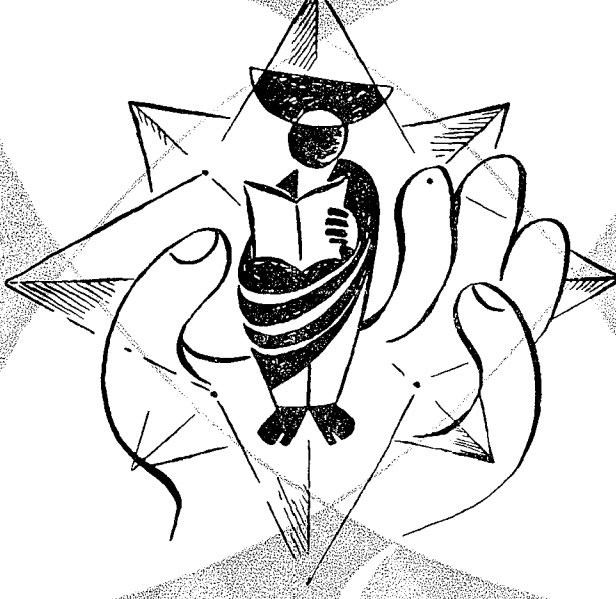


Cooperación con la Unesco

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

No. 45



3-0003
7
5

CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA
Biblioteca Nacional del Ecuador "Eugenio Espejo"

SUMARIO

	Pág.
* Fernando Chaves. —La inspección: una función que se renueva	3
* Gonzalo Rubio Orbe. —La supervisión en la Educación Fundamental ..	26
* M. Louis Francois. —La inspección de enseñanza en Francia	52
* D. G. Ball y A. E. Campbell. —El variado papel del inspector	65
* G. E. Flower. —Un experimento canadiense sobre formación de inspec- tores y administradores	78
* Pedro T. Orata. —Los dirigentes de las escuelas de la Comunidad en Filipinas	91
* Discurso del Dr. Leonidas García, Rector del Colegio Mejía, sobre Se- gunda Educación	112
* Gonzalo Rubio Orbe. —Notas y Comentarios	130

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

PUBLICADA POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

NUMERO 45



QUITO - ECUADOR
Av. 6 de Diciembre 332. Apartado 67

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION DE CIENCIAS FILOSOFICAS Y DE
LA EDUCACION DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Año X

Quito, Enero-Marzo de 1957

Nº 45

LA INSPECCION: UNA FUNCION QUE SE RENUEVA

Este número de Revista de Educación contiene cuatro estudios, debidos a la pluma de especialistas de distintas nacionalidades, acerca del rol del inspector de escuelas, de la realidad de la función de inspección escolar en distintos ambientes y de los objetivos que debiera proponerse, en opinión de cuatro educadores y funcionarios pertenecientes a naciones muy alejadas en el espacio.

Estos estudios nos han sido remitidos por el señor Alfonso de Silva, del Centro de Intercambios, Departamento de Educación de la UNESCO, para integrar un número especial de esta revista consagrado al examen de las cuestiones relacionadas con la inspección.

Al satisfacer el pedido del alto funcionario de UNESCO, lo hacemos con la complacencia de quien contribuye al esclarecimiento de una cuestión de importancia, la misma que ya ha sido abordada en otros números de esta publicación, pero no como tema central de varias contribuciones venidas de diferentes horizontes. La cooperación de UNESCO toma así un aspecto cordial y su aporte consiste

en la traducción de los estudios sobre inspección que van en las páginas que siguen y que aparecieron antes en *NUEVA ERA*, revista inglesa que es órgano de los amigos de la Nueva Educación y que dedicó un número a estos asuntos en cooperación también con la UNESCO.

El reexamen de las cuestiones relacionadas con la inspección escolar era y es conveniente. Ellas exigen un replanteo que vaya desde las bases teóricas hasta los más mínimos detalles de los procedimientos. Y así como la educación se va convirtiendo en una función humana cuyos fundamentos y cuyas actividades trascienden las fronteras, así la inspección entendida en el sentido actual, llegará a ser también una teoría y una práctica generales con validez para toda clase de escuelas en todas las latitudes.

Los funcionarios de UNESCO han entendido así el problema y por eso procuran que sean difundidos lo más ampliamente posible los estudios que sobre inspección han realizado escritores pedagógicos de distintas procedencias. No se trata pues solamente de exponer divergencias o coincidencias en los conceptos, sino de ir más lejos: descubrir las líneas comunes de la actividad supervisora y también las finalidades concordantes a fin de llegar a la formulación de teorías unitarias y coherentes de la inspección escolar, diríamos mejor de la inspección educativa, y a la exposición de procedimientos generales que podrían servir como modelos de la práctica, y así llegar a la unificación científica y sistemática de la función inspectiva de la educación moderna.

El maestro y el inspector deberían ser funcionarios o trabajadores aptos para trabajar en cualquier país, puesto que la educación misma tiende a convertirse en función colectiva casi sin fronteras.

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION cumple con sus ideales al colaborar con UNESCO y anuncia a sus lectores y amigos que buscará la cooperación de esa entidad internacional para la discusión ampliada de temas que interesan de modo especial a los educadores ecuatorianos.

Es indispensable que se llegue a fijar las líneas de un concepto moderno de la inspección y las perspectivas de ese trabajo en el futuro, pues que los libros sobre la materia son relativamente escasos, por una parte; son de difícil adquisición, por otra, y obedecen, en la mayor parte de los casos, a opiniones personales que no se libran de la tara de restringidas o intransigentes.

Una visión, así sea solamente panorámica de los problemas comprendidos en el rubro inspección escolar, es, pues, benéfica a todas luces, porque renueva el debate sobre estos tópicos, alarga la comprensión de la palabra misma y señala sendas para la reflexión y para la acción.

El conjunto de sugerencias que se desprende de la lectura de los meditados estudios que publicamos esta vez no hay duda que interesará a los maestros de aula, a los directores de escuela, a los inspectores y a los jefes provinciales de educación. A los maestros porque ellas les trae el amplio horizonte de lo que se puede esperar de una inspección esclarecida y guiadora; a los inspectores porque reafirman las convicciones propias y añaden un estímulo a labores que por varias causas quedaban solamente iniciadas o se esclerosaban en un debilitado procedimiento, y a los dirigentes porque retrazan caminos que es bueno ver frecuentados por gentes de otros climas, lo que prueba su eficacia y su bondad.



Se ha buscado en tiempos recientes una nueva denominación para el trabajo de análisis, examen, colaboración, cooperación, orientación, exaltación y guía del funcionamiento de la escuela. Se le ha llamado supervisión, para asignarle mayor categoría, para abrirle horizontes más vastos y para destacar su importancia.

Para nuestro modo de entender, la palabra que sirva de etiqueta a esta función no es lo fundamental. Lo importante es que el concepto mismo de la función cambie, que las bases en que se

fundamenta su presencia en la labor educativa se amplíen y que las realizaciones, respondiendo a un concepto renovado, alcancen la extensión, el valor, la profundidad y la oportunidad que requiere una función inspectiva eficaz, sensible y generosa. Porque si se cambiara la designación oficial del servicio y se mantuviera el mismo contenido estrecho, puramente disciplinario y estadístico de la inspección, nada habríamos ganado.



El trabajo de una escuela está confiado a personas de cuya dedicación y buena voluntad depende de modo principal. Ese trabajo tiene como normas un plan de estudios y un programa. Como auxiliares, la preparación personal del profesor, los implementos educativos de que disponga y su actitud y curiosidad naturales para mantener al día su información, su cultura y su devoción por el trabajo que se le ha encomendado.

Como es natural, no todos los hombres que desempeñen cargos de maestros realizan su tarea con empeño y eficacia. Ni siquiera el mínimo de conocimientos que fijan planes y programas es alcanzado siempre. Es entonces que aparece la necesidad de que una tercera persona ejecute la inspección de la labor docente, esto es la comparación entre aquello que se ha fijado como límite mínimo por las autoridades y el trabajo realizado de modo efectivo por el trabajador de la enseñanza.

Adquiría así el trabajo del inspector un cariz de fiscalización evidente y casi exclusivo. En él la comprobación de las fallas materiales, de los descuidos, de las omisiones se convertía en la sustancia de la tarea enjuiciadora.

Así se establecía una casi abierta beligerancia entre el maestro y el inspector, estado que resultaba nocivo en todos los casos. Si el maestro era un principiante o un tímido, porque le ataba las iniciativas, le producía la inquietud, dañina para el trabajo, le obli-

gaba a dedicar una atención preferente al lado rutinario de su labor, a fin de satisfacer las exigencias del juez. Cuando el maestro poseía una personalidad fuerte hallaba en las visitas una oportunidad de discusión y hasta de rebeldía contra las disposiciones superiores, a las que calificaba de simples formalidades materiales de un trámite enojoso.

Esa función meramente fiscalizadora y de exigencia podía ser entregada a personas que no salían de las filas del magisterio y así se lo hizo.

Quando los inspectores fueron escogidos de entre los docentes con mejores aptitudes, mayor información y abundante experiencia, la función inspectiva ganó en alcance y profundidad. No abandonó, desde luego, ese aspecto burocrático que la había caracterizado; pero, en cambio, incidió ya en los aspectos técnicos y tuvo como objetivo descubrir y alentar la preparación pedagógica del maestro, y en ciertos casos selectos de inspectores con verdadero espíritu moderno, derivó hacia la colaboración, el consejo, la cooperación activa en el trabajo mismo del maestro.

Es una verdad que esto se hacía un poco al margen de los reglamentos y tan sólo como resultante de la personalidad vigorosa de algunos inspectores quienes ampliaban el marco oficial de sus funciones por espontánea necesidad de hacerlo. Esto no producía, como se puede pensar, la mejora generalizada de la inspección escolar.



La reforma de leyes, reglamentos y costumbres que produzca la ampliación y modificación del rol del inspector está todavía por hacerse en muchos países, pero en casi todos ellos ha penetrado ya el nuevo concepto de la función inspectiva, y ello es forzoso, porque no puede imaginarse al profesional que, habiendo tenido práctica como maestro, llega al cargo de inspector, y se limita al solo aspecto formal y rutinario de su función.

Quien ha sido maestro sabe que es difícil presenciar el trabajo de un colega sin sentir deseo de intervenir directamente en él y sin mirar las perspectivas que ese trabajo podría ofrecer si se lo encaminara de distinto modo. Así mismo, el maestro convertido en inspector advierte las dificultades de la tarea escolar y pone en el juzgamiento de ella no sólo la exigencia burocrática, sino el acento humano que es indispensable para no desanimar al maestro que lucha en medio hostil, y, esto es lo principal, la contribución de su experiencia y de su saber a la solución de los muchos problemas locales. Es pues de esa desazón que nace la casi imposibilidad en que se encuentra el maestro nombrado inspector de abandonar a un colega suyo sin ofrecerle la ayuda de su técnica y de su edad, sin hacerle notar las oportunidades que están a su alcance para mejorar su labor de aula y dar a su presencia en la escuela las proyecciones en la comunidad que debe tener para que su plantel no solamente sea una agencia de alfabeto y ábaco sino una célula activa del mejoramiento colectivo.

Pero de la buena voluntad y de la sabiduría de uno que otro funcionario debe pasarse a la formulación de las bases teóricas del servicio de inspección y a la selección de los medios prácticos para que el trabajo del inspector obtenga éxito en casi todos los casos, sea ejecutado de modo sistemático, y para que la experiencia adquirida en algunos casos especiales sirva de antecedente a las normas del trabajo sucesivo y como base del examen de labores semejantes.



Por otra parte, se ha reconocido que la formación misma del inspector debía cambiar para responder a la transformación que estaba experimentando la escuela, la cual no solamente daba bases científicas a su labor docente sino que se convertía en agencia de propagación de la cultura, en un instrumento de trabajo al servicio de la sociedad y, a veces, en el centro coordinador de las actividades de toda la comunidad.

Ampliado el trabajo de la escuela, era forzoso que se agrandara el plano de la función del inspector en consonancia con la actividad nueva del maestro y el nuevo rol de la escuela.

La preparación misma del maestro ha sufrido una brusca e impositiva ampliación. De los sencillos rudimentos de las ciencias, ha debido pasar a pretender una visión integral del mundo contemporáneo, al conocimiento en lo posible científico del material humano sometido a la influencia educativa, al conocimiento detallado de los medios educativos de que se dispone en la actualidad, al examen profundo de la significación de la escuela, el niño, el maestro, la familia, el grupo en la vida de la comunidad.

Todo esto exige que la preparación del inspector comprenda también todos esos nuevos campos y que esté caracterizada por una mayor intensidad, por una mayor amplitud, a fin de que el inspector pueda convertirse en el guía y consejero del maestro.



Habiéndose agrandado los campos de trabajo es natural que se buscara también la profundización y el trabajo metódico, a fin de encontrar cuáles son las características que no pueden faltar en la personalidad ni en la formación profesional del inspector.

Se ha encontrado que se podría crear especializaciones en los institutos de formación de maestros y que se debía por tanto analizar, más a fondo la personalidad, el trabajo y la formación del inspector.

Esta investigación ha sido realizada parcialmente en varios países, y se ha obtenido, como es forzoso, resultados diferentes y aún algo contradictorios.

En algunas partes se ha visto la necesidad de que el inspector sea sobre todo, un consejero experto en la administración de las escuelas, a fin de poder lograr sistemas de enseñanza locales bas-

tante bien organizados, que funcionen con exactitud y produzcan resultados relativamente visibles en la formación infantil.

En otras, se ha mirado más el aspecto orientador, vitalizador que puede desempeñar el inspector en la enseñanza de la región confiada a su cuidado. Se ha ido tan lejos como para considerarle como al líder de una zona en la que están instaladas numerosas comunidades.

Entre estos dos extremos se puede encontrar un equilibrio que arroje las características fundamentales del inspector que requieren las escuelas mejoradas o en trance de mejora de un país en el cual el sistema de escuelas primarias es uno de los mecanismos principales de elevación cultural, de vigorizamiento económico y de promoción del equilibrio social.



El inspector ha de desempeñar una necesaria y reglamentaria función de supervigilancia de la actividad estrictamente docente. La escuela no puede dejar de cumplir las exigencias de la sociedad en lo que se refiere a los conocimientos que han de poseer los escolares al abandonar sus aulas.

A ello tienden los **certificados de estudios primarios** que se entregan al término de la escuela según los reglamentos de varios países.

La labor de enseñanza continúa siendo fundamental en la escuela y su examen y su crítica oportuna, creadora y sabia ha de ser realizada con alguna constancia por el cuerpo de inspectores. Por tanto, la adopción de nuevas líneas para el trabajo de inspección no significa de ningún modo el olvido de las imposiciones del plan y del programa en el aspecto del conocimiento y de la información, tan amplios y tan exigentes en tiempos como los nuestros.

Ha de entenderse que el maestro encontrará en el inspector no solamente al juez severo a quien debe complacerse por razones

morales y profesionales, sino al consejero experto, al guía sapiente que sabe sortear las dificultades, que conoce, por haberlas vivido, las complejidades de la enseñanza nueva y los procedimientos fructíferos. Ese consejero y ese guía estarán siempre dispuestos a entregar al maestro la esencia de su experiencia y las bases de una posición cuerda y sagaz que dosifique bien la parte de la ciencia, la del método, la de la sugestión pedagógica, la de la experiencia vital del niño, la de la experiencia vital de los padres y las influencias del ambiente en que vive la escuela, y las dificultades nacidas de todos esos factores aisladamente y de su confluencia, no pocas veces antagónica, en el recinto de la escuela.



El enriquecimiento del concepto de la inspección escolar, la nueva posición en que se colocan las relaciones entre el inspector y el maestro imponen el cambio de las características del inspector. Ya no es suficiente la experiencia del trabajo de aula, y, por lo mismo, el inspector que solamente tiene como ejecutoria su avanzada edad ya no se justifica.

El trabajo del inspector que analiza la labor de una escuela ya no es simplemente de escritorio, y el examen o compulsas de cuadros estadísticos, de señalamiento de cosas que faltan o sobran pasa a segundo plano. La tarea del inspector se vuelve activa: interviene el inspector en la vida misma de la escuela, participa en la docencia, en la discusión de los asuntos que interesan a la escuela en general y a cada maestro en particular, aconseja en los actos de proyección de la escuela a la comunidad, y en ellos examina lo hecho y discute lo que va a hacerse, y lo que está en curso, analiza los obstáculos, pesa las contribuciones o los síntomas favorables y pone del lado de la escuela y de los maestros el peso de su autoridad, el de su experiencia y el de su entusiasmo. Cuan-

do es necesario detiene y modifica la iniciativa desacertada o excesiva, con prudencia y habilidad.

El inspector se convierte así en la autoridad cercana que sirve de intermediaria entre la regulación distante y un poco sin vida que se centraliza y personifica en las autoridades provinciales y el maestro que se debate en la escuela, foco de trabajo concreto, centro que debe afrontar, estudiar y resolver las dificultades de su propia marcha y de su diario y eficaz funcionamiento.

Ese rol intermedio exige un claro discernimiento de sus deberes y de sus derechos por parte del inspector. A él está encomendada la difícil tarea de exigir el cumplimiento de una labor enseñante al par que otra actividad de difusión y de penetración de la comunidad que sostiene y alberga a la escuela.

Entre el reglamento y el programa y la actividad y el entusiasmo de los maestros jóvenes que quisieran desbordar con sus hechos, sus ideas y sus iniciativas el marco de la labor escolar, se coloca el inspector; maestro equilibrado y sereno y responsable de sus decisiones que no tienen como impedimenta al egoísmo.

Debe el inspector saber cuándo una retención del entusiasmo un tanto irreflexivo resulta saludable, y cuándo la excitación a la acción y a la ampliación del papel de la escuela y del maestro son convenientes y serán provechosas dentro de su radio y serían bien vistas fuera de él, en el círculo de autoridades, ante el cual él, el inspector, las defenderá.



El inspector, de juez algo intangible se ha convertido en un compañero de labores, en un partícipe de la responsabilidad agobiadora del maestro de aula y del director de escuela, en un funcionario coordinador de iniciativas generales y en un compañero que estudia con detalle y atención el trabajo hecho y los proyec-

tos en curso o en estudio con el propósito firme de ayudar a su entendimiento y de colaborar en su realización.



El análisis de los textos escolares en uso, las formas de emplearlos con mayor ventaja, las de completarlos, prolongarlos y rectificarlos cuando fuere necesario; el conocimiento, examen y adopción de textos, libros auxiliares, cuadernos, etc., nuevos o en proyecto; la explicación de las bases teóricas y de los detalles de los procedimientos, de los materiales nuevos o de uso aún no realizado en la escuela, forman parte también del campo pedagógico estricto en el cual la cooperación que puede ofrecer el inspector escolar al maestro de aula resulta fructífera, conveniente y necesaria. Esto se amplía cuando se refiere al contacto entre el director de escuela y el inspector, y, naturalmente, entre la junta de directores de una zona y el inspector. Esa es una oportunidad —que debe repetirse con bastante frecuencia— para que el inspector ponga al servicio del grupo de dirigentes escolares de la zona, su propia experiencia, su fervor por la mejora de los métodos y procedimientos y para hacer visible su anhelo de colaboración, su propósito de no ser solamente el crítico de una obra difícil, con lagunas forzosas, sino el colaborador consciente y sin reservas, el consejero informado y sin ataduras personalistas, el hombre que siendo representante de la ley y de la autoridad es también un hombre que calcula dificultades y siente los obstáculos de una labor demasiado grave y cargada de responsabilidades y riesgos.

Por circunstancias que varían y que no vale la pena exponer, muchos objetos, lecturas, conocimientos, simples informaciones no están al alcance de los maestros, especialmente cuando se trata de los que trabajan en escuelas alejadas, sin contacto fácil y frecuente con centros grandes de población. De esas faltas se resienten su enseñanza, su posición personal misma y es fácil sospechar la ven-

taja que traería para el maestro la seguridad —no solamente la posibilidad— de que su inspector conozca sus dificultades pedagógicas, culturales o de información y las salve o, por lo menos, indique el modo de encontrar el conocimiento buscado, la información que se requiere.

Ya se ve que es cosa muy difícil el hallar —y aún el formar— los funcionarios generosos, dúctiles y capaces de ayudar al maestro en esa obra de perfeccionamiento personal en que cada uno de ellos ha emprendido y que es su más íntimo y mayor compromiso, su más honda y callada satisfacción vital.



La tecnificación de la enseñanza, la anhelable experimentación pedagógica realizada en todos los grados y en todas las clases de escuelas es también una nueva obligación que pesa sobre los hombros del maestro de aula.

La explicación detallada de ese propósito, el análisis de los procedimientos nuevos, el examen de las maneras de comprobar, de juzgar el aprendizaje y de explorar las aptitudes, los conocimientos del niño, así como sus tendencias y preferencias cuando la escuela puede hacerlo, son otros tantos motivos para la colaboración del inspector en el trabajo del maestro.

La experimentación pedagógica no puede realizarse con eficacia sino en contados establecimientos, se dice. Con ello se frisa una verdad, pues que la preparación del que experimenta, los medios de que dispone, el tiempo que emplea, los sujetos de la experiencia y su número, no son alcanzables sino en reducido número de planteles.

Lejos de nosotros la idea bastante equivocada de que todo maestro debe consagrarse a la experimentación. Pero si sostenemos que todo maestro debe conocer lo que se hace en el plano ex-

perimental dentro de su propio país, por lo menos, pues que su situación puede cambiar y llevarle de docente de una escuelita pequeña, en la cual sus anhelos de mejora están naturalmente trabados por dificultades de todo orden, a maestro de una escuela en la cual ya se ha iniciado la labor de experimentación, o cuando menos de experiencia de métodos nuevos o renovados.

Además hay ciertos aspectos de la experimentación que si pueden aplicarse aún en los planteles desprovistos de condiciones buenas. Frente a las graves carencias y a las duras dificultades halla el maestro joven y entusiasta un incitante para la iniciativa de mejora, para utilizar al máximo el bagaje de su propia preparación y el material plástico de la humanidad infantil confiada a su inteligencia y a sus desvelos.

Es en este plano de estudio de su realidad escolar y de examen de las posibilidades de realizar experiencias de método, de procedimientos, de formas de trabajo ya sancionadas por la experimentación en otros centros que el maestro debe encontrar un colaborador y un consejero sagaz y liberal en el inspector de escuelas de su zona.

La legislación escolar es cosa complicada y poco accesible casi en todas partes. El maestro nuevo y aún el de larga práctica hallan complejidades y cuestiones prácticas que no pueden resolver con perjuicio grave de su posición o de sus intereses. La guía experta y desinteresada del inspector escolar puede servir en estos casos para salir de las marañas legales o reglamentarias sin mengua de los intereses ni de la dignidad magisterial.

Fuera de lo estrictamente pedagógico, el maestro que trabaja en las pequeñas escuelas de aldea o de ciudad chica, inmerso en un ambiente escasamente intelectual, oprimido por las dificultades de todo orden, puede encontrar y debe encontrar en el inspector —jefe de una circunscripción pedagógica y administrativa, que puede ser al mismo tiempo una región económica y social del país— un consejero y un apoyo en sus desfallecimientos, un guía.

en sus empresas y un sostén en sus inquietudes de otro tipo: intelectuales, artísticas, sociales.



Las exigencias tal vez desmesuradas con que se ha esbozado en las líneas anteriores el campo de labor del inspector delimitan la figura ideal de un funcionario de esa clase. Inalcanzable desde luego, pero que siempre conviene trazar como un paradigma que orienta, antes que como un modelo que se puede lograr traer a la vida.

Se podrían resumir en los puntos siguientes que tocan especialmente al aspecto intelectual:

1. El inspector ha de ser forzosamente un profesional.
2. Requiere ser un maestro experimentado.
3. Su conocimiento de Legislación Escolar, Administración de escuelas y dirección de las mismas debe ser amplio y en lo posible profundo.
4. La experiencia docente no debe ser tan corta como para que se le escapen situaciones o dificultades en apariencia nuevas, ni tan larga como para que se le haya desecado el entusiasmo y marchito el apetito de renovación y de reforma.
5. Su formación pedagógica, su experiencia administrativa deben ser refrescadas por una asistencia comprobada a cursos de información científica, de discusión de teorías y prácticas pedagógicas recientes, de experimentación psico-pedagógica de rango universitario.
6. Debe haber asistido a cursos de artes y oficios aplicados a la educación y de información sobre cuestiones de crítica literaria, de discusión sobre orientaciones artísticas recientes (literatura, plástica, música).
7. Asistencia a cursillos de sociología pedagógica, de cuestiones

de economía nacional, de historia ecuatoriana y de geografía económica del país.

8. Redacción de una tesis sobre un aspecto práctico de la inspección escolar en el Ecuador.
9. Presentación de una memoria sobre realizaciones pedagógico-sociales en una escuela o un grupo de escuelas ecuatorianas.

En el lado moral:

1. Ha de ser generoso y espontáneo.
2. Convencido de la humildad de su trabajo no puede estar aquejado de megalomanía ni enfermo de importancia personal.
3. Su gran capacidad de trabajo lo hará inmune al cansancio, al desaliento y al aislamiento.
4. Comunicativo y alegre debe ser capaz de tomar parte en todas las tareas: intelectuales, físicas, deportivas y de esparcimiento.
5. Como ha de dirigir reuniones, no pocas veces heterogéneas, necesita saber presentar las cosas oralmente con claridad y precisión y si es posible con elegancia y autoridad.
6. Para encabezar las resoluciones y a veces los trabajos de la comunidad ha de poseer persuasión, una cierta autoridad moral, el don de obtener la cooperación de los otros. Como se convierte en un líder ocasional, la tarea es más fácil para él que para el maestro que convive con los pobladores de una región.
7. Requiere estar despojado de egoísmo para no interferir la labor cotidiana del maestro y para no tratar de hacer valer la suya por encima de todas las otras.

Cada lector de los párrafos anteriores habrá encontrado que estas características coinciden con las de algún egregio maestro o inspector que le tocó en suerte conocer. No se reproduce en muchas docenas de ejemplares un tipo humano como el que debe ser asiento biológico del funcionario escolar que anhelamos sea el inspector nuevo. Pero sí existen. Para esperanza de la profesión sí

se producen casos de hombres sabios, experimentados, nobles y desinteresados, incansables y afabilísimos que logran el respeto y el cariño de sus subordinados, los maestros, y la adhesión categórica de las gentes del pueblo con quienes tratan de cosas que atañen a la escuela, a los niños, al maestro, a la colectividad en conjunto.



La formación de los inspectores escolares idóneos para desempeñar la función nueva que se les asigna es cosa enteramente difícil. Requiere una total revisión de las formas del reclutamiento de los candidatos, una encuesta sistemática de los temas que han de componer el **pensum** o programa mínimo de la preparación especializada a que han de someterse los postulantes, las condiciones del trabajo de los años de prueba que han de seguir quienes han obtenido ya la calificación intelectual que les ponga en condiciones de recibir el entrenamiento especializado y eminentemente práctico que conviene a sus funciones, un detalle acerca de las condiciones, forma y alcance de las tesis con que se probará la disponibilidad intelectual y práctica del candidato, y las condiciones que ha de reunir el instituto de formación de inspectores escolares, así como su personal enseñante, en el caso de que se conceptúe que es imprescindible la existencia de ese establecimiento.

El primer punto, esto es el que se refiere a las formas del reclutamiento de los candidatos a inspectores es acaso el más complejo y el más delicado de implantar en la práctica legal y administrativa en casi todos los países.

Se han acostumbrado las autoridades educativas seccionales a pensar que los sitios de inspectores han de ser ocupados por gentes que gocen de la confianza y la amistad de los dirigentes de la circunscripción o división del territorio nacional en que ejercen jurisdicción.

Aunque sí deben existir esos lazos personales entre el Jefe de la división y los inspectores que trabajarán en divisiones menores del territorio y del mapa escolar, pues que de ellos deriva la posibilidad de ejecución de un trabajo coordinado, de inspiración unitaria y sin escollos personales o sentimentales, no es menos cierto que esa amistad o esa confianza ya no son los elementos básicos de la personalidad del futuro inspector.

Acaso por ello, puede recomendarse la erección de un Instituto de Formación de Inspectores. Con ello va a recargarse el sistema educativo y con toda seguridad el presupuesto de educación, pero los egresados de él podrían argüir un derecho a los sitios vacantes, el que eliminaría de modo automático, aunque lento, el modo de reclutamiento actual que descansa sobre todo en las preferencias de los dirigentes.



Otro de los componentes del criterio de selección de inspectores es ahora la experiencia, contada en años de ejercicio docente, sea como maestro o como director de escuela. Es indudable que ese criterio tiene base razonable y que no puede ser desechado de ninguna manera en un nuevo planteo de la cuestión. Por lo mismo, él quedaría como uno de los requisitos indispensables para el acceso de los interesados al Instituto de Formación de Inspectores. Sería de ponerse de acuerdo respecto al número de años que se consideran indispensables para adquirir suficiente experiencia en la conducción de aulas y en el manejo de escuelas como unidades educativas.

Lo que no sería justificado es que los jóvenes graduados de la Escuela Normal, luego de un curso de nivel universitario, tal vez completamente teórico, ingresaran directamente al Cuerpo de Inspectores. Ello no sería conveniente y quizá hasta resultaría perjudicial, porque privaría a los inspectores de la experiencia de

aula y de dirección y del conocimiento de leyes y reglamentos vividos, tanto como de la emoción misma del trabajo escolar.

No se habría enmendado así el mal que estamos señalando como grave en el trabajo de inspección: el burocratismo pronunciado. Por otra parte, el aplomo, el juicio certero que el maestro y el inspector necesitan para juzgar de las bondades y de las consecuencias de un trabajo de resonancia social en la comunidad, solamente se adquieren en la práctica, en la conducción constante y crítica de proyectos en la realidad misma.

No existe información o preparación teórica que pueda suplir a la labor social misma, al enfrentamiento con los obstáculos que las comunidades o el estado de desarrollo de las poblaciones opone al desenvolvimiento del trabajo escolar fuera del aula, extendido al área de la comunidad o de la región. Y como éste es el aspecto probablemente fundamental del trabajo nuevo del inspector sería inexcusable que él recibiera tan sólo una información teórica, por completa que fuera, y no conociera, por trabajo propio, los remolinos de la realidad y las trabas de su trabajo.



Si se aceptara la tesis que defiende la existencia y el funcionamiento de un Instituto de Formación de Inspectores, habría que señalar el tiempo máximo de práctica y las cualidades de la práctica que se exigirían a los postulantes a los sitios dentro de ese Instituto.

Es natural que sea el conocimiento total del programa y de los grados distintos de una escuela común y completa el necesario. Por tanto un mínimo de dos años como director de escuela señalaría tal vez un justo lapso dentro del cual el candidato al Instituto recogería su información y ejercería su experiencia. Sin haber dirigido una escuela no parece posible que se pueda aconsejar y guiar a los maestros de varias escuelas y se pueda conducir proyectos de repercusión social en regiones bastante extensas.

Por tanto, hasta aquí los requisitos serían el título de Normalista y la comprobación de trabajo como Director de escuela durante dos años.

Las otras condiciones son de más difícil exposición y requieren que se las someta a una severa discusión antes de incorporarlas a una enumeración de esas condiciones o requisitos. Por lo dicho anteriormente, parece que sería conveniente que se imponga la comprobación de la realización de una labor social dentro de la propia escuela o dentro de la comunidad que la abrigaba.

La comprobación de una actividad concreta de índole pedagógico-social tendría como objeto la exploración de las aptitudes de organización, dirección, jefatura que posee el interesado. En una palabra, la visión concreta de sus aptitudes de líder puestas en acción, porque el nuevo concepto de inspección linda con el de jefatura de un grupo de maestros que en una región o zona actúan luchando en forma mancomunada para elevar el tono educativo de las instituciones escolares, para reforzar el contenido cultural de la vida en común, y para precisar el alcance social de las actividades que la comunidad puede realizar como grupo, como conjunto poseído de una fe unánime, de un propósito coincidente y de un concepto social con variadas fases y expresiones, pero con puntos de contacto.

Puede argumentarse que las condiciones o las facultades de líder son las de más difícil diagnóstico y de más compleja y esporádica, casi críptica expresión, y que, por lo mismo, un trabajo escrito por detallado que sea y aún cuando vaya acompañado de explicaciones orales dadas por el autor, no puede dar idea de las capacidades de un individuo en terreno tan poco explorado como es la personalidad del jefe, del guía, del conductor, del líder.

Hay que reconocer que en el estado actual de la psicología es poco menos que imposible disponer de tests para explorar las aptitudes del líder. Ni siquiera poseemos las herramientas para conocer el alma del que gusta de ser guiado, del individuo gregario que

halla satisfacción completa en ser mandado y en confundirse con el rebaño, cosas que, teóricamente al menos, parecen más fáciles de explorar, siquiera sea por lo repetidamente que aparecen.

Pero, por desgracia, se trata precisamente de eso: de saber si el hombre que va a trabajar como jefe escolar y en cierto modo social de una región es apto para esa conducción tinsosa, recatada y perspicaz. Y una conducción con pocos medios, con herramientas frágiles, entre las cuales se halla la de más difícil obtención en las obras humanas: la buena voluntad ajena.

Y de alguna manera debe explorarse esa personalidad del líder en los inspectores escolares. No puede ni debe hacerse en los maestros de aula y quizá ni en los directores porque esos sitios demandan primordialmente otras aristas de la personalidad y porque son muchos los hombres que en ellos deben trabajar y el hecho de que estén desposeídos de esas aptitudes o condiciones, en muy poco amengua su capacidad docente. En cambio, en el caso del inspector nuevo sus dones de persuasión, su habilidad para congregar a las gentes y para hacer obra de equipo, reuniendo espíritus contrapuestos y aptitudes disímiles, son fundamentales para el éxito de su trabajo dentro de la escuela y fuera de ella.

