una escuela primaria de varios maestros; debería, incluso, ser inferior;

17. Como es imposible que el titular de una escuela de maestro único se ocupe a la vez de todos los alumnos, es indispensable constituir grupos lo más homogéneos posible tomando en cuenta la edad de los niños, aptitudes y conocimientos;

18. Aunque el papel que desempeña el alumno-monitor ha perdido importancia en la enseñanza propiamente dicha, el maestro y los alumnos pueden todavía sacar provecho de la ayuda directa de los alumnos más avanzados, ayuda que, además del incentivo que representa, facilita la organización general de la clase, la verificación de los deberes, los ejercicios de repetición, la realización de trabajos prácticos y de juegos, deportes y actividades al aire libre;

19. En la escuela de un solo maestro, el contenido de los planes de estudio y programas, como los años de escolaridad, no debería ser inferior al de la escuela primaria de varios maestros, a fin de que los alumnos de ambos tipos de escuela tengan las mismas posibilidades de continuar los estudios de nivel postprimario;

20. Como la diferencia entre la escuela de maestro único y la de varios maestros estriba no en las exigencias de los programas sino en la organización interna del trabajo escolar, conviene subrayar especialmente, en las instrucciones y directivas destinadas a las escuelas de un solo maestro, que éstas se prestan mucho más que los otros tipos de escuela para la aplicación de ciertos principios psicopedagógicos como el trabajo individual y el trabajo de grupo;

21. La preparación de guías didácticas para el personal docente de las escuelas de maestro único se justifica plenamente; además, conviene alentar a las revistas pedagógicas a que incluyan sugerencias de interés directo para los titulares de las escuelas de un solo maestro;

22. Aunque es materialmente difícil preparar libros de textos especiales para las escuelas de maestro único, es importante, sin embargo, poner a disposición de esas escuelas medios audiovisuales, colecciones de ejercicios graduados, fichas individuales y cualquier otro material didáctico adaptado a la enseñanza simultánea;

23. El edificio de la escuela de maestro único debe estar concebido en función de las necesidades propias de ese tipo de escuela; a fin de facilitar las actividades simultáneas de grupos diferentes conviene contar con lugares

de trabajo o locales suplementarios, dispuestos de tal forma que el maestro pueda constantemente vigilar a todos sus alumnos; en lo posible, se debería disponer de terrenos para jardinería y cría de animales pequeños;

24. Las autoridades escolares deben preocuparse de las exigencias especiales de las escuelas de maestro único en cuanto concierne a mobiliario y material, como pupitres, mesas y sillas adaptadas a los niños de diferentes edades, el mayor número de pizarras que necesita el maestro, etc.;

25. Los problemas relativos a la escuela de maestro único deben ser objeto de investigaciones de carácter pedagógico y los estudios experimentales correspondientes deben promover el conocimiento de las técnicas del aprendizaje en general.

IV. EL PERSONAL DOCENTE.

26. Cualquiera que sea el tipo de establecimiento en el que se formen los futuros maestros de las escuelas unitarias, la duración y el nivel de sus estudios deberían ser los mismos que para su colegas que ejercen en una escuela de varios maestros; ésto permitiría a los maestros ser transferidos sin ningún impedimento legal de una escuela de maestro único a una escuela rural o urbana de varios maestros, o viceversa;

27. El estudio de los problemas que se plantean en una escuela de maestro único puede ser útil para todos los maestros que deberán ejercer en una escuela primaria y debe figurar en lo posible en el plan de estudios para la formación de maestros de enseñanza primaria;

28. Tan importante como los conocimientos teóricos sobre la organización de la enseñanza en la escuela de maestro único es la posibilidad para el alumno-maestro de hacer su práctica en una escuela de ese tipo; tal experiencia será de gran valor para todos los futuros maestros de educación primaria;

29. La creación de escuelas experimentales de maestro único adaptadas a las diferentes regiones puede ser útil para ciertos países; sería ventajoso que esas escuelas estén anexas a un establecimiento de formación pedagógica, de modo que puedan servir a la vez de escuelas de aplicación para los alumnos-maestros y de centro de perfeccionamiento para los maestros en ejercicio;

30. Dado el aislamiento de los maestros en las escuelas unitarias, su perfeccionamiento es aún más necesario que el del personal docente de las escuelas de varios maestros; convendría darles la oportunidad de seguir cursos de vacaciones, cursos por correspondencia y por radio, círculos de estudios pedagógicos y de que se beneficien con los servicios de una biblioteca itinerante;

31. En los países donde los titulares de las escuelas de maestro único han recibido una formación de nivel inferior a la de otros maestros de enseñanza primaria, la acción emprendida en favor de su perfeccionamiento debe tender también a colocarlos sobre un pie de igualdad con sus colegas, a fin de poner término a las diferencias que pudieran existir en las condiciones de nombramiento, remuneración, traslado, etc.;

32. En vista de las dificultades de su tarea y las responsabilidades adicionales que les incumben, convendría mejorar al máximo las condiciones de trabajo de los titulares de la escuela de maestro único; éstos deberían

beneficiarse de una ayuda razonable en lo que concierne a vivienda, prestaciones médicas y reembolso de los gastos de viaje necesarios; también es importante estudiar la posibilidad de concederles una asignación por funciones directivas como se hace ya en algunos países.

V. COLABORACION INTERNACIONAL.

33. Es muy conveniente invitar a especialistas o maestros de gran experiencia en la organización de escuelas completas de maestro único para que ayuden a los países donde este sistema, todavía imperfectamente conocido, podría contribuir a resolver el problema de la generalización de la enseñanza obligatoria;

34. En los programas de becas se debería tener en cuenta a los educadores que desean ir al extranjero para estudiar el sistema de escuela completa de maestro único o perfeccionarse en su aplicación;

35. La UNESCO, la Oficina Internacional de Educación y los organismos regionales de educación, así como las asociaciones de personal docente, deberían promover y alentar el intercambio de documentos de todo orden (textos oficiales, informes, monografías, películas cinematográficas, manuales, etc.), así como la organización de reuniones profesionales y seminarios dedicados al estudio de diversos aspectos de la escuela de maestro único (creación y funcionamiento, formación de maestros, distribución del horario, métodos apropiados, material didáctico, medios auxiliares audiovisuales, etc.).

VI. MEDIDAS DE APLICACION.

36. Es importante que el texto de esta recomendación sea ampliamente difundido por los Ministerios de Educación, las autoridades escolares del grado de enseñanza más directamente interesado, asociaciones nacionales o internacionales de personal docente, etc.; la prensa pedagógica, oficial o privada, debe desempeñar una papel importante para dar a conocer la presente recomendación;

37. Los centros regionales de la UNESCO quedan invitados a facilitar, con la colaboración de los ministerios interesados, el estudio de esta recomendación en el nivel regional, con el fin de adaptarla a las características de la región;

38. En los países donde se estime necesario, se invita a los Ministerios de Educación a pedir a los órganos competentes que emprendan ciertas actividades, por ejemplo: a) examinar la presente recomendación y comparar su contenido con la situación de hecho y de derecho existente en sus países; b) considerar las ventajas y los inconvenientes de una eventual aplicación de cada uno de los artículos que no están todavía en vigor; c) adaptar cada artículo a la situación del país si su aplicación se considerase útil, y d) proponer las disposiciones y medidas de orden práctico que convenga adoptar para dar cumplimiento a cada artículo examinado.

Actualidad Educativa

REUNION PREPARATORIA PARA LA CONFERENCIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL DE AMERICA LATINA

DEL 22 DE MAYO al 3 de junio se ha celebrado en la sede de la CEPAL una reunión para la preparación y organización de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, que tendrá lugar en Santiago de Chile del 6 al 19 de diciembre próximo.

Participaron en estos debates iniciales representantes de la UNESCO, de la CEPAL, de la OEA, de la OIT, de la FAO, de la American University Field Staff y del Centro Latinoamericano de Demografía.

Este Comité Organizador reafirmó los objetivos principales que se proponen alcanzar los organismos patrocinadores a través de la Conferencia: examinar la interacción entre la educación y el desarrollo económico-social, determinar el papel de la educación en dicho proceso y estudiar la forma de integrar su planeamiento con los planes generales de desarrollo de los países latinoamericanos.

Asimismo el Comité examinó los estudios técnicos ya preparados sobre diversos temas relacionados con la Conferencia, algunos de los cuales tendrán el carácter de informativos y otros de documentos de trabajo. También se acordó la preparación de un documento básico que resumirá los aspectos más importantes de la situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina, y los principios y métodos del planeamiento de la educación, en relación con el desarrollo económico y social de la región. Finalmente se adoptaron distintos acuerdos en relación con los aspectos administrativos de la Conferencia.

