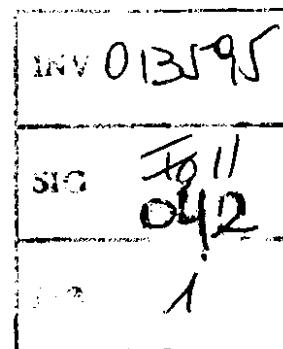


RISIERI FRONDIZI

HACIA LA
UNIVERSIDAD NUEVA

DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Y AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
RESISTENCIA - CHACO

RISIERI FRONDIZI



HACIA LA UNIVERSIDAD NUEVA

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

2608

DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Y AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
RESISTENCIA - CHACO

El 1º de abril de 1957 se inauguraron en las ciudades de Corrientes y Resistencia las actividades científicas, docentes y culturales de la Universidad Nacional del Nordeste.

En el acto realizado en Resistencia habló el Director de Planificación y Organización de la Enseñanza Universitaria, profesor Risieri Frondizi; lo hizo al entregar los institutos universitarios a las autoridades designadas por el Gobierno Nacional. Es la alocución que publicamos con el título Hacia la Universidad nueva.

Por la concepción renovadora que expone el doctor Frondizi en su discurso, que está basada en una intensa y fecunda experiencia nacional y extranjera en el campo universitario, entendemos que la difusión de sus palabras entre profesores y estudiantes puede contribuir a aclarar algunos puntos fundamentales acerca de la estructuración de la Universidad en la hora actual.

Se ha considerado oportuno añadir a este folleto el artículo titulado Raíz filosófica de males universitarios, pues en él se señalan y critican, con el anhelo noble y sincero de superarlos, defectos que han caracterizado a la vida universitaria argentina.

*DEPARTAMENTO DE EXTENSION UNIVERSITARIA
Y AMPLIACION DE ESTUDIOS*

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

HACIA LA UNIVERSIDAD NUEVA *

Un grupo de hombres, sensibles por igual a las manifestaciones de la cultura superior y a las necesidades reales del pueblo chaqueño, constituyó, en noviembre de 1955, la Junta Promotora encargada de iniciar una campaña y coordinar los esfuerzos en favor de la creación de la Universidad Nacional del Nordeste.

El apoyo entusiasta que les brindó el pueblo chaqueño y el Superior Gobierno de la Provincia, permitió que el ideal adquiriera muy pronto principios de realidad. El 25 de junio del año pasado, el señor interventor nacional de la provincia adelantóse a lo que haría más adelante el Gobierno de la Nación: estableció la enseñanza universitaria en la provincia del Chaco, con el propósito declarado en el art. 1º de "dar las bases y estimular la creación de la Universidad Nacional del Nordeste". No fue éste un estímulo tan sólo formal y administrativo: destinó la suma necesaria para que los Institutos Universitarios creados en esa fecha pasaran del plano de la existencia jurídica al de la realidad.

Los hombres que constituyen la Junta Organizadora de la Enseñanza Universitaria del Chaco se encargaron de que así fuera, y muy pronto el pueblo de Resistencia advirtió los primeros signos de una actividad cultural superior que antes no había existido. Cuando se suscribió el decreto del Gobierno de la Nación que creaba la Universidad Nacional

* Discurso pronunciado en Resistencia (Chaco) el 19 de abril de 1957, al hacer entrega de la Universidad Nacional del Nordeste a las autoridades designadas por el Gobierno Nacional.

del Nordeste, la actividad universitaria y de planeamiento era ya intensa. Quienes participamos en esa actividad, podemos hoy entregar los Institutos Universitarios a las autoridades nacionales con la satisfacción de haber cumplido con nuestro deber y la conciencia tranquila al comprobar que la institución pasa a manos de un hombre de gran responsabilidad intelectual y moral, con la necesaria experiencia universitaria para impedir que la nueva institución se deslice por el plano resbaladizo de las improvisaciones y con ideales universitarios progresistas que le alentarán constantemente en su labor creadora.

Al hacer entrega oficial de los Institutos Universitarios del Chaco al señor rector interventor, no nos sentimos desligados de la vida ulterior de la Universidad del Nordeste. No puede uno desligarse por decreto de un organismo que ha visto gestar y crecer. Nuestra desvinculación —y creo hablar también en nombre de los miembros de la Junta Organizadora— podrá ser jurídica, pero no afectiva ni intelectual. Estaremos al servicio de las nuevas autoridades y responderemos inmediatamente a su llamado. Y cuando en algún momento creamos que la institución se aparta de los ideales trazados o corre el riesgo de ahogarse en el mar de la burocracia, el formalismo o la demagogia, volveremos a luchar —esta vez desde la calle— para que se construya la universidad que este esforzado pueblo se merece.

La responsabilidad de las nuevas autoridades, profesores y estudiantes, no es poca. Es cierto que no tienen que conservar una larga tradición, como en las viejas universidades europeas. Aquí no hay tradición: nacimos ayer y no hemos comenzado aún a dar los primeros pasos. No hay una larga tradición, pero sí una gran esperanza. No se debe defraudar esa esperanza. Es una esperanza basada en un ideal, no en un ensueño. No somos soñadores sino hombres con ideales, empeñados en construir una nueva universidad, una nueva Argentina. Nuestro pensamiento, desde el plano técnico al filosófico, está al servicio de esa gran tarea.

No hay que confundir un ideal con una utopía. El ideal tiene relación con la realidad. Puede ser cumplido, si bien nunca se logra realizarlo plenamente. La utopía, en cambio, es el producto del ensueño. Al inspirarnos en un ideal no hemos perdido contacto con la tierra; no hay peligro, por lo tanto, de que caigamos en un foso.

Es cierto que no tenemos nada, pero no nos conformamos con poco. Aspiramos a tener una gran universidad y estamos convencidos de que la tendremos. No una gran universidad por la magnitud de sus edificios, por el monto de su presupuesto o por el número de sus estudiantes, sino una gran universidad por la calidad de la enseñanza y la investigación, por la responsabilidad intelectual y moral de los miembros que la constituyen y por la función social que desempeña.

Quizás no sea inútil resumir en pocas palabras nuestro ideal universitario.

Convencidos de que el nordeste del país presenta características propias y de que las instituciones superiores de cultura deben estar enraizadas en la realidad física y humana en que viven, creemos imprescindible que esta nueva institución no sea la copia de una universidad —nacional o extranjera— sino la expresión de este suelo y de esta sangre del nordeste argentino.

