REVISTA DE EDUCACION

MINISTERIO DE EDUCACION

enu

43-46

en esta edición:

la enu, antecedentes y perspectivas • los 21 puntos • 3 enfoques del ministro • decreto general de feccionamiento • calendario escolar 1973 • el sistema nacional de educación (1) • índice por materias y por autores de lo publicado por la revista desde el N.º 1 • homenaje

SOBRE ESTA EDICION

Por problemas ajenos a la Revista, esta edición aparece impresa en una tipografía que no corresponde a la que es característica de la Revista de Educación. Lamentamos este cambio, que no favorece la presentación habitual de esta publicación.

REVISTA DE EDUCACION

Boletín técnico informativo
del Ministerio de Educación

Redacción y Administración:
Alameda B. O'Higgins 1390
Teléfono 723516.
Santiago de Chile

Septbre.-Dic. de 1972 - N.º 43-46
Edición extraordinaria

Precio del ejemplar: E° 70

Director:
Enrique Bello

Secretario de Redacción, Waldo Rojas; Portada y dibujos, Sergio Harnecker.

Impresa en los Talleres de la Empresa Editora Nacional Quimantú Ltda.

PORTE PAGADO
Publicaciones periódicas
Inscripción N.° 381

IMPORTANTE

Aparece esta edición con retraso de varios meses, originado en circunstancias ajenas a la voluntad de la Revista. Los materiales sobre la reforma educacional —escuela nacional unificada— propuesta a fin de 1972 por el profesorado a través del Congreso Nacional de Educación, hecha suya por el Gobierno Popular, se incluyen aquí, a pesar de que dicha reforma no se puso en práctica en el curso de 1973, en atención a que los propios impugnadores de la ENU adujeron que era previo darla a conocer con la mayor amplitud para abrir debate sobre ella. El Gobierno Popular, atento a este deseo, junto con dejar sin efecto la reforma, se comprometió a divulgarla en su contenido, de modo que los profesores y los centros de padres y apoderados se pronuncien sobre sus alcances y orientación.

INTRODUCCION

En conformidad con las disposiciones legales vigentes, el Ministerio de Educación presenta este "Informe sobre Escuela Nacional Unificada" a consideración del honorable Consejo Nacional de Educación y, a través de él, a los diversos organismos de la comunidad.

La voluntad unánime del Primer Congreso Nacional de Educación se pronunció sobre la necesidad de construir la *escuela nacional unificada*. En dicho torneo se definieron las líneas centrales de la nueva organización escolar que Chile requería. El Ministerio de Educación cumple con el mandato de la comunidad y se dispone a iniciar, en 1973, el proceso de desarrollo de la *escuela nacional unificada*.

Con la entrega de este documento, fruto de estudios técnicos ordenados por el Comité Coordinador de los Servicios del Ministerio, se abre un debate que permitirá precisar y enriquecer, con el valioso aporte de la comunidad, las formas concretas de llevar a cabo el propósito de instituir la escuela unificada.

Las nuevas formas educativas surgirán de una masiva combinación de reflexión y praxis de varios años por parte de la comunidad en su conjunto. Particularmente, la escuela nacional unificada será el resultado de un colectivo proceso de búsqueda de las modalidades óptimas que se extraigan de nuestra rica potencialidad de cambio.

Con este informe queremos motivar y orientar la discusión y elaboración colectiva y reflejar los criterios con que el Gobierno encarará la tarea que le sugiriera el Primer Congreso Nacional de Educación.

Naturalmente, una problemática tan compleja como la transformación radical de la escuela chilena no puede agotarse en los escuetos márgenes de este informe.

La escuela nacional unificada es parte importante de una política educacional mucho más vasta, cuyas líneas generales actualizadas se encuentran en el discurso que pronunció el compañero Jorge Tapia Valdés, Ministro de Educación, con motivo de la entrega oficial del informe.

La nueva institución que aquí proponemos se insertará en un proyecto que cubra todas las necesidades educativas del pueblo de Chile, a través de un verdadero sistema nacional de educación que haga realidad la *educación permanente*. Habrá un documento complementario sobre esta materia.

Del mismo modo, habrá documentos complementarios sobre los fundamentos de la escuela unificada, es decir, una síntesis de los antecedentes históricos, nacionales e internacionales y de los rasgos de la crisis de fondo del complejo "sociedad-educación"; sobre el desarrollo curricular, particularmente de los tramos que se reformarán en 1973; sobre los ensayos de nueva organización escolar que se emprenderán de inmediato; sobre la participación de la comunidad y, especialmente, de los trabajadores de la educación en los cambios que se proponen, etc.

El Ministerio de Educación invita, en consecuencia, a estudiar y debatir con generosidad y actitud constructiva los mejores caminos para hacer rea-

lidad esta transformación proyectada como una de las grandes metas de la nación chilena.
IVAN NUÑEZ PRIETO
Superintendente de Educación Pública.

1. UN SISTEMA NACIONAL PARA LA EDUCACION PERMANENTE EN UNA SOCIEDAD DE TRANSICION AL SOCIALISMO.

1.1 La perspectiva estratégica que ilumina la nueva política educacional presupone la construcción de una sociedad socialista humanista, basada en el desenvolvimiento de las fuerzas productivas, en la superación de la dependencia económica, tecnológica y cultural, en el establecimiento de nuevas relaciones de propiedad y en una auténtica democracia y justicia social garantizada por el ejercicio efectivo del poder por el pueblo.

1.2 A esta concepción del desarrollo nacional debe corresponder un sistema educacional cuantitativa y cualitativamente diferente del actual, con una cobertura que abarque a la población en su conjunto y no sólo a las nuevas generaciones. En otros términos, un Sistema Nacional que haga realidad la atención educacional a los individuos desde el nacimiento hasta la ancianidad, ya que en todas las fases del desarrollo individual hay necesidades que pueden y deben ser satisfechas a través de la educación. Esto es *"educación permanente"*.

1.3 Entendemos también la educación permanente como una *educación de masas*, por las masas y para las masas, en una sociedad como la socialista, en que la comunidad va progresivamente organizándose para asumir colectivamente la responsabilidad de educar a sus miembros, mientras que las instituciones regulares de enseñanza que hasta ahora han mantenido una especie de monopolio educacional muy caro a las minorías dominantes, van paulatinamente suprimiendo las barreras que las separan de la vida social concreta e integrándose realmente a ella.

1.4 La educación permanente constituye, por lo demás, la única respuesta viable a los requerimientos de una sociedad en tránsito revolucionario, que forma parte de una Humanidad que avanza aceleradamente hacia el siglo XXI, en que tanto el conocimiento científico como las tecnologías, las relaciones económicas y las formas sociales se renuevan con tal rapidez que toda educación formal queda pronto en retraso. Entendemos, en consecuencia, la educación permanente como una habilitación continua del hombre para crear y participar del cambio social, económico y cultural.

1.5 Con estos objetivos, el *Sistema Nacional de Educación* ha de apoyarse en los más avanzados logros culturales, científicos y tecnológicos para planificarse en armónica integración con el planeamiento global de la sociedad, de acuerdo a criterios de unidad, continuidad, diversificación y democratización.

