

# ¿AYUDA A EDUCAR LA CIENCIA?

por el Dr. HANS WENKE

De la Universidad de Hamburgo

Partimos del hecho comprobado de que hoy todas las esferas de la vida —sus formas de pensamiento, sus juicios y criterios— están determinados por la ciencia. En cuanto, dentro de estas grandes esferas, ciertas zonas no son, dada su naturaleza, accesibles al conocimiento científico, es la ciencia misma, no obstante, la que fundamenta y considera el caso especial que dichas zonas representan. También aquí se evidencia, pues, la dominante científica, al determinar incluso aquellas zonas en que nada tiene que decir y sobre las que nada influye. Esta posición se ha consolidado en un proceso rico en fases y metamorfosis.

La confianza en lo científico, intensificada hasta convertirse en una especie de fe, aumentó en progresión constante durante el siglo XIX. No ha faltado la crítica, ciertamente, que puso en tela de juicio tanta seguridad en sí misma, muy especialmente donde se transformó en satisfacción, en complacencia. Pero no consiguió detener la estabilización de la ciencia en la esfera de la sociedad y la cultura. Los más fuertes impulsos partieron del positivismo, que podía respaldar su criterio con la elocuente referencia a los éxitos y avances de la ciencia natural matemática y su aplicación en el mundo de la técnica y aun blandir el argumento de que por este flanco se han encontrado métodos de eficacia comprobada en múltiple y reiterada forma, con los que ha sido posible la previsión exacta de procesos futuros y ejercer por tal modo dominio sobre la naturaleza al descubrir sus leyes y ponerlas al servicio de los propósitos y proyectos humanos. Partiendo de tal premisa trazó el programa que se propuso aplicar estos métodos, de comprobada eficacia en la esfera de las ciencias naturales exactas, a todas las demás esferas: al mundo de lo histórico, lo social y lo político, por ejemplo, para, con el descubrimiento de sus leyes, explorar y penetrar sus estructuras internas, calcular de antemano su futuro desenvolvimiento y predeterminarlo conforme a un plan. Algo parecido se esperaba lograr en la esfera espiritual y psíquica de la vida individual y a su vez aquí en preeminente forma por lo que respecta al proceso cultural y educativo. Sabemos que estas esperanzas no se cumplieron y sabemos los motivos, entrafados en la esencia de la vida social y personal. Pero no se ha sido consecuente, no se ha decidido substraer a los dominios de la ciencia estas esferas, se mantuvo la general confianza y se intentó, con métodos distintos a los de las ciencias naturales, obtener seguros atisbos en la estructura y los procesos de la vida social, política e individual, en los que la educación se incluye, vinculada del modo más íntimo, tanto a la esfera de lo personal como a las esferas de lo social y político.

Fruto de esta concepción de la eficacia y efectividad de la ciencia es el poderoso argumento social y político que en la fórmula "saber es poder" encontró clara expresión. En la lucha de clases del siglo XIX se impuso el criterio de que los grupos y estratos postergados que pretendían fortalecer su influjo en la vida pública sólo podrían lograrlo por la vía de la adquisición del saber y los conocimientos indispensables para poder desenvolverse con eficacia en las distintas zonas de la vida. No hace falta decir que se tenían también en cuenta aquí los caminos de la educación y la cultura que deberían hacer posible el acceso a la ciencia y a la activa y productiva cooperación.

Ya antes de materializarse esta evolución el Estado mismo había adoptado una serie de medidas previas que determinaron la trayectoria por la que el predominio de la ciencia acabaría imponiéndose gradualmente: había confiado a las Universidades, como centros de la investigación y la teoría científicas, la formación de aquellos que en las diversas esferas de la vida y en las distintas profesiones ocuparían los puestos decisivos. Así, por ejemplo, fue confiada la administración del derecho a los que habían hecho previos estudios científicos de jurisprudencia, se confió el cuidado de la salud pública a los que habían hecho estudios científicos de medicina y la labor de educación y formación sobre la base de las disciplinas clásicas a los que se habían titulado en las facultades de filosofía que abarcaban entonces las esferas de las ciencias naturales y las ciencias del espíritu. En todas estas decisiones reconocemos de nuevo la inequívoca prueba de confianza hacia la ciencia, que en su virtud no sólo experimentó tan impresionante reconocimiento, sino que afianzó poderosísimamente sus posiciones en el Estado y la sociedad y recibió el más enérgico impulso en su omnipresente acción sobre la vida del pueblo. Pues al otorgársele competencia para estructurar las profesiones directivas y decisivas se le brindó una oportunidad grandiosa para transferir sus conocimientos, sus modos de pensar y sus métodos de trabajo muy allende sus centros de investigación y enseñanza. (No deberá esto olvidarse cuando hoy las Universidades se quejan de la carga que significan las obligaciones de enseñanza académica que les impone el Estado. Si se ponderan aquí ventajas y desventajas deberá ser considerando que una liberación de estas tareas didácticas en aras de la independencia de la investigación científica maniobraría un ingrato aislamiento para las propias Universidades, incluso amenazando la situación de preeminencia de la ciencia misma).