Nada de imitación de universidades famosas. Las instituciones, lo mismo que los trajes, deben estar hechas a la medida. A la medida de las necesidades, posibilidades y esperanzas del pueblo que las sostiene. La Junta Organizadora ha manifestado en repetidas oportunidades que ésta debe ser una Universidad regional. Me permito insistir en el tema con un agregado que considero fundamental. La Universidad del Nordeste debe ser regional, pero no provincial.

Hay que atender a lo universal y a lo particular al mismo tiempo. O, mejor dicho, enfrentar lo particular con una actitud universalista. Hay que terminar con el univer-

salismo abstracto. No somos ciudadanos de América en abstracto; para serlo de verdad, tenemos que ser plenamente argentinos. Del mismo modo, la argentinitud es un vocablo vacío si se desprecian las formas particulares de la vida argentina. Esta será una universidad argentina a fuer de ser la auténtica expresión de una zona del país. No hay que renunciar a las características propias de cada región, sino, por el contrario, insistir en la personalidad de cada pueblo. Nada de universalidad homogénea. La unidad de la Argentina debe ser la síntesis de la multiplicidad de sus manifestaciones. Que a nadie se le ocurra llevar el porteñismo a las provincias; que no se extienda la Avenida General Paz a los límites de la Nación.

Si bien hay que estar en guardia frente a la posible absorción de las provincias por la Capital Federal, hay que adoptar una actitud semejante en la relación de las capitales de provincias con el interior. Los institutos universitarios que funcionarán en las capitales de las cuatro provincias, no están destinados a satisfacer las necesidades tan sólo de los habitantes de esas ciudades. Funcionarán en las capitales por razones de economía, o porque ahí está concentrada la población, pero deben atender igualmente las necesidades del campo y de su población. Cuando las circunstancias lo aconsejen, deberán instalarse las instituciones en el interior de la provincia. Tal es el caso, a mi juicio, del Instituto Agrotécnico. Que a nadie se le ocurra imitar las Facultades de Agronomía de otras universidades que parecen tener como misión principal formar burócratas para el Ministerio de Agricultura. El campo es el lugar adecuado para un instituto agrotécnico. No sólo por la extensión de terreno que necesita para la experimentación y la enseñanza, sino para que los estudiantes no se acostumbren a vivir entre máquinas de escribir y expedientes sino en su medio natural, con todas sus atracciones e incomodidades, pues es allí donde se los necesitará cuando se gradúen. Por otra parte, debe la Universidad esforzarse para que jóvenes cam-

pesinos adquieran las formas más adelantadas de la técnica sin sentirse avergonzados de haber nacido en un rancho.

Lo mismo sucede con la Escuela Superior de Maestros Rurales — una de mis grandes esperanzas cuya creación tuvimos que posergar para atender la vida de instituciones ya creadas. Cuando se cree la Escuela Superior de Maestros Rurales — y no tengo la menor duda de que algún día tal escuela se creará — habrá que instalarla en el campo y recoger a los futuros maestros rurales entre la población campesina. Sólo así se impedirá que los maestros rurales se sientan disminuidos y esperen con impaciencia el fin de semana para "escapar" a la ciudad. Pésimo maestro rural es aquel que no sabe gozar de la vida en el campo, que no ama su tierra, que no sabe transmitir ese amor a sus alumnos y que no está preocupado por los males que afligen al campo y a sus habitantes. El campo argentino mejorará — y ha mejorado — cuando sus propios hombres hayan adquirido la capacidad suficiente para enfrentar los problemas que presenta y no cuando deben estar a la espera de la visita despectiva de los burócratas porteños.

He destacado el aspecto particular y concreto, porque habitualmente se lo descuida; pero debe también tenerse presente la otra cara de la cuestión. La atención de lo particular no debe ocultarnos la universalidad de la institución. En nuestro caso se trata de la Universidad del Nordeste; el primer vocablo representa el elemento universal; el último señala su matiz regional.

Poner la Universidad al servicio de los problemas particulares y concretos de la zona, debe ser el principio general. Examinemos tal principio a la luz de algunas de las funciones esenciales de la Universidad.

No hay universidad sin investigación científica. De nada valen los edificios sumptuosos, los discursos oficiales, los reglamentos y las grandes chapas de bronce si no hay investigación científica. No basta proponerse la investigación científica para que ésta se produzca automáticamente. Junto

a la decisión de realizarla debe crearse la situación adecuada para que el propósito se cumpla. Hay que incorporar, en primer término, a investigadores de verdad; en segundo término hay que dotar a la Universidad de los elementos necesarios — laboratorios, bibliotecas, ayudantes, etc. — para que la investigación sea posible.

No basta, desde luego, que la universidad investigue: ése es el aspecto universal de la cuestión. Parte importante de la tarea depende de los problemas que se escojan como temas de investigación. Los temas tendrán que ser, necesariamente, los de este suelo y esta sangre del nordeste. La investigación científica no es un puro entretenimiento intelectual. Es cierto que el investigador está movido por la búsqueda de la verdad, pero el motor intelectual constituye solamente uno de sus aspectos. Se quiere saber para poder actuar mejor. Desde el plano técnico hasta el de las más elevadas especulaciones filosóficas, la búsqueda del saber está condicionada por la acción. La ciencia moderna surgió bajo este impulso y Francis Bacon, uno de los que hicieron posible tal surgimiento, vio con claridad la relación entre el conocimiento y la acción. Saber es poder, afirmó. Por medio del saber nos independizamos de la naturaleza, de nuestras propias limitaciones y, en nuestro caso, también de la dominación extranjera. Nada, pues, de ciencia estéril, alimentada por la vanidad académica. Queremos investigación científica — y de primera calidad — para mejorar la vivienda y la situación económica, sanitaria y cultural de este pueblo del nordeste que creó, y que sostiene con su esfuerzo y su esperanza, la nueva universidad. Queremos que la universidad se aboque al estudio de las necesidades de este pueblo noble y sencillo y dé solución a sus problemas impostergables. Nos sentiríamos defraudados si los esfuerzos de los investigadores de esta Universidad sirvieran tan sólo para redactar un informe técnicamente irreprochable y socialmente estéril. Queremos que la Universidad dé solución a los problemas reales y no a los aca-

démicos, se combatan las enfermedades, se mejore la alimentación y la vivienda; en fin, se eleve el nivel de vida, tanto en el plano biológico como en el espiritual.