1.6 Si bien ésta es una tarea estratégica de la nación chilena a conseguir a plazo mediato la edificación del Sistema Nacional de Educación, debe comenzar desde ya, a partir de los materiales legados por la educación tradicional. En consecuencia, deben transformarse los actuales niveles parvulario, básico y medio en el Area de Educación Regular del proyectado Sistema Nacional y, paralelamente, debe conformarse el Area de la Educación Extraescolar del mismo, para cubrir las necesidades educativas del restante sector no atendido por la enseñanza formal:

1.6.1 *El Area de Educación Regular* incluirá como un todo planificado, continuo y diversificado, los actuales subsistemas de educación preescolar, básico y medio, resolviendo a la brevedad las contradicciones y desajustes existentes entre ellos, que en el fondo reflejan las contradicciones de clases hasta hoy imperantes.
Esta área tiene por finalidad entregar formación general, politécnica y profesional a las nuevas generaciones conforme a los requerimientos de los diversos momentos del desarrollo psicobiológico de los educandos.

1.6.2 *El Area de Educación Extraescolar* se constituirá a partir de la coordinación de las actuales acciones llevadas a cabo por los servicios de educación de adultos del Ministerio, las universidades, INACAP, municipalidades, servicios públicos, Central Unica de Trabajadores y sindicatos, organizaciones comunitarias, culturales, políticas y religiosas, con la colaboración de los medios de comunicación de masas y las empresas productivas.
Esta área irá progresivamente desarrollándose, bajo una planificación muy flexible, para cubrir en primera prioridad las necesidades educacionales de los inescolares y analfabetos, los desertores de la enseñanza regular, los trabajadores que requieren una superación cultural y tecnológica consonante con su nuevo rol, los sectores de irregulares físicos y sociales, las comunidades locales, especialmente las más retrasadas, etc. Todo ello sin olvidar las necesidades de recalificación y perfeccionamiento de quienes recibieron una educación regular más o menos completa.

1.6.3 La división en dos áreas es dictada por las condiciones de partida en el proceso de estructuración del sistema. Tiene, por tanto, carácter transitorio e irá progresivamente disolviéndose en la medida en que se desarrollen las condiciones favorables a la edificación del sistema como un todo.
En este mismo instante existen zonas de contacto que relativizan la estructuración en dos áreas: por ejemplo, los actuales servicios de educación de adultos del Ministerio de Educación que ofrecen enseñanza regular a un sector al que corresponde una oferta del tipo extraescolar; otro ejemplo, las iniciativas para entregar una atención educacional no sistemática a los adolescentes a través de los programas del Departamento de Educación Extraescolar del Ministerio, etc.

1.6.4 *Las universidades* serán centros superiores de investigación, creación y docencia en que culminarán los procesos de educación permanente que se canalicen por las áreas regular y extraescolar. En consecuencia, sin desmedro de su función cultural y científica de alto nivel, se podrá acceder a ellas desde la educación regular y desde el campo del trabajo, acreditando los requisitos académicos necesarios para el resguardo de su excelencia.

1.7 *La Escuela Nacional Unificada* se insertará en el área de educación regular del Sistema Nacio-

nal y se orientará específicamente a ofrecer atención educativa integral a las nuevas generaciones de niños y adolescentes, desde su paso por la Sala Cuna hasta su egreso hacia el trabajo productivo, hacia los estudios superiores o hacia una combinación o alternancia de ambos.

1.8 Si bien coincide con conceptos formalmente aceptados a escala internacional, el Sistema Nacional de Educación se construirá a partir de la experiencia y de la capacidad de respuesta del pueblo chileno, en el contexto del proyecto socialista-democrático de desarrollo del país. La Escuela Nacional Unificada es, pues, una iniciativa que se desenvolverá dentro de una dinámica condicionante mucho más amplia.

2. FUNDAMENTOS

La Escuela Nacional Unificada se construye para resolver en forma positiva la profunda crisis estructural de la educación que se viene arrastrando desde hace largo tiempo y que se expresa en:

2.1 La contradicción entre el creciente proceso de socialización de las relaciones económicas, sociales y políticas (producto de factores tales como la industrialización, la urbanización, la explosión demográfica y la revolución científico-tecnológica) y la incapacidad de un sistema educacional clasista e individualista para responder a los requerimientos educativos que ese proceso conlleva y que, por el contrario, sigue promoviendo una ideología capitalista arcaica.

2.2 La contradicción entre el cada vez más vigoroso impulso popular a los procesos de participación y solidaridad social y un sistema educacional autoritario, competitivo y tradicionalista, destinado a producir individuos descomprometidos, egoístas y centrados en su propio éxito.

2.3 La contradicción entre el ascenso del pueblo a través de una permanente lucha por mayores conquistas sociales que signifiquen una incorporación real de los trabajadores a mejores niveles de vida y un sistema educacional discriminatorio e injusto que, en los hechos, sigue negando a la mayoría del pueblo el acceso a la educación o discriminándolo en la calidad de la que logra recibir.

2.4 La contradicción entre la poderosa lucha que libra el pueblo para hacer de Chile una sociedad efectivamente democrática en que el poder lo ejerzan las grandes mayorías y un sistema educacional diseñado para reproducir la sociedad de clases y su consiguiente sistema de dominación de las mayorías por las minorías y de explotación del hombre por el hombre.

2.5 La contradicción entre las crecientes exigencias científicas y técnicas de la lucha contra las raíces del subdesarrollo y el deterioro de la capacidad de evolución científico-técnica de la actual organización escolar.

2.6 La contradicción entre una sociedad que aspira a construir su cultura en la valorización del trabajo productivo como fuente de la realización personal y de la riqueza nacional y una educación que desprecia al trabajo en favor del consumo como signo de prestigio y dignidad social.

2.7 La contradicción entre las exigencias de calificación laboral del pueblo como condición básica de un mejoramiento de la productividad del sistema económico y un sistema educacional que desvaloriza el trabajo productivo y no otorga, a la inmensa mayoría, ninguna capacitación especial para ejercerlo.

2.8 La contradicción entre las necesidades de la organización, la planificación y la administración que implica el desarrollo en una sociedad democrática y el carácter centralizado, autoritario y compartimentado del sistema administrativo educacional que favorece el desarrollo del burocratismo verticalista, el que junto con ahogar el potencial popular y la consideración de las necesidades particulares de cada región, frena la expansión de los servicios y su mejoramiento y coarta el desarrollo de las potencialidades regionales y locales del sistema.

2.9 La contradicción entre las exigencias de un desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica más avanzada para superar la dependencia científica y tecnológica y la absorción de casi toda la actividad del esfuerzo universitario en la tarea de dar algún destino a la vida de los jóvenes egresados de un sistema educacional que no los habilita para hacer frente a la vida del trabajo.

Las contradicciones anotadas se ven hoy día acentuadas y multiplicadas, amenazando con transformarse en el talón de Aquiles del proceso de desarrollo chileno, pues en estos últimos años el país ha iniciado un profundo proceso de cambios estructurales cuyo éxito depende cada vez más de la capacidad que el pueblo tenga para enfrentar y resolver cada uno de los desafíos planteados en el presente.

El proceso de democratización del país ha implicado cambios radicales en la economía, lo que ha dado lugar a la creación del área social de la economía, que comprende sectores industriales, mineros, agrícolas, financieros y de servicios.

El área social constituye la posibilidad real de la incorporación de los trabajadores al poder y al Gobierno de las grandes mayorías, y al mismo tiempo deberá ampliar las oportunidades de trabajo a través de la aceleración del proceso de desarrollo.