Por lo mismo, hay que buscar la manera de calificar la aptitud directora del interesado en ocupar un sitio en la inspección escolar. Si se trata de renovar la función hay que pensar en la renovación de los hombres. Si ellos no vienen con nuevo espíritu al cumplimiento de una función delicada y compleja se entregarán pronto a la rutina esterilizadora, perderán la fe en su trabajo y no se habrá adelantado nada en la conversión del viejo trabajo burocrático en una función humana de planteo y resolución de problemas de la comunidad, de fomento y reanimación de los espíritus de los maestros, de actualización de los conocimientos y renovación de los procedimientos, de vitalización de la labor de aula y de irradiación de los ideales del aula hacia la comunidad encogida y triste de los viejos.



Decía Rodó que “renovarse es vivir”. En ninguna de las profesiones esa frase arrancada a una experiencia filosófica e histórica muy decantada a través de un espíritu todo finura y comprensión, cobra tanta verdad como en la profesión de maestro de escuela.

El profesor que se acartona ya no vive, la anquilosis es signo no de paralización solamente sino de un estado próximo a la muerte. La flexibilidad para renovarse, es decir para vivir, ha de ser otra de las piedras de toque en que se pruebe o con las que se pruebe sus condiciones para dar de sí un buen inspector escolar.

Si en lo personal el aspirante es un enemigo de la novedad, un adversario de la inquietud y del audaz salto en lo desconocido, mal puede en lo profesional, en el contacto con los otros, y menos aún en el juicio de la labor ajena, ser un propiciador de lo nuevo, de lo que va en contra de la tradición, de los prejuicios, de las comodidades del procedimiento y de la rutina.

¿Cómo ha de comprobarse esta aptitud personal para la renovación, para el enjuiciamiento de la actitud beligerante? Esto es también un serio problema porque la opinión escrita o hablada puede ocultar más bien convicciones antagónicas. De este aspecto solamente podrían ser jueces acertados —por desgracia no objetivos— los superiores del candidato.

Pero se presenta de inmediato la argumentación adversa: si el superior tampoco es una personalidad que ama la renovación, cómo puede juzgar favorablemente una postura iconoclasta, una posición que lleve al trabajo de innovación.

Ese superior tendrá la tendencia común a calificar de subversivo todo aquello que se sale del camino trillado, del marco común y corriente. Y estamos hablando —no lo olvidemos— de una función que se renueva, de un trabajo que requiere almas frescas, de una labor en la que hay un inmenso sector que no está codificado, en el cual no se ha introducido todavía la rutina y otro que ha de ser modificado fatalmente para responder a los nuevos

conceptos, para hacer de la cultura de una nación una cosa viva: un don que se expande y se acrecienta con la intervención de miles de millones que adquieren la aptitud de gozarla y de utilizarla para amueblar sus almas y ennoblecer sus vidas.



El hecho de que sea bastante problemática la averiguación de la posesión de aptitudes para organizar y guiar y para ser favorable, comprensivo con el trabajo nuevo de los subalternos no puede llevarnos a la conclusión desalentada de que no es posible intentar la transformación del personal de inspección escolar, de su función misma y de su sitio dentro del sistema educativo de una nación.

Las dificultades están probando que la tarea es buena en su finalidad y que se debe intentarla. Los trabajadores ya encontrarán en la práctica los medios concretos de contrastar y testificar las condiciones y aptitudes del que va a trabajar en los nuevos talleres. Siempre ha sucedido así con el trabajo material y con el espiritual. Las nuevas maneras han esperado siempre a los nuevos obreros. Y ellos han sido siempre puntuales a la cita.

El nuevo inspector ya apunta entre la hojarasca burocrática, en limitados ejemplares, es verdad, pero lo bastante para excitar a las autoridades a pensar en su formación en condiciones propicias, y sobre todo en la delimitación del trabajo que de ellos se espera puede atraer a los espíritus enérgicos, jóvenes y deseosos de una tarea absorbente y ascética.

Tal vez se debería buscarlos de algún modo y probar en la práctica las dificultades de la obra y las fallas de las almas y de los equipos mentales y hasta de los campos en que van a laborar.

Antes de hacer eso, de buscar la entrada en la práctica escolar, en la vida de la comunidad de un funcionario que es guía de

maestros y un provisional líder de ella, no deberíamos exagerar ni la bondad del trabajo o del intento, ni la complejidad de las personalidades que para labor semejante se requieren, ni la dificultad de encontrarlas dispuestas a emprender el camino.

En todo caso hay que tentar la búsqueda de los hombres necesarios. La historia es sólo eso: la búsqueda del hombre. Para su tiempo y el espacio que se abre ante él en el futuro.

F. Chaves.

LA SUPERVISION EN LA EDUCACION FUNDAMENTAL

Dr. Gonzalo Rubio Orbe

CONTENIDO.—El término **Supervisión** ha venido a incorporarse en el léxico técnico de la Educación. Como contenido genérico puede aplicarse a varias ramas y actividades de la vida humana. Por eso, se puede hablar de supervisión en la construcción de carreteras, supervisión en los servicios asistenciales y médicos, supervisión en la construcción de edificios, etc. En el campo educacional, la Supervisión viene a ser un término que engloba algunas funciones y significados de otras disciplinas pedagógicas, tales como la Inspección, Organización y Administración Escolares. La Supervisión incorporada a la técnica de la educación comprende ciertas funciones correspondientes a las ramas enunciadas y trata de coordinarlas y superarlas en beneficio del mejoramiento docente. Más cerca se encuentra del significado de la Inspección, porque abarca un contenido de control y dirección del proceso mismo de la función docente; pero difiere de ésta en cuanto no entraña fiscalización, pesquisa ni posición policial para aplicar un sistema de calificaciones, para sancionar deficiencias y errores o para ofrecer recompensas. La Supervisión lleva en sí una finalidad más

positiva y creadora, más edificante y de función genética y orientadora. Aspira a convertirse en guía, dirección y ayuda en las difíciles y complejas labores educativas; es una función de cooperación y labor orientadora en la acción del maestro y de la educación misma. En sí no busca los aciertos y errores como recursos de premios o sanciones, de recriminaciones o recompensas; está llamada a dirigir y orientar la educación para que ésta y el maestro llenen en la mejor forma sus objetivos y realicen su obra con resultados más efectivos. Por estas razones es que la Supervisión establece relaciones estrechas con los sistemas educativos, con la filosofía, fines y técnicas de la educación. En relación con estos campos encamina su función para dirigir, orientar y ayudar en la consecución de fines y en la aplicación de principios, leyes y normas.

Si consideramos a la Supervisión frente a la Organización Escolar, hallaremos que está vinculada en cuanto a los planes de acción, ya sean de carácter instructivo, educativo, social, económico o material. La Organización Escolar actúa sobre estos aspectos; la Supervisión hace lo propio pero orientando, ayudando, sirviendo de guía y facilitando su realización. La Organización Escolar actúa frente a un plantel escolar en cuanto a su ubicación y condiciones pedagógicas; tiene en mientes las bases técnicas para una mejor labor educativa en horarios, tiempo de labores, fichas para el mejor conocimiento de los educandos y otros aspectos más.

La Organización Escolar analiza y estudia los aspectos relativos a personal docente, administrativo, de cooperación (Comité de padres de Familia, Cruz Roja y otros), distribución del trabajo, jerarquización de las personas que laboran en un establecimiento educacional; establece las relaciones mutuas y los recursos para el mejoramiento de la preparación y la acción docentes. En cambio, la Supervisión toma de esta disciplina los mismos elementos para lograr el conocimiento de la realidad educacional, como base o escenario sobre el que debe guiar y dirigir. Del conocimiento de los aspectos materiales, de la organización y relaciones humanas toma

para su obra los asuntos que necesitan dirección y ayuda; los problemas hallados en la vida de una institución educativa le sirven de base para ofrecer eficiente colaboración en las mejores soluciones. Podríamos afirmar, en síntesis, que la Supervisión Escolar toma de la Organización las bases para su función orientadora y directiva.

La Administración Escolar es otra disciplina pedagógica con la que la Supervisión establece estrechos lazos de acción. La Administración se refiere a una política pedagógica, que comprende Legislación, Administración propiamente dicha y Pedagogía comparada en radio local, provincial, regional, nacional o internacional. La correcta aplicación de Leyes y Reglamentos; la orientación doctrinaria del sistema educacional; el planteamiento, estudio y solución de problemas docentes; las reformas pedagógicas y didácticas y la evaluación de resultados, son campos de directa incumbencia de la Administración Escolar. Para alcanzar mayor éxito y eficacia en los diversos campos enunciados, la Supervisión ofrece su decisiva participación. Esta participación comprende, cooperación, orientación, guía y ayuda en la labor misma en los diversos campos. La realidad le sirve de punto de partida y sobre ella actúa para ofrecer al maestro y al dirigente educativo los medios, caminos y recursos técnicos, humanos y administrativos para cumplir con mayor seguridad y éxito sus objetivos y finalidades.

La Supervisión Escolar, a más de establecer las conexiones y dependencias anotadas con las tres disciplinas anteriores, tiene también sus aspectos específicos y propios, que le permiten disponer de contenido y doctrinas propios y ofrecer programas concretos en sus labores. La Supervisión estudia y guía el trabajo del maestro y ayuda a alcanzar el mayor rendimiento de la docencia, la escuela y la obra misma de educación. La Supervisión controla, aunque no administra; coopera y dirige; orienta, guía y ayuda; establece una sucesión de funciones en el conocimiento de la realidad condicionada con los diversos factores y elementos; sobre ellos

ejerce su función de evaluación, no de fiscalización severa y policial; con estos dos elementos realiza su labor de guía y orientación. De esta posición nacen las diferencias capitales entre el Supervisor nuevo y el simple Inspector Escolar tradicional: en lugar de la presencia de la autoridad severa y fiscalizadora; en cambio de la actitud censora, de vigilancia casi policial, de autoridad sancionadora implacable y temida, surge el funcionario capaz y comprensivo, que al tiempo de conocer los aspectos científicos de programas educativos, sabe de las técnicas que está empeñado en orientar y dirigir; aparece el técnico con experiencias, que quiere ofrecer a sus colegas conocimientos y lecciones; está la autoridad amplia y generosa que orienta, aconseja, encauza e impulsa la obra; se presenta el funcionario que demuestra objetivamente las técnicas; colabora y ayuda a solucionar problemas, a mantener equilibrio y comprensión entre el personal; está el dirigente que busca la colaboración y ayuda de las fuerzas y elementos interesados en la función educativa o que deben participar en ella, para así cumplir con una función social de trascendental importancia en la educación. Esta posición nueva hace del Supervisor no sólo una autoridad de control y censura, sino un participante directo y desprendido que actúa en la obra educativa, para colaborar, orientar y dirigir en forma más positiva y beneficiosa. Este criterio transforma al Supervisor en el aporte más beneficioso y saludable para los maestros y para la educación; su labor se transforma en necesaria y esperada y los educadores adquieren seguridad y confianza para presentarle sus problemas, para pedirle sus consejos, seguros que tendrán la ayuda eficaz y oportuna. Al Supervisor verdadero no se le teme ni se le oculta nada, porque desaparece el recelo a la sanción, a la calificación o multa; porque mejor se espera de él consejos y ayuda.

Estas características de la Supervisión Escolar y de sus agentes tienen especial importancia para la Educación Fundamental, debido a las razones que vamos a analizar:

1.—La Educación Fundamental parte siempre del conocimiento y análisis de la realidad educacional; la Supervisión toma también como punto inicial este factor para su acción. De aquí que el Supervisor de Educación Fundamental complementa esta necesidad en sus orientaciones y consejos.

2.—La Educación Fundamental entraña una labor esencialmente social. La función de esta disciplina tiene entre sus fines más trascendentales, el de establecer los vínculos y nexos indispensables entre los elementos, factores y fuerzas sociales que deben participar o estar interesados en la obra de una agencia de promoción. Por eso, tanto para la Supervisión como para la Educación de Base, son indispensables la colaboración **trenzada** de los factores sociales, para que la obra sea completa y la acción educativa salga de las aulas a la comunidad, en busca del progreso y la superación. Así, la Supervisión de la Educación Fundamental ayuda efectivamente a cumplir con esta característica en el conocimiento de la realidad social y en el servicio colectivo.

3.—La Educación Fundamental abarca campos múltiples y variados; se extiende a los programas que demandan las necesidades comunales y el progreso que se busca en diversos aspectos. Para la Supervisión también es familiar esta diversificación de actividades y funciones. La Supervisión debe extender sus miradas y labores con un sentido de unidad y de **integralidad**; la Educación Fundamental también tiene que cumplir esta misma característica, para ser eficiente y responder a procesos naturales y equilibrados de integración de los grupos retrasados en la vida activa y el progreso nacionales. Por eso se complementan y cumplen funciones a fines.

4.—La Supervisión Escolar evalúa resultados para encontrar las deficiencias que deben rectificarse en la educación; busca vacíos o lagunas que exigen los nuevos programas; como una especie de **radar**, busca los impactos alcanzados con el desarrollo de programas y el empleo de tal o cual técnica; busca la realización

de los fines propuestos. La Educación Fundamental, por la variedad de sus campos de acción y por los efectos que debe lograr en la colectividad necesita de esa evaluación, de ese control de impactos y resultados. De ahí que, si la Supervisión Escolar es importante y de efectivos resultados para la escuela, el colegio u otra institución educativa, lo es en mayor grado para la Educación de Base; ella es la llamada a ayudar y dirigir en los caminos elegidos en los diversos programas hasta alcanzar los mejores resultados en los grupos con los que actúa.

LA REALIDAD NACIONAL.—La Supervisión Escolar va tomando asiento seguro y definitivo en nuestros medios educacionales. La adopción del nuevo término no es fruto de un **snobismo extranjerizante**. Su bondad y los resultados más efectivos en la orientación de la obra de la educación y de los maestros son las razones que han determinado la aceptación del término en las Ciencias de la Educación. Mediante diversas actividades y recursos se está aplicando esta nueva concepción en nuestro medio educativo, ya para difundir su contenido, como para preparar el personal para el cumplimiento de sus importantes funciones. Los cursos de mejoramiento en vacaciones, artículos de revistas, alguna dirección ministerial y en particular el Normal “Juan Montalvo”, con su primer Curso de **Supervisores** y con la actual **Sección Superior**, constituyen los esfuerzos más efectivos y sistemáticos para difundir la Supervisión Escolar, para demostrar su bondad y eficiencia y para preparar o mejorar la función de nuestros supervisores. Podemos afirmar que, convencional y técnicamente, las funciones y la posición del llamado Inspector Escolar va cambiando hacia la acción del Supervisor. Es verdad que nuestra legislación educativa, que por desgracia en general tiene unas tantas décadas de retraso, no tiene la denominación nueva, más bondadosa y efectiva; pero la inquietud de los maestros y la preocupación siempre alerta de los grupos de educadores empeñados en la renovación

de las técnicas educativas, prácticamente han incorporado ya la nueva modalidad a nuestras actividades educativas.

Si hemos caminado algo en cuanto a la Supervisión Escolar; en cambio, en cuanto a la Educación Fundamental, aunque parezca paradójico, casi no hemos superado la posición teórica, de información y de preparación de maestros especializados en esta rama. Algunos **equipos** de educadores ecuatorianos se han especializado en el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán, México; otros lo han hecho por lecturas y estudios personales; unos pocos hasta han servido en programas especializados en el exterior, en calidad de técnicos o expertos de UNESCO en estos ramos. En este campo podemos afirmar que disponemos de algunos educadores especializados, aunque no en número indispensable para las necesidades colectivas nacionales. Mas, las realizaciones, con un sentido orgánico, sistematizado y de impulso oficial, son mínimas. Algunos de los maestros especializados en estas ramas, por propia iniciativa y esfuerzos, están realizando unos pocos ensayos en los mismos centros de labor que estuvieron antes de recibir el beneficio de las becas del CREFAL; esfuerzos meritorios son éstos; pero de resultados muy limitados en un sentido geográfico y también de los campos mismos de la acción por la carencia de medios y recursos indispensables. Lamentable realidad.

El mayor contraste surge cuando se consideran las necesidades de nuestros grupos humanos urbanos y rurales, serranos, costeños u orientales; más visible resulta la paradoja cuando se analiza el tremendo retraso y hasta el marginamiento en que vive la mayoría de nuestra población en los diversos aspectos de la vida material y espiritual.

No es nuestra finalidad, por ahora, ahondar más en estas consideraciones. Nos interesa anotar sólo que, si bien no hemos puesto en marcha programas de Educación Fundamental, con un sentido orgánico, con una planificación técnica y con fuerzas y direccio-

nes del Ministerio respectivo, esto no obsta para que desde ya y como una anticipación indispensable y oportuna, hablemos del valor de la Supervisión en la Educación Fundamental; de igual manera, que digamos algo sobre la preparación de Supervisores de la Educación de Base como una rama profesional especializada, que ofrezca bases y elementos para la acertada dirección de las complejas y variadas actividades que tienen que incorporar en sus labores.

ALGUNAS OBSERVACIONES REALES.—Antes de analizar los aspectos más importantes que debería comprender la Supervisión en la Educación Fundamental, y de referirnos a los campos que deberían ser materia de la formación de los Supervisores en esta rama, nos parece interesante anotar algunas experiencias alcanzadas en nuestro país y en otros de América, que hemos tenido la oportunidad de visitar; estas observaciones tienen directa relación con el Supervisor de la Educación de Base. Las más interesantes podemos reunir las en los siguientes puntos:

1.—En una comunidad indígena tarasca, de la zona de influencia del CREFAL, un grupo de alumnos maestros de ese Centro, al iniciar sus actividades prácticas de promoción de ese grupo y de aplicación de las técnicas de la Educación Fundamental, hallaron situaciones contradictorias. El pueblo era sucio, lleno de enfermedades; la población carecía de agua de bebida; un pozo de un rendimiento muy escaso y temporal servía de surtidor; ninguna protección había para la fuente y menos para los recipientes y para la conservación del líquido; la pobreza era general; las tierras eran secas, empobrecidas y sin ningún sistema de riego. Aparentemente, uno o varios programas en relación con estas necesidades eran urgentes y de alta prioridad. Pero al instalarse en el pueblo y establecer las conexiones convenientes con los grupos humanos y los dirigentes de la opinión colectiva, surgió una demanda muy especial, casi unánime e imperiosa; hacer una cancha asfaltada de basketbol. Tremenda contradicción; casi inex-

plicable deseo. Se podían buscar medidas tendientes a convencer, a **vender** o **inducir** otros programas más beneficiosos, pero esto hubiera resultado inútil. Frente a esta situación fue necesaria la colaboración de un Supervisor técnico del Centro Regional, para tratar de buscar las medidas y caminos para penetrar en el grupo y convencerles de la necesidad de las otras labores, que resultaban urgentes y casi inaplazables. Pero el técnico encontró las causas que movían a los indígenas a pedir su cancha deportiva y no aconsejó los recursos y caminos que debían seguir los miembros del **equipos de trabajo** para entregar cinco proyectos distintos, uno para cada rama de la especialización de los miembros del grupo de futuros maestros especializados en Educación Fundamental. Su consejo fue casi de paradoja también; indicó que debían servir a la colectividad en lo que ella pedía, aunque existan otras cosas de mayor valor e interés. Es que el conocimiento de la realidad espiritual, del pensamiento colectivo, obligó a ceder en este empeño, frente a las otras angustiosas demandas de la realidad material. Para el pensamiento de ese grupo, no había otra aspiración que la cancha asfaltada de basketbol. Pues, éste era un anhelo que iba a dar timbre y característica a la colectividad frente a los demás grupos de la región; con esa cancha iban a conseguir característica y diferencia propias. Cuando visitamos el programa dimos la razón al Supervisor y técnico, porque la casi generalidad de las comunidades de la zona se distinguían por algo especial: una por la pintura de las llamadas **lacas**; ótra por el tallado de idolillos para el turismo; por allá, por su edificio social; por otro lado, por la fabricación de excelentes redes para la pesca en el lago; y así... Para el grupo de nuestra referencia, la cancha daba personalidad y respondía al prestigio que estaban adquiriendo sus jóvenes jugadores y deportistas. En la visita aquella observé que la cancha estaba por terminarse, con la colaboración entusiasta de casi toda la comunidad. Después de esta obra el camino estaría abierto, seguro y libre para los demás programas.

“Como ya nos han dado gusto, podrán hacer con nosotros lo

que quieran los **profes del CREFAL**", nos decía uno de los líderes de la comunidad aquella. Aquí, la acción del Supervisor permitió conocer no sólo la realidad material, sino la espiritual, el pensamiento dominante del hombre y del grupo.

2.—En una comunidad indígena aymara del Altiplano boliviano algunos educadores concibieron la idea de levantar un edificio monumental, gigantesco, si se quiere, "como símbolo o templo del saber y de la liberación de las conciencias de la ignorancia". Algo significativo habían hecho en varias décadas; pero existía un pabellón que no se terminaba, pese a haberse demandado colaboración de varias fuentes. Algunos meses después de nuestra visita, he conocido que la construcción se ha terminado gracias a la ayuda del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. La obra obligó tremendos sacrificios de los campesinos, la crítica contra esa "explotación y abuso" en el trabajo de los indígenas, tanto como de cualquiera otra fuerza explotadora, fueron fundamentos muy razonados para combatir a sus autores y hasta para que sufriera un paréntesis el impulso del programa mismo. Si algún Supervisor de la Educación Fundamental hubiera podido hacer un análisis de la realidad; considerar las demandas y recursos, los esfuerzos que iba a exigir esa edificación de parte de los indígenas, posiblemente se hubiera optado por proyectar algo más sencillo, más modesto; pero más práctico y de rápida realización; se hubiera podido evitar la programación de un proyecto muy superior a las fuerzas y posibilidades del medio; se hubiera ofrecido un ejemplo posible y práctico para reproducirlo en otros lugares; hubieran evitado el descontento y desaliento de la comunidad al sentir tanto peso en el trabajo. Labores de esta índole deben ser campo muy particular para el Supervisor de la Educación de Base; para ayudar así a los maestros y promotores en general en la planificación de programas, ajustados a las posibilidades y recursos del medio.

3.—En una escuela normal rural del mismo país observé buenos esfuerzos en la labor de promoción de algunos aspectos de la

vida colectiva campesina. En varias casas desarrollaban, alumnos y maestros, programas de higiene, de arreglo de ropa, de ordenación del hogar, de construcción de fogones, de blanqueado de las habitaciones y otras cosas más. Pero, la gente, los dueños de las casas, los directamente interesados, en los momentos que actuaba el grupo de la normal, se consagraban a labores diversas, indiferentes a la acción de los estudiantes y de ciertos maestros. Cuando inquirí a los nativos las causas de esa actitud me respondieron con razones lógicas unos, contradictorias y sin sentido otros; pero que en todos los casos demostraban que para ellos era un servicio gracioso, extraño e indiferente. Como es lógico pensar, los resultados no podían ser verdaderamente provechosos; no se formaba ningún hábito; no había verdadero interés en cada familia por esas labores. El programa contaba con un Supervisor (que justamente tenía este mismo nombre) de un organismo técnico internacional. Pero la labor de este funcionario no respondía a su nombre, porque de serlo así, la orientación, ayuda y dirección se hubieran encaminado a alcanzar que los diversos programas fueran el fruto de la voluntad y deseos de las diversas familias; se hubiera encaminado a conseguir la activa y directa participación de las personas interesadas en la ejecución de esos proyectos; hubiera guiado para que cada familia manifieste su necesidad o para que los promotores logren **entregar, inducir o vender** una obra.

4.—En la Sierra peruana está en pleno desarrollo un muy importante programa de promoción de una comunidad indígena; este programa representa el desarrollo de un vasto y completo programa de Educación Fundamental. En él participan una universidad estadounidense y una institución indigenista de aquel país. Los técnicos que laboran en ese programa saben de sus especialidades concretas y de una rama complementaria e indispensable, la Antropología Social y Cultural. El dirigente o Supervisor es un técnico muy experimentado y ha instruido para que sus colaboradores y alumnos americanos que vienen a realizar estudios e investigaciones para tesis de grado, empleen como mejor método en sus

actividades el de la participación directa. Un antropólogo peruano que dirige el programa en el campo—un Supervisor inmediato—tiene especial preocupación para que la técnica enunciada sea el mejor recurso; él mismo se ha adaptado plenamente a la vida campesina, hasta lograr transformarse en una parte más, en un integrante natural de la comunidad; así se ha convertido en el guía y director espiritual, que aconseja y a quien le oyen todos, porque tienen fé en él, porque es “uno más” de la comunidad. Esta modalidad discorda con muchos “técnicos” de estos programas de Educación Fundamental, que buscan la comodidad de un hotel, que sienten recelo y hasta repugnancia en el contacto con los grupos retrasados, que con frecuencia son desaseados y hasta mugrientos. En este último caso, la posición del técnico es de un extraño, de un ser exótico y extravagante, que no puede conseguir nada práctico y provechoso. La Supervisión efectiva debe dirigir su acción como en el caso del ejemplo peruano; debe aconsejar y evitar que la actividad del trabajador social sea del desadaptado y extraño, para tener resultados efectivos en la labor.

5.—En nuestra patria he visitado algunos programas de educación; de esos que se afanan por “salir de las cuatro paredes del grado o de la escuela para servir a la comunidad”. Buenos los deseos; también los esfuerzos son dignos de encomio. Por otros lugares he visto las labores de agentes de extensión agrícola; cosa igual de algunos funcionarios de campañas sanitarias e higiénicas. Unas veces, por sentido natural y espontáneo, la labor se la lleva con todo tino y sagacidad, haciendo que los grupos acepten la obra gustosos, que ofrezcan colaboración, que participen en el trabajo, que ofrezcan su ayuda a medida de las posibilidades; características que permiten que el hombre se ligue a la labor, que la sienta propia; mas, en muchos otros casos los resultados son contradictorios; producen comentarios y críticas desazonadas de parte de los mismos interesados y beneficiados. He pensado que si se estableciera alguna forma de Supervisión para estas labores se lograría mejo-

res resultados sociales; especialmente se hace indispensable dirección y guía en el conocimiento de la realidad material y espiritual, en el análisis de las fuerzas sociales y en la difusión y empleo de las técnicas y recomendaciones de la Antropología Social Aplicada; con estos recursos complementarios, la labor sería más efectiva, la evaluación pudiera ser más justa y en el medio se encontraría mayor aceptación y mejor cooperación. Un Supervisor, que entienda de estas labores y experiencias, podría servir de valiosa ayuda en el trato con las personas y los grupos, y con esto los frutos fueran más efectivos y la labor se desarrollaría en ambientes más propicios y favorables; sería una suma y equilibrio de esfuerzos y técnicas entre el campo especializado y el de las ciencias sociales aplicadas.

6.—En países como el nuestro, en que la causa política liquida y destruye casi todos los buenos esfuerzos, es indispensable también que todos los programas de Educación Fundamental procuren evitar conexiones o acciones de política partidista. La posición del Estado Laico y Liberal favorece para una obra que tenga por únicos denominadores la promoción de la vida de nuestras colectividades tanto en la cultura material como en la espiritual. La labor para la incorporación de nuestros grupos a la vida activa y al progreso nacionales debe ser preocupación de toda persona censata y sinceramente patriota; los intereses y destinos de la Patria están vinculados directamente con estos empeños; por tanto, el desarrollo de estos programas debe merecer la ayuda y respaldo de todo buen ecuatoriano. No desconocemos que en estos casos se ponen en juego intereses usufructuarios del retraso y la ignorancia. Por estas mismas circunstancias es indispensable que la Supervisión de la Educación Fundamental conduzca el desarrollo de estos programas, oriente la labor de los educadores por senderos muy lejanos de la posición política sectaria y partidista; estos programas están encaminados a servir a los caros intereses de la Patria y para ello no se requiere sino seguir por caminos de libertad, to-

lerancia y de sencilla y elemental vida democrática. En este aspecto podríamos señalar muchos esfuerzos educativos que cayeron bajo la falsa acusación de labor política o que algún detalle de segunda y escasa significación sirvió de recurso para la generalización apasionada y ciega y hasta para la liquidación de programas prometedores. Por eso la obra del Supervisor en la Educación Fundamental, a más de atender aspectos esencialmente técnicos, debe cooperar en la dirección social y política de los programas; para lograr esta ayuda, en forma general, será indispensable del Supervisor especializado. No olvidemos también que, lamentablemente, los esfuerzos sanos y sinceros que se encaminan a la elevación de la vida de los grupos retrasados y marginales, con mucha facilidad y frecuencia son materia de acusaciones y responsabilidades ligadas a funciones políticas partidistas; como que si no fuera posible hallar una posición que sea sólo de servicios a los más caros destinos nacionales. Conseguir que nuestros grupos produzcan y consuman más; que sepan el alfabeto y participen directa y sinceramente en los procesos de la vida cívica; que nuestros hombres sean buenos y responsables ciudadanos para el cumplimiento del deber y para el ejercicio de sus derechos, deben ser aspiraciones de todo buen ecuatoriano. Una posición de esta índole esperamos sea respetada por gobernantes y autoridades, si son auténticos y verdaderos patriotas y si se consagran a resolver los grandes problemas que aquejan al país y al progreso de la Patria.

LA SUPERVISION EN RELACION CON LA EDUCACION FUNDAMENTAL.—La variedad de actividades y la complejidad de los programas que forman parte de las labores de la Educación Fundamental hacen que la Supervisión en este campo, al tiempo que indispensable, revista características muy especiales. Tratemos de reunir las más importantes en los siguientes puntos:

1.—La Educación Fundamental tiene ya su contenido filosófico, sus principios de carácter social y especulativo. Los esfuerzos de la UNESCO han permitido organizar y sistematizar un cuer-

po de doctrina que se basa en aspectos de filosofía, economía social y derechos humanos; cuenta con principios y generalizaciones en los campos político, cultural y social. Por tanto, una de las primeras informaciones y dominios que deberá demandar la Supervisión en la Educación de Base será la información cabal y amplia de sus fundamentos e ideario. Junto a estas informaciones será indispensable una compenetración sincera de fundamentos y doctrina, con el objeto de que el Supervisor sienta esas aspiraciones como suyas propias, para encauzar y orientar las distintas actividades, con miras a la consecución leal y sincera de los fines propuestos, ajustando la acción a los postulados que son el andamiaje básico de la nueva escuela. Partiendo de esta realidad, la preparación o formación de los Supervisores de la Educación Fundamental deberá encaminarse hacia la información amplia y razonada de estos basamentos, postulados, ideario y finalidades. Junto a esta labor, que pudiera llamarse intelectual y tal vez de erudición especializada, será indispensable contar con elemento humano con vocación y fé en estas aspiraciones. Concretando en algún ejemplo esta necesidad, pensamos que un Supervisor de la Educación Fundamental debe ser una persona que sinceramente confíe en los principios democráticos, que deseche las fuerzas y factores discriminacionistas en todos los campos. Pues, este tipo de Supervisor debe orientar su obra encaminándola a conseguir la elevación de los niveles de vida de grupos retrasados y hasta marginales; por lo general, esos grupos son los humildes, los mestizos e indígenas, los negros, los que llevan vida de limitaciones, llena de necesidades y privaciones. Quien no sienta en su espíritu y corazón impulsos efectivos y sinceros para alcanzar ese mejoramiento, para descender hasta los niveles de vida de esos grupos y con ellos sentir y actuar en bien de la superación general, jamás podrá servir con eficiencia y seguridad a la Supervisión de funciones de un profundo y real sentido democrático. La choza humilde del campesino, el jacal miserable, el rancho ligero y lleno de privaciones y miseria, el cuarto estrecho y sin ventilación del

medio urbano o de los trabajadores, deben ser el escenario para actuar en beneficio de la conquista positiva de nuevos destinos y niveles. No se trata de una labor demagógica ni política ni de contenido disociador; es una acción positiva de creación de fuerzas y factores de ayuda y dirección en la lucha por la superación y mejoramiento de los niveles de vida, hasta alcanzar una **integración** armoniosa en lo social y económico en la vida de un país determinado. Por tanto, podemos concluir con que la primera característica o campo de formación de los Supervisores debe comprender dos elementos básicos: uno informativo, de conocimientos, y otro de capacidades, inclinaciones y vocación, el primero se lo puede adquirir con estudio y práctica; el segundo es fruto interno; el uno va de los libros y estudios hacia el cerebro; el otro es interno; nace de las características y valores humanos del candidato a Supervisor en estos campos.

2.—Un segundo aspecto es el que se refiere a la técnica misma de la Educación Fundamental en el campo pedagógico o didáctico. Debemos reconocer también que es la obra de la UNESCO la que ha permitido crear un cuerpo de técnica y didáctica en la enseñanza misma de los adultos. Podemos decir que se trata de un grupo de normas, principios y metodologías especiales para la enseñanza de los diversos campos que se ocupa la Educación Fundamental. Los Congresos especializados, las reuniones internacionales de educadores empeñados en estas labores, los varios institutos como el CREFAL y otros centros, las Misiones y la Asistencia Técnica Internacional en estos campos, han permitido llegar a esta organización. El conocimiento y estudio de la psicología del adulto, las características de las colectividades retrasadas y marginales, son fundamentos indispensables para la realización de las actividades de la Educación de Base. Como ejemplos podemos indicar la metodología, las técnicas y experiencias para la alfabetización de adultos, los métodos más convenientes, las etapas que deben cubrirse para vencer todas las dificultades, afianzar los conocimientos, utilizarlos y aplicarlos en la vida corriente de

las personas que han dado los primeros pasos en estas destrezas; la producción y empleo de material indispensable en estas campañas y otras características forman ya un cuerpo de doctrina y técnica que debe ser conocido y analizado por quienes van a orientar y dirigir las labores de la Educación Fundamental. Por tanto, la preparación de la Supervisión en este aspecto demanda información suficiente sobre la didáctica y metodologías especializadas, así como entrenamiento y experiencias en los trabajos mismos de aplicación. Sólo con estas condiciones será posible que un Supervisor pueda servir de ayuda y guía eficientes en la realización de los programas de la Educación Fundamental. Por otro lado, estas necesidades se hacen más indispensables en un Supervisor de esta clase de educación, porque necesitará colaborar en la formación y preparación de los trabajadores de la Educación de Base, debido a la escasez de personal técnico en estas labores. Más aún, porque no será raro que en varios programas sea necesario contar con la colaboración de personas que desconozcan los fundamentos pedagógicos, carezcan de experiencias en la docencia y sólo tengan conocimientos y experiencias en el campo específico de una determinada rama o profesión; éste será el caso de los agrónomos, trabajadores sociales, enfermeras, parteras, artesanos, industriales y otra clase de colaboradores en la obra.