La Universidad no podrá realizar, por sí sola, todas estas tareas. Tendrá que trabajar con los organismos nacionales, provinciales y municipales, con las instituciones privadas, con políticos y profesionales, industriales y comerciantes, para que los resultados de la investigación no queden encerrados en las cubiertas de una publicación o en el interior de un corazón defraudado.

Para que esto sea posible, hay que traer investigadores; pero investigadores con responsabilidad social. Hombres como Pasteur, de refinada calidad científica y profundo sentido social.

No basta con traer investigadores; hay que formarlos aquí. La Universidad tiene como misión fundamental la formación de investigadores. La calidad humana —intelectual y moral— de los chaqueños está probada; que no se malogre por falta de atención de quienes están encargados de cultivarla.

Además de cultivar la ciencia, la Universidad tiene como misión formar profesionales: médicos, abogados, ingenieros, arquitectos.

Quienes trabajamos en la estructuración de esta Universidad no queremos, sin embargo, que se formen así, a la ventura, los profesionales que he enumerado. El vicio generalizado de las universidades argentinas es que no forman los profesionales que el país necesita. No caigamos en el mismo error por mero afán de imitar a las llamadas "grandes" universidades del país. Ya hemos superado la etapa en que "universitario" era sinónimo de médico, abogado o ingeniero civil. El progreso de la ciencia ha exigido la especialización y dado nacimiento a nuevas formas del saber. La Argentina no se ha mantenido ajena por completo a este desenvolvimiento y ha superado esta ingenua división tripartita de la cultura superior. Que se formen médicos, abogados e inge-

nieros, si el nordeste los necesita, pero no tan sólo médicos, abogados e ingenieros, porque es obvio que el país necesita urgentemente otros profesionales.

El principio es sencillo: esta Universidad debe formar los profesionales que esta zona precisa. Antes de fundar una escuela o facultad será necesario hacer un estudio a fondo para estar seguro de que esta zona necesita ese tipo de profesional y en cantidad suficiente como para justificar la existencia de una institución durante muchos años. Si el número que se necesita es reducido, será preferible que la misma Universidad otorgue becas a los jóvenes que ofrezcan mayores seguridades de éxito.

Del mismo modo como la Universidad no deberá despreciar las riquezas de orden material — realizando estudios para su mejor utilización — tampoco podrá despreciar el potencial humano que ofrece esta zona. En otras regiones del país, cientos de jóvenes que reúnen excelentes condiciones intelectuales, morales y de carácter — jóvenes inteligentes, esforzados y dispuestos a poner su cerebro y su brazo al servicio del país — no logran llegar hasta la Universidad por falta de recursos económicos. Que no suceda aquí otro tanto; que no se seleccione al alumnado por razones económicas, sino exclusivamente por razones intelectuales, morales y de carácter. Para ello no basta que la Universidad abra sus puertas de par en par y declare retóricamente que la enseñanza es gratuita. Hay familias que no pueden darse el lujo de perder la contribución económica de sus hijos de veinte años; la Universidad tiene que compensar esa pérdida cuando el hijo lo merezca. Para ello tendrá que establecer un sistema de becas que haga posible que los hijos de familias menesterosas estudien, siempre que sus condiciones intelectuales y morales justifiquen tales erogaciones.

No puede esperarse, desde luego, que la Universidad cargue con todos los gastos de un amplio y eficaz sistema de becas. Deberá buscar el apoyo del gobierno provincial — tan comprensivo y generoso hasta ahora —, de las mu-

cipalidades de los distintos pueblos de la zona, de las organizaciones profesionales, de industriales y comerciantes, de hombres y mujeres con sentido de responsabilidad social y caridad cristiana que deseen que el prójimo se libere de la ignorancia y la patria aproveche la inteligencia y el esfuerzo de sus mejores hijos. Que cada pueblo beque un estudiante al año; que padres y profesores sostengan una beca para el mejor graduado de cada establecimiento de enseñanza secundaria de la zona, que no quede una asociación profesional sin que contribuya al sostén de los estudios de jóvenes carentes de recursos y que la Universidad tome a su cargo un buen número de estudiantes con vocación para emprender estudios superiores. En todos los casos habrá que asegurar una justa selección, por medio de concursos o de otros procedimientos que garanticen que se ha preferido honestamente a quien lo merecía.

Investigación y enseñanza deben ser las funciones esenciales de la Universidad del Nordeste. Una y otra no tendrían sentido si no se atendiera a la realidad física y humana en que se actúa o se careciera de responsabilidad y sentido social.

Sería injusto que terminara mis palabras sin reiterar públicamente mi agradecimiento al Superior Gobierno de la Provincia y a los miembros de la Junta Organizadora de la Enseñanza Universitaria del Chaco. No les agradezco, tan sólo, por las innumerables atenciones personales que he recibido en el trabajo gozoso de proyectar lo que otros han de llevar a la realidad. Les agradezco como argentino y como universitario por la comprensión y generosidad que han tenido al poner desinteresadamente sus mejores energías al servicio de la creación de un instituto de cultura superior.

RAÍZ FILOSÓFICA DE MALES UNIVERSITARIOS

1. INTRODUCCIÓN

Todavía hay gente que cree que la filosofía es tarea de ociosos. Y que se ocupa de un lejano mundo supraempírico totalmente desconectado de la realidad. Imagino la sorpresa de tales personas si se les mostrara que su actitud con el prójimo y consigo mismas, sus ideas políticas, sus creencias religiosas, sus gustos artísticos y aun su manera de razonar y su lenguaje, descansan en doctrinas que han surgido como consecuencia de cientos de años de preocupación filosófica. Graves problemas y conflictos filosóficos están en juego cuando examinamos o valoramos el más insignificante acto de la vida. Las cuestiones fundamentales acerca de la naturaleza del bien, la realidad, el conocimiento, la verdad y otros problemas fundamentales que el hombre viene debatiendo desde hace más de dos mil años, se agitan al tomar nosotros posición frente a una cuestión de hecho. La gente, por lo general, no tiene conciencia de tal circunstancia, como no tiene conciencia el hombre inculto de los problemas lingüísticos implícitos en su lenguaje cotidiano o de las complejas cuestiones de física que puede plantear un rutinario viaje en autobús.