Este proceso trae consigo un doble compromiso a la educación chilena: por una parte pone de manifiesto las incapacidades y deficiencias del sistema educacional para contribuir al éxito de las tareas que el pueblo hoy se plantea y por otra parte, constituye una oportunidad histórica para desarrollar un cambio profundo del sistema educacional que le permita superar las contradicciones que se anotaron más arriba.

Para esa tarea, la educación chilena cuenta con los recursos necesarios y suficientes:

a) Posee una valiosa tradición de investigación y cambio del magisterio chileno y de los especialistas en educación, que junto con estudiar y luchar con las transformaciones sociales, han ensayado, con diversa suerte, toda una gama de innovaciones concretas.

b) Posee un vasto conocimiento de la experiencia internacional de transformación educacional, que recomienda políticas de unificación del sistema educacional y de integración entre ense-

ñanza y producción similares al intento que se busca con la Escuela Nacional Unificada.

c) Posee el inapreciable apoyo de la comunidad nacional manifestado en las conclusiones unánimes del Congreso Nacional de Educación y en la movilización constante de los padres de familia, los estudiantes, los trabajadores en general y la tradición pedagógica y de lucha de los trabajadores de la educación.

3. CARACTERIZACION

La Escuela Nacional Unificada se pondrá en marcha en un proceso de cuatro años y tendrá un carácter permanente de ensayo y búsqueda de las mejores respuestas a los cambiantes problemas que la vida social plantea a la educación. La Escuela Nacional Unificada será:

3.1 *Nacional,* porque nace del esfuerzo intelectual, social y material de la comunidad chilena y de su historia, y porque contribuirá al fortalecimiento de nuestra identidad y soberanía.

3.2 *Unificada,* porque hará suya la unidad del proceso de crecimiento psicobiológico y social del ser humano, supondrá el desarrollo de una cultura fundada en la unidad entre teoría y práctica, y entre educación y vida y, en consecuencia, tendrá un carácter continuo, superando la compartimentación entre enseñanza parvularia, básica y media; integrará los actuales canales científico-humanístico y técnico-profesional, y se realizará en y desde la comunidad.

3.3 *Diversificada,* porque atenderá las necesidades diferenciadas del desarrollo nacional, responderá a los requerimientos desiguales de las regiones y comunidades locales y atenderá a las exigencias del desarrollo individual, compatibilizándolos armónicamente.

3.4 *Democrática,* porque se basará en la participación de la comunidad en su gestación y desarrollo, porque ampliará las oportunidades educacionales y combatirá las discriminaciones en el acceso y permanencia en los estudios; porque, además, la enseñanza que en ella se impartirá estará basada en las mejores tradiciones democráticas del pueblo de Chile.

3.5 *Pluralista,* porque no será vehículo de imposición doctrinaria, sino que buscará hacer de la educación una tarea libertaria en el que el educando crezca y forme su propio modo de pensar, a través de un trabajo pedagógico creativo que lo enfrente a la realidad en forma crítica y científica.

3.6 *Productiva,* ya que valorizará el trabajo socialmente útil incorporándolo teórica y prácticamente a la formación del educando y porque contribuirá a desterrar la mentalidad consumidora individualista y a desarrollar otra, productiva y solidaria.

3.7 *Integrada a la comunidad,* porque se sumará a las tareas del crecimiento de la comunidad y desarrollará con ella la nueva cultura y el proceso educativo de sus integrantes.

3.8 *Científica y tecnológica,* porque recogerá e interpretará adecuadamente la creciente importancia de las ciencias naturales y sociales y de la tecnología, reubicándolas prioritariamente con el curriculum, y porque utilizará la metodología y los logros científicos y técnicos en el propio mejoramiento de la educación.

3.9 *Humanista,* ya que apoyándose en una concepción unitaria de la cultura que incorpore la ciencia y la tecnología a los logros de la humanidad, se propondrá aportar decisivamente a la tarea social de moldear nuevas generaciones de chilenos integral y armónicamente desarrollados, y

3.10 *Planificada,* porque se construirá sujetándose a los marcos globales de la planificación del desarrollo nacional, procurando aprovechar racionalmente los recursos que le entregue la sociedad para el cumplimiento de sus metas.

4. OBJETIVOS

4.1 *Objetivos generales*

Con el proceso de creación de la Escuela Nacional Unificada, insertado en el proceso de construcción de una sociedad socialista, democrática y humanista, se intenta cumplir con los siguientes objetivos de la política de democratización educacional en que está comprometido el Gobierno Popular.

4.1.1 Contribuir a afianzar el naciente sistema social de vida propiciando, por una parte, elevar la capacidad de organización y unidad del pueblo en función de los grandes objetivos y tareas del proceso de cambio revolucionario y, por otra, favorecer una real participación de las mayorías en la construcción de la nueva sociedad, haciendo de cada chileno un agente innovador y promotor de cambios sociales.

4.1.2 Desarrollar la capacidad científica y técnica del pueblo, que le permita controlar los mecanismos de poder de la sociedad para hacer realidad una sociedad de participación.

4.1.3 Promover un profundo proceso de incorporación masiva del pueblo que permita asegurar el acceso y disfrute de la cultura y la educación por parte de las mayorías, haciendo del derecho a la educación una realidad concreta de cada chileno.

4.1.4 Proporcionar al sistema educacional la flexibilidad y capacidad de readaptación ágil y dinámica, indispensable para responder a los requerimientos que constantemente estará formulando el proceso de construcción de la nueva sociedad, lo que exigirá una actividad permanente de planificación, evaluación y reformulación en los diferentes aspectos del proceso educativo.

4.1.5 Orientar el proceso educativo en los principios de unidad de teoría y práctica y de estudio y trabajo productivo, en términos que permitan la formación de un pueblo capacitado para superar el subdesarrollo y dotado de la energía creativa necesaria para dar nacimiento a una cultura auténtica y propia.

4.1.6 Hacer posible que las universidades puedan desarrollar la ciencia y la técnica en los más altos niveles de calidad y excelencia, al liberarlas

de las presiones y distorsiones provenientes de la actual orientación del sistema educacional que las ha limitado a coronar la educación regular y les ha exigido una aceptación masiva de postulantes. El ingreso a las universidades deberá fundamentarse en la capacidad objetivamente medida de los postulantes, a partir de la creación de condiciones reales de igualdad en el contexto de una democracia socialista.

4.2 *Objetivos específicos*

4.2.1 Desde el punto de vista pedagógico, la Escuela Nacional Unificada tenderá a la formación armónica de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes chilenos a fin de convertirlos en constructores activos de la nueva sociedad. Así la Escuela Nacional Unificada garantizará a sus alumnos el desarrollo intelectual, físico, moral, estético y técnico por medio de la adecuada combinación entre enseñanza general y politécnica, tendiente esta última a la preparación de los escolares para una actividad laboral concreta.

4.2.2 Desarrollar en los estudiantes habilidades, conceptos, hábitos, opiniones, actitudes y valores favorables al trabajo colectivo, a la convivencia democrática y al compromiso social, favoreciendo, preferentemente, el contacto directo con la clase trabajadora y su realidad socioeconómica y laboral.

4.2.3 Propender a la creación de condiciones adecuadas de salud para toda la población y en especial de los estudiantes a través de un proceso curricular vital en que se dé preponderancia a las actividades deportivas, a las jornadas de educación sanitaria, a la vida al aire libre, como asimismo, a la protección de áreas verdes y centros de esparcimiento y recreación como base de la formación de una equilibrada personalidad en la juventud.