Participarán en la Conferencia delegados de los países latinoamericanos, especialistas de las Organizaciones Internacionales, observadores de los Estados Miembros de la UNESCO que no pertenezcan ni a la OEA ni a la CEPAL y de otros organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales. El Proyecto de Agenda de la Conferencia es el siguiente:

- a) *Problemas de desarrollo económico y social en América Latina.*
 - i. Estructura económica de los países latinoamericanos;
 - ii. Distribución del ingreso;
 - iii. Estructura demográfica y ocupacional;
 - iv. Estructura agraria;
 - v. Factores sociales del desarrollo económico;
 - vi. Perspectivas del desarrollo económico y de cambios demográficos y ocupacionales.

b) *Los problemas de la educación en América Latina en relación con el desarrollo económico y social.*

- i. Necesidades educativas en los diversos niveles;
- ii. Eficiencia de los servicios educativos disponibles;
- iii. Acceso a los diversos niveles y ramas de la educación;
- iv. Posibilidades de ocupación para los egresados del sistema escolar;
- v. Educación y cambio social;
- vi. Estructura administrativa de la educación;
- vii. Problemas de financiamiento y costos de la educación.

c) *Integración del planeamiento de la educación y del planeamiento económico y social.*

- i. Rendimiento económico y social de las inversiones en educación;
- ii. Determinación de metas cuantitativas y cualitativas en la educación e instrumentos para la realización de las mismas; criterios de prioridad para las diversas ramas y niveles de la educación; financiamiento y presupuestos de la educación;
- iii. Problemas de organización, métodos y formación de personal para la integración del planeamiento educativo y del planeamiento económico y social; criterios de prioridad para los diversos tipos de inversiones; económico, educativas, etc.

d) *Cooperación internacional para la promoción y aplicación de los planes educativos en relación con el desarrollo económico y social.*

Las recomendaciones de la Conferencia serán sometidas a la consideración de la Cuarta Reunión del Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto Principal de la UNESCO sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina, que tendrá lugar en febrero de 1962, al VIII Comité Plenario de la CEPAL, que debe reunirse en Santiago de Chile en abril de 1962, a la Tercera Reunión Interamericana de Ministerios de Educación, convocada por la OEA, que se celebrará en Bogotá en julio de 1962 y a la XII Conferencia General de la UNESCO que debe reunirse a fines de 1962.

A R G E N T I N A

Seminario sobre "La expansión y el mejoramiento de los servicios educativos en el medio rural"

Del 2 al 14 de octubre próximo se celebrará en la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, un Seminario sobre "La expansión y el mejoramiento de los servicios educativos en el medio rural", patrocinado conjuntamente por la UNESCO, por el Ministerio de Educación de la República Argentina, el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

El programa de la Conferencia comprende los siguientes puntos:

- a) La situación actual de la educación en los medios rurales;
- b) Métodos para el estudio de las necesidades educativas en las zonas

rurales y para el establecimiento de las instituciones y servicios adecuados para atenderlos;

c) La escuela completa de uno o dos maestros: necesidad de dicho tipo de escuelas; sus características; problemas de organización, métodos, material de enseñanza y preparación de los maestros para las mismas;

d) Posibilidades reales de la acción de la escuela para mejorar las condiciones de vida de la comunidad;

e) El problema especial de la educación de adultos en el medio rural, y

f) La función del inspector escolar en relación con los problemas antedichos.

Participarán en el Seminario inspectores escolares de las diversas provincias argentinas, así como delegados de cada uno de los siguientes países: Bolivia, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay. En los tres últimos días del Seminario se incorporarán al mismo los Ministros de Educación de las provincias de Argentina para discutir con los participantes las posibilidades y características de un plan de acción encaminado a aplicar las conclusiones de la reunión. En el Seminario participarán igualmente, miembros de la Oficina de Coordinación del Proyecto Principal.

C U B A

Año de la Educación

Continúa el desarrollo de la campaña de alfabetización y demás actividades previstas en los planes del Año de la Educación. El Ministerio se propone invitar a educadores de diversos países y organizaciones para evaluar los resultados logrados en dicho año.

C H I L E

Planeamiento de la Educación

La comisión designada por el Ministro de Educación para realizar un estudio preliminar sobre bases del planeamiento educativo ha finalizado su trabajo entregando el Informe correspondiente, sobre el cual se consigna una referencia detallada en este mismo número del Boletín.

E S T A D O S U N I D O S

Ayuda federal a la Educación

Entre los planes de gobierno que la administración del presidente Kennedy ha elaborado y se hallan en vías de realización, ocupa lugar destacado el proyecto de ayuda federal en materia de educación.

Hasta ahora, la mayor parte de las atenciones educativas corría a cargo de los estados o entidades locales. Reconocido el valor excepcional de la educación se considera que es insuficiente el estado actual de centros y personal de los mismos y que, ante una perspectiva de fuerte evolución, no puede acometerse la reforma sin una gran ayuda de carácter central.

Durante tres años el presupuesto federal prestará ayuda a las instituciones de carácter docente, con el propósito de que se resuelvan definitivamente

las deficiencias en locales y equipo y pueda quedar superada la actual situación de que el maestro sea el funcionario peor pagado.

H O N D U R A S

Comité del Proyecto Principal

Recientemente ha sido ampliado el Comité del Proyecto Principal con representantes de diversos sectores, tanto privados como públicos, así como de becarios del Proyecto Principal. El Comité está organizando una "Semana de Educación y del Proyecto Principal", que comprenderá, entre otros actos, una serie de conferencias, dedicadas algunas a profesionales de la educación y otras de carácter público.

M E X I C O

Considerable incremento de la matrícula escolar primaria.

El impulso que la Secretaría General de Educación Pública de México, a cargo del Dr. Torres Bodet, ex Director General de la UNESCO, ha dado a la expansión de la educación primaria desde 1958 mediante la creación y construcción de escuelas y aumento de las plazas de maestros, ha alcanzado resultados auténticamente extraordinarios y espectaculares. A comienzos de 1958 el sistema federal contaba con 57.285 maestros de educación primaria que atendían a 2.166.650 alumnos. En 1959, 3.653 maestros (que se hallaban desempeñando comisiones de otra naturaleza) fueron reincorporados a las escuelas y se nombró además a 2.504 maestros. El aumento de las inscripciones fue, en este año, de 306.949. Durante el ejercicio 1960, se reorganizó el sistema sobre las bases determinadas por el llamado Plan de Once Años y se crearon 4.294 plazas de profesor. Aumentaron las inscripciones en 444.083. Por último, en este año la Secretaría de Educación Pública designó a 3.493 nuevos maestros. En el año actual, sin contar las escuelas que se rigen por el Calendario B que inicia sus cursos en septiembre, se estima que hay otro aumento de más de 250.000 niños en las escuelas. Si se computan los alumnos de las escuelas no dependientes directamente de la Secretaría de Educación Pública (estatales, municipales y particulares) la cifra de escolares primarios mexicanos llega al extraordinario número de 5.365.000.

N I C A R A G U A

Semana de la escuela primaria

El Comité del Proyecto Principal ha organizado una "Semana de la escuela primaria", que comprende el siguiente programa:

- 1) Velada inaugural a cargo del Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Pública.
- 2) Mesa Redonda. Exposición del pensamiento de la ciudadanía. Inauguración de la Exposición del Proyecto Principal por las Escuelas Normales asociadas a UNESCO.
- 3) Día de la Prensa. Exposición del pensamiento de los rotativos por la difusión de la enseñanza.

4. Día de la Radio. Programas sobre los beneficios de la Educación.
- 5) Gran colecta nacional en provecho de la extensión y mejoramiento de la Educación.
- 6) Día del Inspector Escolar. Charlas a la ciudadanía sobre la importancia y beneficios de la Educación.
- 7) Día del Maestro. Concentraciones de padres de familia y vecinos para explicar la importancia de la extensión de la Educación para todos.

P E R U

Creación del Instituto Pedagógico Nacional

Se ha creado recientemente el Instituto Pedagógico Nacional que comprenderá los siguientes departamentos: Sección Normal de Maestros Secundarios, con un Colegio de aplicación de educación secundaria común; Sección Normal de Maestros Primarios, con su Escuela de aplicación y Sección Normal de Postgraduados que tendrán a su cargo los Departamentos siguientes: 1) de Educación Infantil; 2) de Educación Normal, y 3) de Educación de Subnormales.

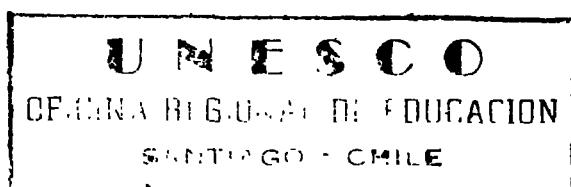
También funcionará como anexo de dicho Instituto un Colegio de Instrucción Secundaria Industrial.

U R U G U A Y

Comité del Proyecto Principal

Se ha constituido el Comité del Proyecto Principal N° 1, siendo elegida presidenta doña Anunciación Mazzella de Bevilacqua. La vicepresidenta es la Dra. Isabel Pintos de Vidal y secretaria la profesora Elida Tuana.

El Comité ha organizado la "Semana del Proyecto Principal" que se desarrollará del 21 al 26 de agosto y comprenderá las siguientes actividades: Conferencia de Prensa; Informaciones radiales; Programa televisado, y ciclo de conferencias en el Museo Pedagógico en el que participarán, entre otros oradores, los ex becarios del Proyecto Principal. Algunos de estos actos se extenderán también a los Departamentos del Litoral y del Interior y se completarán con la intervención de la Escuela de Bibliotecología que se ocupará de aspectos relacionados con la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares.



Publicaciones

Ministerio de Educación Pública. *Bases generales para el planeamiento de la educación chilena*. Santiago de Chile, 1961. 149 págs.

Este volumen contiene el Informe preparado por una Comisión designada por el Ministerio de Educación de Chile, para realizar un estudio sobre las bases del planeamiento de la educación chilena.