Deberá considerarse, además de estos hechos, el cambio maniobrado en la estructura de la ciencia. En los tiempos en que fue introducida en las Universidades alemanas la formación científica conforme a un plan,

se tenía una concepción del carácter y estructura de la ciencia formulada en forma muy precisa y clara. Se la podría caracterizar con las tres ideas cardinales siguientes:

1. El conocimiento científico es expresión de la actividad del espíritu que establece el orden racional del mundo y complementa, incluso substituye, la individual y puntual experiencia en virtud de intelecciones universalmente fundamentales y por lo mismo de validez supraindividual.

2. El sistema de la filosofía mantiene la conexión de las distintas ciencias.

3. De la ciencia, que manifiesta las peculiaridades adividas, parte un efluviio, una virtud de efecto inmediato sobre la estructura íntima y la formación del ser humano: entre ciencia y educación se establece así un nexo esencial. "Pues sólo la ciencia, que nace en lo íntimo y en lo íntimo puede injertarse, transforma el carácter del hombre" (W. von Humboldt). El hacer posible y efectivo el contacto con la ciencia es la tarea educativa y cultural de la Universidad.

En relación con el problema principal de nuestras consideraciones la tercera formulación es de especial importancia. La idea de la virtud formativa de la ciencia fue incorporada a la filosofía del idealismo alemán con nuevos argumentos. Se comprenderá la magnitud de su alcance si se tienen en cuenta, en lo que se refiere a la Universidad, las consecuencias que de ello se siguen. Si ya el contacto con la ciencia consuma la íntima formación del joven estudiante, quiere decirse que no hace falta añadir otros procedimientos y recursos educativos que lo complementen como preparación para la tarea profesional. Pues se da por supuesto que todo el que está familiarizado con los conocimientos científicos de su competencia, ya por ello dispone de las facultades espirituales y de la agilidad y actividad necesarias para responder a las exigencias prácticas del oficio y manejar la tarea con maestría. La íntima seguridad arraiga en el dominio de la ciencia. Esta firme confianza se basa en la idea de la unidad de la ciencia misma, elaborada y proclamada por la filosofía. Pero no puede desconocerse que en el siglo XIX y en el XX sobre todo, se ha maniobrado un cambio profundo en su carácter y estructura. Bosquejándolo con un par de tópicos mencionaríamos la creciente especialización y la penetrabilidad de las esferas del conocimiento que anula la unidad sostenida por el sistema de la filosofía —al superarse y rebasarse los límites entre las disciplinas— así como la acelerada renovación de los conocimientos científicos con la escuela de información y preparación profesional renovadas y ampliadas continuamente.

Con ello se plantea la cuestión de si de esta ciencia modificada en carácter y estructura puede aún hoy esperarse ayuda para la educación. Creemos que podría la respuesta ser afirmativa siempre que la tarea educativa y cultural no se atenga sencillamente, en los distintos casos, a la acción automática de la ciencia, por así expresarnos, y en cambio busque y encuentre, por su parte, medios y recursos que fortalezcan y aseguren estas posibilidades de efectividad. Sólo por vía de ejemplo consideraremos dos conclusiones que de la especialización de la ciencia y la acelerada renovación de los conocimientos científicos se siguen necesariamente.

Es frecuente la queja de que la especialización se opone a todo esfuerzo de formación personal. No creo acertada tal presunción. Por el contrario, estoy convencido de que en toda especialización están dadas las premisas requeridas para una íntima configuración de la vida personal. Por eso creo que la mencionada crítica en realidad no toca a las ciencias especiales, sino a la actitud psíquica y espiritual de aquellos que en su especialidad se encierran y se encogen.