No hay tal desconexión de la filosofía con la realidad; la filosofía es teoría de la realidad, teoría de la vida. Con sobrada razón observaba un filósofo contemporáneo que decir "filosofía de la vida" es como hablar de "botánica de las plantas". La filosofía que no se ocupa de la vida, que

no se interesa por el destino del hombre, que vuelve la espalda a sus angustias y dolores, no es auténtica filosofía. Es vana y estéril preocupación de doctos de salón, de académicos con alma desecada, de intelectuales que juegan con las ideas y que, por cobardía o por ceguera, hipostasfan un mundo celeste donde poder refugiarse sin compromisos cuando la realidad contraría sus profecías o deseos. No; la teoría filosófica no puede volver la espalda a la realidad. Si lo hace, es mala teoría, juego intelectual, entretenimiento de salón con nombre griego.

Lo que distingue al filósofo del hombre común no es que éste se interese por la realidad empírica y aquél por un supuesto mundo metafísico que trasciende la realidad que nos rodea y la vida diaria en que estamos sumergidos. La diferencia hay que buscarla, más bien, en la actitud de uno y otro frente a la misma realidad, frente a la vida llena de luchas y preocupaciones, miseria, injusticia y generosidad. El hombre común ve en cada objeto o fenómeno un ser individual y en cada hombre un ser humano particular. El filósofo, en cambio, observa lo individual en función de lo universal y sabe ver en cada hombre de carne y hueso a la humanidad toda y en el destino del prójimo su propio destino. No es que se haya construido un mundo de esencias donde todos los gatos son pardos, sino que es capaz de descubrir las esencias en las existencias, lo universal en lo individual, lo eterno en el momento fugaz.

Me gustaría escribir alguna vez una obra de filosofía partiendo de realidades bien concretas: la sentencia de un juez, una huelga, el diagnóstico de un médico, el nacimiento o muerte de una persona u otro hecho cualquiera del mundo de todos los días. El presente artículo está inspirado en un propósito similar: mostrar la conexión de la teoría filosófica con la realidad en que vivimos, y en el deseo más concreto de que se tome conciencia de los supuestos filosóficos de algunos vicios de la vida universitaria argentina y se abra, de ese modo, la posibilidad de extirparlos.

2. LA REALIDAD UNIVERSITARIA

Corresponde comenzar con una breve descripción y análisis de la realidad universitaria. Y tratar de descubrir luego, en la actitud de profesores y estudiantes, los principios teóricos — filosóficos — que la sustentan. Principios de los que, a menudo, ni unos ni otros tienen conciencia, pero que están presentes en su actitud, como está presente la lógica en el razonamiento de quien la ignora¹.

¿Cuál ha sido la realidad universitaria argentina? Intentemos describirla a grandes trazos destacando aquellos aspectos relacionados con nuestro tema.

En nuestras universidades la enseñanza se imparte de acuerdo con planes de estudios y programas fijos; estos últimos están compuestos por un número determinado de "bolillas". Programas analíticos que, por lo general, deben presentarse al comienzo del curso, cuando los profesores no han tenido aún ninguna relación con sus alumnos e ignoran, por consiguiente, su capacidad, intereses y preocupaciones. Que tales programas no toman en consideración las modalidades cambiantes de los distintos grupos de estudiantes, lo prueba la existencia de programas que no se han alterado, ni en una coma, en más de diez años.

Las clases se desarrollan sobre la base de tales programas. Los profesores exponen los distintos puntos que los constituyen, y los alumnos se limitan a escuchar y tomar apuntes. Salvo en las asignaturas eminentemente prácticas, los estudiantes adoptan una actitud pasiva y receptora. Son las llamadas "clases magistrales", en las que las preocupaciones, dudas y reacciones de los estudiantes no interesan; hay

¹ La conciencia de los principios o supuestos básicos sobre los que descansan los distintos tipos de saber, es lo que da carácter universitario a los estudios. En este sentido afirmaba el doctor Bernardo Houssay que "el cultivo de la filosofía es la base del conocimiento humano organizado. Una Universidad donde no se enseña filosofía es notoriamente incompleta."

un programa prefijado y "el deber y la dignidad del profesor" le obligan a cumplir con tal programa sin atender las interrupciones que pudieran perturbar su cumplimiento. Como ya lo señalamos, la "actividad" de los estudiantes se reduce a escuchar y tomar apuntes. En algunos casos, ni siquiera hay necesidad de tomar notas porque el profesor repite en clase el contenido de un libro propio o ajeno, o los apuntes han merecido ya los honores del mimeógrafo estudiantil.

La proximidad de los exámenes cambia aparentemente la fisonomía de la vida universitaria. Durante el curso, el estudiante se ha mantenido en la actitud pasiva ya indicada. En vísperas del examen hay que imprimir en la mente lo que está escrito en el papel — esquemas, principios, datos, nombres propios, fechas, etc.— porque de su fiel reproducción depende el éxito de la prueba final. El examen se ha convertido, de tal modo, en el eje central del curso; durante el año los profesores no han hecho más que preparar a sus alumnos para el examen. Los estudiantes tienen plena conciencia de ello; de ahí que todos sus esfuerzos y preocupaciones tengan como norte el examen y su aprobación. Lo que no sea objeto de posible interrogación en el momento del examen — por haber sido suprimido o por otra causa cualquiera — es dejado de lado por los estudiantes, que concentran todas sus energías en ese momento decisivo de la vida universitaria.

Y bien, ¿en qué consiste el examen? El examen consiste, por lo general, en la repetición — cuanto más fiel tanto mejor — de lo expuesto por el profesor al desarrollar el tema que le ha tocado en suerte al alumno. El interrogatorio tiene como fin llamar la atención del alumno sobre sus omisiones o reencauzarle en la ruta trillada de la exposición profesional. De más está decir que los programas de exámenes coinciden exactamente con los de clase. Conozco reglamentos de algunas Facultades que prohíben a los profesores interrogar sobre temas que no están direc-

tamente incluidos en la "bolilla" que le ha tocado al estudiante. La monotonía de las clases se transfiere a los exámenes. Dos exámenes sobre un mismo punto difieren tan sólo en el grado de fidelidad de la reproducción. Las clases se convierten, de tal modo, en la grabación de una serie de discos, y el examen en la reproducción de uno de esos discos, que ha escogido el profesor o el azar. Los exámenes son verdaderos tests de memoria; la experiencia del estudiante, su capacidad para pensar por cuenta propia y reaccionar adecuadamente ante situaciones nuevas, cuenta muy poco.