3.—La Supervisión Escolar demanda en sí ciertas cualidades personales de los profesionales que van a dedicarse a esta función. Estas podrían resumirse en la capacidad de buenos organizadores, de iniciativas creadoras; de poseer lo que podríamos llamar “don de gentes”; es decir, saber tratar a las personas, resolver conflictos y dificultades en las relaciones humanas y evitar estas mismas situaciones con sus colaboradores y subordinados; quien disponga de estas virtudes, fácilmente puede ser considerado como autoridad y compañero, que inspire confianza y seguridad, que ayude a resolver los problemas, que ofrezca consejos y sugerencias en beneficio del mejoramiento de la función docente. Estas cualidades colocan en condiciones de alcanzar más fácilmente recursos y me-

dios que faciliten las actividades; así es posible penetrar en las comunidades, para alcanzar colaboración y ayuda de todos los sectores que forman un determinado conglomerado, desde los grupos más humildes hasta los de mayor importancia, desde las personas de escasa influencia en la vida colectiva hasta las de mayor influjo y significación, desde el que es simple integrante social hasta los líderes y dirigentes en los diversos campos de la vida comunal. Si éstas son las demandas y requisitos personales para el buen Supervisor en la educación sistemática y dirigida, en el caso de la Educación Fundamental estas características son más indispensables y ellas pueden constituir un gran factor para el éxito de las labores y programas. Estos valores se hacen más necesarios en la Educación Fundamental porque ésta sirve principalmente a las personas adultas, porque ella está encaminada hacia una función social y económica de los grupos retrasados y porque sus programas demandan colaboración de todos los sectores, para alcanzar una integración natural, espontánea y con suficiente equilibrio y coordinación de fuerzas y elementos sociales, económicos y culturales. Si en las labores de la educación sistemática se demanda ese "don de gentes", que permite resolver y no crear problemas, acercar y convencer a los interesados, en el caso de la Educación Fundamental resulta de mayor importancia, justamente porque el Supervisor respectivo debe dirigir el trabajo de los maestros con las personas y grupos y, a la vez, él mismo debe actuar con esos factores humanos. Muchas veces, este sólo elemento ha servido para realizar verdaderas proezas en estos programas, ya que un educador o un Supervisor de programas de Educación Fundamental ha conquistado la confianza y fé de los elementos y fuerzas sociales de una comunidad para triunfar en las labores. En unos casos, esas fuerzas humanas y sociales sirven para el desarrollo mismo de los programas; en otros, para lograr colaboración, respaldo y para eliminar fuerzas y factores que podrían crear obstáculos intencionados en las actividades y en el trato con las personas.

4.—Los programas de Educación Fundamental están utilizando con mayor intensidad y variedad los materiales auxiliares de la labor, especialmente los ideovisuales. Los Centros de formación de estos maestros especializados ponen especial atención en la producción y empleo de estos recursos. La Asistencia Técnica de UNESCO en estos programas ofrece siempre materiales elaborados y producidos en otros programas y en Centros Especiales; también se interesa por dotar de técnicos especializados en estos campos. La razón radica en el valor y en los resultados que se consiguen en los grupos de adultos de escasa cultura e información con el empleo de estos materiales auxiliares. La producción comprende: revistas, películas educativas, carteles, vistas fijas, proyecciones y otras más. Si estos materiales son de especial importancia para el éxito de la labor; si los trabajadores de la Educación Fundamental deben conocer las formas de producción y el empleo de estos recursos, es de suponer que la Supervisión de estas actividades exija también el conocimiento de ambos aspectos; el Supervisor de estos campos debe conocer las técnicas de esta producción y tener experiencias en el empleo de los recursos en los diversos programas. Este es un campo nuevo y de escaso conocimiento en nuestro medio. Naturalmente, no se trata de hacer del Supervisor un técnico acabado en estas labores; menos un artista en todos o en alguno de los ramos; la aspiración se encamina a tener funcionarios y técnicos que conozcan estos aspectos y que tengan suficiente entrenamiento y experiencia, para ser efectivos colaboradores y orientadores en relación con estos recursos.

5.—La Educación Fundamental comprende campos muy variados en sus labores mismas, tan variados cuanto pueda demandar la vida de los grupos humanos; por eso, sus labores comprender actividades múltiples. El Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), en sus labores de organización y sistematización de estos campos, ha dividido estas labores en cinco grandes sectores, que vamos a enunciarlos ligeramente en relación con la Supervisión:

a.—**Labores Económicas**, que se refieren a todos los programas que tienden a mejorar los niveles de vida económica y material, como el nombre lo indica. Incorporan actividades agrícolas, ganaderas, de pequeñas industrias, construcciones, edificaciones, artesanía y todo cuanto aconseje el medio y los recursos disponibles en un determinado lugar. En los **equipos** de cinco educadores que forma el Centro con los alumnos, uno de ellos cubre estas actividades. En ellas se observan tres fases de la preparación; informaciones teóricas, trabajos prácticos y realización de estas labores en el medio mismo, como recursos de mejoramiento de los niveles económicos de los campesinos y como prácticas docentes. Si este campo es uno de los principales de la Educación Fundamental, es indispensable que los Supervisores sepan de las tres fases y estén en capacidad de orientar y ayudar en estas actividades a los maestros y promotores. No pensamos que el Supervisor de Educación Fundamental vaya a ser una enciclopedia en informaciones y prácticas; pero si consideramos que resulta imprescindible que sepa de todos estos campos, para que pueda transformarse en el guía y conductor, que hemos dicho debe ser un Supervisor.

b.—Otro campo constituyen las **actividades sanitarias** individuales, familiares, del hogar, el pueblo y la comunidad misma. Como en el primer campo, se trata de actividades de información teórica, de prácticas de aplicación de los conocimientos y de desarrollo de proyectos en las comunidades. Como indicamos en el campo anterior, la Supervisión debe atender a los tres aspectos: información teórica especializada, prácticas y desarrollo de programas: debe comprender las tres fases, ya que ellas forman parte de la acción de los educadores y promotores que intervienen en campañas de esta índole.

c.—**La Educación del Hogar** corresponde a otra actividad; se refiere a todo cuanto concierne a la mujer y al hogar; desarrolla programas de economía doméstica, puericultura, arreglo del hogar,

revisión de la ropa, zurcido, planchado, confección de vestidos y muchos otros campos más. En vista de las características especificadas, de funciones femeninas, casi siempre está atendido por mujeres. Situación y actividades que complican seriamente la preparación del Supervisor de Educación Fundamental. Tal vez, el Supervisor se verá obligado a ofrecer sólo sugerencias generales en el desarrollo mismo de los programas y ayudar para que la obra constituya factor real y provechoso para elevar los niveles de vida de los grupos humanos.

d.—Las **Recreaciones y empleo del tiempo libre** ocupan otro campo de importancia. Se trata de ofrecer oportunidades sanas y beneficiosas para los grupos humanos y las personas en los días y horas de descanso, con el objeto de alternar la vida monótona y triste, para evitar las distracciones que conducen al vicio, al juego de azar. Son programas que contemplan aspectos deportivos, juegos en equipos, reuniones sociales, horas sociales, canto, dramatizaciones, formación de conjuntos orquestales, dramáticos, teatro de títeres y otros medios más. En este campo hay que contemplar dos aspectos: el conocimiento y las prácticas de estas actividades y el desarrollo mismo de los programas en las comunidades. Este campo demanda cualidades artísticas, deportivas, para poder llevar a la práctica los programas. Por tanto, en el Supervisor debe haber afición para estas labores y conocimientos de ellas para servir también de guía y orientador.

e.—Los llamados **conocimientos básicos y la alfabetización** forman el último aspecto de las actividades de la Educación Fundamental. Se refiere a la enseñanza del alfabeto en la lectura y escritura y el suministro de conocimientos sencillos de Matemáticas, Idioma, Historia y Geografía Nacionales, Civismo y algunas informaciones concretas y prácticas sobre fenómenos de las Ciencias Físicas y Naturales, con el objeto de ir aclarando paulatinamente ciertos conceptos erróneos, frutos de la ignorancia.

En este campo, la labor de la Supervisión no representará ma-

yor problema para un maestro. La Ayuda y dirección tendrá que orientarse a buscar métodos más fáciles, a dar el mayor sentido práctico a la enseñanza, despertar interés entre las personas de la comunidad, ofrecer la enseñanza con claridad, sencillez y orden. Estas técnicas no constituirán problemas para el caso de un Supervisor maestro, hemos dicho, porque constituyen labores corrientes de la formación profesional. Mas, serán problemas laboriosos y difíciles si el Supervisor no es educador y no tiene experiencias ni informaciones en estos campos y en las didácticas especiales de estas asignaturas.

Después de habernos referido a los aspectos básicos de la Educación Fundamental, podemos afirmar que la labor que le compete desempeñar al Supervisor es muy amplia y demanda de informaciones y experiencias muy particulares. Juzgamos que todos los aspectos anteriores pueden ser cubiertos sólo por un personal que haya tenido la suficiente información y experiencia. Podrán ser más propicios para educadores que, especializándose en la Educación Fundamental, tengan también un sentido de proyección y de futuro en la consideración de los problemas, que sepan organizar y dirigir y que puedan conquistar amistades y resolver problemas.

A más de los campos indicados anteriormente, debemos referirnos a uno más, nuevo y que no se lo encuentra fácilmente en la Supervisión de la educación sistemática. Lo analizamos a continuación.

6.—La Supervisión en los campos de la **Antropología Social y Cultural Aplicada**. Pocas labores pueden necesitar de la ayuda y dirección de esta disciplina por tratarse de actividades de absoluto sentido social y cuyos resultados tienen que medirse en los efectos que se alcancen en los grupos humanos para quienes se busque superación de las etapas de retraso e integración armónica y coordinada en las comunidades local, regional y nacional. No vamos a analizar los programas de Educación Fundamental en

que colabora y dirige la Antropología. Vamos sólo a referirnos a aquellos puntos de esta disciplina y técnica que son indispensables para tener un buen Supervisor, para que la labor alcance éxito. Serían los siguientes:

a.—Las actividades de la Educación Fundamental deben partir de un conocimiento de la realidad material y espiritual del medio y el hombre. Para esto se hace indispensable disponer de investigaciones especiales, de datos estadísticos en lo posible. Si no existieran éstos, el maestro y promotor deben cubrir estos elementos. En este campo, la Antropología ofrece las técnicas, métodos y recursos para llegar a conocer dicha realidad, no como investigación especializada y total, sino como base general y concreta. Un Supervisor, por tanto, debe orientar al trabajador social o educador para que realice ese conocimiento del medio en el que va actuar. No se olvide que el éxito de muchos programas podrá depender del conocimiento de aspectos básicos de la vida material y espiritual de los grupos humanos.

b.—Los programas y actividades deben planearse una vez encontrados los problemas de mayor interés y necesidad en el medio; esta actividad debe hacerse tomando en cuenta las demandas y exigencias de las colectividades y de sus dirigentes. En esto también resulta indispensable la preparación y ayuda del Supervisor especializado o, por lo menos, con conocimientos y experiencias suficientes en estos ramos. Sólo con esta base podrá ser acertada la selección de los programas, la entrega o inducción de los que merezcan poca aceptación de la colectividad, y la planificación de acuerdo con los medios materiales y espirituales disponibles y en consideración de las fuerzas y características sociales y psíquicas.

c.—De la planificación hay que ir al desarrollo de los programas y en estas labores resulta de excepcional importancia el conocer formas y recursos, normas y principios para el tratamiento y trabajos con los diversos grupos humanos, en unos casos,

con los retrasados, llenos de prejuicios y trabas de diversas características; en otros, con los superiores, de quienes hay que esperar colaboración, ayuda; todo con miras a alcanzar la integración de la estructura social y económica de la comunidad nacional. Para estas labores, la Antropología tiene sus normas y recomendaciones, sus técnicas y experiencias que debe conocerlas y emplearlas por lo menos el Supervisor. Por otra parte, la situación de no ser actor directo y permanente en los programas, permite a este técnico mirar en conjunto las necesidades y sugerir las medidas más aconsejadas y convenientes para el mejor encauzamiento de la labor.

d.—Un último aspecto, y de mucho interés también, es el relativo al control de los resultados e impactos en los programas; ya no sólo para ver que pasa con un programa en sí, sino para alcanzar una superación equilibrada; por ejemplo, ver si una técnica especial en la siembra está dando mejores frutos; si tal o cual ganado está produciendo mejores rendimientos en lana, carne o leche, según los casos. El control de impactos sociales se refiere a las repercusiones que producen los programas en la vida de los grupos con los que se actúa y con los demás que rodean a éstos; trata de ver cómo está condicionándose la conducta de las personas y los grupos con más ingresos; de ver los efectos de los programas en cuanto a una verdadera integración social y de progreso, sin producir desajustes, reacciones y conflictos. Esta actividad viene a ser una especie de **radar** sociológico que va encontrando efectos, buscando aciertos y errores para impulsar los uno y evitar los otros. Esta función tiene una trascendencia enorme, porque ella viene a ser la evaluación de toda la labor en coordinación de factores y fuerzas.

El Supervisor que cubre estos campos alcanza a tener una significación tanto o mayor que el que cubre los aspectos profesionales pedagógicos de la Educación Fundamental o los especiales de la diversas ramas de actividades y campos de acción.

Dada la complejidad de funciones de este tipo de supervisión, las necesidades de personal experimentado y con cualidades específicas para poder transformarse en consultor y guía de los trabajadores sociales y agentes de promoción, lo más aconsejado sería contar con profesionales especializados y con experiencia en la Educación Fundamental, la Antropología Social y la Supervisión; pero como no siempre será posible disponer de este elemento, habrá que suplirlo con una preparación concreta en estos nuevos y valiosos campos. Por eso, las instituciones y las actividades que tienden a preparar Supervisores para la Educación Fundamental y para los otros campos jamás deben olvidar en sus Planes de Estudios el cubrir estos campos en la mejor forma posible.

Si se trata de determinar qué tipo de profesional sería el más aconsejado para ser supervisor de la Educación Fundamental, dada su multiplicidad de actividades y la complejidad de las funciones y responsabilidades, nos inclinaremos por recomendar al hombre que, teniendo una base de maestro, haya completado su formación con los conocimientos y experiencias en la Antropología Social y Cultural, o al Antropólogo de base que hubiere tenido la oportunidad de desarrollar o dirigir programas concretos de esta clase de educación.

CONSIDERACIONES ESPECIALES PARA NUESTRO PAIS.—Para el caso de países en que la Educación Fundamental merece atención preferente, dada su misión trascendental, la Supervisión puede disponer de varios técnicos que cumplan con esta función; pueden ser los maestros para sus técnicos; los especialistas de salud, agropecuaria, etc., para las respectivas actividades; los antropólogos para el resto de campos; lo que sería indispensable es establecer unidad y coordinación en la obra mediante un Supervisor General. Pero, para países como el nuestro, en que ni siquiera se han puesto en marcha programas oficiales de Educación Fundamental, vale la pena que se tomen en cuenta estas funciones

primero para beneficiar la Supervisión general de la Educación Primaria, incorporando algunas informaciones técnicas de la Educación Fundamental para intentar que el maestro de escuela regular emprenda en labores de beneficio para la comunidad.

Más tarde, cuando acometamos en forma oficial y organizada los campos de la Educación Fundamental, habrá que contar con Supervisores para estas labores, ya porque será indispensable una coordinación de actividades, como porque habrá que mantener direcciones y metas generales y uniformes. Para estos casos, debemos preparar a los supervisores especializados, como lo está haciendo la Sección Superior del Normal "Juan Montalvo", y como habrá que seguir haciéndolo en Cursos de capacitación para el personal en servicio. Lo que es necesario recomendar es que por ningún concepto se olviden los campos de carácter antropológico y social. Cuando la Educación Fundamental haya tomado cuerpo y tenga su organización propia, los maestros que se han especializado en el CREFAL podrán ofrecer varios y buenos candidatos para ejercer la Supervisión general o especializada en las ramas analizadas.

Los medios que se dispongan para estas labores y las condiciones técnicas mismas de nuestro personal, facilitarán Supervisores para los campos más importantes de la Educación Fundamental. Acaso será necesario recurrir al tipo de Supervisor con una formación integral unitaria, que sepa del ideario, las técnicas pedagógicas y los campos de acción de la Educación de Base, como también las labores y funciones de la Antropología Social.

Como sugerencia final, que no se olvide que todo programa que vaya a surgir en la Educación Fundamental necesitará de la Supervisión como uno de los factores de capital importancia para garantizar éxito en la labor.

LA INSPECCION DE ENSEÑANZA EN FRANCIA

por M. LOUIS FRANCOIS,
Inspector General de Instrucción Pública.

INTRODUCCION

“El Señor Inspector”, hombre imponente y temible.

Así es como lo había concebido Napoleón Bonaparte cuando, en 1802, creaba los Liceos y los Inspectores Generales. “Revestidos de la fuerza y la dignidad tan necesarias a su importante misión, recorrerán los liceos, les visitarán con suma atención, e ilustrarán al gobierno (del cual serán, en cierto modo, el ojo siempre abierto sobre las escuelas), acerca de su estado, de sus éxitos o de sus defectos. Esta nueva institución será la clave y mantendrá a todas las partes de la administración estudiosa en una actividad constante”.

El Inspector general vigila, es decir, con arreglo al diccionario Littré, que vela singularmente y con autoridad. Vela para que se dé la enseñanza, dentro del marco de los programas redactados, de acuerdo con los métodos prescritos en las Instrucciones. Alain, en su libro sobre la Educación, define brutalmente al inspector

como "un guardia civil que viene a asegurarse de que el maestro ha preparado su lección". Y de la misma manera que el guardia da miedo a los niños, el inspector inspira temor a los profesores. "No desconocía el terror que despiertan los inspectores, esos escollos para el ascenso del funcionario. No ignoraba que este terror no se debilita con la edad". Así se expresa un profesor, novelista, René Masson, en su obra "Des hommes qu'on envoie aux enfants".

Sin embargo, parece que este tipo de inspector o más bien esta concepción del inspector espantajo, del inspector clave del orden establecido, del inspector juez temido, maniaco y despiadado, tiende a caducar. En efecto, en la última novela de Paul Guth, que describe los medios de la enseñanza, "Le naïf aux quarante enfants", encontramos un curioso capítulo titulado "Dos sillas". "En todos los liceos de Francia, la aparición de dos sillas precede a la entrada de la pareja ideal: el Inspector General y el Provisor. En Roma, un lictor llevaba los fasces ante el Consejo. En la Universidad de Francia, ante los representantes del poder, los bedeles llevan sillas". El profesor confiesa: "Todos los órganos que contenía mi cuerpo se retorcieron. Yo era un hombre en peligro de muerte". Pero el inspector es inteligente y simpático; el profesor se tranquiliza, se siente incluso animado por esta presencia insólita: "Parece ser que muchos inspectores generales andan a rastras en clase con trazas de hastío. Vibraba de curiosidad. Sus ojos escudriñaban desde el profesor a los alumnos, al pizarrón, a las paredes... Las observaciones habían sosegado la atmósfera. La sangre de los alumnos comenzaba a circular de nuevo, y la mía también". Al final de la clase la atmósfera había cambiado, era brillante. "De ahí el feliz galope, esa espuma de exaltación, esa coquetería que arriesgaba rayar en la familiaridad". En el confesionario, que sigue a la clase, el inspector se revela como un verdadero revolucionario: "Las clases no son cementerios, sino manantiales hirvientes de vida... La obra de

Fedro es un brasero, es necesario no extinguirlo. ¡Tanto peor si incendia el Liceo!... Sois uno de los elementos más dinámicos de este Liceo. La Universidad espera la renovación de sus métodos, de profesores jóvenes como usted”.

Por consiguiente, parece que si el profesor espera siempre la llegada del inspector con cierta aprensión, si le recibe en su aula ocultando un pasajero sentimiento de angustia y aún de pánico, se felicita enseguida de esta visita y conserva de ella un recuerdo excitante y casi dichoso. El paso del inspector le ha consolidado en su profesión, abriéndole al mismo tiempo nuevas perspectivas de iniciativa y de trabajo. Ciertamente, el inspector debe ser temido, pero deseado a pesar de todo; debe hacerse respetar y querer. Para que así ocurra todo depende del modo en que el inspector es nombrado y la manera con que cumple su misión.

I—ESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA

Para comprender el puesto y la misión de los inspectores, es necesario recordar qué principios y qué situaciones de hecho han dado su estructura actual a la enseñanza francesa; pero no todos los principios, ni todas las situaciones de hecho, sino sólo aquellos que tienen alguna relación con nuestro objeto.

1)—*Francia es un país muy centralizado.* — Todo emana del Ministerio de Educación Nacional y todo vuelve a él. Existen grados regionales: rectorado para cierto número de departamentos agrupados en Academia, inspección académica para cada uno de los departamentos. Pero estos son organismos de ejecución de arriba abajo, o de transmisión de abajo arriba. Es el Ministerio quien nombra a los profesores, quien decide su ascenso, sus traslados. Es el Ministerio quien decide en materia de programas y de métodos pedagógicos. (Véase el cuadro I).

2)—*La Enseñanza es un servicio público, pero este servicio*

público no tiene el monopolio de la enseñanza. — Al lado de los establecimientos escolares creados por el Estado, los departamentos o los municipios y funcionando a su costa, existen establecimientos privados y libres sostenidos por los particulares, las asociaciones confesionales o profesionales. El Estado, en principio, no subvenciona la enseñanza privada y, por consiguiente, no la controla. La enseñanza pública agrupa a las cuatro quintas partes de los alumnos de las escuelas primarias, las tres quintas partes de los alumnos de las escuelas secundarias y técnicas y las nueve décimas partes de los estudiantes de las universidades.

3)—*Todos los establecimientos de enseñanza pública son absolutamente neutros* desde el punto de vista confesional. Puede darse libremente a los alumnos la enseñanza religiosa, pero fuera de los locales escolares. Por consiguiente, no hay inspección en la enseñanza religiosa, ni inspección de las autoridades religiosas en las escuelas públicas.

4)—*Los distintos niveles de enseñanza (primaria, secundaria, técnica, superior) están muy separados.* — Cada uno de ellos se ha desarrollado como un orden de enseñanza distinto y separado, y actualmente están más yuxtapuestos que superpuestos. La Primaria se ha prolongado en Primaria superior que compite con la Secundaria. La Secundaria ha creado sus propias clases primarias y conserva su clientela más allá del bachillerato, en las clases preparatorias para las Grandes Escuelas que se sustraen a la Enseñanza Superior. La Enseñanza técnica es completamente diferente de la Secundaria y de la Superior. La reforma de la enseñanza, en día más o menos cercano, deberá sustituir esta anarquía vertical por un orden horizontal, es decir, por órdenes de enseñanza superpuestos y progresivos.

5)—*La Enseñanza Secundaria comprende una serie de enseñanzas distintas:* letras, lenguas vivas, historia y geografía, ciencias naturales, matemáticas, física y química, dibujo, música, gimnasia. A cada una de estas enseñanzas corresponde un cuerpo

de profesores especializados, formados para dar tan sólo una de estas enseñanzas. Porque la Enseñanza Secundaria francesa se caracteriza por un alto nivel de cultura. Para enseñar bien una disciplina son necesarios no sólo dones y fórmulas pedagógicas, sino también una formación científica muy adelantada y constantemente profundizada o renovada.

II—EL ESTATUTO DE LA INSPECCION

Encontramos en Francia inspectores en dos niveles muy distintos: los *inspectores primarios* situados muy cerca de los maestros y actuando en la órbita administrativa restringida de la comarca (el departamento está dividido en distritos, el distrito en comarcas, la comarca en municipios); y los *inspectores generales de Instrucción pública* situados al lado del Ministro y ejerciendo su misión en toda Francia, incluso en los territorios de ultramar, aunque estos sean autónomos y posean sus propios servicios de enseñanza. En la escala indiciaria de los sueldos, el inspector general se halla en la cumbre, el inspector primario hacia la mitad. (Véase el cuadro II).

Los inspectores generales pertenecen a órdenes de enseñanza distintos. Es preciso distinguir entre los inspectores generales de Enseñanza Primaria que inspeccionan las escuelas normales donde se forman, en cada departamento, los maestros y las maestras; los inspectores generales de Enseñanza técnica; los de Enseñanza Secundaria. Estos están especializados; unos inspeccionan a los profesores de letras, otros a los profesores de historia y geografía, otros asimismo a los profesores de matemáticas, etc.

En cambio, no existen inspectores generales en la Enseñanza Superior. Los profesores de Universidad son elegidos por sus colegas; el nombramiento ministerial no hace más que sancionar

esta elección. Además, las Universidades velan celosamente por su autonomía y no admiten el control.

La inspección de las escuelas forma parte de la competencia de los *Rectores* y de los *Inspectores de Academia*, al igual que la adjudicación de una nota administrativa al profesorado, en cuya redacción aquellos deben tener en cuenta la asiduidad, la puntualidad, la autoridad y la abnegación del maestro. Pero son ante todo los jefes de la administración universitaria, el Rector en la provincia, el Inspector de Academia en el departamento; la tarea administrativa y las diversas obligaciones de representación acaparan la mayor parte de su tiempo.

Además, el Alcalde o los Concejeros municipales pueden inspeccionar las escuelas de la ciudad, en la medida en que los fondos del Ayuntamiento han contribuido a la edificación y conservación de la escuela. Pero esta inspección se limita al estado de los locales (solidez, limpieza, higiene) y no puede extenderse a la pedagogía porque los maestros, nombrados y pagados por el Estado, sólo dependen de los inspectores de las escuelas públicas, funcionarios del Estado.

El Estado tiene derecho a ejercer un control sobre los establecimientos de enseñanza privada; el inspector de academia y el inspector primario pueden asegurarse de la observancia de una buena higiene en los locales, del respeto a las leyes y a la moral en la enseñanza. De hecho este control limitado es, con la mayor frecuencia, inoperante.

En este país centralizado *todos los inspectores son nombrados* por el Ministro, pero conforme a un procedimiento muy distinto; los inspectores primarios, por concurso; los inspectores generales, por cooptación, es decir, nombramiento por decisión propia. Todo maestro o maestra después de diez años de enseñanza, todo profesor provisto de una licenciatura después de cinco años de enseñanza, tienen el derecho a presentarse al concurso de inspección primaria que tiene lugar anualmente y se compone de prue-

bas de cultura general, de pedagogía y de derecho administrativo escolar. Antes de entrar en funciones, los inspectores e inspectoras primarios toman parte en una preparación especializada de un año, que se realiza en las escuelas normales superiores de Saint-Cloud y de Fontenay. Por consiguiente, se puede ingresar joven, hacia la edad de treinta años, en la inspección primaria. Por el contrario, la inspección general se presenta como la coronación de una larga carrera universitaria. Se llega a ella entre los cincuenta y sesenta años mientras que la edad de la jubilación, para los inspectores generales, está fijada en los 70 años. Por ejemplo, cuando se produce una vacante en el Cuerpo de la Inspección General del Segundo Grado, sección de Letras, los inspectores generales de letras se reúnen y discuten los méritos comparados de distintos profesores de esta especialidad, generalmente escogidos en las clases preparatorias para la escuela normal superior, que tengan singular renombre. Se ponen de acuerdo para proponer al Ministro el nombramiento del más notable de estos profesores. (1)

De esta manera, la inspección está al abrigo de la arbitrariedad o del favoritismo de los hombres que están en el poder. Llegan a ella los que verdaderamente son los más competentes y los de mayor mérito. El prestigio del Cuerpo de Inspección general por la cooptación, el de los inspectores primarios por el concurso, está salvaguardado y, lo que es aún más, realizado.

III—LAS MISIONES DE LA INSPECCION

Ocuparse de la carrera individual de cada uno en el inmenso ejército del cuerpo de enseñanza (225.000 maestros de todos los

(1) Las mujeres pueden llegar a ser inspectoras primarias. Muy raramente llegan a la Inspección General. Tanto las inspectoras, como los inspectores, controlan indistintamente el personal masculino y femenino.

órdenes); velar por la constante mejora de la pedagogía en un cuerpo universitario macizo que tiene tendencia a envejecer; estas son las dos misiones fundamentales, tanto de los inspectores generales, como de los inspectores primarios. Sin embargo, el campo de aplicación es distinto y, por consiguiente, el modo de realizar estas misiones difiere bastante. Por esta razón las trataremos separadamente.

1)—*La Inspección primaria*

El inspector primario visita la escuela de la circunscripción para la que ha sido nombrado, asiste a la clase dada por los maestros, redacta dos clases de reseñas: una sobre la escuela, en la cual consigna el estado del material, la marcha de la enseñanza, los resultados obtenidos, las mejoras necesarias; después, reseñas individuales en las que expresa su apreciación sobre los maestros inspeccionados. Posteriormente, estas reseñas individuales serán enviadas a cada maestro, que la examinará y la devolverá firmada a la inspección académica departamental donde obra su expediente. El inspector primario da a cada maestro una nota profesional cifrada. Asiste a la Comisión departamental, presidida por el inspector de academia, que decide cada año de las promociones y de los traslados con arreglo al baremo de las notas cifradas. Puede proponer sanciones, recompensas o penas disciplinarias, que serán pronunciadas por el inspector de academia.

Además, controla la asistencia escolar, favorece la creación de las cajas de las escuelas que conceden socorros a los alumnos indigentes, organizan cantinas y colonias de vacaciones. Propone la creación o la construcción de escuelas públicas. Organiza cada año una conferencia pedagógica dedicada a maestros de su comarca.

Finalmente, da su opinión acerca de la apertura de escuelas privadas y, en caso necesario, puede hacer una inspección en ellas.

2)—*La Inspección general*

Para presentar la inspección general, se me permitirá tomar un ejemplo que, si tiene el defecto de ser personal, presenta al menos el mérito de ser vivo y concreto.

A principios de Octubre, mis colegas y yo, dividimos a Francia en zonas de inspección que, cada año, son nuevas para cada uno de nosotros. Cuando llego a un liceo o a un colegio para inspeccionar a los profesores de historia y de geografía, no me limito a asistir a unas cuantas clases, por interesantes que puedan ser para mí y para ese joven conjunto de alumnos y ese adulto que se esfuerzan en resolver, a su manera, tal o cual problema planteado por la presentación de una lección histórica o geográfica: a recibir luego en el despacho del director a los profesores, unos tras otros, para participarles mis apreciaciones, herir amores propios o halagar vanidades; y a consignar finalmente mis observaciones en las reseñas individuales que engrosarán los expedientes de los funcionarios. Reuno también a todos los profesores de historia y de geografía para estudiar con ellos cómo pueden mejorar las condiciones materiales de la enseñanza (arreglo de las aulas, aparatos de proyección y de cinema, bibliotecas, etc.), variar y enriquecer los métodos pedagógicos. Visito asimismo el establecimiento de arriba abajo, me informo del estado de la disciplina, de la existencia de clubs, de las actividades culturales y deportivas, de las bibliotecas, de la marcha del internado, en resumen, de toda la vida social de esta ciudad escolar. Converso con el conjunto de los profesores acerca de los problemas propios de su establecimiento o relativos a la enseñanza en general. Frecuentemente me pongo en contacto con el presidente de la asociación de los padres de los alumnos, con el Alcalde y con el Prefecto. Finalmente, redacto una reseña general sobre el liceo y reseñas particulares sobre los funcionarios que le dirigen.

Así las jornadas comienzan pronto y terminan tarde, llenas de múltiples ocupaciones.

En París es necesario ocuparse de la carrera de los profesores, asistir a las comisiones que permiten recompensar a unos, dándoles la satisfacción de una promoción de gran amplitud (al cabo de 3 años) o de poca amplitud, restringida, (al cabo de 4 años) y de un traslado a una ciudad de ascenso; sancionar a otros, no dejándoles ascender más que por antigüedad (5 años) y no concediéndoles más que los puestos poco solicitados.

Corresponde a los inspectores generales establecer los nuevos programas o refundir los antiguos; redactar las nuevas instrucciones pedagógicas o modificar las antiguas. Dirigen las preparaciones consagradas a la mejora científica o pedagógica de los profesores.

Presiden o "vicepresiden" los jurados de concursos que permiten reclutar a los profesores; los meses de junio y julio casi entero, parcialmente el mes de agosto, están dedicados a esta tarea esencial.

Finalmente, se dedican a todas las ocupaciones que el Ministro pueda además encomendarles; inspección extraordinaria destinada a desenredar una situación delicada; examen de los libros que haya que adquirir para las bibliotecas escolares y de películas de enseñanza que se deban recomendar, participación en los trabajos de la comisión nacional para la UNESCO, etc.

La variedad de todas estas misiones conservan la juventud del corazón y la alegría del espíritu.