No es raro tropezar, en efecto, con el especialista que domina perfectamente el asunto dentro de los estrictos límites de su especialidad, donde evidencia, con carácter independiente y seguro, capacidad de juicio y de crítica, pero que no establece relación alguna seriamente con cuanto allende dichos límites se encuentra, ni busca el menor contacto con ello, o bien que —confiando totalmente en la claridad de juicio demostrada en su especialidad— en sus opiniones y actitudes sobre temas generales, de la vida social y política, por ejemplo, se comporta insensatamente o se deja llevar por la más tosca consigna demagógica. Si interrogamos sobre esta cuestión al mencionado tipo de especialista no será raro que replique en el sentido de presentarnos su indigencia como virtud, diciéndonos que no le gusta opinar sobre lo que no entiende. Quien de tal manera se conduce, no se da cuenta, sencillamente —como consecuencia de la delimitada perspectiva de su visión— del simple y bien fácilmente comprensible hecho de que toda especialidad y toda profesión especializada se halla inserta en las ordenaciones sociales y políticas de nuestro mundo que la rodean y envuelven y que por lo tanto la mera existencia de su zona de trabajo, que falsamente concibe como una isla, depende, necesaria y cotidianamente, de un total destino común en el que —ya por la propia conveniencia de su especialidad— debe participar de algún modo. No tiene derecho a desentenderse de ello con autocrático ademán o intelectual soberbia.

En contraste con la unidad de la ciencia que la filosofía quiso asegurar tenemos hoy la múltiple implicación de las disciplinas que permite rebasar los límites

de lo especializado, incluso obliga a hacerlo, haciéndolo posible, a su vez, que la formación y la cultura personales se empleen y desenvuelvan de un modo nuevo. Ciertamente todo esto sólo podrá lograrse si el viejo principio de que la tarea científica se basa en la actividad del espíritu no sólo es mantenido, sino reforzado. Es indudable que la articulación especializada de las ciencias puede inducir a una pasividad que con una rudimentaria orientación se conforma. La educación debe acudir aquí, respondiendo a una misión, a un deber, para, muy pronto ya, preparar el fecundo encuentro con la ciencia, activo, inteligente, en el sentido de una auténtica adopción personal. Hay que enseñar a aprender, hay que preparar para que se pueda aprender por propio impulso. Se trata de una fundamental exigencia en una época en que, como hemos dicho, la ciencia se franquea en todos sentidos y con la rauda renovación de los conocimientos nos sitúa, en forma constante, ante nuevos problemas, para los que, por grande que sea nuestra experiencia, no estamos preparados.

Deberá esto subrayarse frente a una mala entendida desvalorización de la tarea de aprender, a la que ha contribuido la nueva literatura con sus consignas contra el estudio "escolar". En diversas oportunidades he expresado mi criterio sobre esta cuestión. Repetiré aquí mis principales argumentos: Cuando, hace medio siglo, Georg Kerschensteiner —y con él y después de él otros muchos— expresó su juicio condenatorio sobre la tarea de "aprender" en el sentido de la enseñanza escolar, aludían sencillamente a la degeneración y anquilosis del método didáctico que cercenaba la relación directa de los niños con la vida y la naturaleza. Pero fue una desdicha que con el vehemente alegato contra las rutinas del aprendizaje escolar, la dignidad, el valor y el sentido de la noble tarea de aprender hayan sido impelidos hasta el turbulento remolino de la polémica y la duda, haciendo vacilar, en la raíz misma, el fundamento más firme de la educación y la cultura. Pues —por decirlo en una palabra— el auténtico aprender, en su sentido y contenido verdaderos, es sencillamente la base indispensable de nuestra vida espiritual.

Claro que quien imagina el estudio bajo el símbolo del "embudo de Nuremberg" (1) y supone que consiste en atiborrar al joven escolar indefenso con un trasiego de conocimientos lo más copioso posible podrá considerarlo como una tortura, cuyo estrago debe precaver toda didáctica inteligente y moderna. Pero en realidad demuestra no tener idea de en qué consiste

1N. de la R.: "Nürnberger Trichter" por "Embudo poético", título del método de Hardhöfner (siglo xvii), para el aprendizaje de la retórica. Se usa sarcásticamente para designar el método de "verter" como "por un embudo", en forma insensata, un aluvión de conocimientos.

el auténtico estudio y comete el error imperdonable de confundir algo grandioso y venerable, una altísima tarea espiritual, con una mísera rutina, haciendo mal uso del verdadero concepto y desacreditándolo.