No se crea que hemos exagerado, o que hemos descrito lo que sucedía en nuestras universidades a principios de siglo. Si bien hay algunas instituciones y personas que han superado esta etapa de nuestra vida institucional, la descripción se ajusta a lo que pasa en la generalidad de los casos.

3. LOS SUPUESTOS FILOSÓFICOS

La actitud descrita, de profesores y estudiantes, frente a la enseñanza universitaria descansa, a mi modo de ver, en un conjunto de supuestos filosóficos que no parece ocioso destacar. No se trata, por cierto, de explicar tales actitudes. Conocemos muchas explicaciones — y justificaciones — que van desde la creencia de que el excesivo número de alumnos no permite otra cosa, hasta la ingenua esperanza de que el mal se corregirá cuando se provean todas las cátedras por concurso. Lo que intentamos no es, pues, explicar tal fenómeno de la vida universitaria; menos aún justificarlo. Queremos descubrir sus raíces profundas; los falsos supuestos filosóficos que sostienen esa viciosa práctica docente, con la esperanza de que la conciencia de tales supuestos pueda sumarse a otras razones que piden a gritos una reforma sustancial de la vida universitaria argentina.

¿Cuáles son esos supuestos? A nuestro juicio hay dos fundamentales, que están intimamente relacionados entre

sí: una falsa concepción de la cultura y una manera estrecha de entender la verdad.

La realidad universitaria descrita, que concibe la enseñanza como trasvasamiento del saber, supone en primer lugar que la cultura es algo acabado, fijo; material que puede aislarse y separarse de quienes la han creado y de quienes viven de ella y en ella. De ahí que se crea posible su cristalización en tratados o su resumen en textos o apuntes. Ésa es la razón también de que la memoria desempeñe un papel tan importante en la enseñanza, como la encargada de impermeabilizar el intelecto para impedir la perdida del saber adquirido. Y lo impermeabiliza, sin duda alguna, pero al revés: impidiendo que penetre en el espíritu del estudiante la cultura efectiva, la experiencia viya, el alimento fresco y nutritivo que no ha sido previamente disecado por el profesor o el autor del manual.

La cultura de una persona — lo mismo que el aprendizaje o aprovechamiento de los estudiantes — se mide por la "cantidad" de conocimientos que posee y la posibilidad de exhibirlos con fidelidad en cualquier momento. Educación equivale a información, a transmisión de fórmulas que encierran la quintaesencia del saber, a conocimiento de la solución de problemas ya resueltos, a la observación de experiencias mil veces realizadas.

Tal concepción de la cultura como material muerto y del hombre culto como archivo o enciclopedia andante, descansa, a su vez, en una concepción gnoseológica estrecha y anticuada. Es la doctrina que podría condensarse en la afirmación — repetida por el vulgo sin conocer su alcance — de que "la verdad es una sola". Si la verdad es una sola, una vez lograda adquiere carácter definitivo, fijo, absoluto. Todo lo que la contradiga, todo lo que se le oponga o escape a su jurisdicción, adquiere carácter de falsedad, pertenece al mundo del error.

La verdad es una sola porque consiste en la adecuación, correspondencia o acuerdo del pensamiento con la realidad.

Y la adecuación es unívoca, lo mismo que la realidad. Es la clásica concepción de la verdad como *adaequatio mentis et rei*, que está hoy en bancarrota, al menos en un amplio campo del mundo gnoseológico.

Tal doctrina de la verdad acaso se haya mantenido en vigencia durante mucho tiempo en virtud de la aparente claridad de su concepción. Claridad que desaparece tan pronto se intenta delimitar qué debe entenderse por "correspondencia" o "acuerdo", y qué por "realidad". ¿A qué realidad se refiere?, ¿a la realidad "en sí" o a la realidad para el hombre? y ¿qué relaciones podemos tener con la realidad "en sí"? Si se trata de la realidad para el hombre, ¿cómo distinguir la realidad de la apariencia?, ¿cómo podemos estar seguros de que se ha logrado el "acuerdo" del pensamiento y la realidad?, ¿qué realidad anterior nos puede garantizar tal acuerdo? Más aún: ¿qué significa "correspondencia" o "acuerdo"?, ¿qué sentido puede tener "acuerdo" y "realidad" en el caso de las verdades matemáticas o de los juicios estéticos? La cuestión se complica tan pronto exigimos efectiva claridad sobre el sentido de los términos; y se complica no sólo en el ámbito de la gnoseología, sino que estas dificultades nos empujan al complejo mundo de la metafísica.

No se necesita mucha versación en materia filosófica para descubrir la estrechez de una fórmula gnoseológica como la que comentamos. Nuestra experiencia diaria nos demuestra que la realidad, la vida, tiene una riqueza de matices que el intelecto nunca logra atrapar en sus mallas en forma definitiva. Constantemente tenemos que readjustar nuestros esquemas para dar cabida a cuestiones que no se habían considerado antes. Y si esto sucede en el ámbito de la vida cotidiana, ¿qué decir del mundo de la ciencia y de la filosofía?

Hubo épocas en la historia de la ciencia en que los descubrimientos logrados deslumbraron a los hombres y les hicieron abrigar esperanzas que el tiempo disipó. Laplace

representa uno de estos momentos de ensueño de la humanidad, que se sustenta sobre una ciega fe en la razón. Sin aprender la lección de la historia, el siglo pasado cae en el mismo error. Cree ingenuamente que sus esquemas científicos coinciden en un todo con la realidad, que sus verdades son conquistas definitivas y que en el futuro hay que continuar por la misma ruta incorporando al ámbito de la ciencia sectores que, por incomprendión, han escapado a ella. Se creyó que llegaría el día en que el mundo humano, y el mundo natural, podrían reducirse a simples fórmulas matemáticas que no sólo explicarían los complejos fenómenos del mundo y del hombre, sino que permitirían también predecirlos con la misma precisión con que se predicen los fenómenos astronómicos.