El Informe se divide en cuatro partes: Introducción y tres capítulos. Estos se ocupan respectivamente de la situación educativa de Chile, de los objetivos de una nueva política en materia de educación y de la organización de los servicios de planeamiento educativo. Varios apéndices y anexos completan el volumen objeto de comentario; entre ellos, una selección antológica breve del pensamiento pedagógico chileno, referido a cuestiones que tienen una vinculación directa con la naturaleza y propósitos del Informe.

En la parte inicial se destacan las características que debe revestir la educación en una sociedad democrática que tiende a su desarrollo económico.

La descripción del rendimiento cuantitativo de la educación chilena en sus niveles primario y secundario está basada en informaciones estadísticas muy recientes, cuya glosa e interpretación en el informe, así como el análisis de las deficiencias existentes, se ha conseguido con sobriedad y acierto. Así, la captación de las fallas e insuficiencias del sistema educativo nacional y la impresión acerca de la gravedad que algunas de ellas tiene se obtiene en este Informe, no a través de conceptos más o menos plañideros, basados en consideraciones subjetivas, sino de la objetiva y clara exposición de hechos y situaciones.

Las orientaciones propuestas —sumariamente breves— para la nueva política educativa, parecen responder tanto a las necesidades que plantea la situación existente, como a la finalidad de vincular más estrechamente el sistema educativo con los planes de

mejoramiento económico. En cuanto a las medidas de acción inmediata que se sugieren son de utilidad y urgencia obvias.

Por último, el tipo de organización que se sugiere para los servicios de planeamiento satisface evidentemente las exigencias que un organismo de esa índole tiene, dadas las funciones que ha de cumplir.

En resumen, los autores del Informe, como su propia denominación le indica, sólo se han propuesto presentar unas Bases Generales para el planeamiento de la educación en Chile. Y ese objetivo parece haberse logrado ampliamente porque las sugerencias que contiene representan una contribución eficaz para la orientación futura de la educación chilena y para la adecuada organización de los servicios de planeamiento de la educación.

371. 368 Cassirer, Henry R. *Televisión y enseñanza*. [París] UNESCO [1961] 281 p. (Prensa, cine y radio en el mundo de hoy).

Recientemente ha aparecido, en versión española, el último de los volúmenes de la serie *Prensa, cine y radio en el mundo de hoy*, de la UNESCO, que se ocupa de un tema tan importante y tan en demanda actualmente, como la televisión en sus relaciones con la educación.

Henry R. Cassirer, miembro de la Secretaría de la UNESCO, ha realizado este estudio que viene a ser "una primera evaluación de las diversas formas en que se emplea la televisión en la enseñanza y de los resultados obtenidos hasta ahora" en siete países distintos: Estados Unidos, Canadá, Francia, Italia, Japón, la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas y el Reino Unido. El autor advierte previamente a sus lectores que no se ha limitado a relatar las experiencias que se llevan a cabo actualmente, sino que ha procurado extraer algunos principios generales que puedan servir de orientación para las actividades futu-



ras dentro de esa esfera. Insiste también en que el objeto de su obra no es el estudio de todos los servicios de televisión educativa que existen en el mundo, sino que se circunscribe solamente al examen del empleo que las instituciones docentes de los países escogidos hacen de la televisión aplicada a la enseñanza.

El informe, según expresa el director general de la UNESCO en el Prefacio, no pretende agotar el tema ni contestar todas las preguntas que sobre él podrían hacerse los educadores, pero se espera que sea de interés y utilidad, no solamente para los países que poseen servicios de televisión convenientes, sino muy principalmente para aquellos que necesitan elevar su nivel educativo y no poseen suficiente personal docente capacitado ni abundantes recursos económicos. Con relación a esto último, en la obra se exponen experiencias que demuestran que el uso de la televisión no es tan costoso ni tan complicado como suele creerse y que con una instalación simple y sin grandes gastos este poderoso medio de información puede ser usado con éxito para la enseñanza formal en las escuelas, para la extensión de ésta a grupos dispersos o muy numerosos y que en un futuro no lejano sus posibilidades y su alcance llegarán a ser extraordinarios.

La obra está dividida en dos partes. La primera se refiere al desarrollo de la televisión en los Estados Unidos, donde el autor pasó seis meses estudiando su aplicación a la enseñanza, que presenta modalidades muy diferentes a la de otros países. Abarca la televisión en las escuelas y en la enseñanza superior; equipos y costos, producción y recepción de programas; los campos del conocimiento en los que es usada; su papel en la formación del personal docente y en la enseñanza profesional y técnica; la televisión y los demás medios de enseñanza; el productor, el maestro y el educando y perspectivas para el porvenir. La parte segunda completa el estudio y complementa la primera, ya que se refiere a aquellas teorías y prácticas que difieren de las usadas en los Estados Unidos. Estudia, dentro de cada uno de los países restantes, los puntos bá-

sicos del problema, vistos, como es lógico, desde posiciones diferentes.

El trabajo termina con unas conclusiones y con la discusión y el examen de algunos de los problemas peculiares de este poderoso medio de información cuando es utilizado como instrumento educativo, y presenta una abundante bibliografía general que incluye libros y publicaciones periódicas; actas, conferencias, seminarios y audiencias; informes, encuestas, declaraciones y circulares oficiales, artículos y discursos.

37P. Good, Carter V. *Introduction to Educational Research*. New York, Appleton-Century-Crofts [c1959] xii, 424 p.

Como dice el Prefacio, es éste un libro que introducirá en los métodos de la investigación pedagógica a los profesionales que se proponen desarrollar trabajos de esa índole; a los alumnos que cursan los últimos años de su carrera y a aquellos que aspiran a grados académicos, especialmente en la primera etapa de la elaboración de sus trabajos de tesis. Ha sido escrito tanto para los que realizan investigaciones como para los que necesitan utilizar las hechas por otros, y presenta la investigación como un método para resolver problemas y encontrar respuestas a hipótesis y a preguntas de importancia.

Según su autor, no deberá considerarse esta obra como un "libro de reglas" sobre métodos de investigación, sino como una revisión de conceptos, principios y procedimientos en uso.

El contenido se presenta siguiendo un plan que trata de identificar las áreas adecuadas de investigación, de caracterizar los procedimientos y de reunir estudios que puedan servir de ilustración a la información ofrecida. Comprende los capítulos siguientes: 1. Características del método científico; 2. Problemas e hipótesis; 3. Llaves de la literatura; 4. Historia e historiografía; 5. Estudios descriptivos y encuestas; 6. Estudios de desarrollo y crecimiento; 7. Estudios clínicos y ca-
sos; 8. Planes experimentales, y 9. El informe técnico y la comunicación. Al final de cada capítulo se ofrece una extensa y selecta bibliografía.

37C. Handlin, Oscar. *John Dewey's Challenge to Education. Historical perspectives on the cultural context.* New York, Harper and Brothers [c1959] 59 p.

En este libro, cuya publicación coincidió con la celebración del centenario del nacimiento de John Dewey, se presentan, en forma esqueta, las características del ambiente socio-económico de los Estados Unidos en los cuarenta años siguientes a la Guerra de Secesión; sobre todo, las condiciones de la enseñanza elemental, cada vez más alejada de las realidades de la vida norteamericana de aquella época.

El profesor Handlin señala cómo al final del siglo XIX era urgente un profundo cambio en la educación, y que fue principalmente Dewey quien con sus trabajos llamó la atención de los educadores hacia esa necesidad. También lo defiende contra quienes le atribuyen las fallas de la llamada "educación progresista" o "escuela nueva norteamericana", y manifiesta que aunque las ideas de Dewey han sido, y son todavía mal comprendidas, él actuó como fuerza explosiva en un período en que la educación norteamericana se había estancado.

El autor, profesor de historia de la Universidad de Harvard y ganador del premio Pulitzer (1952), con su obra *The Uprooted*, notable estudio sobre los problemas de los inmigrantes en Norteamérica, muy interesado en las causas subyacentes y en los resultados del cambio institucional y cultural, profundiza dentro de aspectos de la historia social de su país que han sido descuidados con frecuencia. Presenta como un error sin base la idea, hoy generalizada, de que los viejos tiempos en que los estudiantes eran vertidos dentro de un mismo inflexible molde educativo, producían mejores resultados que los cursos de estudios más adaptables de nuestra época, y considera que la educación progresista sólo podrá ser evaluada correctamente a la luz de ese pasado que produjo el movimiento que ha sido calificado más tarde como una verdadera revolución pedagógica.

37P (861). Instituto Piloto de Educación Rural. *Investigación educativa en Norte de Santander; 1959-60.* Pamplona, Colombia, Mineducción-UNESCO, 1960. 67 p. (Colección sociología y economía).

Recoge este folleto el informe rendido por el IPER, quien, a solicitud del gobierno del Departamento Norte de Santander, llevó a cabo un estudio completo de la situación educativa de la región, especialmente en el plano de la educación primaria.