Aprender es asimilación vivida y espontánea de contenidos del mundo de la cultura, una elaboración personal de vitales experiencias que están ahí, a nuestra disposición, para ayudarnos a estructurar nuestra propia vida. Inclúyense aquí los conceptos del concebir y el comprender. Bastará considerar el lenguaje mismo para darse cuenta de hasta qué punto estos procesos están gravados de activas y creadoras fuerzas espirituales. Pues concebir es tanto como asir, aprehender, adueñarse. Ahora bien, la asimilación no se produce por sí misma, y claro que tampoco por mero influjo exterior. Para todo ello se requiere el esfuerzo personal. El filósofo Hegel ha dado expresión, en forma extraordinariamente sugestiva, a lo que presta impulso a la tarea de aprender diciendo que debemos de tomar a nuestro cargo el "esfuerzo del concepto".

Con tal preparación y tal adiestramiento de actividad espiritual está dada la cardinal premisa para que cada individuo, en su trato y relación con la ciencia, incluso en su estado actual de completa metamorfosis, presenta y experimente el carácter esencial de su forma íntima.

Quien esté así íntimamente equipado dilatará el conocimiento científico allende la experiencia meramente puntual e individual. La experiencia personal es ciertamente de gran importancia para la práctica: no deberá ser suprimida, ni substituida. Pero es evidente que este tesoro de experiencias —comparado con la opulencia de conocimientos que la ciencia pone a nuestra disposición y la multiplicidad de las situaciones vitales posibles— es muy limitado. Quien sólo se atiene a sí mismo, por lo tanto, no se encontrará en condiciones de enfrentarse fecundamente con cuanto queda allende el horizonte del mundo de su experiencia, ni de responder al requerimiento de la tarea, ni al rigor de la investigación. Justamente con ello deberá contar en el pluralista mundo del presente.

Si se ve obligado, o si se acostumbra a atenerse en las decisiones personales sólo a su individualmente limitada esfera de experiencia sobrevendrán una restricción, un encogimiento más acentuados cada día, que al cabo degenerarán en falsilla, en simple rutina y rígida autocomplacencia. Se aferrará a esta actitud, pues por puro desconocimiento no establecerá el nexo de comparación con otros puntos de vista, concepciones o criterios. En todas las profesiones encontramos este tipo del "práctico" que basa sus principios única y exclusivamente en su propia y privatísima experiencia. Podrá impresionar, podrá parecer sugestiva su personalidad en algunos aspectos y en algunos casos, pero en conflictos serios o situaciones de sorpresa patinará

su desventolura. Ni quiere, ni debe la ciencia dictarle normas que le aborren la decisión personal. Ahora bien, pueden perfectamente —al ensanchar su horizonte— proporcionarle, como hemos dicho, puntos de vista y argumentos que le permitan tomar decisiones con agilidad y seguridad mayores y más adecuadas al caso particular de que se trate y encontrar, en su tarea práctica, los recursos y metas que facilitarán, con tanto mayor fruto, la ordenación de sus experiencias personales dentro de esta conexión. A través de la teoría, la práctica se convertirá así en una práctica mejor, y no ocurrirá lo que algunos de estos prácticos pretenden: que la reflexión teórica la irrita y la hace perder su aplomo y su seguridad. La seguridad que ellos alegan es comprada al precio de la pérdida de su propio horizonte.

Muchas ciencias dan por concluyente la dimensión histórica de sus conocimientos, desafiando así, a menudo, la crítica de los prácticos, que en ello ven una desviación de los problemas y tareas que aquí y ahora han de resolverse. Tienen razón con su crítica cuando un científico, por ejemplo, al tratar un problema actual retrocede al pasado y no vuelve ya al presente. Pero si se establece un estrecho vínculo entre la tradición y lo actual, se evidenciará, con suficiente contundencia, que para el nivel actual la dimensión histórica es una garantía de seguridad.