4.2.4 Acentuar el valor del trabajo como elemento activo en la formación de la nueva sociedad, creando en los jóvenes el respeto al trabajo físico, dejando de considerar a éste como una actividad de nivel inferior.

4.2.5 Crear una conciencia nacional, libre y soberana, con facultad para buscar en los términos de la relación solidaria con los otros pueblos latinoamericanos y el resto del mundo nuevas estructuras de convivencia internacional.

4.2.6 Exaltar la nacionalidad por medio del cultivo de los valores y productos culturales autóctonos, al mismo tiempo que se incorporen elementos de la cultura universal que permitan enriquecer el acervo nacional y la participación del pueblo en el arte, la literatura, las ciencias, la tecnología y los medios de comunicación.

4.2.7 Desarrollar en la juventud una concepción científica de la sociedad, del hombre y de la naturaleza, que asegure una efectiva participación en el desarrollo social.

4.2.8 Contribuir al desarrollo armónico de la personalidad de los jóvenes en los valores del humanismo socialista.

4.2.9 Proporcionar una educación general y politécnica que responda a los requerimientos de la planificación nacional y regional haciendo posible que la juventud cumpla un rol activo en la vida del trabajo.

4.2.10 Contribuir a cambiar la mentalidad consumidora propia de la sociedad capitalisa por un fecundo espíritu de solidaridad humana.

4.2.11 Atender las necesidades de progreso regional y local en una acción planificada y desarrollada con la comunidad, como una manera de propender a arraigar a los jóvenes a su respectiva región.

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

Corresponderá a la ENU la atención de la educación parvularia y la educación general y politécnica.

5.1. *Educación Parvularia*

5.1.1 Los niños de 0 a 6 años estarán atendidos por las Salas Cunas y Jardines Infantiles.
Cualquiera sea su dependencia administrativa, estos organismos estarán sujetos a la tuición técnica del Ministerio de Educación en lo referente a sus actividades educativas, a la eficiencia y calidad de su personal y, en general, a la conducción científica del proceso de desarrollo del niño en la más importante fase de su existencia.
Las acciones que se promuevan para expandir la atención y mejorar cualitativamente la educación en este nivel, adquieren gran importancia, dada la creciente participación de la mujer en las tareas de la producción, que la obligan a abandonar parcialmente las responsabilidades inherentes al hogar. Este fenómeno se acentuará más aún en los próximos años.
El contenido de la educación parvularia deberá constituir la base fundamental del proceso integral de formación del individuo. Deberá crearse la máxima articulación entre ésta y la educación general y politécnica.

5.1.2 La acción de la educación parvularia se extenderá más allá de los propios niños para llegar a los padres, a la familia y a la comunidad, mediante programas integrados y permanentes de educación familiar.

5.2 *Educación General y Politécnica*

5.2.1 La Educación General y Politécnica creará las condiciones para que educandos, trabajadores de la educación y comunidad participen en la creación colectiva de los bienes culturales que necesita nuestra sociedad. Ello implicará que los educandos conocerán creando y no sólo consumirán ciencia, sino que contribuirán a producirla; no sólo disfrutarán de los valores del arte y la cultura, sino que aportarán a su desarrollo y enriquecimiento.
La Educación General y Politécnica ayudará a la adquisición de los fundamentos científicos de las ramas más importantes de la producción de bienes y de servicios, al dominio teórico y práctico de la tecnología y al conocimiento y solución de los problemas sociales que afectan al país. Esto se logrará por medio de la íntima vinculación entre la escuela y la vida, la enseñanza y la producción, la teoría y la práctica, haciendo de este modo la educación más vital, el conocimiento

más científico, el desarrollo más pleno, y asegurando en cada joven la formación del hombre, del ciudadano y del productor.

5.2.2 Atenderá a los jóvenes de 6 a 18 años. En principio tendrá una duración de 12 años y se expresará como un proceso continuo que atienda las necesidades del desarrollo nacional y asimismo responda a las características del crecimiento psicobiológico del estudiante y a sus potencialidades, a través de una adecuada organización curricular.

5.2.3 Para facilitar la adecuación del curriculum a las características de las diversas etapas del desarrollo del alumno y permitir una mejor planificación de la Escuela Nacional Unificada, este ciclo se estructurará en cuatro tramos:

5.2.3.1 De 1.º a 4.º año, cuyos contenidos curriculares se organizarán en forma integrada (globalizado);

5.2.3.2 De 5.º a 6.º año, en el cual se combinará el sistema globalizado con la organización de contenidos por áreas y disciplinas;

5.2.3.3 De 7.º a 8.º año, cuyo curriculum gradualmente armonizará la organización de contenidos por áreas con la de disciplinas y enfatizará el proceso de orientación, y

5.2.3.4 De 9.º a 12.º año, con un curriculum estructurado a base de tres planes, común, electivo y de especialización, intensificando gradualmente la formación tecnológica.
De ninguna manera podrá entenderse que esta forma de organización de los contenidos da lugar al establecimiento de niveles que rompan el carácter unitario y continuo de la educación general y politécnica.
Las modalidades de organización indicadas estarán presentes a lo largo de todo el proceso escolar. En cada uno de los tramos, una o dos de ellas tendrán especial relevancia por sobre las demás, en consideración a las características que va presentando el desarrollo psicobiológico y social del educando.
La división en cursos anuales tampoco podrá entenderse como definitiva. El carácter de ensayo de la ENU facilitará la búsqueda de otras formas de organización curricular en el tiempo, tales como semestres, grupos de años, avance por niveles, etc.

5.2.4 Los siguientes son algunos rasgos específicos del curriculum de la educación general y politécnica:

5.2.4.1 El curriculum y la organización y administración de la ENU deberán consultar en sus primeros ocho años modalidades durante las cuales los alumnos podrán libremente elegir sus actividades, tanto para favorecer el desarrollo de aptitudes, habilidades e intereses especiales, como para facilitar recuperaciones.

5.2.4.2 La formación general y las experiencias obtenidas en el proceso estudio-trabajo, en las prácticas productivas, en los trabajos voluntarios en la comunidad, facilitarán al alumno la continuación de sus estudios o su incorporación a la vida familiar, democrática y productiva de la comunidad.

5.2.4.3 La formación tecnológica no sólo se adquirirá en los laboratorios y talleres de los establecimientos escolares, sino también en las industrias y servicios de la comunidad, como parte integral de la docencia.

5.2.4.4 Desde el 1er. año se dará énfasis a las actividades de orientación para favorecer el conocimiento de todas las áreas tecnológicas a través del proceso de estudio-trabajo y de los trabajos voluntarios, lo que dará oportunidad para observar y registrar las experiencias y preferencias de cada estudiante.

5.2.4.5 El proceso de orientación culminará en el 9.º año, debiendo en este curso darse a los alumnos la oportunidad de conocer mejor las diversas familias de especialidades que ofrece el campo ocupacional, mediante una orientación general técnica en cada una de ellas y con la participación directa en sus actividades. Por medio de un sistema rotativo los grupos de alumnos de 9.º deberán cubrir el proceso antes indicado en cada una de las familias o áreas de especialidades, además de observaciones, prácticas obligatorias y trabajos voluntarios.