Para realizar la investigación, como expresa el Informe, se contó con la colaboración del cuerpo de inspectores escolares, de los expertos de la UNESCO, asesores de la Institución, y del personal de la Oficina de Coordinación del Proyecto Principal. Los investigadores dejaron bien establecidos los tres objetivos fundamentales de su labor: 1º. Hacer un estudio informativo sobre los aspectos esenciales del estado educativo del Departamento, para poder apreciar, cuantitativa y cualitativamente, la estructura administrativa y el desarrollo técnico de sus servicios escolares, lo que será la base para el establecimiento de futuras medidas de extensión y mejoramiento de tales servicios; 2º. Aprovechar esa oportunidad como una experiencia de entrenamiento en condiciones reales de trabajo para la preparación profesional de los alumnos de la Escuela Normal, y 3º. Demostrar lo que puede y debe hacer un Departamento, en cuanto al estudio de sus necesidades de educación, utilizando, organizada y cooperativamente, los recursos de que dispone, pues, como expresa la presentación, "La experiencia ha demostrado hasta la saciedad que la improvisación en materia educativa, como en todo hacer humano, produce desorden, discontinuidad, dispersión y derroche de recursos y que, por lo mismo, se hace indispensable comenzar por un examen objetivo, veraz e integral de los problemas y realidades existentes, para encontrar sus conexiones, establecer prioridades, buscar recursos y trazar una ruta firme que conduzca al progreso efectivo de la educación".

El informe comprende seis partes: 1ª, estudio de las características geoeconómicas y culturales de la población; 2ª, determinación de los objetivos de la investigación; 3ª, los aspectos investigados, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo; 4ª, organización del trabajo, procedimientos y medios de realización; 5ª, informe so-

bre la situación educativa en el momento de la investigación: número de escuelas, edificios, servicios escolares, matrícula, ausentismo, condiciones del Magisterio, administración, funcionamiento técnico y relación de la escuela con la comunidad. La 6^a y última parte expone las necesidades más pertinentes y las recomendaciones que el cuerpo de investigadores deriva del estudio realizado. Complementan el trabajo una lista de los instrumentos bibliográficos usados y tablas y gráficos que ilustran la información recogida.

Kähler, Alfred y Hamburger, Ernest. *Education for an Industrial Age*. Ithaca, New York, 1948. Publicado por The Institute of World Affairs of the New School for Social Research. Cornell University Press.

En esta obra se examina la relación entre la estructura económica y el sistema de educación de los Estados Unidos de América. El tema central del estudio es la preparación profesional para el trabajo, considerada como un principio fundamental y parte integrante de la educación, íntimamente vinculada a la fibra moral y económica de la civilización occidental. Se han intentado esbozar también las formas de educación y de preparación para las ocupaciones de que dispone el trabajador en los Estados Unidos y el grado en que se utilizan.

El libro está dividido en los trece capítulos siguientes: i. El problema y sus antecedentes; ii. Tendencias industriales y distribución de las ocupaciones; iii. Desarrollo de las escuelas secundarias académicas y profesionales; iv. Tipos y finalidades de la educación y formación profesionales en la escuela; v. Planes de estudio de las escuelas secundarias académicas y profesionales; vi. Personal docente de la escuela secundaria profesional, consejeros de orientación y comités consultivos; vii. Institutos técnicos; viii. Estudio estadístico de la educación y formación profesionales; ix. Capacitación extraescolar en el empleo; x. El aprendizaje: su organización y situación; xi. Programas y normas en materia de aprendizaje; xii. Actitud de la administración y la mano de obra hacia la

educación y formación profesionales; xiii. Educación y formación profesionales: problemas y recomendaciones.

Los apéndices contienen notas sobre la educación general, la educación y formación profesionales en la escuela y sobre el aprendizaje en determinados países europeos. Además, los apéndices A y B tratan, respectivamente, de la distribución de la fuerza de trabajo —1940— y por ocupaciones y tamaño de la fuerza de trabajo en determinadas ocupaciones técnicas y manuales, entre 1870-1940.

Según los autores, el sistema educativo actual está orientado con preferencia hacia determinadas profesiones liberales, mientras que para el vasto sector de la fuerza de trabajo, cuyas actividades dependen del conocimiento técnico y de las aptitudes manuales, no hay suficientes oportunidades de formación. De los datos reunidos se infiere que la formación en la escuela y en el empleo es inadecuada no sólo para alcanzar las finalidades que se persigue, sino también para subvenir a las necesidades de la industria. El sistema escolar establecido, complementado con la enseñanza técnica a horario parcial y cursos en institutos técnicos, contribuye en medida importante a proporcionar toda la capacitación que se requiere.

Los autores han estudiado a fondo el aprendizaje y otras formas de capacitación en el empleo en los Estados Unidos, que no están muy desarrollados. Además, han realizado un estudio de los sistemas de educación y formación en otros países: Alemania, Gran Bretaña, Suiza y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Se formulan propuestas detalladas para un programa de preparación ocupacional adecuada que pueda integrarse con la educación general sin perjudicar los objetivos de un programa de educación liberal inteligentemente concebido. En opinión de los autores: "La educación profesional no compite con las finalidades de una educación verdaderamente humanista; por el contrario, engloba algunos de los más antiguos y sólidos principios de esta última: aprender a hacer haciendo, preparación para la vida e integración de la educación con el proceso social".

INDICE DE LOS NUMEROS 1 AL 9
DEL BOLETÍN TRIMESTRAL DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN UNESCO-
AMÉRICA LATINA

EDITORIALES

	FECHA	NUMERO	PAGINA
A propósito del curso sobre planeamiento de la educación	oct-dic/59	4	3-5
La Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social	oct/60-mar/61	8-9	3-4
Editorial [Apelación al magisterio latinoamericano por el Comité Consultivo del Proyecto Principal en su reunión de Panamá]	abr-jun/59	2	3-6
Editorial [Necesidad de realizar estudios sobre América Latina y sus problemas como base para orientar los esfuerzos para elevar el nivel de vida de la región]	jul-sep/59	3	3-6
El financiamiento de la educación primaria: problemas y posibilidades	abr-jun/60	6	3-18
Presentación [Sobre la aparición del Boletín y su propósito]	ene-mar/59	1	3-4
La Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal en México	ene-mar/60	5	3-7
El Seminario de escuelas normales asociadas al Proyecto Principal	jul-sep/60	7	3-5

ARTICULOS E INFORMES

Algunos datos estadísticos sobre los gastos para la educación en América Latina	jul-sep/59	3	17-27
Antecedentes sobre las escuelas normales asociadas	jul-sep/60	7	6-7
Aspectos de la situación educativa en América Latina, por <i>Oscar Vera</i>	oct/60-mar/61	8-9	5-32
Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina. Informe del grupo de trabajo que se reunió en México, Dic. 1960	oct/60-mar/61	8-9	60-75
Breve reseña histórica de la formación de los maestros de educación primaria, por <i>Santiago Hernández Ruiz</i>	jul-sep/60	7	36-47

El Centro de Documentación Pedagógica adscrito al Centro Regional de la UNESCO en La Habana, esfuerzo de colaboración internacional al servicio de la educación en la América Latina, por <i>Raquel Robés Masses</i>	oct-dic/59	4	24-32
Los Centros de orientación didáctica y el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio, por <i>Adolfo Maillo</i>	jul-sep/60	7	89-104
Crónica de la Reunión de México	ene-mar/60	5	8-13
Crónica del Seminario [de escuelas normales asociadas al Proyecto Principal]	jul-sep/60	7	8-11
La cultura profesional del maestro, por <i>Santiago Hernández Ruiz</i>	oct-dic/59	4	6-12
Discurso del Dr. <i>Oscar Vera</i> , en el acto de apertura del Seminario de Escuelas Normales Asociadas	jul-sep/60	7	12-19
Discurso pronunciado por el Dr. <i>Jaime Torres Bodet</i> , Secretario de Educación Pública de México [en la III Reunión del Comité Consultivo]	ene-mar/60	5	23-27
Discurso pronunciado por el Dr. <i>Oscar Vera</i> , en la sesión de clausura de la Reunión del Comité Consultivo	ene-mar/60	5	28-32
Economía de la educación, por <i>H. M. Phillips</i>	oct/60-mar/61	8-9	33-43
Educación y economía, por <i>Manuel Sánchez Sarto</i>	jul-sep/59	3	7-10
Estadísticas para la extensión de la educación primaria, por <i>Gustavo Zakrzewski</i>	abr-jun/59	2	20-35
Fallas en el planeamiento de la educación, por <i>I. L. Kandel</i>	oct/60-mar/61	8-9	44-48
La formación profesional acelerada de maestros; características y experiencias del plan nacional inglés de la postguerra	jul-sep/60	7	73-88
El futuro de la educación, por <i>Jean Fourastié</i>	abr-jun/59	2	36-42
El futuro de la educación, por <i>Jean Fourastié</i> (cont.)	jul-sep/59	3	28-32
Gastos educacionales y desarrollo económico; un análisis de las finanzas escolares en el plano internacional. Resumen del estudio: Die Ausgaben für Schulen und Hochschulen			