IV—LA MISION DE LA INSPECCION

"El oficio de vigilar vuelve estúpido e ignorante". Esto no tiene excepción". Cuando leemos esta máxima del filósofo Alain, nos preguntamos con ansiedad acerca de su profesión de inspector

de instrucción pública. Es cierto que si nos atuviéramos a la definición de Napoleón Bonaparte, en 1802, tendríamos todas las razones para abandonar la inspección y volver de nuevo al oficio de profesor. El revolucionario Romme, en 1792, trazando el plan de la futura educación nacional, declaraba: "La instrucción pública debe estar bajo la salvaguardia de una vigilancia protectora que, en lugar de coaccionar, estimule".

Desde este punto de vista, la inspección recupera un valor intelectual y humano; el inspector no es ya sólo el hombre temible que alaba o critica, que vigila y que censura. Es también el guía de los profesores, les aconseja y les enriquece con su propia experiencia, lo cual le impide llegar a ser "estúpido". Es asimismo el profesor de los profesores; debe ser capaz de juzgar una lección, tanto por su contenido, como por su forma; debe leer sin cesar, aprender más aún, estar al corriente de los nuevos desenvolvimientos de su disciplina, lo cual le impide convertirse en "ignorante". Finalmente, es el apoyo e incluso el protector de los profesores; vela para que se les haga justicia y para que ejerzan su profesión con toda independencia de espíritu. El inspector encarna esta enseñanza pública francesa que se beneficia del milagro de ser completamente libre, porque es del Estado; es decir, de estar sustraída a las diversas presiones políticas, confesionales, sociales, porque el Estado es liberal y laico.

En estas condiciones, se comprende la importancia de la elección del inspector. Sólo deben entrar en cuenta consideraciones de competencia y de valor humano.

Para llegar a ser un buen inspector se requieren, en efecto, muchas cualidades: buena salud, porque es necesario viajar en cualquier época del año y soportar, sin debilitarse, un trabajo abrumador; curiosidad y juventud de carácter para conservar el mismo interés y el mismo calor humano frente a todos esos maestros que desaparecen en el transecurso de los días; gran seguridad de juicio, ya que la existencia de algunos seres humanos depende

de él; benevolencia para estimular o, por lo menos, para no desanimar, pero también exigencia para condenar la pereza, la rutina y la mediocridad; elocuencia incluso, puesto que es necesario reunir a los maestros, hablarles, convencerles, comunicarles el deseo de trabajar y de realizar; finalmente, y sobre todo, la riqueza científica y una conducta irreprochable que aseguren la consideración y el respeto.

El inspector es un guía y un jefe; en todas las ocasiones debe dar el ejemplo.

Un hombre así es difícil de encontrar. No se debe multiplicar demasiado el número de los inspectores.

CUADRO I

ESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA Y OFICIO DE LA INSPECCION

- I. *Categoría nacional*

- II. *Categoría provincial*
16 Academias metropolitanas
más 1 Academia en Argelia.

- III. *Categoría departamental*
89 Departamentos metropolitanos
más 3 Departamentos argelinos
más 4 Departamentos de ultramar.

CUADRO II

ESCALA INDICIARIA DE LOS SUELDOS DE LOS FUNCIONARIOS DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

*(Puntos máximos alcanzados al final de la carrera
como base para calcular el sueldo)*

- 800 — Director general de Enseñanza.
- 750 — Inspector general de Instrucción pública. — Rector.
- 700 —
- 650 —
- 630 — Inspector de Academia — Profesor agregado de Enseñanza Secundaria.
- 600 —
- 550 — Inspector primario de París — Profesor titular (no agregado) de Enseñanza Secundaria y de Enseñanza Técnica.
- 525 — Inspector primario (Provincias).
- 500 —
- 450 —
- 430 — Director y Directora de Escuela Primaria.
- 410 — Maestros y Maestras.
- 400 —
- 300 —
- 200 —
- 100 —

EL VARIADO PAPEL DEL INSPECTOR (1)

UN ESTUDIO DE NUEVA ZELANDIA

Por *D. G. BALL*, Asistente del Director de Educación y por *A. E. CAMPBELL*, Inspector Jefe de Escuelas Primarias del Departamento de Educación de Wellington, Nueva Zelandia.

Las funciones de un inspector de escuelas se determinan considerablemente a través de la calidad del servicio de enseñanza en que trabaja. Si los maestros que emplea cualquier administración adolecen de una cultura o entrenamiento defectuoso, es menester someter su trabajo a una inspección estricta a fin de establecer normas y levantar el nivel de la enseñanza. Una vez

(1) Este artículo se refiere únicamente al cuerpo de inspección de las escuelas primarias. Desde la creación del Decreto de Educación de 1914, los inspectores de las escuelas primarias en Nueva Zelandia, han venido sirviendo como funcionarios del Departamento Central de Educación. Sin embargo, se encuentran organizados en grupos que trabajan en uno de los 10 distritos locales de la Junta de Educación. Estos grupos constan de 2 a 10 miembros, y funciona cada uno bajo la dirección del inspector de escuelas local más antiguo.

alcanzado este punto, que en Nueva Zelandia se extendió desde los comienzos de la educación organizada hasta mucho después de haberse establecido un sistema nacional de escuelas primarias en los años que sucedieron a la promulgación del decreto de 1877, el papel principal del inspector consiste en hacer respetar los reglamentos. En Nueva Zelandia la observancia de los reglamentos se practicaba por medio de un sistema que permitía al inspector examinar una vez al año a los alumnos de todas las clases modelo de cada una de las escuelas de su distrito. El reglamento del ramo exigía que el examen fuese conducido de este modo, "a fin de permitir que el inspector pudiese asignar al alumno que aprobaba o suspendía un nivel determinado". Y así, resultaba que el director de escuela más competente no podía hacer pasar a un alumno de una clase a la otra. Este además fue el período durante el cual el cuerpo de inspección tenía que preocuparse de que las escuelas cumpliesen al pie de la letra con los requisitos que contenían los rígidos compendios de instrucción.

El inspector era, tal vez, un hombre culto, humanitario y de amplio criterio, pero lo cierto es que ante todo era un funcionario de vigilancia y verdaderamente era difícil algo más que eso bajo las condiciones educativas de aquella época.

A medida que los maestros mejoran académica y profesionalmente y que desarrollan además un sentido superior de responsabilidad colectiva, la función del sistema de coacción tiende cada vez más a ocupar un puesto secundario y gran parte que requiere el mantener modelos adecuados, pasa a manos de los maestros mismos. De esta manera, el examen objetivo de los alumnos de la escuela primaria, fue reducido paulatinamente en Nueva Zelandia hasta que, en 1936, quedó abolido completamente. De igual modo, los compendios de instrucción se hicieron más sugestivos y menos obligatorios, dando lugar a que los mismos maestros se uniesen en la labor de recopilarlos. A medida que la función de vigilancia va perdiendo importancia, los inspectores se encuentran

en mejores condiciones de avanzar hacia una relación de comunidad con los maestros. Idealmente, ya no se les considera como simples distribuidores de trabajo, y los maestros los aceptan generalmente como amigos y colegas que trabajan con ellos en interés de los alumnos. Sin embargo, el inspector tiene todavía la responsabilidad de salvaguardar las normas mínimas (no menos en el trato humanitario de los alumnos que en materias escolares), y cuando la ocasión lo exige jamás debe vacilar en obrar con firmeza. El es algo más que un consejero. Ahora bien, cuando el cuerpo de enseñanza es apto y progresista en su totalidad, entonces, sus atribuciones como funcionario de fuerza muy raramente tendrán que imponerse.

El Inspector como funcionario calificador.

El tipo de movimiento que de la más estricta supervisión del maestro por parte del inspector, conduce a una relación de cooperación entre colegas, tiende a ser característico de todos los sistemas de enseñanza en desarrollo. Sin embargo, es mucho más difícil de conseguir la relación ideal en sistemas como los nuestros en Nueva Zelandia en que el inspector valora y califica al maestro para fines de nombramientos y ascensos. No es fácil que el maestro se sienta completamente tranquilo en presencia del funcionario de quien depende en medida considerable su futuro profesional. Como tampoco es siempre fácil para el inspector dar al maestro todo el estímulo amistoso que necesita, sin darle al mismo tiempo esperanzas de una calificación superior a la que le corresponde, que más tarde habrá que defraudar cruelmente, si ha de ser justamente clasificado en relación a otros maestros. Nuestra experiencia en Nueva Zelandia parece demostrar con entera claridad que si el inspector se convierte principalmente en funcionario calificador o encargado de ascensos, se levantan barreras psicológicas

que impiden el logro de un estado que se aproxime a la relación ideal entre inspectores y maestros como profesionales.

En efecto, una de las verdaderas tragedias de nuestra historia educativa en Nueva Zelandia es que la evolución natural del papel del inspector de escuelas primarias fue bruscamente reprimida precisamente en el momento en que se había hecho posible un enorme adelanto. El servicio de enseñanza de escuelas primarias, estaba mucho mejor preparado y entrenado en 1920 de lo que estaba en 1900 o 1880; y se encontraba influido además por el nuevo espíritu de educación liberal que había nacido de la primera guerra mundial.

No obstante, fue precisamente entonces cuando —y con la aprobación de los mismos maestros— se introdujo un sistema de inspección y ascensos que hacía del inspector un verdadero encargado de ascensos como no lo había sido antes.

Se había creado este sistema con la mira de poner punto final y de una vez por todas, a cualquier forma de nepotismo o favoritismo local en materia de nombramientos. Ningún neozelandés, naturalmente, podía disentir de un propósito tal. Ahora que la forma que el nuevo sistema asumió fue algo completamente diferente. Bajo el nuevo sistema todos los maestros de escuela primaria, del principiante más joven al más antiguo de los directores, recibían de los inspectores una calificación anual sobre una escala numérica de aproximadamente 200 puntos (los puestos se anunciaban) y a excepción de unos cuantos nombramientos especiales, el candidato mayormente calificado tenía que obtener el puesto. El sistema de referencia incluía el recurso de apelación ante una autoridad judicial independiente contra la puntuación que habían recibido del inspector calificador. Los efectos producidos por el nuevo sistema en los inspectores y en las relaciones de éstos con los maestros, fueron absolutamente negativos. Entregado el inspector a un interminable rodeo de visitas de calificación, situado constantemente en posición de juez respecto de sus colegas pro-

fesionales y siempre consciente del recurso de apelación, tendía a considerarse a sí mismo principalmente como funcionario calificador y a conducirse como tal. Si algunos inspectores conservaban su vitalidad profesional ello constituía un tributo a sus cualidades personales y de ninguna manera al sistema en que trabajaban. Por otra parte, a los maestros se les recordaba incesantemente las funciones judiciales de los inspectores, lo cual impedía el crecimiento de una relación profesional más tranquila y más constructiva entre maestros e inspectores. El cambio de calificación de anual a bienal, realizado en 1942, trajo consigo una gratísima medida de alivio que si bien redundó en un mejoramiento de las relaciones y en un aumento de las funciones consultivas de los inspectores, lo cierto es que el problema queda todavía en gran parte sin solución.

Aunque el sistema de puntuación numérica revestía muchas otras flaquezas, resultó extremadamente difícil llegar a un acuerdo para la creación de un proyecto alternativo. Por una parte; la solución tenía que satisfacer ciertas condiciones que no se aplican en muchos otros países. En Nueva Zelanda, los maestros de escuelas primarias no quieren saber nada de un sistema de nombramientos que encierre el uso de informes que el propio maestro no vea o no pueda impugnar por medio del recurso de apelación ante una autoridad independiente. Además, para ser aceptable el sistema debe garantizar en una medida satisfactoria para los maestros, que un candidato local no obtendrá la plaza cuando haya otro que aún viviendo a 800 millas y en un distrito diferente, sea superior a él profesionalmente. En otras palabras, Nueva Zelanda está sometida a un sistema de nombramientos y ascensos del *Domínio*. Esto significa que deben ejercerse los controles centrales con el objeto de garantizar hasta donde sea posible que cuando diversos grupos de inspectores locales conceden una misma clasificación a diferentes maestros, ello indique substancialmente una misma medida de eficiencia en la enseñanza. La solución te-

nía que buscarse dentro de unos límites, en cierto modo muy rígidos. De ahí que fuese un acontecimiento de gran importancia en nuestra reciente historia educativa, el acuerdo celebrado en septiembre de 1954, para la elaboración de un nuevo plan de nombramientos y ascensos entre el Departamento de Educación, el Instituto Educativo de Nueva Zelandia (la organización profesional de los maestros) y las Juntas de Educación (las autoridades patronales de la localidad).

El Nuevo Plan de Nombramientos y Ascensos.

La importancia del problema es tal que es preciso arreglar la organización de nombramientos y ascensos a fin de reducir a un mínimo necesario el trabajo de calificar a los maestros. Esto no quiere decir que esta tarea de valorar no sea de la mayor importancia, porque lo es; y debe llevarse a cabo escrupulosamente, no sólo por justicia al maestro en particular sino además todo el mundo resultaría afectado si las personas más aptas no fuesen escogidas para cubrir los puestos de responsabilidad. Verdaderamente, se puede decir que a menos que los maestros crean que el trabajo de valoración se está efectuando satisfactoriamente, no tendrán la confianza necesaria en la obra de inspección que representa la forma más fructuosa de cooperación profesional entre maestros e inspectores. También es cierto que la calificación puede hacerse, y algunas veces se hace, de modo que acentúe poco su carácter de juicio lo que constituye una experiencia profesional auténtica y constructiva para el maestro (y hasta para el inspector). No obstante, el carácter de juicio no se puede olvidar completamente como tampoco pedir a los inspectores que hagan una valoración formal cuando ésta no alcanza el mínimo necesario.

¿Cómo, entonces, puede reducirse el número de valoraciones? Varios métodos son posibles. La valoración puede limitarse cuan-

do menos en una cierta medida a aquellos maestros que realmente desean el ascenso mientras el número de interesados en el ascenso puede a su vez ser reducido facilitando a los maestros un avance considerable en la escala de salarios sin cambiarlos de puesto y el intervalo entre una valoración y la siguiente puede ampliarse de 2 a 3 años, por ejemplo.

En la elaboración de nuestro nuevo sistema de nombramientos y ascensos hemos hecho uso, en Nueva Zelanda, de una combinación de estos tres métodos. El camino que nos condujo a su realización quedó abierto cuando se adoptaron, en 1952, las nuevas escalas de salarios para los maestros de escuelas primarias. Anterior a esto, las plazas en el servicio de escuelas primarias habían sido graduadas de manera tan sutil que los maestros se veían obligados a mudar frecuentemente de puesto para poder lograr el aumento de salario. Las nuevas escalas tienden a pagar al maestro en lugar de pagar el puesto que ocupa, se consigue así reducir en gran parte la proporción de maestros que deseando cambiar de puesto necesitarían el informe de los inspectores. La calificación de los maestros que ha llegado a ser bienal siguiendo una graduación numérica, en el futuro será bienal y a excepción de los elementos de nuevo ingreso en el servicio, serán calificados únicamente aquellos que soliciten un dictamen. Cuando haya concluído el actual período transitorio se advertirá un cambio notable de carácter en el trabajo de los inspectores. Si bien la función calificadora continuará ocupando una parte grande y muy importante de su trabajo, el campo de acción, sin embargo, será mucho más extenso y permitirá una mayor labor profesional creadora.

No es el caso de detallar aquí el nuevo plan de nombramientos y ascensos, pero es menester mencionar uno de sus rasgos más significativos: los propios maestros, a través de una representación directa, podrán participar en la asignación de puestos al lado del Departamento Central y las Juntas Locales de Educación, así como en los Comités de Ascensos, y tienen además voz importante

en la supervisión y desarrollo de la totalidad del plan. Este es uno de los mayores adelantos que han hecho los maestros de escuela primaria en toda la historia de nuestro sistema nacional, hacia una absoluta categoría profesional. Esto simboliza el tipo de relación que a muchos de nosotros nos gustaría ver difundido en toda nuestra estructura educativa.

Las Funciones Positivas del Servicio de Inspección.

Una vez reducido a una función inferior el servicio de vigilancia y puesta más o menos en su lugar la cuestión de las valoraciones, el inspector (1) tendrá mayor libertad para desempeñar una tarea más fecunda en las cuestiones educativas, pues tiene un número de funciones positivas (las mismas que desempeña, hasta cierto punto, en la actualidad) inherentes a su cargo, en virtud de la posición que ocupa dentro del sistema de enseñanza.

Estas funciones se pueden resumir en el término "Dirección Educativa" que debe entenderse, naturalmente, por algo más que un tipo de dirección basada en la simple autoridad.

Por lo que ahora podemos observar en Nueva Zelanda, la función central del inspector de escuelas consiste simplemente en guiar hasta donde le es posible los esfuerzos que hacen los maestros en beneficio de los alumnos; en otras palabras, ayudar a que los cuerpos de enseñanza y los maestros en particular hagan una mejor labor profesional. Esta es una función que los inspectores pueden efectuar de diversos modos: asistiendo a los maestros tanto en sus problemas personales como en los profesionales; aseso-

(1) El hecho de que los inspectores deseen que se varíe su denominación es un síntoma de cambio en el concepto del papel que desempeñan. El término "Inspector de Escuelas" tiene un fuerte sabor a policía educativo. Una de las alternativas que se han sugerido es la de llamarlos "Funcionarios de Educación".

rando a las escuelas respecto de sus programas y planes de acción; fomentando los esfuerzos aunados del cuerpo de enseñanza; organizando grupos de estudio; estimulando la lectura profesional, apoyando activamente otras formas de capacitación dentro del servicio; dando su estímulo juicioso y su guía al trabajo experimental en las escuelas; cooperando con los maestros en la creación de proyectos específicos como, por ejemplo, el plan de un distrito para el desarrollo de las bibliotecas escolares y finalmente, divulgando entre los maestros ideas nuevas y útiles sin reparar en la fuente de donde éstas provengan.

Con el objeto de que esta labor resulte eficaz, el inspector debe empezar por conquistar la buena voluntad de los maestros y demostrar que es merecedor de su respeto. Una vez que se haya granjeado la confianza de los maestros, su mejor labor estará en el esfuerzo de llegar a conocerlos bien como colegas profesionales, uniéndose a ellos en la tarea de resolver sus problemas y ofreciéndoles el consejo realmente provechoso y oportuno que requiere cada caso. Esto exige un justo equilibrio en la convicción positiva necesaria para hacerse cargo de cualquier forma de dirección así como también exige tolerancia y humildad.

Todo inspector sagaz sabe que muchos maestros tienen dotes que él no puede recabar como propias y que hay muchos problemas educativos en los que nadie tiene derecho a ser dogmático. Especialmente, el inspector debe estimular todo movimiento de originalidad, de independencia de pensamiento y de indagación de la verdad educativa.

Naturalmente, debe dedicar una atención especial a su trabajo con los directores de escuela y con sus colegas más antiguos. Uno de los peores efectos del sistema numérico de graduación era que tendía a rebajar la posición del director de escuela primaria que ahora estamos tratando de levantar nuevamente en Nueva Zelanda. El servicio de inspección puede lograr bien poco a menos de que llegue a un buen entendimiento con los directores de

escuela que a su vez también desempeñan un papel de guía esclarecida tanto en los planteles como en sus comunidades locales. Por tanto, los inspectores deben tener confianza en los directores de escuela, colaborar con ellos en la preparación de los planes de acción de sus distritos, apoyarlos personal y colectivamente por todos los medios razonables y estar dispuestos a delegarles responsabilidades. Es aquí, más que en ninguna otra parte, donde se requiere una corriente de ideas que siga dos direcciones. Es más, si en el futuro se presenta alguna evolución adicional en las funciones de los inspectores, el cambio será una consecuencia de la mayor responsabilidad que se ha delegado en los directores de escuela. Existen ciertas tareas, (por ejemplo: la coordinación con los colegios superiores de capacitación para maestros, asistencia a los maestros jóvenes recién titulados, el desarrollo de actividades en las que toman parte los padres de familia y los maestros) que exigen una cooperación más estrecha entre inspectores y directores de escuela.

Un aspecto importante de esta función central consiste en aportar los medios materiales que necesitan los maestros para desempeñar sus labores y facilitarles la asistencia de los servicios especiales disponibles. En Nueva Zelandia las escuelas cuentan con la ayuda de especialistas ambulantes en educación física, artes y oficios, estudios naturales, educación infantil, terapéutica del lenguaje, como también con la asistencia de un pequeño servicio psicológico, y otros especialistas. Poseyendo, por una parte, un conocimiento amplio y profundo de las necesidades de las escuelas y por la otra, de los servicios de especialistas que se les puede ofrecer, el inspector está en condiciones de hacer una excelente labor, obteniendo para cada caso la ayuda apropiada y haciendo que las actividades de estos servicios sean más productivas.

En segundo lugar, el inspector puede desempeñar un papel directivo informando a la opinión pública sobre el trabajo en las escuelas y especialmente sobre los adelantos más recientes en ma-

teria de pensamiento y práctica educativa. Esto último se puede hacer de diversos modos como conferencias para asociaciones de padres de familia, maestros y otros grupos interesados. Igualmente importante es la labor de reforzar los lazos que unen las escuelas con otras instituciones públicas y privadas que se preocupan del bienestar de los niños. A esta actividad se le ha dado recientemente una magnífica primacía en diversos distritos donde se han establecido, a iniciativa de los inspectores, Comités de Protección para el Niño en que se coordinan las actividades de los maestros, de los oficiales médicos y de los trabajadores sociales, en interés de los niños deficientes.

En tercer lugar, otra función de los grupos de inspectores de cada distrito y muy especialmente del inspector jefe es ejercer un control constante de las necesidades educativas más marcadas del sector. El cuerpo de inspección debe ser capaz de descubrir rápidamente aquellas necesidades insatisfechas, por ejemplo: la de dedicar una mayor atención a los alumnos atrasados y la de vigilar estrechamente los efectos producidos por los cambios sociales y administrativos. Sólo de esta manera es posible que el Inspector Jefe dé un buen consejo profesional al grupo que dirige y al Director de Educación (a quien representa localmente) y que esté además en condiciones de desempeñar la parte esencial que le corresponde en dar forma a la política nacional de educación.

Esto es apenas un esbozo de los medios de que pueden servirse los inspectores y de los que ya se sirven en cierta medida, para ejercer una constructiva labor educadora. Ahora bien, el hecho de que el nuevo sistema de nombramientos y ascensos abra el camino para dar un mayor impulso a actividades de esta clase, no puede garantizar por sí mismo que el cambio efectivamente se realizará.

La Necesidad de una Verdadera Responsabilidad.

Los miembros del cuerpo de inspectores difieren entre sí considerablemente tanto en su experiencia educativa como en sus intereses y aptitudes especiales. Sin embargo, debe decirse que todos ellos han partido de posiciones de cierta importancia y que han manifestado un vigor, un entusiasmo, una visión amplia fuera de lo ordinario; un conocimiento técnico y una competencia de primer orden además de la aptitud para idear, organizar y dirigir. Una de las consecuencias más lamentables del viejo sistema de graduación numérica era precisamente que ataba al inspector a una situación en la que se anulaban las cualidades que le habían granjeado el puesto. Las exigencias rutinarias del sistema eran tan inflexibles y tan difíciles de mantener dentro de una proporción razonable que resultaban abrumadoras y las energías de los inspectores se desperdiciaban o se desviaban por caminos relativamente improductivos. Esta situación trajo como consecuencia, muy a menudo, una interrupción en el desarrollo profesional, lo que perjudicaba tanto al inspector como a las escuelas y a los alumnos a su cargo.

En el servicio de inspección, como en todas las cosas, las tradiciones, una vez establecidas, no pueden eliminarse fácilmente. La idea de considerar al inspector como funcionario calificador estaba tan profundamente arraigada en los inspectores de escuela primaria en Nueva Zelandia durante los últimos 40 años que sería una falta de realismo el imaginar que pueda desvanecerse por contar ahora con un sistema que exige menos valoraciones de los maestros. Por lo tanto, será necesario combatir en algunos inspectores la tendencia a exagerar la función calificadora. Debemos aprender a verla en relación adecuada a las otras tareas, todavía más importantes, de la inspección y a idear la manera de efectuarla de la forma más moderada y sencilla que sea posible.

Por otra parte, es necesario asegurar a cada inspector ciertas

responsabilidades que estimulen al máximo su desarrollo profesional. No basta con que se limite tan sólo a la parte que le corresponde en el trabajo general del grupo sino que debe tener grandes responsabilidades que sean enteramente suyas, con las que pueda identificarse plenamente y que tengan para él una verdadera significación — la responsabilidad, por ejemplo, de un determinado grupo de escuelas, o de un trabajo especial con los maestros jóvenes o del desarrollo de alguna actividad escolar que cubra un campo extenso.

En su calidad de antiguo maestro (por lo general director de una gran escuela) tenía verdaderas responsabilidades que exigían mucho de sus fuerzas. Tenía importancia y lo sabía. Ahora que es inspector debe tener responsabilidades personales directas y todavía mayores que requieran el empleo de todo el talento y la imaginación que posee. El sistema de enseñanza que no dé al inspector esta verdadera responsabilidad o que le prive de ella convirtiéndole en un funcionario calificador o agobiándolo con detalles administrativos, enfría el fuego del entusiasmo y estimula la mediocridad.

UN EXPERIMENTO CANADIENSE SOBRE FORMACION DE INSPECTORES Y ADMINISTRADORES

Por G. E. Flower.

Hace unos treinta años gran parte de la labor de un inspector de enseñanza canadiense se limitaba realmente a la "inspección" en sentido estricto. Se le exigía que girase una breve visita anual a cada escuela situada dentro de su zona. A menudo, en un tiempo tan limitado, no podía hacer sino cerciorarse de que la escuela funcionaba verdaderamente, realizar una rápida inspección del estado del edificio y sus terrenos, examinar los registros escolares, y escuchar parte de una lección o dirigir algunas preguntas a los alumnos para enterarse de si la escuela era "llevada" satisfactoriamente. Se confiaba que le quedaría un momento para dar un consejo al profesor; pero, en su calidad de funcionario al servicio de un gobierno provincial que concede las subvenciones, el deber fundamental del inspector era hacer que se siguieran los programas de estudios y que se observaran las leyes y disposiciones relativas a las escuelas. Corren muchas anécdotas sobre las visitas de inspección realizadas en estas condiciones. "Cuando venga el inspector", solía decirnos uno de mis profesores, "quiero que todos levantan-

ten la mano a cada pregunta que yo haga. Si conocen la respuesta, levanten la mano derecha. Si no la conocen, levanten la izquierda, y así sabré que no tengo que preguntarles”.

La inspección en este sentido estrecho sigue constituyendo una parte necesaria de las funciones de un inspector de enseñanza canadiense, o “superintendente”, como se llama hoy en ciertas provincias. Con arreglo a la Constitución, cada uno de los diez gobiernos provinciales se encarga de la educación en la provincia correspondiente, aunque han delegado buena parte de sus funciones relativas a la administración concreta de las escuelas en las autoridades escolares locales. Por término medio, unos dos quintos de los gastos que origina la administración local de las escuelas corren a cargo de la provincia, y las corporaciones legislativas provinciales —en gran parte por mediación de inspectores y “superintendentes”— quieren tener la garantía de que estos fondos se invierten de manera adecuada. Pero dado que la mayor parte de los inspectores actuales han recibido una formación profesional, y que muchos pequeños distritos escolares se han agrupado en zonas más amplias sometidas a la autoridad de una sola junta local de enseñanza, se ha convertido en la principal misión del inspector la **ayuda** que puede prestar, más bien que la mera inspección auditiva o visual del funcionamiento de la escuela. La inspección sigue ocupándose de la calidad de la instrucción y tiende ahora a desarrollar su labor ayudando a directores, profesores y otro personal docente a descubrir fallas, y colaborando luego con ellos en la tarea de corregirlas. Esta nueva clase de dirección hace que el inspector sea más útil al profesor en la medida en que puede ayudarle en forma creciente a volverse capaz de autocrítica, de independencia y de iniciativa. Esto entraña el fomentar el interés entre la masa de la población, así como la coordinación de los esfuerzos, con el fin de que cada profesor, y cada sistema escolar, puedan realizar su función con la máxima eficacia e intensidad en la educación de muchachos y muchachas.

Es esta una concepción atrevida, y que exige mucho del ins-

pector. Reconoce que la inspección es un arte dinámico. Entraña mucho más que la aplicación de unas pocas y simples fórmulas. Las funciones de la "inspección" tradicional eran muy claras. No ocurre lo mismo con los métodos de la actual generación de inspectores del Canadá.

Esto era una parte de la situación general cuando, en 1951, la **Canadian Education Association** inició un proyecto quinquenal sobre Dirección Pedagógica. Dicho proyecto, que surgió gracias a la cuantiosa ayuda financiera de la W. K. Kellogg Foundation de Battle Creek, Michigan, Estados Unidos de América, así como al amplio apoyo recibido del interior del propio Canadá, está destinado a ayudar a inspectores y "superintendentes" de enseñanza en su tarea de facilitar una mejor orientación para mejorar la educación en las colectividades canadienses. Está concebido no para auxiliar a "superintendentes" e inspectores, sino para movilizar recursos y crear condiciones que permitan a los funcionarios que ocupan puestos clave, mediante un sistema de cooperación, hacer mucho por sí mismos y por la educación canadiense. Hasta hoy han participado directamente en el programa un tercio aproximadamente de los inspectores de enseñanza del Canadá. Una de las actividades fundamentales ha consistido en una serie de cursillos y otras conferencias sobre la misión de los inspectores, desarrollados en todo el Canadá, y caracterizados por la participación de los miembros.

Sería difícil, no obstante, tratar de los fines y actividades del proyecto, sin presentar primero una breve descripción del medio en que se está ejecutando. En primer término, Canadá es un país muy extenso geográficamente: las capitales de las provincias de Terranova, al este, y de Columbia Británica, al oeste se encuentran a más de 6.500 kilómetros de distancia. La población de quince millones con que cuenta el Canadá es apenas la undécima parte de la de los Estados Unidos, situado al sur, aunque su área territorial es superior en un quinto. Por esto los viajes corrientes entre muchas partes del país suelen ser costosos, tanto en tiempo como

en dinero. Añádase a esto que las diez provincias del Canadá son completamente autónomas en materias de educación: no existe oficina federal ni ministerio de educación. Consecuencia de esto ha sido que haya habido escasísimas oportunidades para que los educadores de las distintas provincias estudien en colaboración los problemas comunes.

Sin embargo, las diez provincias sostienen a la Canadian Education Association en calidad de órgano voluntario de información y de enlace, que les facilita un medio adecuado de comunicación sobre asuntos de interés común. Ya en 1950 muchas de las provincias tenían planteados problemas sobre la preparación profesional y educación continuada de los inspectores. El rápido crecimiento de la población escolar ha exigido un aumento considerable del profesorado. ¿Qué debía, y podía, ofrecerles la formación profesional? No sólo ganaba adeptos la amplia concepción cooperativa de la función del inspector, sino que la propia estructura educativa venía experimentando rápidos cambios en la esfera local. Muchos educadores serios estimaban que, en el amplio desarrollo de zonas escolares más extensas, la experiencia había desbordado en muchos casos a la teoría. No existía aún un cuerpo orgánico de conocimientos basados en experiencias canadienses de que pudieran extraer orientación o inspiración los inspectores colocados en estas nuevas situaciones. La formación especializada universitaria en esta esfera era en gran parte teórica y se veía obligada a recurrir a fuentes no canadienses. ¿Cómo era posible transmitir a otras zonas y provincias los conocimientos y experiencias adquiridos en zonas distintas? Y, por otra parte ¿qué hacer con los muchos problemas a los que aún no se había encontrado solución viable? ¿Cómo podían colaborar los inspectores canadienses para dar con las soluciones necesarias?

Esta era la situación cuando la CEA, con el apoyo de las diez provincias, se dirigió a la W. K. Kellog Foundation en solicitud de asistencia financiera. La Fundación se mostró interesada y dispuesta a cooperar. Uno de los primeros pasos fue la creación de

te de departamentos de educación y universidades. La misión del consultor es facilitar conocimientos especializados tanto a grupos como a individuos. También se ven representados los puntos de vista de profesores, administradores y organizaciones escolares y de padres de familia. Aunque un período de tres semanas es breve para tales cursos, se juzga, con un criterio realista, que es el período más largo en que se puede prescindir de los servicios de un número relativamente grande de altos funcionarios.

A causa de las distancias (ciento un participantes en un curso reciente recorrieron un promedio de más de 3 900 kilómetros, y también del gran número de consultores necesarios, este tipo de seminario resulta costoso. Prácticamente todos los gastos de los cursos del primer año los pagó la CEA con los fondos cedidos por la Fundación Kellog. Pero conforme se ha ido evidenciando la utilidad de los cursos, los empleadores de los miembros han cargado con una parte cada vez mayor de los gastos, por lo que los cursos de 1956 permitirán sufragar casi enteramente sus propios gastos. En efecto, todos los gobiernos provinciales y otros empleadores interesados han convenido en un plan encaminado a equilibrar los gastos de viaje y de subsistencia de los asistentes, para que los empleadores más próximos al lugar donde se den los cursos contribuyan a los gastos realizados por empleadores más distantes al seleccionar y enviar a los miembros.

Este año se ha celebrado en el Canadá otro tipo de conferencia nacional. Decanos y profesores de pedagogía de veintidós universidades y colegios canadienses se reunieron por vez primera para cambiar información y tratar de la misión de la Universidad en la formación de inspectores y administradores. Se trató de las necesidades, objetivos y métodos. Todos los asistentes compartían la esperanza de que esta conferencia y las sucesivas representarán el comienzo de una cooperación más estrecha y mutuamente beneficiosa en esta esfera entre instituciones muy apartadas entre sí.

Actividades de carácter provincial

Es característico de los cursos antes descritos que no se sometan resoluciones ni recomendaciones a la aprobación de todos los participantes. Esto se debe a que, aun cuando los cursos son interprovinciales, la educación sigue siendo un asunto provincial, más bien que interprovincial o nacional. El proyecto se limita a facilitar oportunidades para el intercambio y desarrollo de una multitud de ideas, alentándose a cada participante y a cada provincia a adaptar a sus necesidades lo que pueda serle útil.