4. NUEVAS CONCEPCIONES GNOSEOLÓGICAS

Nuestro siglo es mucho más modesto. La crisis de la ciencia, el descubrimiento de la naturaleza histórica del hombre y de sus creaciones, el desarrollo alcanzado por la epistemología y otras circunstancias de igual carácter, han puesto al hombre actual a cubierto de sueños fantásticos, desarrollando su espíritu crítico y la conciencia de sus limitaciones. Helmholtz llegó a escribir a mediados del siglo pasado — interpretando la opinión generalizada de los científicos de su época — que la función de la ciencia “habrá terminado tan pronto como se cumpla la reducción de todos los fenómenos naturales a esas simples fuerzas (atracción y repulsión) y se demuestre que ésta es la única reducción posible”². El científico actual está lejos de abrigar semejantes ilusiones. Einstein escribe refiriéndose a la afirmación de Helmholtz antes citada: “Esta concepción parece torpe e ingenua a un físico del siglo xx. Le asustaría pen-

² Citado por A. EINSTEIN Y L. INFELD, *La física, aventura del pensamiento*, 3^a ed., pág. 71. Losada, Buenos Aires, 1945.

sar que la gran aventura de la investigación pudiera quedar terminada tan pronto y le parecería poco estimulante que quedara establecida para siempre una imagen infalible del universo”³. Ya en las primeras páginas de la misma obra nos advierte Einstein que los científicos del presente siglo tienen “conciencia de estar lejos de haber alcanzado una solución completa, si en realidad existe” tal solución. Y agrega que “la completa solución parece alejarse a medida que avanzamos hacia ella”⁴.

No vamos a entrar, por considerarlo fuera de lugar, en el análisis del problema filosófico del conocimiento y la verdad. Basta para el actual propósito haber mostrado las dificultades — a nuestro juicio insalvables — que presenta la teoría de la verdad como acuerdo del pensamiento con la realidad, y haber destacado la resistencia que sienten los actuales hombres de ciencia frente a cualquier concepción de la verdad como algo único y definitivo. Conviene agregar, acaso, que las corrientes más fecundas del pensamiento filosófico contemporáneo coinciden en rechazar toda concepción de la verdad como *adaequatio* y como conquista definitiva y absoluta.

La filosofía contemporánea tiene clara conciencia de que las verdades, los conocimientos, la cultura, son creaciones humanas y están condicionadas por las circunstancias históricas. Parecen haber desaparecido para siempre las “verdades eternas”, “en sí”, y toda otra pretensión similar que intente quitar al conocimiento y la cultura su esencia temporal — histórica — para convertirlos en esquema permanente y fijo. A la concepción de la verdad como hallazgo o conquista definitiva le opone la gnoseología contemporánea la doctrina de la verdad como búsqueda, como proceso creador ininterrumpido.

La verdad se había convertido en dogma, en callejón sin salida, en punto muerto que obstruía el desarrollo de la in-

³ *Ibid.*, página 72.

⁴ *Ibid.*, página 12.

vestigación. Hubo que restituirle la vitalidad mostrando su carácter evolutivo, su naturaleza histórica, su significación y sentido dentro de un contexto. Ésta ha sido la contribución, entre otras, del historicismo de Dilthey, el pragmatismo de James, el instrumentalismo de Dewey, el existencialismo de Heidegger y el organicismo de Whitehead. De nuevo coincide en este punto la ciencia contemporánea con la filosofía. Einstein escribe, en efecto, que "en nuestro gran libro de misterios no existen problemas total y definitivamente resueltos"⁵, y que "la ciencia no es, ni será jamás, un libro terminado. Todo avance importante trae nuevas cuestiones. Todo progreso revela, a la larga, nuevas y más hondas dificultades"⁶.

Muy mal entiende el sentido de la gnoseología contemporánea quien pretenda ver en ella un espíritu escéptico o relativista, o crea que el pensamiento actual siente desprecio por el pasado o por las conquistas científicas ya logradas. El saber conquistado no deja de tener importancia. Pero su significación no consiste en ser fin de un proceso, sino escalón de un ascenso sin descanso. De ahí que deban juzgarse las conquistas científicas, las teorías y el saber en general en la medida en que alimentan e impulsan la investigación, abriendo nuevas perspectivas o aportando nuevos métodos y posibilidades de estudio.

Esta concepción de la verdad no es nueva. A nuestro juicio tiene su origen en la filosofía de Hegel. Hegel es el primero que reacciona abiertamente contra la concepción de un ser sustancial y estático, y de su correspondiente gnoseología. Y el primero que propone sustituir la vieja lógica de raíz parmenídica y aristotélica, que se basaba en el principio de identidad y de no contradicción, por una lógica dinámica. Descubre la dialéctica, y con ella la esencia de la verdad humana, contradictoria, dramática y siempre nueva, a pesar de su atadura con el pasado. El nudo

⁵ *Ibid.*, página 49.

⁶ *Ibid.*, páginas 350-351.

de la cuestión se expresa muy bien con el término alemán *Aufhebung*, que usa Hegel, y que significa, al mismo tiempo, cancelación y conservación. Toda verdad conserva y cancela a la vez las verdades anteriores. Con los escombros de una concepción que no resiste el empuje de los nuevos hechos se construyen edificios nuevos que no dejan de tener novedad por haberse aprovechado material viejo en su construcción. Lo esencial es el movimiento, el proceso creador, la vida. Por eso se puede ser hegeliano aunque se haya arrojado todo el sistema del maestro por la ventana, siempre que se conserve la esencia de su método dialéctico.

Esta nueva manera de entender la verdad debe traducirse en una actitud nueva frente al conocimiento, la cultura y la enseñanza universitaria. Resulta paradójico que se estén enseñando modernas concepciones científicas y filosóficas de acuerdo con hábitos docentes basados en supuestos gnoseológicos anticuados y que contradicen abiertamente tales concepciones. Parece mentira que en las aulas universitarias, donde debieran formarse los futuros hombres de ciencia, la memoria desempeñe un papel tan importante, y el dogmatismo y la repetición pasiva de conocimientos librescos, sustituya a la ejercitación de la inteligencia y la formación de la experiencia vital y profesional. Pero es así. La realidad universitaria argentina continúa basada, en términos generales, en los caducos principios gnoseológicos que hemos criticado.