ARTICULOS E INFORMES	FECHA	NUMERO	PAGINA
im Wachstum der Wirtschaft, por el Dr. Friedrich Edding	jul-sep/59	3	11-16
Importancia de los factores educativos e institucionales, por Ricardo Diez Hochleitner .	abr-jun/60	6	19-31
Impresiones sobre el curso 1960 del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación, de Santiago de Chile, por Rodolfo Adrián Montoya	oct/60-mar/61	8-9	76-82
Informe de la Primera reunión del Comité Consultivo Intergubernamental para la extensión de la enseñanza primaria en la América Latina, La Habana, 18-21, feb., 1957 .	ene-mar/60	5	91-96
Informe de la Segunda reunión del Comité Consultivo Intergubernamental para la extensión de la enseñanza primaria en la América Latina, Panamá, 29 mar.-3 abr., 1958 .	ene-mar/60	5	97-106
Informe final de la III Reunión del Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para la América Latina, México, mar. 14-19, 1960	ene-mar/60	5	69-79
Informe final del Seminario [de escuelas normales asociadas al Proyecto Principal de la UNESCO, Quito, 3-8, oct., 1960].	jul-sep/60	7	20-35
Informe sobre el desarrollo del Proyecto Principal N° 1, 1957-1960	ene-mar/60	5	33-61
Informe sobre el programa de becas del Proyecto Principal N° 1, 1958-1960	ene-mar/60	5	62-68
Lo permanente y lo nuevo en la formación del Magisterio, por Angel Oliveros	jul-sep/60	7	48-72
Notas sobre metodología para el cálculo de necesidades educativas y gastos en materia de educación, por F. Edding	oct/60-mar/61	8-9	49-59
El nuevo plan educativo de México, por Celerino Cano	abr-jun/60	6	32-46
Los planes para la extensión de la educación primaria, por José Blat	ene-mar/59	1	19-26
Planificación de los servicios bibliotecarios. Los servicios bibliotecarios y el planeamiento de la educación, por Carlos Victor Penna	abr-jun/60	6	47-65

<i>ARTICULOS E INFORMES</i>	<i>FECHA</i>	<i>NUMERO</i>	<i>PAGINA</i>
La preparación didáctica del maestro, por <i>Santiago Hernández Ruiz</i>	abr-jun/59	2	7-19
El Proyecto Principal, por <i>José Blat</i>	ene-mar/59	1	5-18
El Proyecto Principal y la formación de maestros en la América Latina, por <i>Juan Mantonaví</i>	ene-mar/59	1	27-39
Seminario Nacional para el planeamiento de la educación normal en Ecuador [Quito, 28 nov.-3, dic., 1960]	oct/60-mar/61	8-9	83-103
La sesión de apertura de la III Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal. Discurso pronunciado por el Director General de la UNESCO, Dr. <i>Vittorino Veronese</i>	ene-mar/60	5	14-22
El tránsito de la educación primaria a la secundaria, por <i>José Blat</i>	oct-dic/59	4	13-23
<i>ACTUALIDADES E INFORMACIONES EDUCATIVAS; OTRAS NOTICIAS, ETC.</i> , clasificadas por organismos internacionales y por países.			
<i>Organismos internacionales:</i>			
<i>CEPAL (Comisión Económica para la América Latina, N. U.)</i>			
La CEPAL y la educación latinoamericana	abr-jun/59	2	59-60
Reunión de la CEPAL	ene-mar/60	5	86-87
<i>CMOPE (Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales del Magisterio)</i>			
Octava Asamblea de Delegados de la CMOPE	jul-sep/59	3	53
Seminario de delegados de organizaciones de maestros latinoamericanos	jul-sep/59	3	53-54
<i>OEI (Oficina de Educación Iberoamericana)</i>			
Exposición iberoamericana de arte infantil	ene-mar/59	1	51-52
Quinto aniversario de la OEI	oct-dic/59	4	51
Recomendaciones sobre enseñanza primaria	jul-sep/59	3	58

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

FECHA NUMERO PAGINA

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Comprensión internacional a través de la escuela	jun-sep/59	3	58
Curso sobre documentación pedagógica en el Centro Regional de la UNESCO, de La Habana	oct-dic/59	7	118-119
Cursos de especialistas de educación	jun-sep/59	3	54-55
Cursos del Proyecto Principal (Becas España-UNESCO)			
Curso sobre organización de escuelas unitarias completas	abr-jun/60	6	85-89
Educación para la comprensión internacional	oct-dic/59	4	52-53
Información para los educadores que aspiran a obtener becas del Proyecto Principal Nº 1	jun-sep/59	3	59-63
Nuevo especialista para el Proyecto Principal	jun-sep/59	3	56
Para la historia de la educación en América Latina	jun-sep/59	3	57
Seminario de ayudas audiovisuales	oct-dic/59	4	48
Seminario Latinoamericano sobre estadística escolar	ene-mar/59	1	52-53
Seminario Regional de escuelas asociadas de la América Latina para la enseñanza de la comprensión internacional, Quito	ene-mar/59	1	52
Seminario Regional para América Latina sobre medios audiovisuales	ene-mar/59	1	52

UNESCO - BIE (Oficina Internacional de Educación)

Conferencia Internacional de Instrucción Pública	ene-mar/59	1	53
Programas para las conferencias internacionales de educación	oct-dic/59	4	52
XXII Conferencia Internacional de Instrucción Pública	jun-sep/59	3	58-59

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

FECHA NUMERO PAGINA

UNESCO - OEA (Organización de los Estados Americanos)

Curso para la formación de especialistas en planeamiento de la educación	jul-sep/59	3	55
Curso sobre planeamiento de la educación	oct-dic/59	4	47-48
Reunión preparatoria de la Conferencia sobre educación y desarrollo social y económico	oct-dic/59	4	49-50
La revisión de programas en América Latina	jul-sep/59	3	27

UNESCO - OEI

Encuesta sobre preparación, selección y empleo de manuales de enseñanza primaria	oct-dic/59	4	51-52
Formación de especialistas en documentación pedagógica	ene-mar/59	1	51

Unión de Universidades de América Latina

Apoyo de las universidades latinoamericanas al Proyecto Principal	oct-dic/59	4	48
Unión de Universidades de América Latina [III Asamblea General]	jul-sep/59	3	58

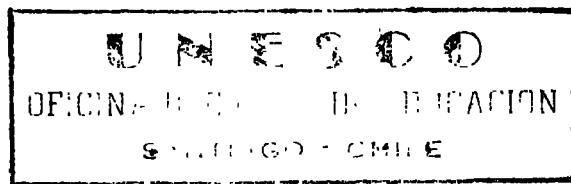
Paises:

Alemania (República Federal)

Congreso de la Asociación Internacional de Educadores	oct-dic/59	4	50
Prolongación de la escolaridad obligatoria	ene-mar/59	1	48

Argentina

Adaptación del método de proyectos	oct-dic/59	4	38
Becas "Proyecto Principal"	ene-mar/59	1	40
Construcciones escolares	abr-jun/59	2	43
Curso sobre planeamiento de la educación	abr-jun/60	6	73
Cursos [a cargo del Dr. García Hoz]	jul-sep/60	7	110
Exposición mundial de libros infantiles	ene-mar/59	1	40



ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

	FECHA	NUMERO	PAGINA
Jornadas Latinoamericanas sobre Educación y Cultura	jul-sep/60	7	110-112
Jornadas Pedagógicas	abr-jun/60	6	73
Planeamiento de la educación	jul-sep/59	3	33
Planeamiento integral de la educación	ene-mar/60	5	80
Presupuesto escolar	oct-dic/59	4	38
Primera reunión nacional de autoridades de la educación primaria	abr-jun/59	2	43
Seminarios escolares de educación	oct-dic/59	4	38

Bolivia

Reorganización del servicio de estadísticas educativas	abr-jun/59	2	43
--	------------	---	----

Brasil

Campaña nacional de erradicación del analfabetismo	jul-sep/59	3	33-34
Comité del Proyecto Principal	abr-jun/59	2	44
Conferencia sobre Educación y Desarrollo Social y Económico	jul-sep/59	3	34
Instituto de Investigaciones Pedagógicas [Pernambuco]	jul-sep/59	3	34
Plan integral de educación	abr-jun/59	2	44
Seminario sobre "Educación y nutrición"	abr-jun/60	6	74

Canadá

Oposición de los maestros a los sistemas de calificación	abr-jun/59	2	44-45
Para alumnos superdotados	ene-mar/59	1	40

Colombia

Actividades pedagógicas	abr-jun/60	6	74-75
Campaña en favor de la generalización de la enseñanza	ene-mar/60	5	81
Curso de perfeccionamiento para inspectores en servicio	jul-sep/59	3	55

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

FECHA NUMERO PAGINA

Cursos para la formación de especialistas en planeamiento educativo	abr-jun/59	2	57-58
Escuela Normal Asociada de Pamplona. Apertura de curso	ene-mar/59	1	49
Escuela Normal Asociada de Pamplona. Escuela primaria de demostración	ene-mar/59	1	49
Escuela Normal Asociada de Pamplona. Estudio de la situación educativa en el Departamento Norte de Santander	ene-mar/59	1	50
Escuela Normal Asociada de Pamplona. Perfeccionamiento del Magisterio en servicio	ene-mar/59	1	50
Escuelas comunales	ene-mar/59	1	40-41
Escuelas nucleares	abr-jun/59	2	45
Estadísticas escolares	jul-sep/59	3	35
Incremento en los gastos para la educación	jul-sep/59	3	34-35
Investigación sobre las necesidades educativas del Departamento Norte de Santander	jul-sep/60	7	112
Ley sobre personal docente	ene-mar/59	1	41
Mensaje del Ministro de Educación al xxí Congreso Nacional de Cafeteros	oct-dic/59	4	39-40
Mil millones de pesos en 15 años	jul-sep/59	3	36
Plan de extensión educativa	oct-dic/59	4	38-39
La reforma de la educación	jul-sep/59	3	35-36
Reorganización del Ministerio de Educación	jul-sep/60	7	112

Costa Rica

Capacitación de maestros no titulados	abr-jun/60	6	75
Comité Nacional del Proyecto Principal	abr-jun/60	6	75
Curso sobre evaluación educativa	oct/60-mar/61	8-9	104
[Labor del Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación]	jul-sep/60	7	112-113
Planeamiento de la educación	abr-jun/60	6	75
Programa integral de nutrición	jul-sep/59	3	36