Este punto de vista subraya la importancia de las actividades de carácter provincial. Cada provincia ha creado un comité consultivo provincial para que sirva, en ambos sentidos, de conducto de asesoramiento e información entre la provincia y los ejecutores del proyecto. En la mayoría de los casos este comité tiene además la misión de estudiar qué actividades relativas a inspección y administración, antes del servicio activo o durante él, se pueden estimular o desarrollar en la provincia. La mayor parte de los comités consultivos provinciales cuentan entre sus miembros a representantes de universidades y grupos de profesores y administradores, así como a inspectores y otros funcionarios del departamento de educación. Estos comités han estimulado la organización de conferencias de zona sobre cuestiones administrativas y de inspección, cursos de verano en universidades, recomendaciones conjuntas bien meditadas para su provincia con respecto a cuestiones tales como los méritos para ser nombrado inspector, o los programas de formación para directores de escuela. El proyecto dispone de fondos limitados para contribuir al apoyo inicial de cambios prometedores dentro de las provincias, si están en armonía con los fines del proyecto.

Actividades dentro de las Zonas de Inspección

Aunque es de gran importancia elaborar y aceptar principios sólidos de administración e inspección, con frecuencia no se los acepta más que en teoría. Si el Proyecto CEA-Kellog ha de tener alguna influencia en la educación de muchachos y muchachas, es sumamente importante que los participantes en el proyecto afronten los difíciles problemas de la aplicación de dichos principios teniendo en cuenta los múltiples factores peculiares a su situación particular. Acude al pensamiento una quintilla ajustada al caso. Se le atribuye a un melancólico profesor de colegio:

“Un estudiante en la Universidad
muchas respuestas acopió en verdad;
mas al tener un empleo
dijo con un lloriqueo:
¿Qué hay en las respuestas de realidad?”

Por tanto, durante toda la preparación del proyecto, se ha animado a los participantes a que piensen en las actividades concretas que han de desarrollar luego. Se ha incluido aquí la continuación de planes formados por participantes, mediante una correspondencia y un contacto continuados. La mayor parte de las prácticas realizadas dentro de las zonas de inspección atañen a la colaboración con profesores: en muchos casos se relacionan con los grupos de estudio, institutos, u otros programas de capacitación en servicio activo que utilizan algunos de los materiales y métodos desarrollados en el proyecto. Otras se relacionan con la reorganización de los distritos escolares y la colaboración con las autoridades locales de enseñanza, con la misión fiscalizadora del director, la evaluación de la labor de los profesores y el modo de informar sobre la misma, y con el fomento de la comprensión y el apoyo de la opinión pública.

Comunicación: Recopilación y Difusión de Datos

Otra actividad principal del proyecto es la de recopilar, interpretar y difundir datos. Se han publicado once folletos, desde textos de la serie dedicada a conferencias, hasta informes de estudios sobre diversas actividades del proyecto, como por ejemplo **The School and the Public**, en que han agrupado informes de inspectores canadienses sobre prácticas afortunadas en materia de comunicaciones. En diversas publicaciones periódicas sobre educación han aparecido más de cuarenta artículos de participantes en el proyecto y de personal del mismo, en que se aprovecha y difunde la utilidad de las deliberaciones en otras actividades de proyecto. Actualmente se está preparando un folleto titulado provisionalmente **Making Work Conferences Work**. También se prepara una importante obra de consulta sobre inspección de enseñanza rural en el Canadá.

La necesidad de aumentar los servicios de comunicación entre los educadores de diversas partes del Canadá queda señalada en forma impresionante por la intensidad con que los comités consultativos provinciales, el personal universitario y otros grupos provinciales están utilizando los materiales del proyecto. Como complemento a los contactos personales entre los participantes en conferencias interprovinciales del proyecto, dichos materiales constituyen los comienzos de un acervo de conocimientos que no sólo se registran en el papel, sino que cada día adquieren mayor interés a los ojos de inspectores y administradores en servicio activo. No obstante, hasta ahora no ha hecho más que iniciarse la tarea de organizar e interpretar estos conocimientos incipientes de origen canadiense. Además, en gran parte consisten en análisis y recopilaciones de las opiniones de hombres experimentados. Esto es un paso hacia adelante; pero aun queda otro paso que dar: tratar muchos de estos resultados como hipótesis que han de ser confirmadas por la investigación.

El Futuro

En el proyecto se ha prestado mucha atención a la evaluación: ora ideando métodos para apreciar el proyecto mismo, ora alentando a los participantes a reconocer el valor práctico de una actitud valorativa como parte integrante de toda actividad desde el comienzo. ¿Hacemos bien lo que hacemos? ¿Hacemos lo que debemos hacer? Es útil que todo educador se repita estas preguntas.

Al final de su tercer año, se celebró una importante reunión sobre apreciación y planeamiento del proyecto. Representantes de diversos grupos interesados presentaron análisis cuidadosamente recopilados. Fue opinión unánime que el proyecto había mostrado con claridad lo siguiente:

1.—Cada día se advierte mejor la importancia de la posición del inspector, que hace necesarias tanto una preparación bien cimentada como una educación continuada a lo largo del ejercicio de sus funciones.

2.—Una tendencia a reemplazar la dirección autoritaria por la orientación y una forma más liberal de compartir la responsabilidad.

3.—El acierto del método de cooperación en todo el Canadá al aplicar la riqueza de las diversas experiencias canadienses a los distintos problemas de la inspección.

4.—La necesidad de proseguir el intercambio y la recopilación de experiencias y teorías sobre dirección educativa en el Canadá.

Basándose en esta apreciación, se han encontrado créditos suplementarios para financiar la ampliación del programa planeado en un principio para 1955 y 1956.

Pero se prevé que este experimento canadiense de formación de inspectores y administradores, organizado actualmente gracias a la generosa ayuda financiera de la Kellogg Foundation, finalizará el 31 de diciembre de 1956. ¿Qué quedará después?

Aunque no se hiciera nada organizadamente, es seguro que se habría conseguido mucho, que luego seguirá influyendo en la di-

rección educativa de las comunidades locales canadienses. Esto se debería a los muchos educadores canadienses que han participado directamente en las actividades del proyecto durante este período quinquenal, y a la influencia ejercida por dichas actividades en ellos y en otros.

Pero no es menos seguro que las actividades organizadas no cesarán en modo alguno en dicha fecha. El Comité de Administración espera que, con carácter interprovincial, se podrá mantener algo del valor probado de los métodos canadienses en la esfera de la inspección y la administración. Es probable que se amplíen e incrementen los servicios de información y comunicación por medio de la Canadian Education Association, especialmente en lo que se refiere a los sistemas locales de enseñanza. Muchos educadores desearían también que se continuase la serie de seminarios interprovinciales para inspectores de enseñanza. La Universidad de Alberta, aprovechando su experiencia del proyecto, estudia también la conveniencia de desarrollo de un programa sobre inspección y administración para licenciados, que se apoyaría en los estudiantes de todo el Canadá. Su esperanza estriba en poder elaborar un programa que entrañaría una concentración de recursos —personales estudiantes y oportunidades de actividades prácticas locales— más de cuanto está hoy al alcance de las instituciones canadienses.

Mientras tanto proseguirá toda una serie de actividades conforme a las disposiciones locales adecuadas: con carácter provincial, con carácter universitario, y dentro de las zonas de inspección. Siete provincias han introducido ya cambios en sus sistemas de organizar conferencias periódicas para sus inspectores en servicio activo. Además de la Universidad de Alberta por lo menos otras seis Universidades han sometido a un nuevo y serio examen sus programas de educación, con el fin de ampliar y desarrollar cursos y programas para atender a las necesidades de hombres y mujeres que se encuentran de modo algo repentino al frente de escuelas o en otros puestos de mayor responsabilidad. En todo esto se ma-

nifiesta un sano espíritu de cooperación: existen varios ejemplos de actividades que entrañan una acción combinada y el apoyo financiero de un departamento provincial de educación, una Universidad, una organización de profesores y juntas locales de enseñanza.

En los últimos cinco años, el pensamiento de gran número de educadores canadienses y de otros ciudadanos se concentra en los problemas de la inspección y administración de enseñanza. Es justo decir que se ha formado un nuevo clima de opinión, en que se está evidenciando cada vez más no sólo la necesidad de dar una formación especializada a administradores e inspectores, sino en que se da gran importancia al valor de una formación **continuada** de los inspectores y otros dirigentes profesionales de la enseñanza. Se está advirtiendo que aún en estos tiempos de gran escasez de personal competente —y quizá de modo especial— el tiempo, y el dinero invertidos en ampliar los horizontes educativos de los inspectores de enseñanza, directores y otros funcionarios, son en realidad necesarios y están bien gastados. De lo contrario, al buscar una dirección cada vez más acertada y eficaz para nuestras escuelas el Canadá corre el riesgo de tener que contentarse con técnicos educativos, más bien que con estadistas educadores.

LOS DIRIGENTES DE LAS ESCUELAS DE LA COMUNIDAD EN FILIPINAS

Por Pedro T. Orata.

En Filipinas, como en Francia, el sistema de enseñanza está muy centralizado, si bien en los últimos años, especialmente después de la guerra mundial, se ha observado una marcada tendencia a dar a los maestros y al personal de las escuelas mayor libertad de acción y participación más amplia en la tarea de formular normas escolares, desarrollar mejores planes de estudios y experimentar nuevos métodos pedagógicos y administrativos. La dirección del sistema de enseñanza es ejercida por un Secretario de Educación, que es miembro del gabinete del Presidente. Del Secretario dependen los directores de las escuelas públicas y privadas que fiscalizan e inspeccionan unos veintisiete mil establecimientos y más de cien mil maestros distribuidos en cincuenta y dos provincias.

El sistema comenzó a aplicarse en 1898, con una matrícula de seis mil novecientos alumnos. En la actualidad hay unos cuatro millones y medio de alumnos matriculados en escuelas de todas clases. A comienzos de siglo sólo un habitante de cada 1.500 tenía el privilegio de concurrir a la escuela; en cambio actualmente de

los veintiún millones de habitantes de Filipinas asisten a los diversos establecimientos docentes uno de cada cinco. Mientras la mitad de los niños en edad escolar de todo el mundo no tienen acceso a ninguna clase de escuela y por lo tanto están condenados al analfabetismo, existe en Filipinas un sistema universal de enseñanza que beneficia a todos los niños en edad escolar, sin discriminación de sexo, raza, condición económica y social, religión o cualquier otro factor.

En el cuadro que damos a continuación figuran las últimas cifras referentes a escuelas, maestros y alumnos inscritos en establecimientos públicos y privados.

	Enseñanza pre escolar	Enseñanza primaria	Enseñanza secundaria	Enseñanza especial profesional	Enseñanza superior	Total
Nº de escuelas	144	24.898	1.581	421	401	27.445
Públicas	—	23.677	353	—	15	24.045
Privadas	144	1.221	1.228	421	386	3.400
Nº de maestros	137	85.720	16.262	289	3.319	105.763
De escuelas públicas	—	83.269	8.014	—	245	91.528
De escuelas privadas	137	2.451	8.248	289	3.074	14.199
Matrícula	8.626	3.571.776	582.577	33.362	184.269	4.380.610
En escuelas públicas	—	3.438.832	216.875	—	27.668	3.683.610
En escuelas privadas	8.626	132.944	365.702	33.362	156.601	697.235

- Nota: 1) Los datos sobre los maestros de escuelas privadas se fundan en el 64.82% en la información proporcionada por esos establecimientos.
- 2) La matrícula en escuelas públicas de enseñanza incluye: establecimientos generales (75% académicos, 25% profesionales) con 175.285 alumnos inscritos, y establecimientos profesionales (escuelas de comercio, rurales, agrícolas, normales, profesionales) con 48.590 alumnos inscritos.
- 3) Las cifras correspondientes a alumnos matriculados en establecimientos de enseñanza superior se refieren a la Universidad (del Estado) de Filipinas, a la Escuela Normal de Filipinas, al Colegio Comercial de Filipinas y al Colegio Agrícola Central de Luzón, que son establecimientos públicos. No figura en el cuadro el número de maestros y de escuelas de estos establecimientos.

Fuentes: Philippines. Bureau of Public Schools. **1953 statistical bulletin**. Preparado por la Research and Evaluation División. 119 páginas multicopiadas. Bureau of Private Schools. **1953-1954 private school statistics**. Preparada por la División of Evaluation, Research and Statistics. 49 páginas multicopiadas.

Es posible mejorar en muchos aspectos la calidad de la enseñanza que se da en estas escuelas, pero considerando el breve período de cincuenta años en que se ha aplicado el sistema, podemos mirar hacia el futuro con optimismo. El Dr. Matta Akrawi, Director Adjunto de Educación de la Unesco, caracterizó con los siguientes rasgos el actual sistema de enseñanza de Filipinas: "En su enfoque, democrático, en su finalidad, universal, y en su contenido, cada vez más compenetrado de las necesidades y problemas del pueblo filipino de hoy". Y podríamos añadir: en su dirección, joven y pujante.

Esta dirección se hace sentir en muchas divisiones escolares,

en Ilo-Ilo, Cagayán, Bulacán, Cebú, Bataán, Pangasinán, hasta llegar a Palawán, Batanes y muchas otras. Su desarrollo se ha debido a un nuevo concepto de la enseñanza que empezó a difundirse después de la guerra y ha ido cobrando importancia hasta dar, en la actualidad, una orientación a la enseñanza nacional. En una nota preliminar a **Little Democracies** de Laya, donde se describe el funcionamiento de las escuelas de la comunidad de la provincia de Bataán, el Dr. Willis P. Porter, ex-profesor Fulbright de educación de la Escuela Normal de Filipinas, decía: (5:v) (1)

“**Little Democracies** es la historia de la escuela de la comunidad en acción. Esta obra da los resultados obtenidos por las escuelas de una provincia que se dedicaron especialmente a desarrollar un programa cuya finalidad era elevar las esperanzas y aspiraciones del pueblo. Esta historia de Bataán es algo más que el relato de los resultados de nueve meses de trabajo en una provincia. Es una expresión sintomática de las esperanzas y deseos de muchas personas en todo el país. Muestra el espíritu audaz y juvenil de un inspector general de escuelas y de un grupo abnegado de trabajadores profesionales. Es la historia de un grupo de jóvenes y ancianos de ambos sexos que se prestaron gustosos a trabajar en cooperación para mejorar su modo de vida. Muestra lo que se puede hacer cuando se permite la manifestación de las fuerzas latentes y se da libertad de expresión. Es la crónica de un comienzo, como lo señala claramente el autor en su nota preliminar. Más que nada es una crónica de la democracia en acción en el plano más modesto, el plano del **cogón**”.

Para apreciar este enfoque democrático de la enseñanza, sería necesario compararlo con los métodos empleados antes de la guerra. Había entonces determinados textos y planes de estudio que debían seguirse de una manera más o menos estricta. Como inspector general de escuelas en la década del treinta, el autor de este artícu-

(1) La cifra entre paréntesis () remite a la fuente citada en la **Bibliografía**.

lo y algunas otras personas encontraron los medios de eludir los trámites burocráticos y las normas vigentes, absteniéndose de solicitar permiso —como era de rigor— toda vez que se apartaban de los procedimientos establecidos por considerarlo conveniente, mientras el Director de Educación no los llamara al orden. Afortunadamente, en casi todos los casos de violación del reglamento, el autor de este artículo pudo responder citando los comentarios favorables formulados por los inspectores de la Oficina General que habían observado las condiciones propicias en que se realizaba la tarea y consideraban la posibilidad de aplicar el sistema a otras escuelas. Por regla general el Director de Educación contestaba lo siguiente: “No obstante los comentarios de los Inspectores de la Oficina General, se ruega atenerse a la Sección 126 del Manual de Servicio y a la Circular N° 64, s.1930”. Esto significaba “obedecer o renunciar”.

En la actualidad la situación es totalmente distinta; desde 1950 el Director de Escuelas Públicas ha formulado declaraciones como la siguiente (General Memorandum N° 51, s.1950):

“Mientras en años anteriores era habitual que el personal local aguardara las instrucciones de la Oficina General sobre los asuntos examinados en asamblea (de inspectores generales), se considera que, en lo referente a la aplicación del programa adjunto, ha llegado el momento de que los mismos inspectores generales ejerzan la dirección y tomen iniciativas.

“Como la dirección no queda circunscrita tan sólo a los inspectores generales, se confía en que los inspectores de escuelas, directores y maestros la ejercerán cuando se presente la oportunidad o la situación lo exija . . .

“Los inspectores generales, inspectores de escuelas, directores y maestros podrán iniciar planes de estudio y actividades que respondan a las necesidades y a los problemas locales”.

¿A qué se debe este cambio de orientación? A varios factores, entre ellos los siguientes: Liberada Filipinas del poder de Japón (1945-1946), se reorganizó inmediatamente el Departamento de

Instrucción Pública, como se lo llamaba antes de la guerra, suprimiéndose la Oficina de Educación y estableciendo en su lugar algunas divisiones funcionales. Entre éstas figura la División de Planes de Estudio y de Investigación cuyo papel, como su título lo indica, consiste en estudiar el viejo sistema y desarrollar un plan de estudios para escuelas públicas más funcional y eficaz. Esta División organizó entre sus miembros un grupo de trabajo y un seminario al cual fue invitado el personal de otras divisiones y el de las escuelas públicas de Manila y las provincias, a fin de discutir algunas cuestiones básicas tales como: ¿Cuáles deben ser los fines de la educación en una sociedad libre? ¿Cuáles son las características de una buena escuela? ¿Cuál es la relación entre la escuela y el maestro, por una parte, y la comunidad por otra? El resultado del seminario, que duró un año, fue una propuesta para que en adelante la escuela y el maestro desempeñaran una doble función, a saber: educar a los niños y a los jóvenes para vivir en una sociedad democrática, y mejorar la vida de la familia y de la comunidad. Como resultado de los debates, se preparó un Manual para maestros titulado: **Teaching the Ways of Democracy** (Enseñanza de los caminos de la democracia) (12b).

En 1947 se formó una Comisión Mixta de Educación para estudiar el sistema de enseñanza en vigor y presentar al Congreso de Filipinas las recomendaciones necesarias para su mejoramiento. La Comisión, formada por tres senadores y siete diputados, designó una Junta de Asesores constituida por nueve educadores que, en colaboración con funcionarios técnicos, se puso en contacto con la población mediante cientos de reuniones realizadas en todas las provincias y regiones del país a fin de recoger opiniones sobre los inconvenientes del sistema de enseñanza y sugerencias para su mejoramiento. El informe de la Comisión incluía recomendaciones, algunas de las cuales ya se han aplicado, sobre todos los aspectos y niveles de la educación. Entre los rasgos descollantes de los informes figuran en primer lugar un nuevo concepto del dirigente

de enseñanza, y en segundo término, una nueva definición de los objetivos de la enseñanza en Filipinas.

Sobre los dirigentes de la enseñanza, el informe dice en parte: (11: 94)

“Los hechos vinculados con las escuelas, las comunidades y el aprendizaje no significan nada sino en relación con las necesidades existentes. Como éstas, seguirán siendo insatisfactorios mientras no haya en la enseñanza dirigentes de alta categoría . . . A diferencia de los dirigentes, los problemas más importantes para los administradores de escuelas son conseguir más dinero para el funcionamiento de los establecimientos, aumentar la inscripción de alumnos y conservarlos hasta que se gradúen, proporcionarles aulas y bibliotecas adecuadas, pagar a los maestros sueldos más altos, eliminar los trámites burocráticos en el pedido de suministros, encontrar tiempo para visitar otras escuelas o clases durante el mes o el año, evitar los conflictos y fomentar mejores relaciones con los padres de los alumnos y con los dirigentes de la comunidad, y hacer aprobar el programa de construcciones por la junta provincial, el concejo municipal o el Congreso. Para ellos es, en primera y última instancia un problema de fondos. La forma tiene prioridad sobre el contenido.

“Por otra parte las principales preocupaciones de los dirigentes de la enseñanza se refieren a la manera de invertir atinadamente el poco dinero de que disponen considerando las necesidades de los alumnos, sin descuidar la búsqueda de otras fuentes de ingresos; al mejoramiento de los planes de estudio para que los alumnos adquieran mejores hábitos de trabajo y de convivencia; a la adopción de medidas tendientes a aliviar la tarea del maestro haciéndola más agradable y proporcionándole condiciones de trabajo mejores y más saludables; al estímulo a los maestros para que utilicen cada vez más sus propios recursos dándoles una participación mayor en la formulación de normas escolares y en el desarrollo de planes de estudio, y a la manera de inducir a los padres y alumnos a cooperar con los maestros proporcionando y utilizando experiencias

valiosas en materia de educación y emprendiendo actividades que redundarán en el mejoramiento del nivel de vida de la población entera . . .

“El verdadero éxito del educador se mide por la diferencia positiva que su presencia ha significado para la escuela y la comunidad, así como el éxito de la escuela se medirá por los cambios que su actuación determine en la vida y el trabajo en común de la población.

“Con respecto a los objetivos de la enseñanza, la Comisión propuso: (11:133)

“Enseñanza primaria: Propuesta N° 9: El sistema de enseñanza asumirá la responsabilidad de la dirección en el mejoramiento de la comunidad, que abarcará alfabetización funcional, diversión digna, embellecimiento del hogar, saneamiento de la comunidad y aumento de la producción agrícola e industrial, no sólo como fines en sí mismos, sino también como medio de llevar a la práctica en forma más concreta la instrucción que se da en clase. Para cumplir el programa, incluirá un servicio de extensión de la enseñanza a la comunidad como parte de las obligaciones normales del maestro.

“Escuelas secundarias: Queda establecido como norma que la escuela secundaria se justificará a sí misma: primero, por su éxito en la preparación de los jóvenes para vivir en el presente y en un futuro previsible; segundo, por los cambios que determine en los niveles de vida de la población, dentro de la comunidad en la cual está ubicada; y tercero, por el esfuerzo fecundo de enseñar a la juventud los caminos de la democracia”.

En 1951, con motivo de las bodas de oro del sistema de enseñanza de Filipinas, se reunió en Manila un congreso de educadores que constituyó la conferencia sobre educación de mayores proporciones y más significativa celebrada en el país. En la lista de delegados figuraban 29 asociaciones, 85 entidades gubernamentales y divisiones de escuelas públicas, y 131 universidades y colegios privados. Entre otras cuestiones el Congreso consideró los problemas del sistema pedagógico, en particular la forma en que la enseñanza

puede ampliar la aplicación de los principios de la libertad en la vida social de Filipinas, y darle ejecución práctica. Por primera vez se reunieron educadores de escuelas públicas y privadas así como personalidades representativas de todas las actividades, del comercio y de las profesiones, para determinar los resultados del sistema de enseñanza y formular recomendaciones que permitieran mejorarlo. El Congreso propuso por unanimidad "hacer que la escuela de la comunidad y su programa de mejoramiento de ésta constituyeran el eje del sistema de enseñanza al que tanto el Gobierno como los particulares debían prestar mayor apoyo" (15:240).

Todas estas actividades significaron un cambio en el concepto de los dirigentes de la enseñanza que implicó una participación mayor y más amplia de los maestros, padres y otras personas ajenas a la escuela, en la determinación de normas docentes, planeamiento de programas, preparación de material pedagógico, utilización de los recursos de la comunidad —tanto en lo referente a material como a mano de obra—, utilización de la escuela para el mejoramiento de la vida de la familia y de la comunidad, y determinación de los progresos realizados por la escuela en la consecución de dos objetivos básicos, a saber, la educación de los niños y el mejoramiento del nivel de vida de toda la población.

Entre tanto las primeras actividades realizadas de acuerdo a esas consignas, marcaban rumbos en dos provincias: en Bohol donde Gerardo Flores, como inspector general, empezó a aplicar por primera vez los principios de la enseñanza para la comunidad que habían sido discutidos en los seminarios de la División de Planes de Estudio e Investigación del Departamento de Instrucción e Información Públicas, realizados en 1945 y 1946, y cuyos alentadores resultados comunicó más tarde; y en Iloilo donde José V. Aguilar, también inspector general, comenzó sus experimentos sobre el empleo de la lengua vernácula como medio de instrucción, en lugar del inglés, en los dos primeros grados de la escuela primaria, e inició con éxito el sistema consistente en relacionar los planes de estudio con el mejoramiento de la comunidad. A estas experiencias

sucedieron poco después las que llevaron a cabo Juan C. Laya en Bataán, Vitaliano Bernardino en Bulacán, Federico Piedad en Pangasinán, Miguel B. Gaffud en Cagayán, Pedro G. Guiang en Cebú, Román Lorenzo en Laguna y Ricardo Castro en Camarines Sur, para no mencionar más que algunos.

Es muy interesante la historia de la aplicación de este nuevo concepto de los dirigentes de la enseñanza, pero sólo podemos resumir sus puntos culminantes dejando al lector el placer de conocerla por su cuenta en las obras que figuran en la bibliografía.

Afianzamiento de la Asociación de Maestros de Escuelas Públicas.—Con objeto de disminuir la fiscalización ejercida sobre el personal local, el malogrado senador Esteban R. Abada, desde su cargo de Director de Escuelas Públicas, dió impulso a la Asociación de Maestros de Escuelas Públicas de Filipinas (PPSTA), estimulando así en realidad una “nueva orientación combativa y sacando a los maestros el temor a la sanción de una Oficina General empeñada en aplicar el reglamento estricto de un sistema sumamente centralizado”. El Sr. Abada fue quien, antes de la guerra, como inspector general de Batangas, manifestó a los maestros que debía “prescindirse del reglamento” cuando no se adecuara a su finalidad. Como Director de Escuelas Públicas el Sr. Abada difundió este concepto declarando que cuando el reglamento no responde a las circunstancias locales, debe ser modificado. De esta manera el maestro quedaba librado a su propio criterio en la interpretación y empleo de manuales, textos y normas de enseñanza que se ajustaran a las necesidades de sus alumnos y a las situaciones en que se vieran. Pero esta nueva libertad era un camino difícil, como lo demostró la actitud de muchos maestros para quienes era más sencillo y por lo tanto preferible, recibir instrucciones sobre sus deberes y la manera de cumplirlos. (5: *Little Democracies*, p. 33-38)

Revisión del Manual de trabajo para uso de maestros.—El Manual de trabajo fue utilizado desde un comienzo como la “Biblia” por los maestros, inspectores de escuelas e inspectores generales, que debían seguirlo al pie de la letra. El objeto de la nueva revisión

era disminuir la fiscalización ejercida sobre las actividades escolares y desarrollar las iniciativas locales. Antes de imprimirse, las secciones revisadas fueron sometidas a la consideración de maestros, inspectores de escuelas e inspectores generales para que formularan sugerencias sobre los cambios que creyeran necesarios. El nuevo Manual contiene las siguientes disposiciones importantes: (12a: 25)

Si bien los establecimientos locales recibirán . . . textos escolares, manuales para maestros y otros medios auxiliares así como fuentes de información que serán de utilidad a los inspectores de escuelas, directores y maestros en la tarea de planear y organizar la enseñanza, la aplicación de dichos planes, que en este caso depende de las experiencias gracias a las cuales los niños aprenden y se forman, quedará principalmente librada al maestro. Este tendrá que emplear todos sus conocimientos y experiencia, su iniciativa e ingenio, así como los materiales y recursos disponibles para facilitar a los alumnos actividades instructivas variadas, interesantes y útiles. Podrá lograrse un plan de estudios más eficaz si los maestros de la misma escuela, distrito o división que enseñan las mismas asignaturas o tienen a su cargo los mismos cursos o grados, conjugan sus aptitudes y recursos y, bajo la dirección y orientación del director y del inspector de escuelas del distrito, con la asistencia técnica de un especialista tal como el inspector de escuelas de la división o de la Oficina General, emprenden la aplicación o la revisión conjunta de los planes de estudio, insistiendo en el empleo de recursos o materiales locales. En lo relativo al desarrollo o a la evaluación de planes de estudio, se estimulará y solicitará la cooperación de las personas ajenas a la escuela”.

La nueva función de los inspectores generales de escuelas.— Antes de la guerra, los inspectores generales de división estaban subordinados al Director de Educación, cuyas órdenes e instrucciones debían acatar. Como resultado de la nueva orientación, los inspectores generales de división han pasado a ser dirigentes de la enseñanza en sus respectivas provincias y asesoran al Director

de Escuelas Públicas. En el verano de 1949 el Director de Escuelas Públicas propuso a la Asociación filipina de inspectores generales de escuelas (PASS) que organizara ese mismo año la convención de inspectores generales. Hasta ese momento la convención, que se celebraba anualmente, era organizada por la Oficina General y presidida por el Director de Educación (como se llamaba al jefe del sistema de escuelas públicas antes de la guerra). Por conducto de su Asociación los inspectores generales planearon su propio anuario y designaron sus comisiones, y en 1950 celebraron por primera vez la convención, invitando al Director y a su personal a que hicieran uso de la palabra y asistieran a las sesiones como observadores. La primera convención anual de inspectores generales de división celebrada en Baguío en 1950, estableció el programa global para las escuelas públicas. Cada año se designaron las comisiones encargadas de preparar el programa que sería presentado a la convención. A continuación se dan los temas de las convenciones, en torno a los cuales se organizó el programa de las escuelas públicas: (10)

1950: Enseñanza para el mejoramiento de las condiciones de vida en las zonas rurales.

1951: Educación de adultos: Economía, estudios sociales, cultura cívica, sanidad y salubridad.

1952: Desarrollo y enriquecimiento del plan de estudios de la escuela de la comunidad.

1953: Mejoramiento del programa de la escuela de la comunidad para el desarrollo económico.

1954: Consolidación de la parte del programa de la escuela de la comunidad referente a la educación moral y cívica en una democracia.

1955: Evaluación del programa de la escuela de la comunidad.

Cada tema se divide en sectores para cuyo estudio se designa una comisión formada por diez o más miembros que examinan el problema durante el año anterior a la convención, preparan un informe y más tarde lo presentan a la convención que lo examina e

incorpora a un informe global. El tema de 1950: Educación para el mejoramiento de las condiciones de vida en las zonas rurales, se dividió en los siguientes sub problemas: 12.i)

1. Adecuación del plan de estudios a la enseñanza en las zonas rurales.
2. Problemas y condiciones del aprendizaje en las zonas rurales.
3. Organización y funcionamiento de la escuela centrada en la comunidad.
4. La escuela secundaria y su función en las zonas rurales.
5. Enseñanza de la agricultura, el comercio y la industria en las zonas rurales (incluyendo información y orientación en materia de empleo, y relación de las industrias domésticas con la economía rural).
6. Educación de adultos en las zonas rurales.
7. Formación de maestros para las zonas rurales.
8. Financiamiento de la enseñanza en las zonas rurales.

Las pequeñas democracias de Bataán.—Cada división se encarga de llevar a la práctica el plan sobre el tema tratado en la convención de inspectores generales. En la provincia de Bataán el inspector general, Sr. Juan C. Laya y sus maestros e inspectores, en estrecha cooperación con los padres de los alumnos y otras personas ajenas a la escuela, grupos de profesionales, de hombres de negocios y alumnos de las escuelas primarias y secundarias, estudiaron sus necesidades, prepararon su programa y lo desarrollaron utilizando sus recursos, tanto en lo referente a materiales como a personal, y posteriormente evaluaron los resultados de sus esfuerzos en la consecución de los objetivos propuestos. A continuación se explica brevemente cómo se realizó el trabajo: (5)

“La comunidad escolar se divide en zonas, secciones o **puroks**, como se les llama en Bataán. El purok es una organización vecinal compuesta habitualmente de 20 a 50 familias que, en estrecha colaboración, estudian sus necesidades y promueven su bienestar. Es asesorado por un maestro y sus miembros son designados por elección. Su funcionamiento es democrático. El **purok** se organiza

a sí mismo como cuerpo. Planea su sistema y sus objetivos y decide la línea de acción que cada miembro debe seguir para lograr las finalidades perseguidas, que pueden ser la construcción de un dique para irrigación, el saneamiento de los lugares donde se crían mosquitos o la organización de la fiesta del pueblo. Sus miembros son hombres y mujeres elegidos por su capacidad para colaborar y desempeñar funciones de dirigentes; todos ellos se reúnen para deliberar, tomar decisiones y dirigir los asuntos del **purok**.

“Los medios con que cuenta el **purok** son los de sus miembros, que tratan de lograr su bienestar por sus propios esfuerzos. Como dice el Sr. Laya: “Desean vivir en comunidades limpias: las asean ellos mismos. Desean tener campos de juego para las horas de ocio: rellenan los terrenos bajos y preparan ellos mismos el campo de volleyball y de basketball. Desean que sus vecinos ganen más: los ayudan a bordar, a plantar árboles frutales o a instalar un criadero de aves o de cerdos”.

Relación de los temas de estudio con las actividades de la comunidad.—El plan de estudios de las escuelas de la comunidad comprende dos partes que se integran estrechamente: las materias de estudio —aritmética, lectura y lenguaje, escritura, ciencias sociales y cultura cívica, música, etc.— y las actividades de la comunidad. En teoría la primera parte está formada por conocimientos, técnicas y principios de acción; la segunda consiste en la aplicación de ese saber a los asuntos de la vida diaria. Por lo general la primera parte se realiza en la clase de la manera habitual cuidando, sin embargo, de relacionarla con actividades prácticas que se llevan a cabo en el patio y el jardín de la escuela, en los hogares y en la comunidad. En el siguiente plan de una lección de estudios sociales dada en los grados tercero y cuarto de una escuela rural de la provincia de Pangasinán se observa esa relación: (1)

(1) **Fundamental Education: A Quarterly Bulletin**. Oct. 1951, p. 105-111..

Finalidades

- 1) Alentar a los alumnos a que aumenten la producción de alimentos criando aves y cultivando vegetales.
- 2) Darles la oportunidad de aprender, leyendo y observando las actividades realizadas por otros.