5.2.4.6 Los propósitos de los 3 planes de los cursos 9.º a 12.º son los siguientes:

a. El plan común tiene por objeto asegurar una base cultural mínima tanto para la continuación de estudios como para la incorporación a la vida familiar y de la comunidad.

b. El plan electivo está destinado a permitir que los alumnos tengan la posibilidad de elegir contenidos curriculares acordes con sus aptitudes, intereses y habilidades.

c. El plan de especialización comprenderá las asignaturas ligadas a la especialidad (profesionales) elegida y las actividades prácticas de las mismas.

5.2.4.7 En el 10.º año cada alumno reducirá su actividad tecnológica a una sola área además del plan común y del electivo. Así intensificará su conocimiento teórico sobre el área y acentuará las prácticas supervisadas en las diversas especialidades que ella cubre.

5.2.4.8 En los 11.º y 12.º, además del plan común y del electivo, el alumno se concentrará en lo tecnológico en una sola especialidad.

5.2.4.9 Evaluaciones y estudios posteriores permitirán decidir si el comienzo de la especialidad se adelanta o se posterga y si se hará necesaria la creación de un 13.º año para las especialidades de mayor complejidad.

5.2.4.10 En el proceso constante de evaluación que deberá realizarse desde la educación parvularia se dejará constancia de los rendimientos, prácticas productivas, trabajos voluntarios, además de apreciaciones generales sobre aptitudes, habilidades, actitudes e intereses de los alumnos.

5.2.4.11 Para los alumnos que no continúan sus estudios en el área de educación regular habrá cursos especiales de superación cultural y orientación laboral que les permitan obtener una calificación.

5.2.4.12 Los alumnos que por cualquier razón o

motivo deban abandonar la escuela podrán reincorporarse al nivel que corresponda de acuerdo al desarrollo logrado fuera de ella.

5.2.4.13 Al término del proceso, los estudiantes recibirán el título de Subtécnico o de Técnico de Nivel Medio según corresponda y un certificado que acredite sus rendimientos, trabajos voluntarios y una apreciación general sobre los diversos aspectos de su personalidad.

6. ESTRUCTURACION ORGANICA DE LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA

6.1 La Escuela Nacional Unificada se establecerá como institución en un proceso dinámico que considerará la realidad socio-cultural en que se emplaza y las decisiones de la planificación nacional, regional y local.

6. 2 La forma orgánica más general que asumirá la ENU será la de *Complejos Educacionales*, cuya jurisdicción en general coincidirá con la de los Consejos Locales de Educación.

6. 3 Todos los establecimientos fiscales de un Complejo Educacional funcionarán bajo una dirección unificada, con autonomía para planificar su desarrollo dentro de los planes locales, regionales y nacionales y partiendo de la consideración básica de obtener un racional aprovechamiento de los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros de los establecimientos y de la comunidad respectiva. En el hecho, los actuales planteles educacionales llegarán a considerarse como distintos locales de una gran escuela unificada.

6.4 En 1973 deberán ensayarse los Complejos en comunidades representativas de la diversidad geo-económico-social del país.

6.5 Al momento de iniciarse el proceso, los Complejos serán integrados por escuelas básicas y de enseñanza media, humanístico-científicas y técnico-profesionales dependientes del Ministerio de Educación. Podrán incluir actividades correspondientes al área extrarregular que estén bajo la tuición del Ministerio, como también las instituciones dependientes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

6.6 También la ENU podrá tomar la forma de una *Unidad Escolar* completa, que funcione en un mismo local o establecimiento. Estas se ubicarán de preferencia en ciudades pequeñas, rurales o industriales, barrios o poblaciones en los que la estructura económica y social y educacional presente condiciones adecuadas.

6. 7 Las actuales Escuelas Consolidadas podrán ser organizadas a partir de 1973 como Unidades Escolares completas y/o ser integradas a los Complejos correspondientes.

6. 8 En la planificación curricular de los Complejos y de las Unidades Escolares completas se considerarán las posibilidades y oportunidades educacionales ofrecidas por las actividades productivas y comunitarias de la localidad o región.

6.9 Se prevé que debido al desarrollo económico desigual y a la estrechez del mercado ocupacional de determinadas profesiones, habrá necesidad de crear Centros Regionales o Nacionales Unificados en los que junto con el plan común y electivo de los últimos años de la ENU se entregarán planes correspondientes a ciertas especialidades muy complejas y/o cuyo campo de producción presente una gran concentración geográfica.
A pesar de su carácter regional o nacional, estos Centros serán incorporados a un Complejo Educacional para su administración. No obstante, el acceso a ellos estará garantizado a todos los jóvenes de la región o del país que lo requieran.

6.10 Las autoridades educacionales a nivel regional estudiarán la forma y procedimientos para asociar a los Complejos Educacionales y/o Unidades Escolares completas, una escuela normal o sede universitaria, para los efectos en materia de investigación, formación y perfeccionamiento del profesorado.

6.11 El funcionamiento de los Complejos Educacionales y de las Unidades Escolares completas será planificado, organizado y evaluado por comités técnicos que se constituirán con la participación de los trabajadores de la educación, las organizaciones comunitarias, los centros productivos y la escuela normal y/o Sede Universitaria asociada.
La acción de estos comités técnicos deberá sujetarse a las orientaciones recomendadas por los Consejos Locales de Educación.

6.12 Las escuelas básicas que formen parte de un Complejo Educacional deberán ofrecer como mínimo, a más tardar en 1976, los seis primeros años de la educación general y politécnica.

6.13 La Escuela Nacional Unificada tendrá carácter coeducacional, para cuyo efecto la planificación de su desarrollo contemplará las medidas para que progresivamente vayan integrándose alumnos de ambos sexos a las unidades escolares y cursos que la compondrán.

6.14 La educación particular reconocida por el Estado mantendrá su organización administrativa actual y todos sus deberes y obligaciones. En virtud de las disposiciones constitucionales y legales vigentes, deberá adoptar los contenidos y la estructura curricular de la ENU.
Para favorecer la implementación de las nuevas formas curriculares, el Estado ofrecerá a la educación privada el acceso a los recursos y facilidades que se brinden a los establecimientos fiscales, tales como perfeccionamiento del profesorado, ayuda técnica, distribución gratuita de textos, utilización de las instalaciones y personal del área social o de los servicios públicos, etc.

Podrán establecerse convenios entre el Estado y establecimientos particulares para el uso recíproco de recursos educacionales, en el interés de facilitar la continuación de estudios y, particularmente, el cumplimiento de los planes electivos y de especialización laboral por parte de los alumnos de la enseñanza fiscal y de la privada, para cuyo efecto los planteles de enseñanza particular podrán optar libremente por incorporarse al funcionamiento de los Complejos Educacionales sin perder su calidad de establecimientos privados.

7. ACCIONES Y REQUISITOS PARA LA PUESTA EN MARCHA DE LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA

7.1 *Atención educacional universal progresiva*

No es posible concebir el establecimiento de la ENU sin una ampliación drástica de las oportunidades educacionales que se ofrecen a la comunidad. El esfuerzo que el Gobierno ha realizado en este sentido durante los dos últimos años ha significado aumentos sin precedentes tanto en las cifras de matrículas ofrecidas a través del Sistema Regular como a través de la apertura y desarrollo de nuevas y variadas formas de educación extrarregular. Sin embargo, la magnitud del déficit en términos absolutos y el carácter claramente clasista con que se organizó la educación en el pasado, marginando del sistema a los sectores desposeídos, obligan a aumentar aún más el ritmo del crecimiento en la atención educacional que se presta a la población.
Es necesario, entonces, establecer un programa sistemático tendiente a la universalización de la atención educacional. Además de las medidas que se adopten en el área de educación extrarregular, se hace necesario impulsar las siguientes medidas, integradas al proceso de puesta en marcha de la ENU.