Cuba

Asistencia técnica	jul-sep/59	3	38
Biblioteca Escolar Piloto	abr-jun/60	6	76
Campaña de alfabetización	ene-mar/59	1	41

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

		FECHA	NUMERO	PAGINA
Comisiones nacionales de educación		ene-mar/60	5	80
Construcciones escolares		jul-sep/59	3	37
Creación de escuelas		jul-sep/59	3	36-37
Cuarteles convertidos en escuelas		jul-sep/59	3	37-38
Curso para inspectores escolares		jul-sep/60	7	113
Disposiciones sobre libros de texto		jul-sep/59	3	36
Mensaje del Sr. Ministro de Educación al pueblo de Cuba		oct-dic/59	4	41
Plan de creación de escuelas		ene-mar/59	1	41
Publicaciones para maestros		ene-mar/60	5	80
Reforma integral de la enseñanza		oct-dic/59	4	40
Reorganización del cuerpo de inspectores escolares		jul-sep/59	3	37
Reorganización del Ministerio de Educación		abr-jun/60	6	76

Chile

Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación, Universidad de Santiago de Chile		abr-jun/59	2	55-56
Cursos en las universidades de Santiago de Chile y São Paulo		ene-mar/59	1	49
Elaboración del censo escolar		oct-dic/59	4	42
Seminario de educación básica		oct/60-mar/61	8-9	104

Ecuador

Creación de escuelas		ene-mar/59	1	42
Curso de perfeccionamiento para maestros de educación primaria en San Pablo del Lago, Ecuador		jul-sep/59	3	56
Curso de preparación de inspectores provinciales de estadística escolar		ene-mar/59	1	42
Nuevos programas para la escuela rural		ene-mar/60	5	81
Oficina de planeamiento de la educación		ene-mar/59	1	42-43
El Proyecto Principal y el Ecuador		jul-sep/59	3	38
Revisión y estructuración del programa de la escuela urbana		ene-mar/60	5	81
Reunión de directores provinciales de educación e inspectores escolares		jul-sep/60	7	113

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

FECHA

NUMERO

PAGINA

Seminario Nacional para el planeamiento de la educación normal en el Ecuador	oct/60-mar/61	8-9	83-103
Seminario sobre planeamiento de la educación normal	oct/60-mar/61	8-9	105

El Salvador

Alfabetización	jul-sep/59	39	39
Archivo fotográfico en el Ministerio de Cultura	oct-dic/59	4	41-42
Aumento de créditos para enseñanza primaria	jul-sep/59	3	38-39
Curso de física y química	ene-mar/60	5	82
Juramento del maestro salvadoreño	oct-dic/59	4	42
La moral, la cívica y el arte a través de la televisión	oct-dic/59	4	41
Nuevos programas escolares	oct-dic/59	4	41
Planes de estudios	jul-sep/60	7	113
Planes de integración educativa en Centroamérica	abr-jun/60	6	77
Primer Seminario centroamericano de educación secundaria	oct-dic/59	4	53
Sistema de grupos pedagógicos de emergencia	abr-jun/59	2	45

España

Centro Nacional de Orientación Didáctica	abr-jun/59	2	54
Crisis en el magisterio	jul-sep/59	3	50
Curso sobre construcciones escolares para becarios latinoamericanos	jul-sep/60	7	114
Escuelas de maestro único	jul-sep/59	3	50
Oposiciones para cubrir plazas de maestros	oct-dic/59	4	52
Plan quinquenal de construcciones escolares	ene-mar/59	1	46

Estados Unidos

Colección histórica de manuales	ene-mar/59	1	43
Escuela sobre ruedas	ene-mar/59	1	43
Gastos para el mantenimiento de escuelas	jul-sep/59	3	39
Informe de los asesores para la enseñanza de las ciencias	abr-jun/59	2	45-46

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

	FECHA	NUMERO	PAGINA
Lenguas extranjeras en la escuela primaria	ene-mar/59	1	43
vii Conferencia de la Comisión Nacional de la UNESCO de los Estados Unidos, Denver, sep., 28-oct., 2	jul-sep/59	3	56
Francia			
Enseñanza de las lenguas extranjeras a los niños	ene-mar/59	1	46
El presupuesto de educación	jul-sep/59	3	50
Superación del retraso escolar	ene-mar/59	1	47
Gran Bretaña			
Exposición nacional de educación y profesiones	jul-sep/59	3	50-51
Investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura	abr-jun/59	2	54
"Tests" escolares	ene-mar/59	1	47
Guatemala			
Comité del Proyecto Principal	ene-mar/59	1	44
Comité del Proyecto Principal de Educación	abr-jun/59	2	56
Comité Nacional del Proyecto Principal	abr-jun/60	6	77
Construcción de escuelas	ene-mar/60	5	82
Construcción de nuevas escuelas	oct-dic/59	4	42-43
Curso para supervisores escolares	oct-dic/59	4	43
Cursos	jul-sep/60	7	114-115
Cursos para supervisores escolares	ene-mar/59	1	44
Seminario sobre planeamiento de la educación	abr-jun/60	6	77
Honduras			
Alfabetización	oct-dic/59	4	44
Aumento de la asistencia escolar	oct-dic/59	4	43
Becas, pensiones y subvenciones	oct-dic/59	4	43-44
Comité Nacional del Proyecto Principal	abr-jun/60	6	78
Construcción de edificios y mobiliario escolar	oct-dic/59	4	43
Construcción de la Escuela Normal Asociada	abr-jun/59	2	46-47
Educación fundamental	oct-dic/59	4	44
Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán"	abr-jun/59	2	47

<i>ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS</i>	FECHA	NUMERO	PAGINA
Extensión de la educación primaria	ene-mar/59	1	44
Profesionalización del magisterio	ene-mar/59	1	44-45
<i>India</i>			
Concurso infantil de dibujos	oct-dic/59	4	51
<i>Italia</i>			
Plan decenal	ene-mar/59	1	47
<i>México</i>			
Academia Mexicana de la Educación	abr-jun/59	2	48
Actividades de la Secretaría de Educación Pública. Impulso al programa de construcción y reparación de escuelas	abr-jun/60	6	78-79
Aumento del número de maestros	ene-mar/59	1	45
Comisión Nacional de libros de texto	ene-mar/59	1	45
Construcción de escuelas	ene-mar/59	1	45
Construcciones escolares	jul-sep/60	7	115
Cooperación privada a la educación	ene-mar/60	5	82
Creación de la Oficina de Planeamiento	oct-dic/59	4	45
Cursos intensivos de verano	abr-jun/60	6	79
La higiene escolar y el nuevo plan de educación	abr-jun/60	6	80
Libros de texto	abr-jun/60	6	80
Nuevos planes de educación	oct-dic/59	4	45-46
Los nuevos programas de educación primaria	abr-jun/60	6	79
Plan educativo de México	oct/60-mar/61	8-9	105
Plan nacional para el mejoramiento y expansión de la educación primaria	oct-dic/59	4	44-45
Presupuesto de educación	jul-sep/59	3	41-42
Primer curso intensivo de industrias agropecuarias	abr-jun/60	6	81
Primer seminario para inspectores de educación de México	jul-sep/59	3	51-53
Una publicación de la Secretaría de Educación Pública de México	oct-dic/59	4	45
Los recursos auditivos-visuales	abr-jun/60	6	81

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

FECHA NUMERO PAGINA

Revisión de los planes de estudio y de los programas escolares	jul-sep/59	3	39-41
Segundo seminario para inspectores escolares, patrocinado por el Gobierno de México y la UNESCO	oct-dic/59	4	49
Seminarios de educadores de jardines de niños	abr-jun/60	6	81-82
Seminarios para inspectores de educación primaria y normal	abr-jun/59	2	47-48
Subcomité del Proyecto Principal	jul-sep/60	7	115

Nicaragua

Actividades de planeamiento	abr-jun/59	2	49
Aumento de sueldo al magisterio	oct/60-mar/61	8-9	106
Aumento del presupuesto de educación	Jul-sep/60	7	115-116
Bibliografía nacional, 1958	Jul-sep/59	3	43
Comité Nacional del Proyecto Principal	abr-jun/60	6	82
Creación de la Escuela de Ciencias de la Educación	Jul-sep/60	7	116-117
Curso de ciencias	abr-jun/59	2	49-50
Curso de metodología del castellano	abr-jun/59	2	49
Curso para bachilleres	Oct/60-mar/61	8-9	106
Curso para capacitación del magisterio	Oct/60-mar/61	8-9	106
Escuela Normal Asociada de San Marcos. Cursos de perfeccionamiento	abr-jun/59	2	56-57
Escuelas Normales Asociadas de Jinotepé y San Marcos	ene-mar/59	1	50
Formación de maestros	abr-jun/59	2	49
Formación de maestros	ene-mar/60	5	82-83
Incremento de gastos en educación	Jul-sep/59	3	43-44
Juntas departamentales de educación	Jul-sep/60	7	116
Ley de profesionalización del magisterio en servicio	Jul-sep/60	7	116
Nueva ley de jubilaciones y pensiones del magisterio	abr-jun/59	2	49
Plan piloto, de desarrollo integral en Ometepe	Jul-sep/59	3	43
Reforma de programas de educación secundaria	Jul-sep/60	7	117
Reglamento general de escuelas primarias	Jul-sep/60	7	115