Cuestionario de orientación.

- 1) ¿Qué has hecho para que tu casa esté más limpia y más hermosa? ¿Por qué se deben limpiar y embellecer los corrales y casas?
- 2) ¿Comes huevos en el desayuno? ¿Cómo conseguir que haya una buena provisión de huevos en casa? ¿Conoces el criadero de la Sra. Enguito?

Visita al criadero

- 1) La clase visitó el criadero de patos de la señora Enguito. Examinó el vallado, el limpio corral, el estanque que la señora Enguito había construido para los patos y la cantidad de huevos que éstos habían puesto.
- 2) Los alumnos vieron cómo la señora Enguito había canalizado el agua que corría cerca de su casa hasta un estanque para que los patos nadaran. (El hijo de la señora Enguito, Pablo, que estaba en ese momento en cuarto grado, había construido el canal).

Discusión y aplicación

- 1) Al día siguiente los alumnos discutieron el proyecto y la manera de instalar un criadero similar en sus respectivos hogares, si así deseaban.
- 2) Más adelante, en el curso del año, como muchos se mostraran

dispuestos a instalar un criadero de patos, se los alentó y orientó, y la señora Enguito fue la "experta", pues el maestro ignoraba los detalles de la cuestión.

No es posible, por falta de espacio, describir los cientos de actividades, talleres y conferencias, viajes y excursiones, grupos de estudio y de trabajo formados por maestros, directores, inspectores, alumnos, padres, profesionales y hombres de negocios, que se realizan permanentemente en todas las comunidades escolares de Filipinas. Durante sus vacaciones del año pasado, el autor de este artículo participó en algunas de esas actividades. En una de ellas los estudiantes de la escuela secundaria organizaron la fiesta de Cristo Rey en la ciudad de Urdaneta, provincia de Pangasinán. El alcalde, Sr. Manuel Sisón, presidió el grupo y manifestó que necesitaba su ayuda para lograr que la plaza de la ciudad, los alrededores de la iglesia y la comunidad entera quedaran en condiciones de recibir miles de visitantes procedentes de cinco provincias. ¿Qué medidas aconsejaban y quiénes las ejecutarían? Los estudiantes, procediendo metódicamente como si estuvieran en una clase de biología o de álgebra, enumeraron los problemas e indicaron las medidas necesarias para resolverlos. Por último hicieron las tareas ellos mismos y durante tres días se turnaron para limpiar, despejar y adornar la ciudad. Con el grupo de la escuela primaria, que también contribuyó voluntariamente a la tarea, se celebró una conferencia familiar. En las diversas clases, especialmente en la de cultura cívica, formación del carácter, economía doméstica y aún literatura y ciencias se relacionaba el tema tratado con los trabajos que era necesario realizar para que la población (ciudad) quedara en condiciones de recibir huéspedes durante la fiesta de Cristo Rey. En lugar de participar en las clases de educación física y de formación profesional —con excepción de las necesarias tareas domésticas—, los estudiantes limpiaban y embellecían la comunidad para esa ocasión.

Por lo que se ha dicho se ve claramente que, puesto que no

hay dos comunidades iguales, no hay estatuto, reglamento ni tampoco plan de estudios que, por bueno que sea para una comunidad, tenga eficacia en otras. Los reglamentos y planes de estudio deben ser hechos a medida para ajustarse a las condiciones locales. El éxito del programa destinado a una escuela de la comunidad depende de los dirigentes que son, en primer lugar, los maestros. Gradualmente, a medida que entre las personas ajenas a la escuela se forman dirigentes dispuestos a hacerse cargo de las tareas, los maestros se retiran y actúan principalmente como consultores o asesores. A cambio del esfuerzo que realizan en pro de la comunidad, cuentan con la cooperación de los vecinos que a veces están en condiciones de hacerse cargo de actividades que normalmente corresponden a los maestros; así por ejemplo, en la clase de economía doméstica la mejor cocinera entre las ancianas de la aldea hace una demostración de recetas nativas; un vecino cuyo oficio es hacer zapatillas con fibra vegetal enseña su fabricación; un anciano famoso por sus dotes de narrador relata viejas historias; un miembro de la comunidad que conoce bien las danzas nativas enseña a bailarlas. No todo es trabajo para el maestro; no siempre le faltan diversiones. Hay ocupación para todo el mundo si sabe descubrir las aptitudes de los vecinos y utilizarlas librándose así de las tareas para las que no está capacitado, de manera que le quede tiempo para aquellas que ningún miembro de la comunidad puede desempeñar tan bien como él.

La función de la Oficina Central.—De lo dicho no debe deducirse que la Oficina Central de la Dirección de Escuelas Públicas, por no mencionar el Departamento de Educación, han cedido todas sus atribuciones a los establecimientos locales. El sistema de enseñanza está todavía muy centralizado. El nombramiento de maestros y de los escalones más altos del servicio de enseñanza siguen siendo prerrogativa del Secretario de Educación y del Director de Escuelas Públicas. Sin embargo, en lo que se refiere a planes de estudio y métodos de instrucción y fiscalización, el personal local goza de amplia libertad. La Oficina Central ya no dictamina lo

que debe enseñarse y cómo debe enseñarse. Sugiere las maneras de desarrollar mejores planes de estudio; organiza talleres y proporciona asesoramiento en diferentes materias; da sugerencias sobre las fuentes a las que se puede recurrir; señala las publicaciones del extranjero que pueden ser útiles a los maestros. La Oficina Central ha dejado de ser omnipotente para convertirse gradualmente en un centro de información en materia de educación. Se parece cada vez menos al Ministerio de Educación Nacional de Francia y asume cada vez en mayor medida las funciones de la Oficina de Educación de los Estados Unidos de América.

Un cambio tan revolucionario de un sistema teórico y altamente centralizado a otro que se organiza en torno a la comunidad, suscita críticas internas y externas. Los maestros están sobrecargados de trabajo: ¿por qué abrumarlos con obligaciones que deberían corresponder a otros departamentos? ¿Qué ocurre con los fundamentos del conocimiento, con las tradicionales lectura, escritura y aritmética, con la geografía, las ciencias, la moral, la higiene y otras asignaturas semejantes? ¿No quedarán descuidadas? Estas críticas no son pasadas por alto y se van adoptando las medidas necesarias para asegurar que no se descuide la educación del niño y que se compense a los maestros por sus esfuerzos extraordinarios.

El hecho es que en la actualidad no hay en Filipinas profesión más interesante que la de maestro. Después de la guerra han aumentado dos veces los sueldos, ajustándose ahora al costo de la vida. La situación de Filipinas es única, pues la cantidad de maestros egresados de la Escuela Normal después de los dos años de estudios que suceden a la escuela secundaria —en la actualidad se han elevado a cuatro para los maestros de primera enseñanza— excede la necesidad de maestros suplentes y de clases de extensión. Como dice un maestro: “Este es mi vigésimo quinto año en la docencia. Los primeros veinte fueron el primer año multiplicado por veinte; entonces enseñaba temas idénticos prácticamente de la misma manera a grupos similares de alumnos de la misma edad. Le aseguro que miraba el reloj y me sentía tan cansado al

salir de la escuela que no me quedaban fuerzas para corregir deberes y preparar por la noche planes de lecciones. Pero durante los últimos cuatro años no ha habido dos días iguales. Es cierto que sigo enseñando los mismos temas, pero con un propósito enteramente distinto: la utilización de esos conocimientos por los alumnos. Advierto el valor de mi trabajo en los cambios que ha sufrido la colectividad: está más limpia, en mejores condiciones de higiene, es más feliz y produce más. Ahora preparo el material pedagógico de acuerdo con las necesidades de mis alumnos y mi enseñanza tiene por objeto satisfacer esas necesidades; en cambio antes vivía en el temor de que el inspector me recomendara mejorar mi tarea sin decirme cómo. Quizá trabaje más, pero estoy más contento y me siento mejor recompensado”.

BIBLIOGRAFIA

1. Aguilar, José V. "From community improvement to community education". *Philippine Journal of Education*, Vol. XXII, Nº 3, p. 144 y sig. setiembre de 1953.
2. Bernardino, Vitaliano. *Improving the community school program. A report of the second educational work conference (in Bulacan)*. Malolos, 1951. 140 p.
3. Edano, Tiburcio. "Teacher leadership in community schools". *The Filipino Teacher*, Vol. VIII, p. 471-73, 480, febrero de 1954.
4. Langcauon, Prudencio. "The teacher's role in the re-making of our rural communities". *The Filipino Teacher*, Vol. IV, p. 4-8, noviembre de 1949.
5. Laya, Juan C. *Little Democracies*. 1951. 274 p. *New Schools (para Little Democracies)*. 1952. 461 p. Manila, Kaymanggi Press.
6. Lorenzo, Román F. "Citizenship education in rural areas through various techniques and methods of approach". *Philippine Journal of Education*, Vol. XXXIII p. 450-451, enero de 1955.
7. Morales, Alfredo T. "Is our education geared to barrio progress"? *Philippine Journal of Education*, Vol. XXXIII, p. 444-445, 447, enero de 1955.
8. Orata, Pedro T. *Education for better living*. Manila, University Publishing Co., 1953, 495 p.
9. Pangilinan, Benito. "The community school for (social) reconstruction". *The Filipino Teacher*, Vol. VII, p. 17-22, julio de 1952.

10. Philippine Association of School Superintendents. **Education in rural areas for better living**. 1950 Yearbook. Manila, Bookman, Inc. 278 p. **Quarterly Bulletin**: "Learning the problems of the community school", Vol. I, Nº 1, 36 p., setiembre de 1951; "Exploring ways of curricular development". Nº 2, 40 p., diciembre de 1951; "The community school program for economic development", Vol. II, Nº 4, 57 p., junio de 1953; "Home economics in the community school program", Vol. III, Nº 3, 31 p., marzo de 1954; "The evaluation of community school programs", Vol. III, Nº 4, 64 p., junio de 1954; "The community school program for moral and civic education", Vol. IV, Nº 1, 55 p., setiembre de 1954; "Community development programs in the Philippines", Vol. IV, Nº 2, 53 p., diciembre de 1954; "The first Philippine national training program in community education leadership", Vol. IV, Nº 3, 70 p., marzo de 1955.
11. Philippines. Joint Congressional Committee on Education. **Improving the Philippine educational system**", Manila, Bureau of Printing, 1951, 385 p.
12. Philippines. Bureau of Public Schools:
- a) **Service manual**, rev., 1951. 1952, 130 p. multicopiadas.
 - b) **Teaching the ways of democracy**. Manual para maestros. Manila, Bureau of Printing, 1949. 176 p.
 - c) **Gearing the schools to the improvement of community life**. 450. Informe anual del Director de Escuelas Públicas (1949-1950). Manila, Bureau of Printing, 1952. 197 p.
 - d) **Evaluating the Iloilo community school program**. Manila, Bureau of Printing, 1954, 126 p.
 - e) **The community school of the Philippines**. Manila, Bureau of Printing, 1952, 75 p.
 - f) **It can be done: Community schools of the Philippines**. Manila, Bureau of Printing. 1954, 115 p.
 - g) "Democratic supervision". **Bulletin Nº 40**, s. 1953, 38 p.
 - h) "Leadership training for live-centred education in Cagayan". **Bulletin Nº 8**, s. 1950. 4 p.
 - i) "41st annual convention of división superintendents". **Memorandum Nº 12**, s. 1950.
13. Trinidad, Venancio. "Education should reflect itself in community life". **The Philippine Educator**. Vol. VIII, p. 12-15, enero de 1954.
14. Comisión nacional de la Unesco en Filipinas. **Six community schools**. Manila, Bureau of Printing, 1954. 130 p.
15. Fundación Unesco. Filipinas de Educación. **Fifty years of education for freedom, 1901-1951**. Manila, National Printing Co., 1953. 383 p.

DISCURSO DEL Dr. LEONIDAS GARCIA, RECTOR DEL COLEGIO MEJIA, SOBRE SEGUNDA EDUCACION

Este plantel de Segunda Educación culmina hoy día en la celebración de su fiesta anual, en homenaje a su patrono inmanente, uno de los precursores de la autonomía política ecuatoriana, gran ciudadano de América, eminente orador aun en Europa, espíritu de energía indomable ante la injusticia que pesa, con visos de perennidad, sobre la raza irredenta.

No me detendré a poner de relieve sus virtudes, tantas veces aplaudidas, por autorizados publicistas y oradores, virtudes que brillan en el ápice de la Historia, como ejemplos de civismo heroico, con caracteres de eternidad.

En los contados minutos de que dispongo, aspiro a presentaros, en breve síntesis, partiendo de este Colegio como centro, lo que yo entiendo qué es y cómo debe ser la organización de la educación ecuatoriana.

La observación y la experiencia han comprobado que, haya o no exámenes de ingreso al colegio, no se remedia la indigente, la penosa deficiencia del escolar egresado, en lo que respecta a hablar y escribir en castellano y a ejecutar operaciones, aun elementales,

con números. En lo demás, el escolar, urbano o rural, llega al colegio con escasa cantidad de ideas claras y conocimientos útiles y con un gran acervo de datos inconexos, confusos, muchas veces erróneos y referentes a países extranjeros antes que a lo ecuatoriano.

La escuela primaria nacional no cumple sus fines sino en forma rudimentaria, entre otras causas lamentables, porque su plan de estudios enciclopédico y sus programas inflados, con pretensiones de sistematización científica, en Moral, Cívica, Matemáticas, Castellano, Geografía, Física, Química, Ciencias Naturales que incluyen Botánica, Zoología, Anatomía, Fisiología, Biología y Antropología; además, Lugar Natal, Higiene, Canto, etc., están por encima de la mentalidad del escolar, no corresponden a las necesidades, intereses y capacidades de éste, son un continuo atentado a las leyes biogenéticas, constituyen un sistema de presión para memorizar al máximo miles y miles de datos, que desaparecen luego de la mente del niño, por dispersos y fútiles.

Es urgente acabar con este horrendo mal: centralicemos toda la actividad, toda la vitalidad del escolar ecuatoriano al rededor del **idioma vernáculo**, del **uso elemental de los números**, de la **naturaleza circundante**, del **cuidado de la salud**, del **dibujo artístico**, del **juego y el canto**, del **taller y la parcela de cultivo**:

Del **idioma**, para enseñarlo por la lectura, la escritura, la redacción y la elocución constantes, purificadas por la abnegada, infatigable intervención correctora del maestro, de modo que la regulación gramatical, elevada al máximo de sencillez y al mínimo de cantidad, sea usada sólo en función de la expresión del pensamiento del niño;

del **Idioma, también**, para que el educando se habitúe al uso del libro y a la lectura de escritos que impresionen su ánimo, como punto de partida para el desarrollo de sentimientos de veneración a las instituciones nacionales y de admiración imitativa a los héroes que, en diferentes órdenes de la vida, se han distinguido por la grandeza de su alma y por la fecundidad de su obra;

del **uso de los números**, fuera de fórmulas, y utilizando el pizarrón sólo para comprobación del aprovechamiento y aun para generalizaciones y abstracciones, según la edad mental de los aprendices. El número ha de ser enseñado exclusivamente en aplicaciones de cantidad (aritmética), de forma (geometría), y de medida (sistema métrico), que estén intensamente relacionadas con la vida del niño; más aún, que sean parte de sus inquietudes, curiosidades, juegos y conveniencias. El cálculo mental despierta el entusiasmo del escolar y es un ejercicio mental de gran utilidad .

de la naturaleza y de la obra humana:

de la primera, para exaltar en el niño el sentimiento religioso y moral, para despertar y cultivar su emoción estética, para darle a saber la causa y el significado de los fenómenos químicos, biológicos y físicos que están a su alcance; para que se penetre de cómo influye en favor o en contra de su salud y su bienestar, el medio ambiente físico, social y económico.

de la segunda, para que el escolar se dé cuenta del mérito de la obra que han realizado las anteriores generaciones, y sienta el impulso de continuarlas con ventaja: en la ciencia, en el arte, en la industria, en el hermoso campo de la fraternidad humana. . .

de la salud, por el aseo del hogar y la escuela, del cuerpo y el vestido; por la alimentación sana y equilibrada; todo como fuente de bienestar físico, de satisfacción moral, de estímulo para el trabajo y en homenaje a la fortaleza.

del dibujo: el dibujo es de utilidad universal, es un medio de comunicación —siempre fue una bella manera de expresar el pensamiento—; es el eje de algunas bellas artes, de numerosas industrias, de los oficios, y tiene grandes aplicaciones en el ejercicio de profesiones liberales.

El niño, todo niño tiende a traducir sus deseos, sus impresiones, sus concepciones iniciales, en dibujos toscos, confusos, caricaturescos, al principio; exactos, precisos, artísticos luego, si el profesor comprende que debe ayudar a que se perfeccione esa tendencia, ese atributo tan importante para casi todas las manifestaciones de la capacidad creadora del hombre;

el juego y el canto: el juego es la forma de trabajo del niño; es el inicio de la expresión de sus aptitudes y de sus futuras actividades vocacionales; la niña obedece a misteriosos imperativos del sexo al acariciar, vestir, dar vida ficticia y atribuirle belleza peregrina a su muñeca de trapo; luce su adorable femineidad cuando colecciona muñecas, trastos, utensilios y llega hasta la construcción de la casa diminuta que amuebla, adorna y cuida, en precoz imitación a la madre de familia. El niño halla entretenimiento y alegría en todo lo que encuentra a su paso —el niño triste es un ser enfermo—; muchísimas veces, la predilección por tal o cual juego es el feliz comienzo de carreras que conducen a altísimos niveles de celebridad. El educador debe estudiar el juego de cada niño para canalizarlo delicada y tinosamente; para orientarlo hacia finalidades superiores.

Del taller y la parcela: el trabajo manual ha sido tan importante en la economía de los pueblos como el intelectual, y ha conquistado tan alta estimación que no pocas veces es mejor remunerada la mano de obra que el producto del cerebro. El obrero culto y especializado es la palanca legendaria que está elevando el progreso de la humanidad a alturas insospechadas. Fomentemos, glorifiquemos el trabajo manual en nuestras escuelas, para despertar inclinaciones, estimular aptitudes, desarrollar capacidades y multiplicar por miles el número de artífices de la industria que debe surgir potente en el Ecuador, para el aprovechamiento del sinnúmero de materias primas en que abundan el suelo y el subsuelo.

Una forma de trabajo manual es el cultivo de flores y frutas y frutos, que debe enseñar la escuela ecuatoriana, en macetas, en pedazos, aunque sean mínimos de terreno, en la ciudad y en el

campo, como expresión del amor del niño a la tierra, como precontribución al desarrollo del poder económico nacional, como inicio de aplicación de las técnicas que nos habiliten para competir con el producto extranjero en el mercado internacional.

Así es la escuela primaria que yo concibo, que yo deseo para mi Patria, Exmo. señor Presidente: una escuela a la que el maestro, por vocación profunda, sin coacción ajena, consagre todas sus facultades y potencias; una escuela en que el niño —centro de todas las actividades educativas— reciba lecciones, más que del maestro, de la vida que le rodea; más que del aula, del libro de la naturaleza, libro bello, fácil, sugestivo, fecundo hasta lo infinito; una escuela en que el niño no reciba nociones teóricas, etéreas, de boca del profesor o de la letra impresa, sino de modo intuitivo, en contacto con las cosas, mediante la sensación de la realidad, por propia experiencia, con clara conciencia del goce y del sufrimiento, de lo fácil o lo difícil de aprender, de hacer, de triunfar.

Las nociones así adquiridas son claras, firmes, perduran en el inconsciente y afloran oportunamente a la conciencia; son fruto de la reflexión inicial del niño, y éste, para apropiarse hondamente de ellas, ha utilizado, no sólo los ojos que leen el libro, sino todos sus sentidos y potencias ejercitados en la amplitud ilímite de la vida.

Yo quiero una escuela en que el epítome —libro de texto— no exceda de veinte páginas y que el escolar sepa usarlo como recurso de comprobación de lo que ha visto y aprendido fuera del aula, como arbitrio para refrescar las ideas adquiridas; nunca el libro como finalidad educativa, para recitarlo en el examen.

Por fin, quiero que el escolar ecuatoriano tenga como material educativo todo cuanto concierne a la Patria, y que sólo cuando le sobre tiempo, extienda su mirada a la historia y la geografía de los países vecinos y luego, a las de América y de los demás continentes.

El escolar que egresa con esta formación inicial, no libresca, sino vital; que ha ejercitado la memoria como base de la meditación y la reflexión, no como única facultad o proceso mental; que

ha aprendido a darse cuenta del mundo que le rodea, ingresa al colegio de humanidades y a los colegios profesionales técnicos, relativamente habilitado en el manejo de las bases instrumentales: lectura, escritura, redacción, elocución, operaciones numéricas elementales, y con un desarrollo mental capaz de asimilar los conocimientos sistemáticos, de iniciación científica, que corresponden a los primeros cursos de los planteles de educación de la adolescencia.

El colegio ecuatoriano

El ingreso al colegio debe autorizarse previos dos exámenes escritos: de redacción en materia de Cívica, y de Aritmética, con una sencilla investigación psicológica acerca de su capacidad de raciocinio.

He aquí que el púber ha sido admitido en un colegio, sea de humanidades o profesional; en nuestro caso, en el Instituto Nacional Mejía.

El gran edificio de este Colegio, construido y terminado por obra del eminente ciudadano y educador que se llamó Manuel María Sánchez, consta de treinta aulas, calculadas para novecientos alumnos, a razón de treinta estudiantes por aula, que es lo aconsejado por la técnica; mientras ahora asisten un mil seiscientos sesenta y cuatro estudiantes a las clases diurnas, y trescientos cuarenta a las clases nocturnas. Por esta razón, nos hemos visto precisados a ocupar tres locales en el edificio que está en construcción para el posible futuro Internado.

A comienzos del presente año lectivo se matricularon, en el Colegio Diurno 1703 y en el Nocturno 368, lo que representa el aumento de 291 alumnos respecto de la matrícula del curso anterior. Su Excelencia ha de considerar que no puede ser enteramente satisfactoria la organización de un colegio en que aumentan alumnos y es igual que antes el número de Profesores e Inspecto-

res, si tal aumento obliga a acumular 50 y más alumnos en cada aula y si cada uno de los Srs. Profesores de Educación Física ha de atender a 440 educandos. Por lo demás, puede decirse que el Mejía posee instalaciones, por lo menos iguales a los de algunos otros colegios de la República, si no tan completos como el Vicente Rocafuerte. Tenemos gabinetes y laboratorios de Psicología, de Anatomía, de Física, de Química y de Educación Física; un notable museo zoológico, con 3017 especímenes, correspondientes a 1200 especies diferentes; la colección de colibríes ecuatorianos se halla completa, con 110 especies. El museo-aula está dotado de los elementos necesarios para el estudio de ciencias biológicas. Poseemos una buena Biblioteca, con 16.575 libros de consulta para profesores y estudiantes, una sala de Dibujo, dos talleres de Trabajos Manuales, una colección arqueológica inicial, tres patios de regular dimensión, un estadio, una amplia piscina de natación, un jardín botánico y canchas de básquetbol.

Debido al peligro de bancarrota fiscal, que aún no ha desaparecido, ha disminuído el presupuesto actual del Instituto en cuatrocientos sesenta y ocho mil novecientos cincuenta y siete sucres, respecto del que rigió el año anterior; lo que quiere decir que ha sido suprimida casi totalmente la partida de quinientos mil sucres, destinada a la continuación de los trabajos del edificio para Internado, que han estado dirigidos por el Ministerio de Obras Públicas. Ruego al señor Presidente de la República que, cuando su atinada labor administrativa mejore la situación del Erario, tenga a bien proveer de más fondos a este Colegio, tanto para continuar la construcción de dicho edificio, como para atender a la necesidad de renovar las instalaciones, hoy bastante deterioradas por el tiempo y por el uso; y para restaurar los materiales fungibles, que no pueden menos de consumirse en considerable medida, cuando, como ocurre en este Colegio, los estudiantes crecen cada año en número y aprenden, no sólo leyendo el libro o viendo operar al profesor, sino con su experiencia personal en el laboratorio; por fin, para proveer al Colegio del número suficiente de profesores e inspectores .

La justificación de estos pedidos, Excmo. señor, está en las finalidades que se halla empeñado en realizar este Colegio, para bien de la Patria y la humanidad. La demostración cabal de este aserto, rebasaría con mucho los estrechos límites del presente acto. Por esto me concreto a la enunciación de los objetivos que cultivamos en la docencia de Cívica, de Historia y Geografía del Ecuador y de Física y Química.

En Educación Cívica, inculcamos en la inteligencia y el corazón de nuestros alumnos, entre otros grandes y sagrados deberes:

a).—El de trabajar en todos los campos de sus futuras actividades y de manera infatigable, porque, en el Derecho de Gentes se establezca la revisión de los tratados internacionales, que un Estado hubiere suscrito, bajo la fuerza de la agresión, de la arbitraria ocupación de su territorio o por presión económica. E insistimos en que la actual y las futuras generaciones aboguen por la revisión del Protocolo de Río de Janeiro, para la restauración del patrimonio territorial ecuatoriano ;

b).—estamos interesados en adaptar las nuevas mentalidades a la práctica de la norma que prescribe que, todo habitante del Ecuador, aspire a que todos los actos de su vida guarden armonía con los intereses y las aspiraciones de la comunidad nacional;

c).—enseñamos que la fortaleza de nuestra nación depende, en mucho, de la homogeneidad cultural de todos los grupos humanos que pueblan el territorio patrio, y

d).—que, para alcanzar la realización de estos postulados —salvada la revolución del año 1895, justa en sus causas y fecunda en sus resultados inmortales—, es indispensable la vigencia triunfal, en plenitud de culto, de la paz y del trabajo, con absoluta intransigencia contra toda sedición, llámese cuartelada, golpe de Estado o revolución gloriosa, porque todos estos escándalos arruinan a la República.

En Historia Patria — En la educación mediante el proceso de la Historia Patria, profesores y alumnos se ciñen estrictamente a lo que más autorizadamente se ha establecido como verdad históri-

ca Así es como jamás aceptaremos, como se ha dicho, que los quiteños se levantaron en revolución contra el impuesto de las alcabalas, con el fin de privar a Guayaquil de los fondos destinados a rechazar las invasiones piráticas.

Este Colegio procura principalmente formar en la conciencia de sus educandos la convicción de que el pueblo ecuatoriano ha sido y es uno e indivisible, en sus glorias y reveses, en sus alegrías y dolores, en sus aciertos y yerros, al través del tiempo y del espacio; que, por tanto, no podemos rechazar la responsabilidad de los hechos malos, para atribuirlos solamente a nuestros adversarios políticos, sino que, penetrando con espíritu desapasionado en el fondo de la historia, viviéndola para la enmienda de los errores, para la rectificación de los criterios injustos y para la esperanza de mejores días, debemos unir inteligencias y voluntades, a fin de realizar fraternalmente la grandeza de nuestros destinos.

En Geografía se agotan los arbitrios para el conocimiento de la República, en sus aspectos físico, étnico, político, económico, etc., con la objetividad que se obtiene mediante las posibles excursiones y con la intuición indirecta que habilitan los mapas, cuadros murales, fotografías, cintas cinematográficas, etc.; todo considerando al Ecuador como centro de referencias y de relaciones respecto de los demás países del mundo, con la firme aspiración, en lo económico, de aumentar nuestras exportaciones y de disminuir las importaciones de consumo, fortaleciendo el criterio nacional, hasta elevar a práctica universal el siguiente enunciado: este artículo puede ser inferior al de Francia o de Alemania, mas lo prefiero porque es ecuatoriano.

En Física y Química rige el método inductivo, lo que indica que se parte del examen del hecho producido en la naturaleza o provocado por la inteligencia, y al través de la observación y el experimento realizados por el estudiante, bajo la dirección del profesor se llega a la ley, al principio científico. Ejecutado el experimento, cada alumno debe presentar un informe acerca de él, y luego, la interpretación científica correspondiente. Después se

procede a la aplicación de esas operaciones mentales a la vida industrial, agrícola, doméstica, etc., y, por último, a la elaboración de artículos de orden físico o químico, proceso con el cual se despiertan la curiosidad y el interés del alumno, se ejercitan su atención y su reflexión, se habilitan sus manos para el trabajo manual, se estimula su iniciativa, y, cultivados así el sentido de la Física y la Química, despertada la afición a estas ciencias, queda abierto el camino, se ha dado el paso inicial para que el alumno de hoy pueda ser el gran industrial o el inventor de mañana.

FACTORES NEGATIVOS

Uno de los factores que influyen decisivamente en el buen éxito de la obra educativa, es el uso acertado y paciente de los **métodos científicos**, orientados a la consecución de la finalidad de cada disciplina escolar. Por desgracia, prevalecen todavía, en las escuelas y los colegios de la República, a veces en forma exclusiva, y aun en los colegios experimentales, los métodos y formas de enseñanza, condenados a la extinción por las ciencias psicológica y pedagógica, y desaparecidas ya de los mejores centros docentes de Europa y América y aun de Asia.

Tales formas, que el Colegio Mejía está esforzándose, con esfuerzo heroico, por abolir definitivamente, son:

a) **El monólogo**, nominado también, conferencia, recitación, disertación y exposición, en todas las cuales, el alumno es un receptáculo en el que el orador deposita el cúmulo de su saber, sin preocuparse de que el alumno oiga, atienda, entienda o dormite; forma en que el estudiante no estudia, ni ejercita ningún proceso mental, fuera del esfuerzo para tomar el apunte trunco, erróneo o confuso; forma, en fin, en que el alumno, condenado a la inercia mental incompatible con el dinamismo de su edad, se indisciplina, molesta al docente, pierde el tiempo y permanece ajeno a todo progreso educativo;

b) **La lectura** del texto, propio o ajeno, forma en que el alumno, sujeto a igual pasividad, divaga, juega, murmura, charla o desvaría y desordena su clase;

c) **El dictado** del contenido del libro, de lo memorizado por el profesor o de los apuntes de éste, en que el alumno se limita a escribir, cual agente mecánico de la pereza e ignorancia del maestro;

d) **La repetición** de lo memorizado literalmente en el voluminoso libro de texto, trabajo pesado y repugnante al alumno, por razón de su esterilidad.

Al aplicar tales métodos, el profesor anticuado e irresponsable atenta contra la nación, la familia y el alumno, al tratar a éste como gente incapaz de pensar, de reflexionar, de opinar y de hacer; al condenarle a la inacción, privándole de toda oportunidad para ejercitar sus potencialidades y habilitarse para desempeñar su destino en la vida.

Y, respecto a los tres últimos métodos, se ha dicho con justicia, que el profesor, llámesele maestro, preceptor o catedrático, es un defraudador que actúa en la impunidad contra los más sagrados intereses nacionales, y, en todo caso, está demás en la lista de los servidores públicos, porque el alumno, escolar, colegial o universitario, puede obtener, desde que se inventó el libro, mayor provecho con la lectura consciente, en su casa, que con los dictados, lecturas y recitaciones a que el docente le condena, en el aula.

FACTORES POSITIVOS

Por tan desfavorables efectos de lo docencia tradicional, empírica y mecanizante, "embrutecedora" ha dicho el educador uruguayo Carlos Vergara, surgió en 1810 —con las universidades de Alemania a la cabeza— la revolución reivindicadora de los derechos del estudiante, con la aplicación de los métodos activos, revolución educativa que triunfó luego en Harvard, Oxford, Cambridge, Princeton, Yale, Stanford, en las universidades de Bélgica, Ho-

landa y Canadá, en algunas de Francia y aun de España, Argentina y Chile, métodos de los que ahora sólo puedo dar algunos nombres: el socrático o mayéutico, el de recitación socializada, de laboratorio, de estudio dirigido, de proyectos, de solución de problemas, de seminario, de unidad de trabajo.

Estos métodos activos utilizan la memoria como uno de los puntos de partida para las demás operaciones mentales: atención, observación, reflexión, meditación, comparación, inducción y deducción, generalización, abstracción, y para el empleo útil e inteligente de las manos y de todos los sentidos; estos métodos crean hábitos de orden, de trabajo, de esfuerzo mental y manual; ponen a prueba el carácter en las diferentes situaciones de la vida y, alcanzan sólidas victorias morales, por el cultivo de los mejores sentimientos humanos y el culto a la belleza.

En las aulas —cualquiera que sea la categoría del plantel— en que rigen los métodos activos (1), el profesor pone en juego todos los sentidos y potencias del estudiante y le habilita para actuar en la vida, con vigor y fe, con perseverancia y sistema, capacitándole para las más grandes realizaciones.

Resultado de todo esto es la formación de la personalidad del ecuatoriano, vale decir, del individuo dotado de capacidad para el pensamiento claro y profundo, la acción acertada y fecunda, la iniciativa meditada y valiente.

Tan excelentes aspiraciones no son fáciles de alcanzar: 1º—Se necesita el educador de vocación, en el concepto de Kershensteiner, esto es, abnegado, de gran sentido humano, de clara inteligencia, ilustrado y bien remunerado; 2º—Es menester que en una aula no exceda de treinta y cinco el número de alumnos, y, 3º—Los programas han de ser elaborados de tal modo que contengan únicamente las cuestiones o los problemas fundamentales de la res-

(1) A. M. Aguayo.—Filosofía de la Educación
José Ortega y Gasset.—Misión de la Universidad
Abraham Flexner.—Universities, American, English, German

pectiva asignatura, calculados sobre la base de sólida experiencia, para que, en la extensión del curso lectivo, alcancen los alumnos a estudiarlos con máxima profundidad, mediante la ejercitación de todas sus fuerzas y operaciones mentales.

Lo **primero** se supone que existe en toda nación bien organizada; si faltase este personal, esa nación sería muy desgraciada, al carecer del principal factor de cultura, que es el educador de vocación.