7.1.1 Responder al crecimiento vegetativo de la demanda escolar. Es de esperar que, como resultado de la política social del Gobierno, se produzca en el futuro inmediato un aumento casi explosivo de la demanda de atención escolar, especialmente en los niveles inferiores, sea por incorporación o reincorporación de sectores que se encontraban al margen de la escuela, sea por efecto de una mayor capacidad de retención del sistema. Este fenómeno debe ser enfrentado con la debida anticipación y apoyándose en las organizaciones de base para la determinación de las demandas reales y las formulaciones de las posibles soluciones. En este campo, los Consejos creados por el Decreto de Democratización pueden desempeñar un papel extremadamente útil.

7.1.2 A pesar de que las estadísticas parecen indicar que en los primeros grados los índices de escolaridad son cercanos al 100%, la realidad muestra que hay un gran número de niños que no reciben atención escolar. Creemos llegado el momento de que el Gobierno se plantee como meta el no dejar a ningún niño en Chile sin educación. Tenemos la convicción de que ello es posible si se planifica sobre bases realistas, estableciendo metas parciales progresivas, y se incorpora a esta tarea a las organizaciones de masas, a las instituciones del Estado y a las instituciones privadas, y se entiende que la atención educacional al niño puede darse tanto en el Area de Educación Regular como en el Area de Educación Extrarregular.
Durante el año 1973 podría comenzarse, por ejemplo, concentrando los esfuerzos en el tramo de 7 a 10 años.

7.2 *Proceso de constitución de la ENU (1973)*

7.2.1 *Primera etapa* (1973). Durante 1973 se consultan los siguientes pasos en el proceso de constitución de la ENU:

7.2.1.1 *Innovaciones curriculares en cuatro cursos del sistema:*
Los alumnos que ingresan al Primer Año Medio cursarán en abril y mayo los estudios correspondientes al plan científico-humanístico o al plan general de la enseñanza técnico-profesional. Desde el 1.º de junio se pondrá en marcha el Primer Año Medio Unificado, que reemplaza al curso vigente y que posteriormente corresponderá al 9.º Año de la ENU. Su currículum definitivo dependerá, en gran medida, de los aportes que hagan los padres, los alumnos, las organizaciones de masas y los propios trabajadores de la educación, y de la evaluación final correspondiente a este año escolar.
A contar del segundo semestre comenzarán a funcionar a escala nacional los cursos reformados de 1.º, 5.º y 7.º, que son los primeros cursos de cada tramo en que se estructurará la ENU.

7.2.1.2 *Ensayos generalizados de incorporación del trabajo productivo y a la vida de la comunidad.*
La incorporación del trabajo productivo en el currículum escolar y la vinculación de la escuela con la vida de la comunidad constituyen dos elementos cualitativamente nuevos y su introducción requiere de una fase de ensayo y experimentación en que la participación creadora del profesorado permita poner a prueba y evaluar múltiples formas de hacerlo.

7.2.1.3 *Elaboración del nuevo currículum de la ENU.*
Durante el año 1973 se consulta a este respecto la elaboración de los planes de estudio de todo el sistema y los programas para los cursos que se ponen en marcha en 1973 y 1974. El proceso de elaboración debe combinar el trabajo de comisiones centralizadas que cautelen la adecuación de objetivos, planes y programas al espíritu de la Escuela Nacional Unificada, y la participación real de los padres, estudiantes, organizaciones de masas y muy especialmente de los trabajadores de la educación, que permita que los intereses de la comunidad y la experiencia de los profesores queden reflejados en el currículum. Esta participación tiene por objeto acoger los mejores aportes y sugerencias de la comunidad nacional para asegurar el buen éxito del proceso de constitución de la ENU y su perfeccionamiento.

7.2.1.4 *Ensayos locales de complejos educacionales y nueva estructura para las Escuelas Consolidadas.*
La integración de diferentes establecimientos en un Complejo Educacional presenta problemas de organización y administración cuya solución no es simple. Para enfrentarlos correctamente se requiere de un período de ensayos llevados a cabo en forma sistemática y planificada. La selección de las localidades en que se realizarían estos ensayos se haría, en primera aproximación, sobre la base de los siguientes criterios:

a) que haya a lo menos uno en cada Coordinación Regional;

b) que existan en la localidad empresas del área social especialmente interesadas en introducir y apoyar acciones de transformación educacional, y

c) que se preste atención a zonas que tradicionalmente se han visto marginadas.

Las Escuelas Consolidadas, por otra parte, presentan condiciones que favorecen su constitución como Unidades Escolares Completas. Algunas de ellas pueden servir de base para ensayos similares a los mencionados en el punto anterior.

7.2.1.5 *Evaluación del funcionamiento de los cursos reformados* (1.º, 5.º 7.º y 9.º).
El funcionamiento de estos cursos en condiciones

reales y concretas proporcionará información de gran valor para los pasos a seguir en la continuación del proceso. Se hace necesario realizar, entonces, una evaluación eficiente de los aspectos más relevantes.

7.2.1.6 *Ensayos de vinculación de ENU con enseñanza parvularia.*
Existirán ENU que incluirán la presencia de Salas Cunas y Jardines Infantiles, a fin de poner en práctica todo el proceso educativo y la posibilidad de evaluarlo. Esto también en Unidades Completas y Complejos Educacionales.

7.2.2 *Segunda etapa* (1974)

7.2.2.1 Puesta en marcha de los cursos 2.º, 3.º, 4.º 5.º, 6.º, 7.º, 8.º y 10.º de la ENU., quedando así sujetos al nuevo sistema los cursos del 1.º al 10.º.

7.2.2.2 Constitución de los Complejos Locales en todas las comunas del país.

7.2.3 *Tercera etapa* (1975)

7.2.3.1. Puesta en marcha del 11.º año.

7.2.3.2 Evaluación del funcionamiento de los cursos de escuelas reformadas.

7.2.4 *Cuarta etapa* (1976)

7.2.4.1 Puesta en marcha del 12.º año.

7.2.4.2 Evaluación general del proceso de constitución y funcionamiento de la ENU. y replaneamiento de la misma.

7.3 *Medidas de apoyo*

7.3.1 *Poner en práctica las disposiciones del Decreto de Democratización.*
El Decreto de Democratización es uno de los medios más importantes para impulsar la puesta en marcha de la ENU, ya que sus disposiciones facilitan la acción de diversos consejos que operarán en distintos niveles del planeamiento educativo.

Dos de las características más relevantes que tendrá la ENU. serán su contacto con la comunidad y la incorporación del trabajo productivo al quehacer educacional; los Consejos que crea el Decreto de Democratización donde está representada la comunidad organizada serán el vínculo natural para establecer el contacto con los sectores laborales y comunitarios.

7.3.2 *Estudio, discusión y difusión del proceso de constitución de la ENU. entre los trabajadores de la Educación, padres, estudiantes y comunidad.*
Consecuentes con el principio de que la educación no es problema que incumbe solamente a los técnicos, se establecerán los medios necesarios para obtener el pronunciamiento del aporte permanente de las bases de la comunidad organizada. Esto permitirá, además, establecer y comprometer su acción en el proceso de cambios educacionales que se avecina.