Tal es la razón, por ejemplo, del empeño que se advierte entre nosotros por elaborar planes de estudio "perfectos", aplicables en todo tiempo y lugar, programas y textos *standards*, métodos pedagógicos uniformes. No han faltado ministros de educación y legisladores de inexplicable prestigio intelectual que hayan intentado incluir los planes de estudio de la enseñanza media y superior en leyes nacionales, tan difíciles de aprobar como de modificar. Se ha escrito y repetido más de una vez que la inestabilidad de los programas y la reiterada reforma de los planes de estudio de al-

gunas Facultades, que deseaban aprovechar la experiencia anterior y ajustarse a las necesidades de los alumnos, era un indicio de la poca seriedad de la enseñanza y de la falta de seguridad de los autores de tales planes y programas. Ante tal observación, se me ocurre pensar cuál habría sido el resultado de la campaña de los ejércitos aliados, por ejemplo, si los generales encargados de dirigirla hubieran preferido la "seriedad" de un plan único y fijo, cuidadosamente estructurado antes de toda batalla, a la modificación y ajuste constante de planes que han tenido que realizar según aconsejaban las circunstancias, la reacción del enemigo, el material disponible, etc. El constante ajuste a las circunstancias siempre cambiantes de la realidad que enfrentamos no es tan sólo un principio guerrero o pedagógico; es un principio general que permite al hombre sobrevivir y crear nuevas formas de cultura y de progreso.

5. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS DE LAS NUEVAS IDEAS FILOSÓFICAS

Señalamos en un comienzo que el propósito del presente artículo no se agotaba en el intento de mostrar los supuestos filosóficos de nuestra equivocada práctica universitaria, sino que aspirábamos a que el conocimiento de los nuevos principios gnoseológicos se tradujera en un cambio de actitud de profesores y estudiantes frente a la cultura, la enseñanza y la vida universitaria en general.

Como es natural, una nueva concepción de la verdad exige una nueva manera de transmitirla. La gnoseología contemporánea puede dar — o, mejor dicho, ha dado — una pedagogía nueva. ¿Qué directivas, en materia de educación universitaria, pueden derivarse de esta nueva manera de entender la verdad y el conocimiento?

En primer lugar, si la verdad no se logra de una vez para siempre, si los conocimientos que elabora la ciencia y

la filosofía están en constante revisión, tales "verdades" y "conocimientos" no pueden constituir el fin último de la enseñanza. El producto — que está condicionado por las circunstancias históricas — debe ceder su puesto a la actividad productora, los sistemas fijos a la indagación sistemática. El propósito de la enseñanza universitaria no puede consistir en la transmisión de conocimientos concretos o esquemas rígidos, sino en la formación de la capacidad para adquirirlos o elaborarlos por cuenta propia. El progreso de la ciencia, y en particular de la técnica contemporánea, es tan rápido que de muy poco sirve poseer un caudal fijo de conocimientos si no se tiene la capacidad para enriquecer tal caudal en el futuro. Esta incapacidad para proseguir la labor por cuenta propia ha transformado a nuestras universidades en repetidoras de esquemas ajenos, cuando no en museo de antigüedades científicas o filosóficas.

Y sin entrar en el problema de la investigación científica — tan descuidada por las universidades argentinas — fácil es advertir el poco valor que tienen los esquemas fijos y los conocimientos concretos si el graduado no tiene capacidad para ajustarlos a la variedad de circunstancias y situaciones nuevas que tendrá que afrontar como hombre y como profesional. Formar su experiencia vital y profesional será, por consiguiente, el propósito fundamental de la enseñanza universitaria. Claro está que la formación de tal experiencia supone la adquisición de ciertos conocimientos concretos, pero éstos han dejado de ser el fin de la enseñanza para transformarse en medios que hacen posible la adquisición de una capacidad.

La enseñanza universitaria ha orientado hasta ahora toda su labor basada en el conjunto de conocimientos constitutivos de las diferentes disciplinas. Educar consistía en transmitir ese cúmulo de conocimientos que está regulado por el plan de estudios, en sus líneas generales, y por los programas en cada asignatura en particular. Las nuevas concepciones de la verdad exigen un cambio radical de actitud en

este sentido. No debe partirse del conjunto de conocimientos, sino de los estudiantes a quienes están dirigidos; de sus modalidades, intereses, necesidades y preocupaciones. Y de los intereses, necesidades y características del medio y la comunidad en que viven.

Hay en nuestras universidades una confusión de los medios con los fines. Del hecho de que no pudiera educarse sino según conocimientos concretos se ha concluido, sin razón, que tales conocimientos constituyen los fines de la educación. De ahí que nuestra enseñanza sea enciclopédica en su contenido y que el aprovechamiento se juzgue por la cantidad de conocimientos que se imparten. La actividad educativa exige conocimientos concretos, pero no determinados conocimientos en particular. Puede desarrollarse la vocación filosófica y la capacidad para filosofar por cuenta propia, estudiando indistintamente concepciones antiguas, modernas o contemporáneas. Como puede practicarse alpinismo escalando el Aconcagua en lugar de los Alpes. Lo que interesa es que sea una montaña real, pero no tal o cual montaña determinada. Del mismo modo, la educación supone conocimientos concretos, pero éstos deben estar al servicio de la actividad cognoscitiva, de la formación de la personalidad de los estudiantes. De ahí que no deba escogerse los conocimientos que han de impartirse según el supuesto valor que tuvieran "en sí", sino en vista de la influencia que pudieran ejercer sobre el espíritu de los estudiantes; es decir, según su capacidad formadora. Este criterio supone una revaloración de todo el contenido de la enseñanza y la sustitución de asignaturas inútiles por otras que puedan dar empuje al desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Como no hay "verdades eternas", ajenas a todo tiempo y lugar, tampoco habrá planes de estudio reales, programas invariables, métodos uniformes. Resulta absurdo perder el tiempo en elaborar planes y programas para la eternidad, o pretender adaptar los que se aplican en Europa o

Estados Unidos, cuyas universidades son la expresión de un medio histórico y cultural distinto del nuestro. Si se quiere aprovechar la experiencia de naciones culturalmente adelantadas, se debe tomar como modelo la actitud y no el producto. Ellas ajustan la actividad docente a sus características y necesidades; nosotros debemos ajustarlas a las nuestras.

La idea de que el estudiante y no el cúmulo de conocimientos es el eje de la enseñanza, exige una reestructuración de las directivas y costumbres universitarias. Permítasenos enunciar brevemente los aspectos que consideramos básicos para tal reforma.