Nuestras instituciones educativas deben seleccionar constantemente en la opulencia del acervo cultural lo necesario y proceder a su comprobación antes de transferirlo a la tarea práctica de la enseñanza. Corresponde esta misión de esclarecimiento a la ciencia de la educación: la didáctica o pedagogía. La labor orientadora debe estar en sus manos, aunque claro que —teniendo en cuenta las diversas esferas de la cultura— debe pedir consejo a otras disciplinas científicas. En todos los casos de esta selección se trata de decisiones valorativas a las que se procede desde puntos de vista históricos, filosóficos-culturales y políticos y que deberán ser consecuentemente descritas y fundamentadas. Queda dicho con ello que la ciencia no tiene exclusivamente la palabra, ni domina ella sola el terreno. Para exponer el proceso en forma simplificada: una generación de adultos decide lo que la siguiente generación debe transmitirse necesariamente en la tarea práctica de la enseñanza. Mientras se trate de enseñanza elemental (leer, escribir, contar) no habrá disputa, abstracción hecha de los problemas metódicos. Todas las demás decisiones se sitúan bajo las influencias de la tradición, de la concepción del mundo, de la política, de las tendencias sociales, de los intereses profesionales... por sólo mencionar lo más importante, lo evidente y comprensible para todos.

En medio de toda esta poderosa dinámica es muy especialmente necesaria la reflexión y "clarividencia" cien-

tíficas en interés de una tarea educativa sabia y pertinente. Desde luego habrá que aguzar el sentido de apreciación en lo que se refiere hasta qué punto deberá decir y garantizar aquí algo la ciencia. Esta noción de los límites no es, en modo alguno, síntoma de debilidad o resignación: es un rasgo esencial, incluso una virtud de la ciencia misma. Con tal orientación deberán plantearse a la didáctica o pedagogía, sostén de la tarea práctica, una serie de requerimientos: deberá tener la necesaria amplitud de criterio para buscar el contacto con otras ciencias. No se trata aquí sólo de una exigencia de la situación cultural del presente: es algo que consecuentemente se sigue del carácter de la educación misma. Deberá describir en forma sobria y clara la situación y los fenómenos de la enseñanza y reconocer con sagaz visión las posibilidades y límites de la tarea cultural y educativa. Inclúyese aquí también la responsable y certera estimación de las posibilidades y límites del influjo y efectividad de sus propios puntos de vista teóricos. Deberá formular, fundamentar y presentar sus conocimientos en forma que puedan imponerse y mantenerse en el trance de las decisiones políticas. Pues es cosa del destino de la tarea educativa de nuestro tiempo que las decisiones cardinales sobre su estructura, sus propósitos y sus procedimientos no se produzcan en el terreno de lo pedagógico, sino en la esfera de lo político. Puede esto juzgarse como se quiera: es un hecho. Un hecho que se sigue de la configuración de los regímenes sociales y políticos y que dondequiera encontramos independientemente de las formas estatales. Es de asombrar, por lo tanto, lo escasamente que tan visible y contundente hecho se refleja en la conciencia, y sobre todo en el comportamiento del mundo de la pedagogía, sencillamente del mundo de la ciencia.

Si damos por justificados los requerimientos que acabamos de bosquejar no podrán eludirse algunas observaciones críticas sobre el estado actual de la tarea didáctica o pedagógica.

Comprobamos, por lo pronto, la existencia de numerosos testimonios de la literatura pedagógica científica que con éxito se esfuerzan por la realización de los requerimientos que acabo de insinuar. Pero tropezamos, en cambio, con otros testimonios en forma y contenido por completo ajenos a esta realidad. Podríamos pasarlos por alto si no pretendieran, en forma altisonante e insistente, imposible de desoír, representar a la verdadera ciencia pedagógica. Estos trabajos y sus autores no son, ciertamente, comprendidos, pero, eso sí, son fervorosamente admirados. Lo logran, sobre todo, en virtud de una terminología conceptual de lo más artificial y remontada.

Que no se tome esto como alegato contra las muy justificadas terminologías científicas, pero sí en ciertas

esferas son necesarias y consecuentes, en otras debieran ser evitadas. Son justificadas allí donde el objeto lo exige, es decir: donde no puede ser expuesto, analizado con precisión y explicado por medio de las formas de expresión conocidas del lenguaje científico, que claro que, a su vez, rebasa las posibilidades del acervo del lenguaje corriente. En estos casos habrá que dar por lícito que se dificulte el acceso a los conocimientos científicos y se le haga sólo viable a los especialistas. En el terreno de la tarea didáctica o pedagógica no se ve la necesidad de esa terminología artificial, que incluso ocasiona grave daño donde es aplicada.