7.3.3 *Formación y perfeccionamiento del personal.*
Es lógico pensar que para obtener una escuela verdaderamente nueva es necesario que los maestros, actores de primera línea en este proceso, adquieran también una clara perspectiva de los cambios que se están iniciando. Por ello, estimamos que el perfeccionamiento de los maestros en actual servicio y la formación de las futuras generaciones que se harán cargo de la nueva educación, tienen una trascendencia insoslayable.
Se hará necesario dar unidad al perfeccionamiento rompiendo los vicios y limitaciones impuestas por la estructura de ramas y niveles. Para este efecto se integrarán los Talleres de Educadores con los CLEB.

7.3.3.1 *Formación unificada de las nuevas generaciones de maestros.*
Si en el futuro la escuela será una sola, es lógico pensar que la formación del maestro deberá ser también una. Esta medida de unificación de la formación del maestro tendrá también una repercusión social y profesional al desaparecer odiosas categorías con sus consecuencias de desniveles de rentas y de status.

7.3.3.2 *Formación del nuevo tipo de personal requerido por ENU.*

7.3.3.2.1 Personal directivo y/o administradores. El funcionamiento de la ENU., especialmente a base de Complejos Educacionales, implicará una nueva estructuración del aparato administrativo escolar, lo que determinará la necesidad de formar un nuevo tipo de profesional y de cambiar el sentido actual de dirección y administración de los establecimientos.

7.3.3.2.2 Formación de profesores de educación politécnica y tecnológica.
Es de especial importancia atender la formación de este tipo de profesional, tradicionalmente escaso y de formación muy improvisada.

7.3.3.2.3 Personal administrativo.
Creemos que este tipo de personal no diferirá fundamentalmente del existente; pero será necesario analizar el problema, y buscar los medios más eficientes para que todos los trabajadores de la educación tomen conciencia de la cuota de responsabilidad que les corresponde afrontar ante la escuela nueva.
Al respecto, habrá que establecer una política de administración de personal que contemple requisitos de preparación para el ingreso, normas de selección y sistemas de perfeccionamiento en servicio.

7.3.3.2.4 Personal de las futuras secciones docentes de las empresas y servicios que coadyuvarán en la función educacional.
Este es un aspecto que merece nuestra máxima atención para facilitar el proceso de aprendizaje en el mismo frente de trabajo, labor docente que le dará carácter y vitalidad a la concepción pedagógica del trabajo como elemento formador de la personalidad.
Los profesionales, técnicos u obreros que tendrán a cargo esta función pedagógica dentro de las empresas, deberán ser entrenados adecuadamente para que su labor, que estimamos fundamental, alcance plenamente los objetivos que se proponen.

7.3.3.3 *Perfeccionamiento del actual cuerpo docente directivo.*
La campaña publicitaria de información a nivel del magisterio y luego el perfeccionamiento del mismo con miras a la ENU., son medidas de importancia capital y deben apuntar a los siguientes objetivos mínimos:

1. Lograr que todo el magisterio esté informado

en detalle para que comprenda la trascendencia del proceso de reforma.

2. Comprometer la voluntad de este sector que es el que dinamiza formalmente todo el proceso escolar.

3. Lograr que cada maestro se sienta actor del proceso para que entregue conscientemente su cuota de aporte a la nueva escuela.

4. Lograr que el maestro sea y se sienta un elemento funcional a la nueva escuela y no un desplazado, porque en este caso podría transformarse, consciente o inconscientemente, en un factor negativo dentro del nuevo sistema.

7.3.4 *Status Jurídico-Administrativo y económico del personal.*

Se hará indispensable homologar el régimen de nombramiento y la jornada de trabajo del personal docente y directivo, de manera que antes del término del período se haya generalizado el nombramiento por cargo de jornada completa, con un sueldo base común y las asignaciones complementarias a que haya lugar.

7.3.5 *Medidas de administración:*

La materialización de la Escuela Nacional Unificada exige una administración educacional de nuevo tipo, en cuyo nivel nacional, al mismo tiempo, se unifique la función ejecutiva y se la distinga de la función técnica que también debe integrarse. Todo lo anterior, compatibilizado con una estructuración similar a niveles regional, provincial y local, que a la vez que garantice la unidad del sistema, facilite la desconcentración y descentralización administrativa.
Una Ley Orgánica de Educación deberá establecer la nueva estructura del Sistema Nacional de Educación, reorganizar la administración de los servicios, crear la carrera del magisterio y regular el status profesional y funcionario de éste, conforme a las características de la Escuela Nacional Unificada.
Entretanto, y de inmediato, el proceso de implementación de la ENU. exigirá adoptar, entre otras, las siguientes medidas:

7.3.5.1 Constitución de una Comisión Nacional Coordinadora para la puesta en marcha del proceso ENU., que disponga de plenos poderes delegados por las diversas autoridades del MINEDUC.

7.3.5.2 Funcionamiento de un proceso permanente de evaluación, a cargo de los Consejos Plenarios y Congresos establecidos en el Decreto de Democratización, con la colaboración de los organismos técnicos del Ministerio.

7.3.5.3 Delegación de las atribuciones necesarias para que las Coordinaciones Regionales puedan asumir un papel fundamental en la orientación del proceso de construcción de la Escuela Nacional Unificada, sin perjuicio de aprovechar la experiencia ejecutiva de los jefes intermedios y de establecimientos dependientes de las Direcciones de Educación.

7.3.5.4. Dictación de los siguientes Decretos:

1.º Modificatoria del sistema educacional para crear la Escuela Nacional Unificada.

2.º Aprobatorio de nuevos planes de estudio para el Primer Año Medio Unificado.

3.º Aprobatorio de nuevos planes de estudios para los actuales 1.º, 5.º y 7.º Año de Educación Básica, a fin de convertirlos en los respectivos cursos de la ENU.

4.º Aprobatorio de los nuevos programas de enseñanza para los cursos antes mencionados.

5.º Declaratorio de "zonas experimentales" a las jurisdicciones que se estimen convenientes a fin de ensayar la estructura de Complejos Educacionales.

El Ministro Jorge Tapia. (Foto Armindo Cardoso)

el ministro explica la enu

NUEVAS METAS RESPONDEN A CRISIS EDUCACIONAL TOTAL

El 30 de enero de 1973, el Ministro de Educación, profesor Jorge Tapia, se dirigió a todo el país, a fin de precisar la política educacional del Gobierno Popular, en los términos siguientes:

Compañeros trabajadores de la educación, padres y apoderados, alumnos, conciudadanos, muy buenas noches:

Este no es un discurso para algunos. Es una información para todos los que formamos la sociedad chilena. Hablaremos de la educación chilena, de su crisis actual y de su futuro. Compañero trabajador, comenzaremos con el tema de la matrícula universitaria, que, aunque usted no lo crea, es su problema. Todos los años, junto con producirse el proceso de matrícula de los jóvenes que postulan a las universidades, se viven instantes de angustia y desaliento en un gran sector de los hogares chilenos.

Cada familia se ve enfrentada a la dramática alternativa de ver todo el esfuerzo invertido en la educación de sus hijos transformado en algo precario y de muy poco significado, si su hijo no entra en la universidad. Los doce años de estudio realizados en la escuela y el liceo sirven sólo para entrar a la universidad y no habilitan a nadie para enfrentar con éxito la vida del trabajo.