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS	FECHA	NUMERO	PAGINA
Se crea la Oficina de Planeamiento	jul-sep/59	3	42
Se dicta Reglamento general de escuelas normales	jul-sep/59	3	42-43
Seminario Centroamericano de Managua	jul-sep/59	3	44
Seminario sobre educación normal	abr-jun/60	6	83
<i>Países Bajos</i>			
Reforma de la enseñanza postprimaria	ene-mar/59	1	48
<i>Panamá</i>			
Curso sobre estadística	oct/60-mar/61	8-9	106-107
Impuesto a los fumadores, destinado a la educación	abr-jun/59	2	50
Mayor presupuesto para educación	jul-sep/59	3	44
<i>Paraguay</i>			
Curso de directores de escuelas primarias	oct-dic/59	4	46-47
Expansión de la educación primaria. Cifra de un decenio	ene-mar/60	5	83
Extensión de la educación primaria	jul-sep/59	3	45
Junta de Planeamiento de la Educación	jul-sep/59	3	45
Laboratorio psicopedagógico	oct-dic/59	4	46
Nuevos programas escolares	jul-sep/59	3	44
Preparación del curso	ene-mar/60	5	84
Presupuesto para educación	jul-sep/59	3	45
Programa de la "Zona de influencia".	oct-dic/59	4	46
Textos de lectura	ene-mar/60	5	83
<i>Perú</i>			
Centro Nacional de Información y Documentación Pedagógica	jul-sep/59	3	45
Créditos para educación	jul-sep/59	3	46
[Normas para la organización y funcionamiento de la Dirección de Estudio y Planeamiento del Ministerio de Educación]	jul-sep/60	7	117-118
Reforma de la educación primaria	ene-mar/60	5	84

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

FECHA NUMERO PAGINA

Puerto Rico

Estudio del sistema escolar	jul-sep/59	3	46
Extensión de la educación	abr-jun/59	2	50-51
Instituto Pedagógico para Educadores Latinoamericanos	ene-mar/60	5	84
Preparación de libros de texto y materiales docentes	jul-sep/59	3	47

República Dominicana

Campaña de alfabetización	abr-jun/59	2	52
Cursillos de verano para el magisterio	jul-sep/59	3	47
Curso de sicometría	jul-sep/59	3	47
Disminución del analfabetismo	jul-sep/59	3	47
Plan de capacitación y perfeccionamiento del magisterio	abr-jun/59	2	51-52

Suiza

Para determinar la madurez escolar	ene-mar/59	1	48
--	------------	---	----

Tailandia

Sobre el desarrollo de los medios de información	oct-dic/59	4	50
--	------------	---	----

U.R.R.S.

Internados escolares	ene-mar/59	1	49
--------------------------------	------------	---	----

Uruguay

Cursillo sobre posibilidades didácticas de los museos	jul-sep/59	3	48
Curso nacional de defensa de la escuela pública	oct-dic/59	4	47
Edificios escolares	jul-sep/59	3	48
Educación de subnormales	ene-mar/60	5	84-85
Enseñanza normal	oct/60-mar/61	8-9	107
Formación de maestros	ene-mar/60	5	85
Instituto Normal Rural	jul-sep/59	3	48

ACTUALIDAD E INFORMACIONES EDUCATIVAS

FECHA NUMERO PAGINA

Investigaciones psicopedagógicas	abr-jun/59	2	52
Nuevos programas escolares	ene-mar/59	1	45
Perfeccionamiento de maestros en ejercicio	jul-sep/60	7	118
Trabajos de investigación psicopedagógica	ene-mar/60	5	84-85

Venezuela

Ampliación de planes educacionales	jul-sep/59	3	49
Aumento del número de normalistas	abr-jun/59	2	53
Campaña para la generalización de la enseñanza	ene-mar/59	1	46
Centro Interamericano de Educación Rural (Rubio, Venezuela). Inauguración del curso 1959	ene-mar/59	1	50-51
Centro Interamericano de Educación Rural	abr-jun/59	2	56
Centro Interamericano de Educación Rural	abr-jun/60	6	83-84
Comité para el planeamiento de los servicios bibliotecarios	abr-jun/60	6	84
Créditos para educación	jul-sep/59	3	49
Cursillo de orientación pedagógica	oct-dic/59	4	47
Curso de perfeccionamiento para supervisores en servicio	jul-sep/59	3	57
Dirección de Planeamiento Integral de la Educación	jul-sep/59	3	48-49
Extensión de la educación primaria	abr-jun/59	2	52-53
Extensión de la educación primaria	jul-sep/59	3	49
Extensión de la educación primaria	ene-mar/60	5	85-86
Formación de maestros	ene-mar/60	5	85
Instituto de mejoramiento de los maestros en servicio	ene-mar/60	5	86
Instituto Experimental de Formación Docente	abr-jun/60	6	83
Mejoras económicas para el magisterio	abr-jun/59	2	53
Oficina de Planeamiento Integral de la Educación	ene-mar/60	5	85
Plan de alfabetización	abr-jun/59	2	53
Programa de edificaciones escolares	abr-jun/59	2	54

Yugoslavia

Lenguas vivas en la escuela primaria	abr-jun/59	2	55
--	------------	---	----

BIBLIOGRAFIAS	FECHA	NUMERO	PAGINA
Bibliografía preliminar sobre planeamiento de la educación	abr-jun/60	6	66-72
Bibliografía sobre el Proyecto Principal Nº 1 . .	ene-mar/60	5	107-111
Bibliografía sobre formación de maestros . . .	jul-sep/60	7	105-109
Selección de obras recibidas recientemente en el Centro de Documentación Pedagógica de la UNESCO, La Habana	oct-dic/59	4	38-37

PUBLICACIONES (Recensiones de libros)

Aliotta, Antonio. <i>Esquema histórico de la pedagogía. Origen y desarrollo de la filosofía de la educación.</i> Buenos Aires, Claridad [1948] . . .	oct-dic/59	4	55-56
Almendros, Herminio; Pujol, Mirta y Leyte, Marta. <i>Problemas aritméticos y cálculo en ficheros autocorrectivos; 3.er grado. 4 ficheros</i> . . .	abr-jun/60	6	92
Ayala, Francisco. <i>La crisis actual de la enseñanza.</i> Buenos Aires, Editorial Nova, 1958	abr-jun/59	2	61
Blough and Campbell. <i>Making and Using Classroom Science Material in the elementary school.</i> Henry Holt and Co., 1954	abr-jun/59	2	61
Bureau International d'Education. UNESCO [Elaboration et] promulgation des programmes de l'enseignement primaire. Genéve, 1958. (Pub. 193)	ene-mar/59	1	56
Bureau International d'Education, UNESCO. Possibilités d'accès à l'éducation dans les zones rurales. Genéve, 1958. (Pub. 191)	ene-mar/59	1	56
Cinco años de educación rural en La Mina. [La Mina, Cerro Largo, Uruguay, Primer Núcleo Escolar Experimental, 1960] (Cartilla Nº 10) .	oct/60-mar/61	8-9	110
Château, Jean, ed. <i>Los grandes pedagogos.</i> México, Fondo de Cultura Económica [c1959]	oct-dic/59	4	56
Dottrens, Robert. <i>L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale.</i> Neu-châtel, Delachaux et Niestle	abr-jun/59	2	61
Dottrens, Robert. <i>La clase en acción.</i> La Habana, Centro Regional de la UNESCO 1960 (Monogra-			

PUBLICACIONES (<i>Recensiones de libros</i>)	FECHA	NUMERO	PAGINA
fias del Proyecto Principal de Educación UNESCO-América Latina, 2)	jul-sep/60	7	120
España. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria. <i>La escuela unitaria completa</i> . Madrid, Centro de Documentación Didáctica de la Enseñanza Primaria, 1960	oct/60-mar/61	8-9	109-110
Garret, H. E. <i>Las grandes realizaciones en la psicología experimental</i> . México, Fondo de Cultura Económica, 1958 (Biblioteca de psicología y psicoanálisis)	ene-mar/59	1	55-56
Havighurst, Robert J. <i>Society and Education</i> [by] Robert Havighurst [and] Berenice L. Neugarten. Boston, Allyn & Bacon [c1957]	abr-jun/60	6	91
Heiss, Elwood D. <i>Modern Science Teaching; a revision of modern methods and materials for teaching science</i> [by] Elwood D. Heiss, Ellsworth S. Oburn [and] Charles W. Hoffman. New York, Macmillan [1957]	oct-dic/59	4	57
Hernández Ruiz, Santiago. <i>La escuela y el medio</i> . México, Herrero, 1957	abr-jun/59	2	62
Hook, Sidney. <i>La educación del hombre moderno</i> . Buenos Aires, Editorial Nova, 1957	jul-sep/59	3	64
Hylla, Erich, ed. <i>Las escuelas y la enseñanza en Europa Occidental</i> , por Erich Hylla y William L. Wrinkle. Buenos Aires, Kapelusz [c1960] 2 tomos	oct/60-mar/61	8-9	109-110
Instituto de Educación de la UNESCO. <i>Evaluation in education</i> . Hamburg, 1958	ene-mar/59	1	54-55
Jaccard, Pierre. <i>Politique de l'emploi et de l'éducation</i> . Paris, Payot, 1957	jul-sep/59	3	64
Jadouille, Andréa. <i>Cómo trabaja un laboratorio pedagógico</i> . Buenos Aires, Kapelusz [1958]	oct-dic/59	4	54
Larrea, Julio. <i>La educación en los Estados Unidos</i> . Quito, Editorial Universitaria, 1960	jul-sep/60	7	121-122
Carro, Francisco. <i>La ciencia de la educación</i> . México, Ed. Porrúa, 1957	abr-jun/59	2	62
Carro, Francisco. <i>Historia general de la pedagogía</i> . México, Porrúa, 1959	abr-jun/59	2	62-63