En primer lugar, debe cambiar sustancialmente la vida estudiantil. Los alumnos no podrán formar jamás su personalidad como corresponde en instituciones donde su actividad se reduce a tomar apuntes. Se aprende a caminar andando. La adquisición de una capacidad supone el ejercicio de una función. La actividad del estudiante es fundamental para la formación de la personalidad. No la actividad caprichosa o caótica, por cierto, sino dirigida por el profesor de acuerdo con la idiosincrasia de los estudiantes y las finalidades de la enseñanza respectiva. La dirección del profesor no debe llegar a sustituir la actividad personal del estudiante; debe tan sólo orientarla, darle sentido. El profesor no tiene que olvidar que lo realmente formativo es lo que "descubre" el alumno por cuenta propia. Su habilidad consistirá en conducir a sus discípulos por caminos adecuados, hacer que se enfrenten con determinadas situaciones que los obliguen a "descubrir" los principios esenciales, a esforzarse por alcanzar una solución, a formar su capacidad indagadora y resolver los problemas por cuenta propia. Hay que dejar un amplio margen para la actividad espontánea y libre de los estudiantes. Sólo si se les brinda oportunidad para ejercitar sus fuerzas lograrán desarrollar su personalidad.

El trabajo debe estar bien "dosificado" para que resulte

asimilable, pero debe ser constante. Sin prisa pero sin pausa. La experiencia personal y profesional es lenta en su formación; los procesos psicológicos tienen su ritmo, que no puede ni debe alterarse. A nadie se le ocurre comer con exceso un mes para liberarse de tal molestia el resto del año. Pero nuestros estudiantes piensan que un estudio intensivo a fin de curso puede suplir el ocio de todo el año. No advierten que el espíritu tiene su ritmo de asimilación y que hay indigestiones culturales que son más peligrosas que las otras. El espíritu es más delicado que el estómago; cuando se resiente pierde su natural frescura y espontaneidad, que difícilmente logra recuperar.

No sólo deben cambiar los estudiantes, por cierto. Quienes primero deben cambiar de actitud son los profesores. Terminar con las clases magistrales, la oratoria pomposa, las fórmulas ceremoniosas, los esquemas rígidos. Las clases deben ajustarse a la capacidad, intereses y necesidades de los estudiantes de carne y hueso que están a su cargo. Las exposiciones serán sencillas y los esquemas elásticos y al servicio de las experiencias o lecturas que deberán hacer todos los estudiantes. Tales exposiciones deberán servir de impulso a la actividad estudiantil y no de meta final. Los profesores deberán recoger la experiencia de los estudiantes con el fin de encauzarla, cuidar sus lecturas, interesarse en sus problemas, convivir con ellos.

Si las clases han perdido el tono ceremonioso que tenían; si los estudiantes no se conforman con tomar apuntes, sino que participan activamente en clase y realizan fuera de ella las tareas que les encomiendan los profesores; si éstos conocen la capacidad y dedicación de los estudiantes, el examen pierde toda importancia y significación. Puede suprimirse radicalmente; o sustituirse por monografías, exposiciones orales, trabajos prácticos u otras tareas similares, según la naturaleza de la disciplina. Si se desea continuar con la práctica del examen, éste debe realizarse según programa distinto del que sirvió para desarrollar el curso. Tal

programa debe incluir preguntas generales, de comprensión, que consulten no sólo lo explicado por el profesor en clase o lo que dice el manual, sino también las experiencias y lecturas realizadas por el alumno fuera de clase. Hay que averiguar cuál es la experiencia adquirida durante el año y qué capacidad tiene el estudiante para reaccionar frente a situaciones nuevas, y no realizar un test sobre la memoria, la perseverancia o la docilidad estudiantil.

El ideal sería, por cierto, suprimir radicalmente los exámenes. O mantener dos o tres exámenes generales de comprensión en toda la carrera. Cuando el profesor tiene oportunidad de observar y dirigir el trabajo de sus alumnos durante todo el año, la "prueba final", que se refiere a un solo punto del programa, está de más. Se sobrentiende que sería absurdo llegar a la supresión de los exámenes sin la previa reforma de los otros aspectos de la enseñanza. La vida universitaria es un conjunto coordinado; ninguna reforma parcial puede tener significación profunda. Por lo general, tales reformas son contraproducentes.

Hay que disminuir el número de asignaturas y de horas de clase e intensificar el trabajo en laboratorios, talleres, hospitales, bibliotecas o seminarios, según los casos. El profesor y sus ayudantes atenderán a los alumnos en consultas individuales fuera de clase, que es donde éstos plantean las cuestiones más interesantes o que más significación tienen para el desarrollo de su personalidad. El enciclopedismo a que aludíamos anteriormente ha dado a los planes de estudio y a los programas una frondosidad aterradora. Cuatro o cinco asignaturas por año y tres horas "teóricas" semanales debe ser el máximo. Lo importante es que el alumno asimile los conocimientos básicos, domine los métodos y técnicas para resolver las cuestiones nuevas que se le presenten, sepa orientarse ante una dificultad inesperada. Hay que insistir para ello en las disciplinas básicas de cada carrera; la especialización vendrá como resultado del ejercicio profesional o de los estudios de post-graduado.

En todos los casos, las disciplinas y temas tratados deberán tener íntima conexión con la realidad en que vive el estudiante, o el medio en que va a actuar como profesional. Sólo así la teoría tendrá sentido vivo y significación profunda en el alma estudiantil, y la comunidad podrá tener los teóricos y técnicos que necesita. No insistiré en este tema — divorcio de la Universidad con el medio — porque es un mal general de toda nuestra América y ha sido ampliamente debatido.

Los señalados no son, desde luego, los únicos puntos que debe tocar una reforma amplia de la Universidad. Los he destacado por considerarlos muy importantes, y con el deseo de mostrar de qué modo la sustitución de un principio gnoseológico por otro repercute en la totalidad de la vida del organismo universitario.

Lo importante en nuestro caso — y perdóneseme la insistencia — es el cambio de actitud de profesores y estudiantes frente a la enseñanza. Hay que tener siempre presente que ésta no puede consistir en el trasvasamiento de un saber cristalizado, sino en el desarrollo interior y vivo de la propia personalidad. Toda verdadera educación es auto-educación; educación desde dentro, no desde fuera. La misión del educador es, por consiguiente, ponerse al servicio de la auto-educación del estudiante y no perturbarle recargando su espíritu con material inerte. Ya en el siglo XVIII Rousseau había visto con claridad la importancia de este principio fundamental. No está de más transcribir el sabio consejo contenido en el *Emilio*: "Poned los problemas a su alcance y dejad que los resuelva. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque él mismo lo haya comprendido; que no aprenda la ciencia, sino que la invente".

ACABADO DE IMPRIMIR
EL DIA 15 DE MAYO DE 1958
EN LOS
TALL. GRAF. BUSCHI S.R.L.
COCHABAMBA 2271
BUENOS AIRES (ARGENTINA)