La reflexión científica debería estar en situación de mantener la más estrecha relación esclarecedora con las realidades también en el terreno de la expresión lingüística. Justamente considerando esta estrecha conexión debe la ciencia evitar un lenguaje que dificulta la comprensión, forzando a un ingrato aislamiento a la disciplina pedagógica. A la postre y por los motivos enunciados, una ciencia pedagógica de ese tipo se priva a sí misma de toda efectividad, incluso de toda estimación, allí donde se decide sobre los procedimientos y objetivos de la formación cultural y la educación precisamente. Esta autodebililitación, este despotenciamiento de la pedagogía es, en verdad, lamentable. Asombra que autores que con tanto énfasis hablan de la efectividad de la educación y que, por ejemplo, reprochan a la ciencia pedagógica orientada por las normas de la filosofía de la cultura su alejamiento de la vida, propio de algo extraño a la realidad del mundo, se expresen ellos mismos en un lenguaje tan sutil y escogido que de la realidad invocada por ellos no se ve nada, ni es posible comprender nada.

Se han presentado estas consideraciones bajo el interrogante signo de si ayuda a educar la ciencia. He explicado claramente la justificación de la pregunta y he aducido ejemplos. En todo momento me ha interesado sobre todo plantear cuestiones aptas para el requerimiento de una más exacta reflexión y una decisión personal por parte del estudioso, induciéndole al mismo tiempo a considerar toda decisión distinta a la tomada por el mismo. Se sigue esta actitud de la responsable noción de la opulencia de puntos de vista y aspectos que la ciencia brinda. ¿Perturbará, por ventura, la ciencia, como consideración teórica de la multitud de concepciones, problemas y conocimientos, el vital impulso, el estímulo y la seguridad? La pregunta no es nueva y ha sido a menudo contestada. Mencionaremos una de estas contestaciones. Lo que quiero dar a entender lo encontramos, apretado en una breve máxima, en los "Años de aprendizaje de Wilhelm Meister", donde se nos dice que "el sentido ensancha

y paraliza; el hecho vivifica, pero limitando, restringiendo". En esta descripción esclarecedora no clude Goethe, sin embargo, la realidad de la tensión. En el libro segundo de *Los años de peregrinación de Wilhelm Meister* nos da una respuesta inequívoca: "Pensar y hacer, hacer y pensar, he aquí la suma de toda sabiduría, desde siempre reconocida, desde siempre practicada y no por todos comprendida. Ambas

cosas deben turnarse eternamente, como aspiración y espiración; como pregunta y respuesta, lo uno sin lo otro no debería existir". Aceptamos la admonición con el designio de esforzarnos para que esta sabiduría no sólo sea reconocida y respetada, sino llevada a la realidad en la tarea cotidiana, tendiéndose así siempre nuevos puentes de comprensión verdadera entre ciencia y educación.

## noticias universitarias del interior

### *Oficina para atender a los estudiantes extranjeros*

El Departamento de Relaciones Universitarias de esta Universidad ha creado una oficina destinada a prestar asistencia a los estudiantes extranjeros que se matriculan en la Corporación. La iniciativa tiende a ofrecerles el máximo de facilidades para solucionar los problemas más comunes que puedan afectarles durante su estada en el país y promover su más adecuada preparación profesional, el cumplimiento de las exigencias necesarias para ingresar en las diversas escuelas, posibilidades de alojamiento, visitas de interés cultural, etc. En la actualidad hay 238 estudiantes extranjeros, excluyendo a otros 500 que asisten a los distintos planteles de estudios para postgraduados.

### *Estudio sobre el desarrollo económico nacional*

El Instituto de Economía y el Departamento de Extensión Universitaria de esta Corporación, organizaron un ciclo de conferencias para estudiar el desarrollo económico nacional en el periodo comprendido entre 1950 y 1963. A las conferencias y al foro subsiguiente concurren representantes de la Comisión Económica para la América Latina, CEPAL; de la Corporación de Fomento de la Producción; Congreso Nacional; Ministerios de Hacienda, Economía y de Agricultura; Sociedades de productores y empresarios y representantes de las organizaciones de trabajadores y empleados. Las conferencias estuvieron a cargo de especialistas

(sigue en página 17)