PUBLICACIONES (Recensiones de libros)	FECHA	NUMERO	PAGINA
Larroyo, Francisco. <i>Pedagogía de la enseñanza superior</i> . México, Imprenta Universitaria, 1959 .	oct-dic/59	4	55
Linkert, Rensis. <i>Some Applications of Behavioural Research</i> . Ed. by Rensis Linkert and Samuel P. Hayes, Paris, UNESCO, 1957	jul-sep/59	3	64
Luzuriaga, Lorenzo. <i>Diccionario de pedagogía</i> . Buenos Aires, Losada [1960]	jul-sep/60	7	122-123
Madrid. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. <i>Lengua y enseñanza: perspectivas</i> . [Madrid] 1960	jul-sep/60	7	122
Maíllo, Adolfo. <i>Introducción a la didáctica del idioma</i> . Madrid, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, 1960	jul-sep/60	7	121
Mantovani, Juan. <i>La educación popular en América</i> . Buenos Aires, Editorial Nova [1958] . . .	ene-mar/59	1	55
OEI. <i>La educación en el plano internacional</i> . Vol. I, Educación primaria. Madrid, 1960	oct/60-mar/61	8-9	108-109
Roselló, Pedro. <i>La teoría de las corrientes educativas</i> . La Habana, Centro Regional de la UNESCO, 1960	abr-jun/60	6	90
Rubio Orbe, Gonzalo. <i>Promociones indígenas en América</i> . Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1957	jul-sep/60	7	123
Santiago Rocca, Manuel. <i>Una pedagogía de inspiración latinoamericana</i> . México, Herrero, 1957 .	abr-jun/59	2	63
Taborda, Saúl. <i>La psicología y la pedagogía</i> . Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba [1959] . . .	oct/60-mar/61	8-9	110
Tiers-Monde. <i>Problemes des pays sous-développés. Revue trimestrielle</i>	abr-jun/60	6	90
UNESCO. <i>Manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias</i> . Buenos Aires, Sudamericana, 1959	ene-mar/60	5	89-90
UNESCO. <i>La situación educativa en América Latina</i> . París, 1960	ene-mar/60	5	88-89
UNESCO. <i>World Survey of Education. II Primary education</i> . Paris, 1958	ene-mar/59	1	54

PUBLICACIONES (Recensiones de libros)

FECHA NUMERO PAGINA

Valderrama, Macedonio y Flechas, Elpidio. <i>Didáctica de las matemáticas en la escuela primaria.</i> Bogotá, Editorial ABC, 1958	oct-dic/59	4	54
Varios autores. <i>Radio y tv con fines educativos.</i> Número monográfico de la revista Bordón, en colaboración con la UNESCO, 1958	ene-mar/59	1	56
Vera de Vieira, Lima. <i>Panorama de servicios sociales.</i> Santiago de Chile, 1960	abr-jun/60	6	91
<i>Y vida escolar.</i> Madrid, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, 1958	oct-dic/59	4	55
<i>The Year Book of Education; 1958. The secondary school curriculum.</i> Joint editors: George Z. F. Bereday [and] Joseph A. Lauwers. New York, Columbia University, London, Evans Brothers, 1958	oct-dic/59	4	57-58

INDICE ALFABETICO DE AUTORES

[Blat Gimeno, José] <i>A propósito del Curso sobre planeamiento de la educación</i>	oct-dic/59	4	3-5
[Blat Gimeno, José] <i>Los planes para la extensión de la educación primaria</i>	ene-mar/59	1	19-26
[Blat Gimeno, José] <i>El tránsito de la educación primaria a la secundaria</i>	oct-dic/59	4	13-23
Cano, Celerino. <i>El nuevo plan educativo de México</i>	abr-jun/60	6	32-46
Diez Hochleitner, Ricardo. <i>Importancia de los factores educativos institucionales</i>	abr-jun/60	6	19-31
Edding, Friedrich. <i>Gastos educacionales y desarrollo económico. Un análisis de las finanzas escolares en el plano internacional</i>	jul-sep/59	3	17-27
Edding, Friedrich. <i>Notas sobre metodología para el cálculo de necesidades educativas y gastos en materia de educación</i>	oct/60-mar/61	8-9	49-59
Fourastié, Jean. <i>El futuro de la educación</i> Continuación	abr-jun/59	2	36-42
Fourastié, Jean. <i>El futuro de la educación</i> Continuación	jul-sep/59	3	28-32
Hernández Ruiz, Santiago. <i>Breve reseña histórica de la formación de los maestros de educación primaria</i>	jul-sep/60	7	36-47

INDICE ALFABETICO DE AUTORES	FECHA	NUMERO	PAGINA
Hernández Ruiz, Santiago. <i>La cultura profesional del maestro</i>	oct-dic/59	4	6-12
Hernández Ruiz, Santiago. <i>La preparación didáctica del maestro</i>	abr-jun/59	2	7-19
Kandel, I. L. <i>Fallas en el planeamiento de la educación</i>	oct/60-mar/61	8-9	44-48
Maillo, Adolfo. <i>Los centros de orientación didáctica y el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio</i>	jul-sep/60	7	89-104
Mantovani, Juan. <i>El Proyecto Principal y la formación de maestros en la América Latina</i>	ene-mar/59	1	27-39
Montoya, Rodolfo A. <i>Impresiones sobre el curso 1960 del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación de Santiago de Chile</i>	oct/60-mar/61	8-9	76-82
Oliveros, Angel. <i>Lo permanente y lo nuevo en la formación del magisterio</i>	jul-sep/60	7	48-72
Penna, Carlos Víctor. <i>Planificación de los servicios bibliotecarios. Los servicios bibliotecarios y el planeamiento de la educación</i>	abr-jun/60	6	47-65
Phillips, H. M. <i>Economía de la educación</i>	oct/60-mar/61	8-9	33-43
Robés Masses, Raquel. <i>El Centro de Documentación Pedagógica adscrito al Centro Regional de la UNESCO de La Habana, esfuerzo de colaboración internacional al servicio de la educación en la América Latina</i>	oct-dic/59	4	24-32
Sánchez Sarto, Manuel. <i>Educación y economía</i>	jul-sep/59	3	7-10
Torres Boret, Jaime. <i>Discurso pronunciado en la III Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal</i>	ene-mar/60	5	23-27
Vera, Oscar. <i>Aspectos de la situación educativa en América Latina</i>	oct/60-mar/61	8-9	5-32
Vera, Oscar. <i>Discurso en el acto de apertura del Seminario de Escuelas Normales Asociadas</i>	jul-sep/60	7	12-19
Vera, Oscar. <i>Discurso pronunciado en la sesión de clausura de la Reunión del Comité Consultivo</i>	ene-mar/60	5	28-32
Veronese, Vittorino. <i>Discurso pronunciado en la sesión de apertura de la III Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal</i>	ene-mar/60	5	14-22
[Zakrzewski, Gustavo] <i>Estadísticas para la extensión de la educación primaria</i>	abr-jun/59	2	20-35

AGENCIAS DE PUBLICACIONES DE LA UNESCO EN AMERICA LATINA

ARGENTINA

Editorial Sudamericana, S. A.,
Alsina 500,
Buenos Aires.

CUBA

Librería Económica,
O'Reilly Nº 505,
Apartado 113,
La Habana.

BOLIVIA

Librería Selecciones,
Avenida Camacho 369,
Casilla 972,
La Paz.

CHILE

Editorial Universitaria, S. A.,
Avenida B. O'Higgins 1058,
Casilla 10220,
Santiago.

BRASIL

Fundação Getúlio Vargas,
186 Praia de Botafogo,
caixa postal 4081,
Rio de Janeiro.

ECUADOR

Casa de la Cultura Ecuatoriana
Núcleo del Guayas
Pedro Moncayo y 9 de Octubre
Casilla y Correo Nº 3542
Guayaquil.

COLOMBIA

Librería Central,
Carrera 6-A Nº 14-32,
Bogotá.

EL SALVADOR

Rafael Ramírez,
Distribuidores de Libros y Revistas,
1^a Ave. Sur Nº 37,
San Salvador.

COSTA RICA

Imprenta y Librería
Trejos, S. A.,
Apartado 1313,
San José.

HAITI

Librairie "A la Caravelle",
36, rue Roux, B. P. 111-B,
Puerto Príncipe.

Este Boletín se publica por el Centro Regional de la UNESCO en el Hemisferio Occidental. La correspondencia relativa al mismo, dirigirla al Coordinador del Proyecto Principal: Calle 5^a N° 306, Vedado, La Habana, Cuba. Apartado 1358. Está a la venta al público en las Agencias de Distribución de las publicaciones de la UNESCO. Suscripción anual: \$ 1.00. Número doble: \$ 0.60. La impresión del Boletín ha sido efectuada en las Prensas de la Editorial Universitaria, S. A., San Francisco 454, Santiago. La edición en su aspecto tipográfico ha sido preparada por Mauricio Amster