Lo **segundo** depende de los fondos disponibles para la multitud de servicios públicos, y del criterio de los gobernantes con respecto al valor de la educación. Lo único que puede asegurarse al respecto es que la educación es la base de la riqueza material, de la sanidad de individuos y colectividades, de la altura intelectual y moral de los pueblos y de su fuerza defensiva interna y externa.

Lo **tercero**, o sea el cercenamiento de los programas extensos; la abolición, si fuere posible, del enciclopedismo; la exclusión de lo superfluo en aras de lo sustancial; la preferencia de la calidad sobre la cantidad, de lo formativo sobre lo informativo, del pensar profundo sobre la memorización intrascendente; todo esto puede y debe ser obra de los técnicos en educación, y ellos están obligados a contribuir cuanto antes a la mejor organización del Estado, en el ramo educativo, con la elaboración de programas que sean valioso instrumento de formación de la adolescencia ecuatoriana. Reforma de programas, y, acaso, alguna modificación en los Planes de Estudio y de Trabajo; pero ninguna alteración de la Ley, en este punto, pues el artículo primero contiene cuanto puede desearse como base fundamental de la Segunda Educación renovada.

OBJECIONES

El profesorado alega que, siendo como son tan extensos los programas, con abundante contenido de asuntos de importancia secundaria o nula, y debiendo atenderlos en su totalidad, como

prueba del trabajo reglamentario del docente, es imposible detenerse a profundizar una cuestión dada, so pena de que falte tiempo para igual aprendizaje de las demás; por lo cual, tiene que dedicar buena parte del curso lectivo a pasar rápidamente al través de los temas programados y de las tesis formuladas por el Ministerio, en procura de llenarlos, en defensa de su buen crédito, acudiendo al triste recurso de exigir a los alumnos que memoricen la mayor cantidad de páginas y de apuntes, con la aspiración —última aspiración del estudiante ecuatoriano— de que éste tenga la mejor calificación en los exámenes.

Esta calamidad ocurre en mayor grado en las universidades, dado el volumen de los libros que tratan de cuestiones científicas universitarias y dada la atroz exigencia de acumular en la memoria las respectivas teorías, todas de extensión ilimitada.

Como ustedes ven, Excmo. Sr. Presidente y Sr. Ministro de Educación, esta terrible realidad no puede, no debe perpetuarse, y la reforma debe ser rápida, fundamental.

El profesorado, por su parte, ha de prescindir de lo inútil, en fechas, nombres, accidentes, reglas, clasificaciones, etc. y ha de simplificar, en lo posible, los temas de estudio. Por ejemplo, un técnico de la UNESCO, en la enseñanza de Química, me decía: "el estudio de los metales a base de la Serie Potencial de Herntst, puede realizarse con profundidad, en la mitad del tiempo que ordinariamente se destina a ello", y "la enseñanza de quebrados puede hacerse con dos reglas, en vez de las veinte y más con que hoy se atiborra a los estudiantes".

HACIA LA UNIVERSIDAD

Se ha discutido porfiadamente si el colegio ha de preparar a la adolescencia para el ingreso a la universidad o ha de formar mentalidades capaces de iniciarse en el ancho y variado campo de la economía.

A fuerza de reflexionar en el problema, me permito exponer lo siguiente: en mi concepto, la segunda educación no es un fin en sí misma, sino un medio, por cuanto en un peldaño más alto de ciencia y experiencia, se halla la educación superior, que la universidad aspira a realizar. La segunda educación es, al mismo tiempo, un fin en sí misma, para quienes no han de seguir estudios sistematizados, porque van a dedicarse inmediatamente después del bachillerato, a actividades de los más diversos órdenes.

Aquí surge la necesidad de responder a este trascendental interrogante: la actuación del colegio ha de ser una para quienes irán a la universidad, y otra para quienes van a utilizar en la vida solamente su bachillerato?

¿Qué requiere la universidad para recibir candidatos en su seno? Adolescentes cargados de noticias, de teoremas, de reglas, de datos que abracen todo el panorama de las ciencias, como proclamó, en esta misma tribuna, no ha mucho, un sabio polígrafo? O desea, más bien, estudiantes fuertemente iniciados en hábitos mentales, en la capacidad de raciocinio, en habilidad para discurrir y penetrar hondamente en busca de la verdad y en el conocimiento de la realidad de la vida; o anhela discípulos bien ejercitados en aprovechar la ciencia de los libros y las enseñanzas del medio ambiente inmediato y mediato, como material para su meditación y su acción, como instrumento de propia investigación, de profunda discriminación y de síntesis trascendentales?

La universidad ecuatoriana, aunque sea con más de un siglo de atraso, respecto de los planteles superiores antes citados, ha iniciado desde hace pocos años, la práctica de los métodos activos, con la vigencia de seminarios, objetivización abundante, trabajos de alumnos en equipo, discusiones organizadas, desarrollo autónomo de tesis, etc. Todavía predominan la estéril palabrería de los monologuistas, la fría y equívoca conferencia repetida al través de muchos cursos, y, también la falta de comunión espiritual y social con el discípulo hasta el punto de que hay "catedráticos" que no pasan su vista por el examen escrito, y se limitan a orde-

nar, olímpicamente, que el Secretario anote la máxima nota, en todos los exámenes de sus abandonados alumnos. Todavía funcionan "cursos preparatorios" para enseñar Física, Química y Biología, con cifras trazadas en el pizarrón, y hay facultades de Pedagogía que carecen del indispensable colegio de aplicación, que es lo mismo que pretender formar médicos sin asistencia al hospital, y hay universidades que admiten alumnos hasta repletar de oyentes las aulas, en vez de adecuar la matrícula a la capacidad del servicio de bibliotecas, gabinetes, laboratorios, gimnasios y demás instalaciones indispensables para la formación de profesionales e investigadores, en la fecundidad de la acción y en la verdad de la ciencia y de la vida. Aún hay "catedráticos" que respaldan su ineptitud o su indolencia, con el regalo de altas calificaciones a sus alumnos.

La universidad ecuatoriana vislumbra ya la aurora del progreso, en la consagración de algunos de sus profesores, en lo científico de sus métodos y en la grandeza efectiva de sus fines: v. gr. en Anatomía, se ha comenzado a hacer menos insoportable, si cabe, la memorización de los truculentos volúmenes de Testut y de Ruvrier, siquiera sea con paralelas lecciones de disección, en que actúan los estudiantes, en la escasa medida que permite la escasez de cadáveres disponibles.

Concluyo, Sr. Presidente: opino que lo expuesto ofrece base suficiente para responder a las cuestiones planteadas: el colegio ha de ser uno para los futuros universitarios, y otro para los demás mortales? ¿Qué ha de exigir la universidad para la admisión de alumnos?

A lo primero respondo, negativamente, porque el colegio debe educar en la vida y para la vida; porque la universidad es una parte de la vida de la comunidad ecuatoriana, porque la teoría científica que el adolescente inicia en el colegio y el joven va a profundizar en la universidad, es materia de aplicación general en las actividades públicas y privadas; porque la capacidad de atención, de cálculo, de serenidad y reflexión, es tan necesaria en la univer-

sidad como fuera de ella; porque el hábito de trabajo, con los caracteres de abnegación, constancia y progreso, corresponde a uno y otro de dichos campos humanos; porque la formación de la personalidad ecuatoriana, que el colegio anhela, se traduce luego, en aptitud para pensar, hacer y triunfar, en capacidad de servir mejor a la Patria, en potencia para comprender mejor a la humanidad, y todo esto no es incumbencia de sólo el universitario, sino de todo ser humano.

En cuanto a las **condiciones para el ingreso a estudios superiores**, alguien debe contestar a esta pregunta: ¿quiere la universidad bachilleres con muchos conocimientos en variadas disciplinas, por la fuerza de las cosas habituados a la superficialidad, al mariposeo, a la erudición barata, a saberlo todo y nada, a hablar de lo que nunca pudieron entender a cabalidad, para utilizarlo digna y fecundamente en la vida?; ¿quiere candidatos incapaces del raciocinio científico y filosófico, porque retuvieron para el examen mucha información científica y abundante historia de la filosofía, sin ejercitarse en la resolución de problemas científicos o en la crítica profunda de sistemas filosóficos?

O desea que el colegio proporcione educación integral en vez de instrucción integral, de acuerdo con el pensamiento del citado artículo de la Ley de Segunda Educación; lo que quiere decir: más educación que instrucción, mucho más formación que información; menos acumulación de datos y sucesos y más capacitación para la reflexión profunda y el sentimiento noble, en suma, verdadera formación de la personalidad del ecuatoriano.

En el primer caso, será preciso que los colegios de vanguardia retrocedan a vegetar bajo el régimen cavernario de la conferencia fría, el dictado, la lectura magistral, la repetición literal del texto, métodos vitandos que, con otros factores perniciosos, han contribuido para originar y fortalecer el parasitismo, que ya es endemia radicada en el ambiente nacional, y que se manifiesta lastimosamente en las crecientes legiones de los decapitados de la burocracia.

En el segundo caso —el de opinar por la nueva educación— será menester que la universidad ecuatoriana renuncie integralmente a los métodos y procedimientos anacrónicos, y que, se empeñe en que funcione el sistema de tutoría, que forma caballeros en Inglaterra, y el de estrecha comunicación entre profesores y estudiantes, para inculcar a los segundos el orgullo nacional francés; la disposición alemana para el trabajo abnegado y fecundo; la constancia en el esfuerzo triunfador, que es propia del norteamericano, y la serena actitud de orden, de justicia y de superación que caracteriza al canadiense, al finlandés, al suizo.

Tienen la palabra nuestras Universidades y Colegios, para fijar su posición educadora, en homenaje a la Patria y a la Ciencia.

Quito, a 19 de Marzo de 1957.

LEONIDAS GARCIA,
Rector.

NOTAS Y COMENTARIOS

LLACTA

*Organo del Instituto Ecuatoriano de Antropología y Geografía,
de Quito, Ecuador*

Con este simbólico nombre, LLACTA, ha iniciado la publicación de su revista el Instituto Ecuatoriano de Antropología y Geografía. LLACTA es un término quichua, que significa tierra; y decimos simbólico porque esta institución cultural y científica está dedicada al estudio de nuestra tierra, al análisis de las características esenciales de nuestros hombres y grupos humanos; es decir, una función profundamente compenetrada con la tierra o la LLACTA.

Dos números se han publicado de esta revista especializada. Ambos contienen estudios monográficos de importancia y merecen ser conocidos por las personas aficionadas a los problemas de nuestra raíz etnológica.

Durante algunos años ha venido publicando el Instituto sus INFORMES sobre una variedad de grupos humanos de Sierra y Litoral; el problema del indígena, del negro y del mestizo han sido analizados en estudios monográficos y de investigación en varias

colectividades de nuestra estructura étnica y social. Especial importancia hemos dado, entre esos trabajos, al bien documentado y analítico estudio de la comunidad indígena de ILUMAN, en el Cantón Otavalo, provincia de Imbabura; además de este estudio han aparecido también investigaciones antropológicas sobre los negros de PUSIR, el grupo blanco-mestizo de LA PAZ, sobre campesinos costeños pescadores y agricultores y otros más. La labor paciente y seria de este Instituto en el campo de la Antropología Social y Cultural representa afanes dignos de reconocimiento, ya por los esfuerzos hechos, como por los resultados alcanzados, y porque con estas actividades podemos ofrecer a los demás países una investigación sistemática y técnica de nuestras comunidades humanas y de sus principales problemas. Estos campos han tomado en otros países impulsos muy significativos; en el nuestro, por desgracia, aún no han adquirido cartas efectivas y seguras de naturalización.

Vamos a ocuparnos, en forma breve, sobre el contenido de los números de *Llacta*. En el número 1, correspondiente a Mayo del año próximo pasado, encontramos un interesante estudio del grupo indígena de *Los Colorados*, que habitan en la zona Occidental del Cantón Quito, en el territorio bajo, donde se inicia la planicie costanera. *Los Colorados* es el fruto de una paciente investigación realizada por Alfredo Costales Samaniego en tres épocas, en los años 1952, 1953 y 1955.

Este grupo indígena tiene sus formas y peculiaridades típicas de vida; ciertos valores culturales han sido siempre los denominadores generalizados con que se les ha distinguido. Algunas leyendas y referencias fantásticas han caracterizado las informaciones sobre el grupo. Desde su presentación exterior, hasta sus costumbres y formas de vida han constituido novedades poco conocidas. Ciertas leyendas y mitos han rodeado la vida de este grupo marginal, presionado y perseguido por varias fuerzas naturales y humanas.

Alfredo Costales Samaniego ha llevado a cabo una información de los aspectos más importantes de la vida de los Colorados. Los datos que nos ofrece son novedosos y han venido a rectificar algunas informaciones dichas por personas que conocieron al grupo sólo por la periferia o por informaciones de segunda fuente. Costales Samaniego, nos ofrece una realidad cruda, difícil, de lucha constante del hombre y el grupo con la naturaleza y con el blanco, que explota, abusa y tiraniza; factores que han colocado a este grupo en un proceso que, a largo o corto plazo, pueden producir su liquidación, si antes no arbitramos medidas defensivas y de protección.

El análisis contiene dos características fundamentales: por una parte, observaciones y referencias tomadas en la fuente misma de la comunidad. Las costumbres, las peculiaridades de la vida material y espiritual proceden de ese origen; el medio y la existencia misma que llevan los *Colorados* en sus selvas cálidas e inhospitalarias han sido estudiados e investigados por el autor en la realidad misma. La otra característica corresponde a las cifras y datos estadísticos que permiten comprobar plenamente afirmaciones o que demuestran que el trabajo de investigación fue hecho con paciencia y seriedad.

Alfredo Costales ha hecho un esfuerzo muy particular para estudiar y conocer esa realidad. Ha vencido una dificultad muy particular, el aprendizaje de la lengua nativa del grupo. Sabemos bien que resulta imposible o muy difícil efectuar un estudio serio y bien llevado en grupos como el Colorado, sin disponer de la lengua materna; el autor de esta investigación ha tenido que hacer este esfuerzo y en los dos capítulos últimos nos ofrece algunas consideraciones sobre el idioma colorado y una pequeña colección de las más importantes palabras de esta lengua, con sus traducciones respectivas al castellano.

Dos partes comprende el estudio del grupo: la correspondiente a la *Cultura Material* y la de la *Cultura Espiritual*. En la primera

se refiere al medio geográfico, a las características en la vivienda, mobiliario, vestidos, industrias, caza, pesca y otras actividades, a la alimentación, bebidas y otros aspectos más. En la segunda parte analiza el factor humano en cifras, la organización familiar, social, religiosa, mitos, leyendas, tradiciones, medicina, los brujos, la lengua y otros tópicos de especial interés. Un mapa de la región y varios gráficos sobre tipos humanos y aspectos de la vida material completan la información.



El número 2 de LLAETA corresponde a Noviembre del mismo año de 1956. Como en el anterior, es Alfredo Costales Samaniego quien nos ofrece una investigación biográfica de una interesantísima personalidad, don Fernando Daquilema.

Quienes hemos buscado los amarillentos documentos de cronistas y de nuestro pasado, sabemos lo arduo y laborioso que resulta rehacer una existencia de un indígena ecuatoriano o americano; el esfuerzo que representa escribir un libro de esta índole, cuando se trata de una investigación de primera mano y no únicamente de un fruto de ropaje literario, resulta digno de encomio.

Fernando Daquilema es un estudio y una investigación valientes. Es escrito con galardía y energía de quien siente sinceramente las angustias y amargas de los explotados y tiranizados; de quien en sus trabajos de investigación ha podido palpar y sufrir las angustias de la vida marginal o de retraso angustiados. Las páginas escritas por Alfredo Costales en su hermoso *Fernando Daquilema* suenan a grito, a rebeldía y angustia; están escritas con severidad; enjuicia con fe y ardor las fuerzas que en la vida de ese indio superior salieron a su paso; a negarle los valores con que le colmó la naturaleza; a señalarle peros y desconocerle sus derechos, aunque éstos fueran los más fundamentales en la vida de grupos cultos y civilizados.

La biografía de Daquilema es completa: analiza el proceso histórico en que desenvuelven los actos del héroe; vincula la existencia con los procesos y los hombres de la época; estudia las características dominantes de cada momento; resalta la pose de los españoles con sus prejuicios y fanatismos; censura las actitudes de los descendientes de éstos, con sus fatuidades presuntuosas; refiere con energía el egoísmo de blancos y mestizos, que cierran el paso y el derecho a un indio rebelde, con pasado vigoroso y con autoridad suficiente, como que descendía de una reyecía indígena.

La biografía viene a ser una especie de tragedia permanente, o de lucha continuada entre el hombre, la tierra y los demás hombres de las otras razas. Se refiere a las condiciones de apremio en la vida de los indios en el campo material; estudia las grandes revueltas de los indígenas; las explosiones de venganza y desquite, de ciego y desenfrenado saciar de ira y furia primitivas, tanto para culpables como para inocentes.

El valor de Fernando Daquilema lo hallamos ponderado en todos sus niveles; sus luchas y sacrificios constituyen ejemplos de valor y entereza de la raza aborigen.

El autor encuentra en su Fernando Daquilema un valor extraordinario y parangonándole con Rumiñahui y Atahualpa lo halla mucho más alto y extraordinario. Personalmente, creo que mejor sería dejarlos a todos estos héroes en sus posiciones y valores, sin medida ni comparación entre ellos; sino, mejor, como símbolos y valores de la raza; tan altos y erguidos como para compararlos con cualesquiera personajes de niveles culturales afines y semejantes.

Creo que justa razón ha tenido Demetrio Aguilera Malta en su prólogo a esta biografía al reconocer los méritos del estudio, al decir que su autor, Alfredo Costales Samaniego, tiene una "especie de enfermedad" por su Fernando Daquilema. Puede ser que por esta misma característica sienta yo para Rumiñahui una

admiración enorme; porque al investigar papeles y fuentes y al escribir su primera biografía, encontré sus grandes valores, tanto como para que pueda ser uno de los grandes señores de la raza aborigen de nuestra nacionalidad.

La última parte de este número de LLACTA contiene un ameno e interesante estudio sobre LOS PASTOS, que pertenece al profesor Eduardo N. Martínez. También este trabajo es un estudio documentado, que se fundamenta en las consultas posibles y en referencias de restos arqueológicos existentes sobre este grupo aborigen de nuestras tierras norteñas. Dentro de los pocos elementos de información que se pueden hallar sobre estas culturas nativas, el estudio de Eduardo N. Martínez resulta una síntesis muy importante y que permite tener relaciones concretas e interesantes de ese pueblo prehistórico.

Al referirse a los bohíos, a las costumbres funerarias, a la civilización, a las piedras pintadas y a otras fuentes y elementos relativos a ese grupo aborigen, Eduardo N. Martínez utiliza documentos y estudios muy importantes y especializados, como los de Max Uhle, Carlos Emilio Grijalva y de otros autores e investigadores de nuestras civilizaciones primitivas.

Dr. Gonzalo Rubio Orbe

Revistas de los Normales Capitalinos

Las publicaciones de instituciones culturales siempre tonifican el espíritu. Los planteles educacionales que se esfuerzan en dar a conocer en una revista o publicación aspectos técnicos, resultados de ensayos y esfuerzos pedagógicos, que exponen criterios sobre la labor educativa, que los profesores escriben sus inquietudes y pensamientos en materia didáctica y que sus estudiantes publican

sus ensayos, demuestran responsabilidad y preocupación por el mejor cumplimiento de la acción confiada a maestros y educandos. Por eso consideramos que el apareamiento de un órgano cultural y técnico viene a ser parte de la obra misma en la educación, así como viene a demostrar afanes y preocupaciones por cumplir en la mejor forma la misión cultural y técnica.

Por estas consideraciones hemos recibido con profunda satisfacción dos publicaciones de carácter pedagógico, que corresponden a los dos normales capitalinos, el "Juan Montalvo" de varones y el "Manuela Cañizares" de señoritas.

HORIZONTES se llama la revista del Colegio Normal "Juan Montalvo"; el número último corresponde al 24 de diciembre de 1956. Para quienes hemos pasado por las aulas del "Juan Montalvo" en una de las fases de nuestra formación cultural y profesional, esta revista tiene un significado muy particular. Pues, justamente, allá por el año 1929, época en que fuimos estudiantes de este plantel, apareció el primer número de esta revista profesional y de cultura general. Fué el fruto de nuestros maestros en aquella vieja y respetable casona. Luis Felipe Torres, Luis A. González, Francisco Terán, Pedro A. Castrillón y otros fueron los creadores de **Horizontes**. Más aún, en sus páginas empezamos nuestros primeros esfuerzos literarios; en esos primeros números tuvimos la ocasión de ensayar los primeros vuelos, con temas románticos, sentimentales, sensibleros, propios de la adolescencia que cada día se va quedando más atrás. Después, cuando nos tocó ser profesores de este plantel, estuvimos también ofreciendo alguna modesta participación en sus páginas. Luego, en la época que nos tocó dirigir el plantel dimos el impulso posible a esta revista, tan nuestra. Desde aquella época —año 1949— en que se publicó el número 23, ha vuelto a aparecer ahora un nuevo ejemplar, gracias a los empeños culturales y técnicos de los nuevos dirigentes del "Juan Montalvo". Esfuerzos saludables de renovación pedagógica, empeños honrados y benéficos para servir mejor a la educación en el plantel

que es un símbolo del normalismo masculino en el país, demuestran las páginas de **Horizontes**; el mismo esfuerzo de publicar esta revista ya constituye una parte de estos anhelos; viene a ser el fruto de empeños de jóvenes educadores consagrados a la obra del intelecto, de la renovación en las labores educacionales. Por estas consideraciones, nuestra enhorabuena para quienes están haciendo **Horizontes** y nuestra voz de estímulo —si algo puede valer ella— para que no decaigan en estos saludables empeños.

El número 24 de esta publicación está dirigido por los profesores Sr. Julio Tobar, Rector del Plantel; Dr. Ligdano Chávez, Vicerrector, y Sr. José Nicolás Vaca, Secretario. La Comisión de Cultura y Publicaciones la forman los maestros señores Darío Guevara, Presidente; Ricardo Alvarez Mantilla y José Nicolás Vacas.

El contenido de este número es muy interesante. La enumeración de los artículos podrá dar una apreciación de lo que ha preocupado a los dirigentes, catedráticos y estudiantes del "Juan Montalvo" en las 270 páginas de **Horizontes**, número 24.

El **Editorial** trata de los **Nuevos servicios establecidos en el normal**: esto es, los Cursos de Administradores, que han vuelto a funcionar, después del primer esfuerzo que hicimos en ese plantel en 1948; y los servicios de mejoramiento del magisterio, en particular el Normal de Verano. Ligdano Chávez escribe sobre **Tendencias de la Supervisión**; artículo novedoso y que enfoca los problemas de este nuevo campo de la técnica educativa. **Antinomia entre Libertad y Disciplina** se llama la colaboración de la doctora Lucila Salvador de Villacreses, una de las pocas educadoras ecuatorianas consagradas a estos estudios. **Filosofía, Educación y Pedagogía** se llama un trabajo del profesor Alfredo Santacruz. De este mismo maestro y del profesor Luis A. Pazmiño son las **Instrucciones Generales para los Alumnos-maestros sobre la Práctica Docente**; trabajo de valor práctico para la formación de los maestros; responde a una planificación técnica indispensable en un colegio como el Normal. Rafael Avilés ha escrito sobre el **Niño y sus Derechos**. Los demás trabajos y sus autores son:

Redacción y Composición, Profesor Rafael Avilés M.; **La Biblioteca Escolar**, Profesor Tobías Jácome; **El Diccionario en la Escuela**, Prof. Garibaldi Toscano S.; **Las Investigaciones Educativas en la Escuela Ecuatoriana**, Prof. José G. Paredes; **Influencias Reflejas en los Adolescentes**, Prof. Bolívar Guarderas; **Novela Contemporánea Venezolana: Teresa de la Parra y Rómulo Gallegos**, Prof. José Nicolás Vaca C.; **Poesía Infantil por el Niño y para el Niño**, Prof. Darío Guevara; **Juan Montalvo**, Prof. Bolívar Arroyo Aguirre; **Soldados de Cultura Nacional**, Prof. Leonardo Villalba; **Las Cuatro Estaciones de Manuela**, Prof. Ricardo Alvarez; **Breve Biografía de Don Pedro Vicente Maldonado**, Prof. José I. Guarderas; **Simón Rodríguez y la Educación en la América de Bolívar**, Prof. Raúl López; **La Expresión Gráfica en la Escuela Primaria**, Prof. Dr. Carlos A. Vázquez; **El Medio Geográfico marca el alma del hombre Ecuatoriano**, Prof. Carlos Alvarez Miño; **Función de las Ciencias Sociales en el Colegio**, Prof. Carlos A. Vázcones; **La Recreación por el Ejercicio Físico Constituye una Necesidad Social**, Prof. Dr. César Villacreses G.; **Apuntes sobre Gimnasia Rítmica**, Profesora Emma de la Torre; **Atletismo para Mujeres**, Profesores Fidencia Díaz de la Vega y Luis Silva Ballesteros; **Modificaciones de las Frecuencias Cardíaca y Respiratoria producidas por el Ejercicio Físico**, Prof. Dr. Plutarco Naranjo V.; **Clases Prácticas; Juego Preparatorio para el Basket-ball; Clases de Atletismo**.

La Sección dedicada a los alumnos del plantel contiene los siguientes trabajos: **Canto a la Patria**, por Edgar Stalin Vásconez; **Al Maestro Ecuatoriano**, por Armando Nicolalde; **La Obra Educativa de Leonidas García**, por César Chávez V.; **Federico González Suárez**, por Gustavo Matute.

Por fin, sobre **Estadística del alumnado del Colegio Normal "Juan Montalvo"**, escribe el Prof. Carlos A. Vega, Inspector General.

Esta labor resulta de especial importancia en un plantel educacional, porque con ella se está dando la oportunidad para que se

manifieste la afición literaria, porque ella constituye un estímulo para los jóvenes estudiantes y porque de estos ensayos y esfuerzos podrán surgir los futuros escritores; ojalá los futuros valores de las letras y del pensamiento escrito en la ciencia y técnicas de la educación.



REVISTA DEL COLEGIO NORMAL "MANUELA CAÑIZARES", Número 1, es la nueva publicación de este prestigioso colegio de formación de maestras. La fecha de su aparecimiento corresponde a Enero del año en curso. Director de la Revista es el Profesor Francisco Terán, Vicerrector del establecimiento. El rectorado del plantel lo ejerce la Profesora doña Adela Pinargote de Murillo. Varias secciones forman el cuerpo de esta publicación, a saber: **INFORMACION PEDAGOGICA, ASPECTOS CULTURALES, ASPECTOS LITERARIOS, INFORMACION EDUCATIVA Y ACTIVIDADES CULTURALES**. El sumario de artículos es el siguiente:

La Educación Normal; El Plan de Estudios de los Colegios Normales del Ecuador; Los Programas de Educación Secundaria son aspectos técnicos escritos como Editoriales. Los demás trabajos son: **Educación de la Mujer y su contribución a la vida nacional**, Raquel Verdesoto de Romo D.; **El Laicismo en la Educación**, Virginia Larenas; **La Adolescencia**, Pablo González Muñoz; **El Plan de Maestros Asociados**, Melania López del Pozo; **Centro de Coordinación; Grados Quinto y Sexto**, Teresa Hinojosa, Melania López del Pozo, Mercedes de la Cadena y Carmela Rumazo; **La Lectura Valioso Auxiliar para la Composición libre**, Aurelia de Rueda; **Perfil de la Filosofía Contemporánea**, Alfredo Carrillo; **El II Congreso de la Real Academia de la Lengua**, Octavio Gómez; **Reflexiones Frente a Gabriela**, Atanasio Viteri; **Romance del Potro Alazán**, Carlos Sabat Ercasty; **Apoteosis de la Madre**, Jean Paul; **Poesía**

Infantil, Darío Guevara; **Retrato del Niño**, Raúl Andrade; **Nuestras Lagunas Andinas**, Carlos Suárez Veintimilla; **Yo Soy la Sembradora**, Leonor Salgado de Carbo; **Datos Estadísticos sobre la Educación Normal del País**, Francisco Terán; **Delimitación de funciones de las Escuelas Anexas**, Carlos T. Montesdeoca; **Una Feliz Realización Educativa: Las Escuelas Vespertinas**, Rogelia Carrillo de Landázuri; **Elogio a Manuelita Sáenz**, Raquel Verdesoto de Romo D.; **María Angélica Idrobo**, palabras de la señora Adela Pinargote de Morillo, Rectora del plantel, con motivo de la entrega a la Biblioteca del óleo de la extinta; **Homenaje a Tres Maestras Jubiladas del Plantel**, palabras de la señora Leonor de Carbo; **La Cruz Roja Juvenil**, **Informe de Actividades**, por la señorita Norma Delgado; **Residencia Estudiantil "Manuela Cañizares"**; **Crónica Social y Deportiva**; **La Próxima Velada del Normal "Manuela Cañizares"**.

Especial interés tienen los trabajos de carácter técnico, ya porque son el fruto de preocupaciones, inquietudes y experiencias docentes, como porque ellos ayudarán a la formación de las futuras maestras y servirán para el mejoramiento del magisterio que recurra a estas fuentes.

Nos permitimos hacer dos pequeñas recomendaciones, que ojalá tengan acogida. En la vida cultural y profesional del "Manuela Cañizares" se han realizado algunos esfuerzos publicando boletines; sería muy interesante que el esfuerzo actual se lo mantenga en una sucesión que impone el apareamiento de una revista, ocasional o regular. Esta forma, sin restar el valor del esfuerzo aislado, impone una especie de obligación a los personeros de estas actividades culturales y, al mismo tiempo, demuestra esfuerzo constante, labor con tradición y simbolismo cultural específico. La publicación de una revista entraña deberes y servicios organizados en bien de la cultura y la técnica.

La otra sugerencia se refiere a que también en esta publicación se abra la sección estudiantil, para crear la afición, para estimular la tendencia en donde existiera.

En el caso de las dos publicaciones que comentamos, nuestros deseos son porque sigan manteniéndose los afanes y la obra en adelante, pensando que con ella se está demostrando esfuerzos culturales y técnicos de los planteles y, al mismo tiempo, se sirve a los de casa y a los profesionales de fuera, quienes siempre demandan ideas, sugerencias y estímulos de los institutos que sirvieron para formar a una gran mayoría del normalismo ecuatoriano.

Dr. Gonzalo Rubio Orbe.

Una nueva edición de un buen libro de Geografía del Ecuador

El profesor Francisco Terán, Miembro Correspondiente de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, publicó hace algunos años su muy buena síntesis de **Geografía del Ecuador**. Estudio que puede ser considerado como texto o libro auxiliar y fundamental en el estudio de nuestra Geografía en los planteles de Segunda Educación. El éxito logrado por el profesor Terán con su Geografía se le puede medir por el número de ediciones del libro; de la primera publicación en 1948, hasta ahora lleva ya hechas cuatro de ellas.

Geografía del Ecuador es un libro premiado en un concurso de textos para la enseñanza secundaria, en junio de 1948. El Jurado Calificador respectivo lo declaró texto oficial. En verdad, en este género de libros ecuatorianos podemos reconocerlo como lo mejor que se ha producido hasta la fecha en esta asignatura. Las razones serían múltiples. Algunas de ellas se podrán apreciar a medida que vamos haciendo una breve apreciación de sus principales partes.

El comentario presente se refiere a la Cuarta Edición, que ha entrado en circulación en el presente año de 1957. Y lo hacemos muy gustosos porque no sólo se trata de una simple reimpresión

o copia de ediciones anteriores. El profesor Terán, educador consagrado con devoción a su especialización, está permanentemente superando la calidad de su obra, incorporando nuevos elementos de juicio, analizando nuevas fuentes y datos que se van logrando en el conocimiento de nuestro país. Unas veces está integrando sus estudios con los elementos aportados por la Misión de la CEPAL, que analizó importantes problemas de nuestro desarrollo económico; en otra edición utiliza los aportes de los estudios y enfoques que vienen haciendo la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, el Departamento de Investigaciones del Banco Central, el Sistema de Investigaciones Nacionales de Bancos de Fomento, el Censo Agropecuario y otras instituciones y labores que hacen análisis especializados. Por ejemplo, en esta última edición encontramos nuevos aportes en materia de electrificación, tomados del Censo y de los estudios hechos por la Junta de Planificación.

Las diversas partes y capítulos de Geografía del Ecuador están realizados con una atinada selección de los aspectos más importantes para el conocimiento de nuestra realidad material y humana. En cada uno de ellos hay una selección y ordenación de asuntos que permiten llenar los programas oficiales con claridad y lógica. La afición y su obra de educador de largos años del Sr. Terán le han permitido escribir un libro con todas las características en cuanto a selección y ordenación de materia.

La forma clara, sencilla y correcta es otro elemento valioso que tiene este libro; esta característica tiene especial importancia para facilitar la comprensión, el aprendizaje y hasta para ayudar la enseñanza de otras asignaturas como el Castellano, por ejemplo.

Tratamos sólo de resaltar los aspectos más novedosos. No vamos a concretarnos a un análisis exhaustivo de todos los capítulos del libro. Nos interesa referirnos únicamente a aquello que llama la atención por su novedad e importancia.

Una característica general hallamos en el campo didáctico.

Todos los capítulos estudiados tienen al fin un cuestionario claro y concreto, cuyas preguntas servirán a los profesores para hacer exámenes de los aspectos más importantes, como también ayudarán a los estudiantes para recapitulaciones de lo asimilado con el empleo de este texto.

En el análisis de la base geográfica y su doloroso proceso de desmembración territorial ofrece una forma novedosa de tratamiento; en especial en lo que toca a nuestro problema limítrofe con el Perú. El estudio lo realiza el profesor Terán analizando los puntos de vista y argumentaciones peruanas; sobre la base de estas posiciones presenta nuestros derechos y las realidades de nuestro proceso en este aspecto. Naturalmente, esta forma es novedosa y despierta mayor interés.

El estudio de Geografía Física de nuestras regiones naturales lo hace con profusión de datos estadísticos y cifras; lo que permite tener una visión más objetiva y concreta de los diversos aspectos y características y, al mismo tiempo, esos elementos pueden ayudar para realizar cálculos y estimaciones, en tal forma de asociar esta asignatura con las Matemáticas, principalmente.

El estudio de la población lo hace tomando en cuenta los resultados del Censo de 1950. Con cifras absolutas y relativas analiza los aspectos más salientes logrados por medio de esta fuente. Con datos numéricos abundantes analiza los problemas de población por regiones naturales, sexos, densidades, urbana y rural, por cultura y otros aspectos más. También en este caso, las cifras pueden ser utilizadas en los mismos campos indicados arriba.

El estudio de la Geografía Económica es muy interesante y novedoso. Las páginas de esta parte del libro han sido escritas empleando las fuentes más valiosas para analizar la realidad económica nacional; pues, son documentos básicos de consulta el Estudio o Informe de la economía de nuestro país, hecho por la Comisión Económica para América Latina; los estudios de la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica; el estudio de la

Internacional Basic Economy Corporation, los datos del primer Censo Agropecuario Nacional de 1954 y ótras más. Es lógico pensar que la utilización de estas fuentes, sus datos, las opiniones de técnicos especializados en estas disciplinas, las experiencias e investigaciones específicas de nuestra realidad den suficientes bases para un análisis de Geografía Económica, nuevo e interesante. A esta verdad hay que añadir la acertada selección de datos; la claridad de su interpretación y la ordenación lógica y con sistema; estas particularidades dan a este texto de Geografía más valor e importancia en su finalidad docente.

Iguales características que las anteriores se encuentran en el estudio de las **FUENTES DE PRODUCCION**, ya sea en los cultivos tropicales como en los de climas templados y fríos, en los productos forestales, en la irrigación y la producción minera. Para estos análisis también recurre el autor a las mismas fuentes anteriormente citadas; de ellas toma cifras y criterios y de su parte ofrece también juicios, así como ordena y sistematiza elementos y datos.

Las partes correspondientes al **DESARROLLO INDUSTRIAL**, al **ESTUDIO DE LA ENERGIA ELECTRICA**, **COMERCIO** y **VIALIDAD**, son presentadas en la misma forma y con bases idénticas a las anteriores. Así, por ejemplo, en el análisis de la energía eléctrica utiliza los últimos aportes de la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, consistentes en los resultados del Censo en este campo, y las conclusiones y recomendaciones para programas de fomento nacional.

Consideramos que en materia de Geografía Económica del país la obra del profesor Terán es una de las bien logradas, por el valor de sus datos, por la selección didáctica alcanzada y por la forma clara y ordenada del análisis en los diversos problemas. Y resaltamos esta característica en forma muy particular en vista de la importancia que merece el factor económico en un estudio de Geografía del país. Este valor del libro del profesor Terán ha con-

tribuído eficazmente para que la enseñanza de esta materia supere el aspecto meramente descriptivo, con el análisis y juicio de los aspectos económicos, cuantitativos, que son los de mayor trascendencia en el conocimiento de la Patria, de sus problemas y posibilidades futuras.

Una última característica que queremos señalar de este libro, se refiere a las ilustraciones. Cuenta con gráficos de diversos aspectos de la vida y la realidad nacionales. Junto a estas ilustraciones se encuentran algunos croquis sobre aspectos limítrofes, de geografía física y ciertos gráficos de representaciones en escalas. Estos elementos contribuyen también a facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Por estas consideraciones, la GEOGRAFIA DEL ECUADOR del profesor Terán constituye un importante y efectivo aporte para maestros y estudiantes del Ciclo Secundario, y en parte del Superior. De igual manera, representa un medio muy efectivo para el conocimiento y evaluación de varios aspectos de nuestra realidad.

Dr. Gonzalo Rubio Orbe

Revistas recibidas

REVISTA DE EDUCACION.—Órgano del Ministerio de Educación.—La Plata.—Revista Mensual.—Con profunda complacencia recibimos esta valiosa e histórica revista de nuestra especialización. Cuando hojeamos sus páginas y encontramos un membrete inicial de: “Revista fundada por Sarmiento, en 1858”, es suficiente para que busquemos en ella no sólo las actuales informaciones, sino la sombra robusta y apostólica de don Faustino, el maestro y gobernante ejemplar de nuestra América India.

Lo dijimos ya en un número anterior de nuestra Revista Ecuatoriana de Educación que las publicaciones actuales corresponden

a una nueva serie, que sintetizan el pensamiento actual de liberación y democracia que empieza a vivir y por el que sigue en lucha abnegada la hermana República Argentina.

Hemos recibido los números 8 y 9, correspondientes a Agosto y Setiembre del año próximo pasado. La conformación de esta interesante publicación tiene las siguientes secciones: **Estudios y Traducciones, Actualidad Pedagógica, Lecturas, Lenguaje y Estilo, Bibliografía, Noticias, Comentarios y Crónicas.** Los estudios que publica REVISTA DE EDUCACION comprenden artículos de carácter pedagógico y educativo especiales y temas de cultura general. Entre los estudios de carácter profesional merecen especial recomendación los siguientes: **La Enseñanza de las Ciencias Naturales**, de Angel Cabrera; **El Folklore en la Enseñanza**, de Ismael Moya; **Disciplina en el aula**, de Pedro S. Acuña; **Los Títeres y el Jardín de Infantes**, de Ibis E. Morinosci; **La Escuela Profesional**, de Carmen A. Villaseca; **Consideraciones sobre Axioterapia Psicológica**, se titula un valioso estudio de Miguel E. Brihuega; sobre **Literatura Infantil**, escribe Atilio Veronelli; **La Geografía en la Escuela Primaria**, es artículo de L.B.C. de Varela; **Sugestiones Sobre las Historietas**, escribe S. Unía de Justo y otros artículos interesantes analizan aspectos de carácter técnico para la educación general y argentina, en particular.

Entre los artículos científicos y técnicos y los referentes a temas de cultura general merecen especial mención los siguientes: el titulado **En Torno a "conceptismo" y "cultismo"**, escrito por Augusto Cortina; **Aspectos Cervantinos**, un análisis y crítica literaria, escrito por Arturo Marasso; R. Lantier ofrece un muy importante trabajo sobre **Las Antiguas Humanidades**; Robert D' Harcourt escribe sobre **El Valor del Tiempo en Goethe**; Augusto Jaccaci ofrece una descripción del **Paisaje de Castilla**; Estanislao S. Zeballos trata sobre el **Baqueano**; en general, la sección correspondiente a **Lecturas** ofrece trozos muy amenos y novedosos, que interesan a lectores de diversas calidades y aficiones. En noticias y comentarios se hallan algunos datos novedosos; citemos algunos de ellos,

como ejemplos muy particulares: **Canibalismo entre Insectos**, de J. Vidal Sarmiento; **La Correspondencia Escolar Internacional**, de R. Warnier; **El Mito entre los Griegos**, de Pierre Grimal; **Consideraciones Astronómicas**, de C. Lázzaro; **El Fondo de los Océanos**, de J. Bourcart y otros temas constituyen aportes interesantes, que distraen y enseñan a la vez.

REVISTA DE EDUCACION de la Argentina, es su Nueva Serie. viene a ser una de las publicaciones regulares de especial importancia en la cultura de nuestros pueblos de habla castellana y, en forma especial, en los aspectos de carácter educacional, ya por la variedad de los temas que afronta, como por la profundidad y madurez con que analizan los problemas los colaboradores. Esperamos que su envío se haga en forma regular, tanto como para ocuparnos de difundir su contenido e importancia, como para que sus números puedan servir de información y lectura en las mesas de la Biblioteca de la Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Al tiempo que aplaudimos la preocupación especial por la selección de las colaboraciones y por el acierto en la reproducción de estudios de otros idiomas, traducidos al español especialmente para esta revista, sería interesante también que sus valiosas páginas se abran para analizar aspectos educacionales y culturales de otros países de América. Esta actitud ayudaría enormemente al mejor conocimiento de pueblos hermanos y al intercambio cultural americano, que resulta tan beneficioso como necesario.



BOLETIN DE EDUCACION PARAGUAYA.—Revista Mensual de Orientación e Información Pedagógica.—Ministerio de Educación y Culto y Misión de la UNESCO en el Paraguay.—Asunción, Paraguay. Hemos recibido algunos números de esta revista dedicada al estudio de los problemas técnicos de la educación. Por desgracia, los números que hemos podido conocerlos

no son seguidos; pese a que estamos seguros que su envío debió ser religioso. Pues, por el contenido, por los aspectos que enfocan sus páginas, por las colaboraciones halladas en cada número y por la reforma pedagógica que encontramos está en marcha en ese país americano, nos hemos dado cuenta que la acción está dirigida e impulsada por nuestro buen amigo y colega, doctor Emilio Uzcátegui, quien se encuentra desempeñando las funciones de Jefe de la Misión de UNESCO en el Paraguay. En la mayor parte de los números que han llegado a nosotros encontramos una labor intensa y valiosa de nuestro compatriota. Por la lectura de esas páginas nos hemos informado que el doctor Emilio Uzcátegui y el grupo de educadores que están colaborando con él en la misión nombrada, han emprendido en una reforma de carácter integral en la educación paraguaya. En uno de los números encontramos las labores de renovación educativa en los siguientes campos: **Ideas y Programas sobre Planes de Educación; Principios sobre los que debe basarse la Educación Primaria; Los Planes y Programas en vigencia en el Paraguay; La Escuela y la Comunidad; Estudio comparativo de diversos Planes de Estudios en la Escuela Primaria; Actividades extraprogramáticas y el Plan de Estudios; el Plan de Estudios y las actividades educativas; Planes y Programas en relación con el desarrollo del niño;** algunos trabajos se refieren a los Planes y Programas de estudios en relación con determinadas asignaturas. De la lectura de estos artículos, cuyos autores son el Dr. Uzcátegui y varios educadores paraguayos, podemos desprender que una de las reformas en las que está empeñado nuestro distinguido colega es el relativo al estudio y reforma de Plan y Programas de Estudios en la Escuela Primaria.

En otro número del Boletín de Educación Paraguaya encontramos el enfoque de la reforma del Plan de Estudios de los Colegios Secundarios en aquel país; estudio hecho por el mismo Dr. Uzcátegui y que contiene sus puntos de vista técnicos en la colaboración que está prestando al Paraguay, en su calidad de Jefe de la Misión de la UNESCO. Otro número, el 5, ofrece ya los as-

pectos legales y varias colaboraciones técnicas en relación con la Educación Media y la reforma iniciada por los educadores guaraníes, bajo la ayuda de los técnicos internacionales. La mentada reforma contempla la organización de los ciclos en la Educación Secundaria: la primera, de cuatro años de estudio, se llama **Ciclo Básico**, y la segunda, de dos años de estudio, se denomina, **Ciclo de Bachillerato**. Una revisión general del Plan en mención nos dá una saludable impresión por la reducción de varias materias no esenciales en la cultura general y en la formación misma del bachillerato.

Junto a este Plan ofrece el doctor Emilio Uzcátegui las explicaciones técnicas y las actividades que en él se contemplan.

Esperamos seguir recibiendo este BOLETIN, porque a través de sus páginas podemos apreciar los esfuerzos de un pueblo hermano para orientar en mejor forma su educación nacional y, particularmente, porque en esas labores se encuentra actuando un educador ecuatoriano, de mucha experiencia y dedicación a la obra educativa y que en nuestro país se distinguió también por sus empeños de reforma e impulso a nuestra educación.



LA EDUCACION.—Revista especializada de la Unión Panamericana; la dirige Luis Reissig, de la División de Educación del Departamento de Asuntos Culturales. Hemos recibido los números 2 y 3, correspondientes a los trimestres de Abril a Junio y de Julio a Setiembre, respectivamente, del año próximo pasado. La publicación que reseñamos mantiene la misma característica de nuestra Revista Ecuatoriana de Educación; esto es, dedicar cada número al estudio monográfico de un tema especial. El número 2 está destinado a analizar aspectos de la enseñanza de Ciencias en la Escuela Secundaria. Los artículos y sus autores son los siguientes: **La Enseñanza de Biología**, por Enrique Beltrán; **La En-**

señanza de Química, por Norris F. Bush y Ray K. Easley; **La Enseñanza de Matemáticas**, por José Babini; **La Enseñanza de las Matemáticas en la Formación de Obreros Especializados**, por Fernando Romero; **La Enseñanza de las Ciencias y su Metodología**, por Eduardo Rodríguez García; **Reforma de la Enseñanza de las Ciencias**, por Félix Cernuchi; **La Enseñanza de la Energía Atómica**, por O. Frota Pessoa. Como se puede observar, por el sumario transcrito, se trata de una síntesis novedosa, de aspectos fundamentales de la metodología de las distintas ciencias. Si bien los temas son analizados en forma muy general y sintética, ofrecen valiosas ideas y sugerencias en relación con la didáctica de estas asignaturas. Debemos recomendar en forma especial este número de LA EDUCACION; particularmente para los profesores de estas asignaturas en nuestros colegios secundarios; recomendación que toma más importancia por tratarse de materias que constituyen, con frecuencia, verdaderos problemas en el proceso del aprendizaje de nuestros jóvenes estudiantes.

Merece que señalemos también que una de las colaboraciones en estos campos pertenece a un colega ecuatoriano y Miembro Correspondiente de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, en su Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación, el profesor Eduardo Rodríguez García, quien ofrece interesantes ideas sobre la Metodología en la Enseñanza de las Ciencias en el nivel secundario. El profesor Rodríguez García es un maestro prestigioso, dedicado a estas especializaciones y que ha tenido la oportunidad de observar y estudiar estos problemas en otros países de América, especialmente en Chile y México, en donde se están realizando ensayos muy importantes en la renovación de la Segunda Educación; particularmente en Chile, en donde la técnica pedagógica y las experiencias en los Liceos están dando ya buenos resultados.

Otra parte de este número de LA EDUCACION está dedicada a ofrecer algunas síntesis sobre la Educación en América; cosa igual en relación con las Ciencias y la Escuela. En lo que toca al Ecuador encontramos una apretada síntesis de la distribución

de estas asignaturas en los colegios y en la escuela primaria. Hubiera sido muy interesante dar a conocer algo sobre los ensayos y esfuerzos que se vienen realizando en la renovación técnica de esta enseñanza; pues tenemos algunos valiosos esfuerzos, tanto en la enseñanza misma, como en la producción de libros de textos y auxiliares para la enseñanza; algunos de los cuales están elaborados con un sentido nuevo; particular importancia creemos tienen en este aspecto los esfuerzos que viene llevando a cabo el Colegio Experimental "24 de Mayo" de Quito.

El número 3 está dedicado a analizar aspectos de Educación Fundamental. El sumario del contenido de la revista es el siguiente: **La Educación Fundamental en América; Concepto y Alcance de la Educación Fundamental**, por Guillermo Nannetti; **Principios y Desarrollo de la Educación Fundamental**, por Luis Reissig; **Un Nuevo Tipo de Biblioteca Popular; El Trabajo de Educación en la Crefal**; los artículos mencionados se refieren únicamente a aspectos generales y básicos; la extensión de la revista y la finalidad misma que parece se han propuesto sus directores dan la característica de esta clase de artículos, ligeros y generales. Por lo menos, esto es lo que venimos apreciando en los números que hemos conocido.

En la parte destinada a la Educación Fundamental en Ecuador encontramos una reseña de un trabajo que está realizando el profesor Oswaldo Núñez, uno de los becados ecuatorianos en el **Crefal** en el último equipo. En Noticias y Comentarios hallamos una información sintética sobre la campaña de alfabetización y algo, muy breve, sobre el ensayo de Educación Fundamental en San Antonio de Pichincha; labores éstas dirigidas por la Unión Nacional de Periodistas.

Debemos también anotar que en nuestro país no tenemos mayores esfuerzos que referir en los campos de la Educación Fundamental; sin embargo, hay algunos programas interesantes que debieron merecer la atención para la difusión; por ejemplo, la Cooperativa **ESTERAS GLORIA DE AMBATO**, que es un her-

móso programa de promoción de grupos suburbanos y de obreros de varias clases; cosa igual, son interesantes los esfuerzos del Normal Rural de Uyumbicho en los trabajos con las comunidades donde están ubicadas las escuelas del Núcleo Escolar; también algunos esfuerzos del Núcleo de la Casa de la Cultura de Manabí. En publicaciones de libros y estudios también tenemos esfuerzos que debieron merecer ser mencionados.



BOLETIN TRIMESTRAL, del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina.—Pátzcuaro-Michoacán, México. Acusamos recibo del Número 4, del Volumen VIII, correspondiente al invierno de 1956-1957. Este número contiene los siguientes estudios referentes a aspectos concretos de la Educación Fundamental, que es el campo específico que cubre la publicación: **La Integración de la Investigación Social y de las actividades locales en un programa de Educación para la Comunidad**, por la señorita Belén M. Serra; la autora es una profesional con experiencias interesantes en programas de educación de la comunidad; pues, es miembro de la Sección de Análisis de la División de Educación de la Comunidad, Departamento de Instrucción en San Juan de Puerto Rico. Además, su posición en este organismo le recomienda especialmente porque la isla puertorriqueña está haciendo importantes esfuerzos en estos campos.

Otro artículo es el correspondiente al Señor Jean-Claude Pauvert, sociólogo distinguido, que viene actuando en la Oficina de Recursos Científicos de los Territorios de Ultramar y al mismo tiempo en el Consejo Superior de Educación Fundamental, en el Ministerio de la Francia de Ultramar; su estudio se intitula **Utilidad de las Ciencias Sociales en Materia de Educación Fundamental**.

Posibilidades de evaluar cuantitativamente el progreso de los proyectos comunales, se llama el artículo del señor Stan Wihlund,

profesor de Estadística en la Universidad de Estocolmo; estudio muy novedoso por la forma de utilizar las estadísticas en la evaluación de esta clase de programas.

La Evaluación de la Educación Fundamental es otro artículo de especial interés, escrito por el señor G. E. R. Burroughs, de la Universidad de Birmingham, del Reino Unido; trabajo también de especial interés porque estudia un campo muy interesante en los programas de Educación Fundamental, cual es evaluar o medir los resultados e impactos sociales y técnicos en estas labores.

Progresos recientes en la comprensión en la vida de los grupos, es el artículo escrito por el señor Ronald Lippitt, profesor de Psicología Social de la Universidad de Michigan, Ann Arbor, de los Estados Unidos de América.

El señor Leland P. Bradford, educador y funcionario muy experimentado en asuntos de Educación de Adultos, escribe sobre **Dinámica Aplicada del Grupo**.

Escuela Sociológica sobre los Campos de Trabajo voluntario en la República Federal Alemana en 1955, es el artículo del profesor de la Universidad de Hamburgo, señor Dieter Danckwortt.

El educador don Pedro T. Orata, funcionario de la UNESCO, de nacionalidad filipina, escribe sobre **Proyectos Asociados de la UNESCO XII: El Experimento de las Escuelas de la Comunidad en Iloilo: La Enseñanza en lengua vernácula**.

El resto del número está dedicado a notas, reseñas, noticias mundiales y noticias de la UNESCO.

Debemos resaltar el valor de este número del Boletín de Educación Fundamental, ya por los temas seleccionados en los artículos, como por la calidad y contenido de los mismos; características que son el fruto del valor y de la experiencia de sus autores en los diversos campos.

Quisiéramos hacer una sugerencia a los directores de esta publicación especializada de Educación Fundamental. Dadas las posibilidades que tendrían, parece que sería muy valioso informar sobre la producción literaria en materia de esta clase de educa-

ción, especialmente en cuanto corresponde a obras y estudios en nuestra lengua. Esto ayudaría a la difusión de ideas y experiencias en este campo y serviría para satisfacer las inquietudes y preocupaciones de los especialistas y aficionados, así como la acción de los funcionarios de las dependencias de educación en los diversos países americanos.



AMERICA INDIGENA.—Órgano trimestral del Instituto Indigenista Interamericano, con sede en la ciudad de México.—Volumen XVII; N^o 1.—Enero de 1957. Con la regularidad más absoluta viene publicando el Instituto Indigenista Interamericano sus dos órganos de difusión. Hoy acusamos recibo de este número, que es el que completa el Volumen XVII. **AMERICA INDIGENA**, muy conocida en nuestros países, es una publicación dedicada exclusivamente al estudio y análisis de los problemas relacionados con el indigenismo continental. Lo dirige ese apóstol de este movimiento de América, doctor Manuel Gamio. Secretario General de la Institución es el doctor Miguel León Portilla, prestigioso antropólogo e indigenista mexicano. El contenido de este número es el siguiente: EDITORIAL: **El Indio y la Propiedad de la Tierra**. Entre los varios artículos mencionaremos: **La Mujer Cuna**, por Reina Torres de Ianello; **Principales contribuciones indígenas Precolombinas en la Cultura Universal**, por Juan Comas; estudio muy novedoso y que ubica el aporte indígena en radio general, universal, si se quiere; Juan Comas es muy conocido en el Ecuador; su valor y experiencia en los campos de la Antropología Social y Cultural y sus estudios de carácter indigenista nos merecen mucho respeto y consideración. Thomas B. Hinton y Roger C. Owen escriben un estudio sintético sobre tres de los cuatro grupos aborígenes existentes en la Baja California. Entre las reseñas Bibliográfica se indica la aparición del libro **LA FILOSOFIA NAHUAL**,

ESTUDIADA EN SUS FUENTES, cuyo autor es el doctor Miguel León Portilla, Secretario del Instituto Indigenista Interamericano. Al hacer el comentario sobre este libro dice Justino Fernández, entre muchas apreciaciones interesantísimas, que "constituye un acontecimiento en los estudios humanistas de las culturas indígenas antiguas la aparición del libro del doctor Miguel Angel León Portilla". Al final del mismo comentario termina con las siguientes frases: "...pues es evidente que para lograr una autorizada identificación con el indígena actual han de conocerse los orígenes de las supervivencias culturales que hacen de él lo que es hoy, y, por otra parte, ese conocimiento dará al investigador, al sociólogo y hasta al político una apreciación más justa y más culta de los problemas indígenas actuales en vez de proceder bárbaramente por ignorancia". Esperamos tener pronto la oportunidad de leer el estudio de nuestro culto y dilecto amigo, doctor Miguel León Portilla, para apreciar directamente el valor de su estudio y, al mismo tiempo, ofrecerle alguna nota en esta sección de REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION.



BOLETIN INDIGENISTA.—Órgano del Instituto Indigenista Interamericano.—Número 4, del volumen XVI; correspondiente a Diciembre de 1956.—Director, Manuel Gamio; Secretario, Miguel León Portilla. Este es el otro órgano de publicación del Instituto Interamericano especializado en los problemas indígenas. El Boletín aparece regularmente cada trimestre, desde el Primer Congreso Indigenista celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, México. Todos los números están destinados a informar sobre el movimiento indigenista de América. Tres secciones cubren sus páginas: la primera se refiere a Aspectos Indigenistas generales; la segunda, a Noticias del Instituto Indigenista, y la tercera, a difundir noticias de los países americanos en materia de actividades y programas de estu-

dio y beneficio de los indígenas. Entre las noticias de mayor interés debemos mencionar la relativa a "El Congreso Internacional de las Ciencias Antropológicas y Etnológicas", celebrado en Philadelphia, durante el mes de Setiembre de 1956; otra noticia importante es la relacionada con la Asamblea de la Unión Internacional de las Ciencias Antropológicas y Etnológicas. De igual manera, encontramos, entre las informaciones más importantes, el justo y apoteósico homenaje realizado en México por la Universidad Nacional y la Sociedad Mexicana de Antropología al señor doctor Don Manuel Gamio, Director del Instituto Indigenista Interamericano e ilustre amigo del Ecuador.

En cuanto a las noticias de los diversos países americanos encontramos informaciones correspondientes a Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Estados Unidos de América. De nuestro país se hacen referencias a los trabajos que recién se inician en una parte del Chimborazo en el programa Andino; el profesor Marciano Z. Martínez ofrece los mentados datos.



NUEVA EDUCACION.—Tribuna de los jóvenes educadores del Perú.—Directora Delia Molero de Ludeña.—Año XII.—Nº 95; Vol. XVIII.—Noviembre de 1956 y Nº 96 de Diciembre del mismo año. Esta es otra de las publicaciones regulares que en nuestro continente están destinadas a estudiar problemas técnicos de nuestra profesión. Preocupación constante de **NUEVA EDUCACION** es la de difundir y analizar aspectos de renovación pedagógica. Las secciones técnicas que atiende la publicación son: **Aspectos de Educación; Trabajos de Colaboración; Organización y Administración Escolar; Noticias Educativas; Reportajes y Encuestas; Directivas y Reglamentos, y Leyes, Decretos y Resoluciones.**

En el número 95 encontramos un variado e interesante suma-

rio; como los artículos de mayor interés los recomendamos los siguientes: **La Educación Rural en los países Andinos**, por el Profesor Emilio Vázquez; **Las Escuelas Prevocacionales**, por Hugo Espinosa; **El maestro que Fabrica Genios** por Felipe Belloti; **Calendario Escolar**, por Enrique Gómez Espinosa; **Creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento Magisterial**; sobre este mismo asunto encontramos en el número 96 el **Reglamento del Plan de Capacitación, Perfeccionamiento y Especialización del Magisterio Nacional del Perú**; datos interesantes que demuestran preocupación especial por el mejoramiento profesional. Entre nosotros aún no hemos llegado a organizar un centro de esta índole. México y otros países cuentan con institutos ejemplares y que están dando excelentes frutos en estos aspectos y en el mejoramiento de la educación en general. Otros artículos de interés son: **Cualidades del Educador**, por Lorenzo Luzuriaga; **Acta de Visitas de los Inspectores de Educación**, por Próspero Beltrán Arbizú; y otros más.



NOTAS SOBRE LA ELABORACION DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS E INVESTIGACIONES SOBRE CIERTOS RASGOS CARACTEROLOGICOS, por Walter Blumenfeld el primer estudio y el segundo fruto del mismo autor y de María Violeta Tapia Mendieta. Corresponde a los estudios Psicopedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos.—Lima, Perú. El primer estudio analiza las técnicas referentes a la elaboración de las Pruebas Objetivas del Rendimiento; se refiere a las diversas clases de pruebas; ofrece varios ejemplos en las distintas asignaturas. Pudiéramos afirmar que es un estudio sencillo y claro de carácter monográfico sobre este interesante tema. El objetivo, como bien se anota en la iniciación del estudio, es ofrecer un análisis de los aspectos más interesantes y que deben ser conocidos por todos los maestros que aspiren a realizar labor renovada y

técnica; característica que, dice el autor, es poco conocida y menos practicada.

El segundo trabajo es de mayor interés; se refiere al estudio de la personalidad por medio de métodos caracterológicos; analiza los valores extremos de las seis escalas; trata de la reducción de las seis escalas únicamente a cuatro; ofrece experiencias y ciertos resultados de la aplicación del test de Bernreuter en el Perú. En una tabla de comparación ofrece los resultados logrados en ese país y en los Estados Unidos. Luego hace una interpretación psicológica de los resultados obtenidos. Ofrece datos sobre los procedimientos para el diagnóstico en casos especiales. Por fin se refiere a algunos esfuerzos de adaptación hechos en aquel país a los tests de investigación de la personalidad por los métodos caracterológicos. En el apéndice del folleto constan los textos, instrucciones y claves de tests como los de Bernreuter y Thurstone.

Los dos trabajos recibidos constituyen valiosos trabajos de Cátedra en la Educación Superior, que están demostrando esfuerzos e investigaciones de especial importancia.



OTRAS PUBLICACIONES

Entre las publicaciones de carácter educacional que se han recibido últimamente, como canges de **Revista Ecuatoriana de Educación**, debemos citar, a más de las ya comentadas, las siguientes:

MUNDO ESTUDIANTIL, publicado por la Unión Internacional de Estudiantes.—Número 11. Está dedicada casi exclusivamente al deporte estudiantil. También a noticias estudiantiles.

NOTICIAS DE EDUCACION IBEROAMERICANA.—Órgano de la Oficina del mismo nombre. Este número corresponde al 4^o-47, de Julio y Octubre de 1956. Contiene datos y resoluciones

del Seminario Iberoamericano de Enseñanza Técnica y una interesante comparación de los estudios de Matemáticas en los Planes de Bachillerato en 14 países de Iberoamérica.

REVISTA DE LA ASOCIACION DE MAESTROS. — De Puerto Rico.—Vol. XV.—Junio de 1956.—Número 3.—Su contenido es casi exclusivamente técnico y de organización magisteril. Se ocupa de **Orientación y Crítica Educativa; Psicología; Programas Especializados y Aspectos Generales.** Interesantes son los siguientes trabajos: **La Educación en Latinoamérica**, de Adrián Cruz González; **Orientación sobre Educación Infantil**, trabajo que se reproduce de nuestra revista de Educación Ecuatoriana, por Matilde Elena López; **Impacto Psicológico de la Televisión**, por Abigaíl Díaz de Concepción. **Universalidad de la Enseñanza y Alfabetización**, por Luis Reissig y otros más.

EL SOL.—Boletín informativo de la misma Asociación de Maestros de Puerto Rico.—Vol. I, Nº 8 y Vol. II, Nº 1, correspondientes a Noviembre y Diciembre de 1956.—Se publica en Hato Rey, Puerto Rico. Está dedicado a tratar problemas clasistas; a la organización cooperativa y de ayuda entre los maestros puertorriqueños y particularmente a analizar los problemas y características del retiro del magisterio en aquella isla.

REVISTA DE EDUCACION.—Organo de la Sección Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional.—Madrid, España.—Hemos recibido los números 50, 51 y 52. Contiene las siguientes secciones: **Temas Propuestos, Estudios, Crónicas, Información Extranjera, La Educación en las Revistas, Reseñas de Libros y Actualidad Educativa.** Entre los artículos técnicos interesantes debemos mencionar: **Coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Media; Causas del Analfabetismo; Problemas Psicológicos de la Educación** y otros más.

BOLETIN BIBLIOGRAFICO DEL MINISTERIO DEL TRABAJO Y ASUNTOS INDIGENAS.—Publicación mensual del Ministerio respectivo.—Lima, Perú. Reúne informaciones bibliográficas, especialmente de carácter folklórico y de los escritores peruanos; también una serie de publicaciones y comentarios de libros. En este número ofrece el comentario de PUNYARO, libro del autor de estas notas y que ha merecido una benévola acogida en este centro cultural peruano.

Dr. Gonzalo Rubio Orbe.

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

Año X - Quito, Enero - Marzo de 1957 - N° 45

Director de la Revista:
Sr. FERNANDO CHAVES
Secretario de Redacción:
Dr. ENRIQUE GARCÉS

Presidente de la Casa de la Cultura
Dr. BENJAMIN CARRION
Editor:
JORGE ENRIQUE ADOUM

H A N C O L A B O R A D O :

Abad de Velasco Blanca
Abad Gonzalo
Abad María Teresa
Adoum Jorge Enrique
Aizaga América
Albornoz Hugo
Alvarado Rafael
Argüello Carlos H.
Arias Augusto
Arias Raúl
Bastidas Jacinto
Barrera Vásquez A.
Blat Gimeno José
Bosch Gimpera Pedro
Brachfeld Oliver Francisco
Briones Oswaldo
Bucheli Ligia de
Burbano Edmundo R.
Carbo Edmundo
Castillo Abel Romeo
Carrillo Alfredo
Castellanos Manuel
Chávez Alfredo
Chávez Ligdano
Dávila Burbano Enrique
de la Bastida Juan
Descalzi César R.
Donoso Torres Vicente
Garcés Enrique
Garcés Víctor Gabriel
García Ortiz Humberto
García Leonidas
Gilbert Abel
Gómez Catalán Luis
Gómez Francisco
González Carlos E.
Guarderas José I.
Guevara Darío
Haldemann Rose I.
Haro Juan B.
Henriquez Salvador Colombino
Hoffstetter Robert
Ibarra Luis
Iglesias Salvador
Jácome Alfredo
Jaramillo Pérez César
Jarrín Luis H.
Kingman Eduardo
Labarca Amanda
Lacalle Carlos
Lara Héctor
Linke Lilo
Lipincott Dilie

Lozada José A.
Llerena José Alfredo
Mallart José
Mancheno Luis
Mata Martínez Humberto
Mora Tapia Julio César
Moragas Gerónimo de
Moreno Espinosa Miguel
Moreno Segundo Luis
Ordeñana Alberto
Orbe Estuardo
Ortiz Emma Esperanza
Ortiz Rigoberto
Osuna Pedro
Páez Jaime
Paredes Irene
Pazmiño Luis Alberto
Pérez José
Piaget Jean
Pinto Pasquel Néstor
Plaza Galo
Privitera Joseph
Reindorp Reginald
Rodríguez García Eduardo
Roselló Pedro
Rubio Gonzalo
Ruiz Cristóbal
Sábas Olaizola
Salazar Rosa
Salgado de Carbo Leonor
Scott Donald R.
Smith Dorothy
Tello Prócel Juan
Tobar Julio
Torres Bodet Jaime
Torres Luis F.
Torres Nelson
Utreras Jorge
Uzcátegui Emilio
Uzcátegui Maruja de
Vacas Gómez Humberto
Valencia Segundo D.
Valenzuela Rojas Bernardo
Vallejo Pedro
Velasco Ermel
Velasco Jorge A.
Verdesoto Luis
Verdesoto Raquel
Viteri Atanasio
Viteri Durand Alberto
Viteri Durand Juan
Zabala Ruiz Manuel
Zaragoza Antich José