Como quiera que sea, el Gobierno ha estado preocupado en forma constante del problema y cifró esperanzas en que, como consecuencia del mayor aporte que hizo a las universidades y tal como éstas virtualmente lo aceptaron, la capacidad de matrícula del primer año aumentaría a 64.000 alumnos. Esto, sumado a la matrícula de los organismos de educación superior vinculados al Mi-

nisterio, que es de aproximadamente once mil vacantes, habría solucionado el problema.
La realidad en este momento es otra. La capacidad de matrícula de las universidades bajó aproximadamente en 15 mil plazas en relación a lo proyectado, lo que en última instancia significa que de los noventa mil postulantes efectivos, más de veinte mil no tendrán cabida en la educación superior. Seguimos preocupados de buscar un destino a este amplio grupo de jóvenes. No pretendemos culpar de esto a las universidades. Todas ellas, salvo una, adoptaron conscientemente una política restrictiva a este respecto, que no está en relación con la capacidad financiera presente del país, sino con sus posibilidades futuras de financiamiento y de capacidad humana y física para la prestación del servicio educacional superior. La universidad está consciente, sin duda, de que para dar cabida a contingentes cada vez mayores de alumnos ha distorsionado su propia finalidad, ha reducido la excelencia de su enseñanza y ha entrado a suplir las deficiencias de la enseñanza secundaria o técnico-profesional, todo ello sin siquiera un adecuado conocimiento de la necesidad de recursos humanos del país. Consecuencia de esto ha sido que mientras por una parte el costo unitario por alumno es 25 veces más alto que él de la educación básica y las universidades absorben casi el 40% de todo el presupuesto educacional para formar sólo al 3,5% del total de los educandos, su productividad ha descendido, elevándose las tasas de deserción a niveles inconcebibles. La educación universitaria se ha convertido, en alguna medida, en otra forma del desempleo disfrazado.

Sin embargo, el común de nuestros conciudadanos y de nuestros alumnos sigue teniendo la meta universitaria como el único cauce capaz de darles ubicación social y permitirles su realización individual. La presión sobre la universidad es cada año mayor y la perspectiva para el año 1976, de mantenerse las tasas actuales, es la de una matrícula total de casi trescientos mil estudiantes, aproximadamente el doble de lo que es ahora. Medido en escudos del año 73, eso significaría un esfuerzo financiero de más de 18 mil millones, cantidad que la economía del país obviamente no podrá solventar sino a un plazo muchísimo más largo.

Se hace así evidente la crisis de la educación superior desde el triple ángulo de su financiamiento, de sus objetivos y de su rendimiento en función de las metas del desarrollo nacional.

Esta aguda crisis, sin embargo, no encuentra su razón principal en el ámbito exclusivo de la educación superior, sino en la estructura y contenido de todo el sistema educacional chileno.
Pese a las reformas que éste ha experimentado en las décadas del veinte y del sesenta, el sistema educacional chileno conserva características profundamente negativas desde el punto de vista de la conveniencia del país y de la reparación de las injusticias provocadas por una estructura social clasista. Esto podrá parecer poco claro o convincente para quienes aprecian la solución del problema educacional como una cuestión de ampliar su capacidad física para admitir más alumnos y para mantenerlos dentro del sistema. El país, es cierto, ha hecho un gran esfuerzo en este sentido, esfuerzo que se ha multiplicado en los dos primeros años de Gobierno de la Unidad Popular.
Entre 1970 y 1973, el total de alumnos ha aumentado en casi un millón, llegando a ser de 3.516.800. Esto no ha sido una real solución para el pueblo, para los trabajadores, porque aunque hemos aumentado el número de los que ingresan al sistema educacional, el país no ha logrado rebajar el porcentaje de los que abandonan la escuela sin completar estudios, cuya cantidad, en números absolutos, es mucho mayor que antes. El promedio de años de escolaridad se mantiene en aproximadamente 3,8; es decir, en un país en que la educación básica de ocho años es obligatoria, la generalidad de los alumnos cursa menos de cuatro años de estudio. Esto debe enseñarnos que el problema educacional no se soluciona enfocándolo sólo desde el ángulo de la educación y que ello puede lograrse únicamente cuando la política educacional es planteada como parte integrante de la planificación general de tipo socio-económico y apunta a sus mismas metas.
Ante la insatisfacción que el conjunto de la sociedad chilena tiene frente a su sistema educacional, la respuesta no es una reforma más. Hace falta un cambio revolucionario del sistema que rompa y reemplace las viejas estructuras, renueve los modos de gobierno y administración educacional y dé a nuestra enseñanza un sentido nuevo, nacional, creador y solidario. Esta no puede ser una revolución sólo del Gobierno Popular. Necesitamos una revolución educacional deseada y realizada por la nación chilena.
¿De qué acusa el país a su actual sistema educacional? Usted mismo, padre o apoderado, podría contestar válida y concretamente esta pregunta. Usted que tiene un hijo en la escuela o el liceo, sabe que él recibe una educación sólo teórica, a base de pizarrón y tiza, aprendiendo sólo cosas que no lo preparan para enfrentarse a la vida. Y si su hijo está en una escuela industrial, usted sabe que de antemano lo ha condenado a un desempeño subalterno, porque siente que la educación profesional y técnica sigue siendo una educación de segunda clase para una tercera clase de chilenos.

Tú, joven, alumno de excelente colegio de educación particular pagada, has notado muchas veces que eres más capaz y de físico más fuerte que el alumno de modesto liceo de barrio. Seguramente te has sentido satisfecho; pero es bueno que comprendas que no es efectivo que en Chile haya igualdad de posibilidades para todos los que quieran educarse y que no es cierto que ello dependa de la capacidad de cada cual. Esa capacidad e inteligencia dependen principalmente de las condiciones en que el niño se gestó, nació y creció. Y esas condiciones son muy malas para la mayoría de los niños chilenos.

Fundamentalmente, concordaremos en que nuestro sistema educacional es, hasta ahora, de estructura anacrónica, utiliza métodos anticuados, es teorizante e intelectualista, desprecia las capacidades creativas, desarrolla espíritus competitivos en vez de solidarios, se funda en la discriminación odiosa entre el trabajo intelectual y manual, desvincula al alumno, al profesor y a la enseñanza de la realidad actual, y así como da facilidades para ingresar a la escuela, no brinda facilidades para permanecer en ella. Aunque todos pueden ingresar a la escuela, muchos hechos permiten comprobar que a medida que se asciende de curso, nuestra educación es menos popular porque van quedando menos y menos hijos de trabajadores.
Estas cosas no suceden porque sí. Esa organización y esos defectos del sistema educacional co-

rresponden a una ideología y a una forma de organización de la sociedad, que es la capitalista. El sistema capitalista necesita trabajadores, incluso trabajadores muy bien adiestrados para manejar las complicadas máquinas actuales; pero no podría darles una educación y una cultura capaces de convertirlos en espíritus críticos y con aptitudes de conducción y decisión. Esto último está reservado para una élite, que incluso es permeable a las capacidades individuales; pero que siempre está consciente de la misión que le corresponde como única detentadora de la educación y de la cultura. Desde este ángulo es efectivo que cualquier camino hacia el socialismo no es sólo la lucha de una clase social contra otra, sino la rebelión de los marginados de la educación y de la cultura universal en contra de los que han hecho de la ciencia y la educación un monopolio que sirve a su propia forma de dominación.

La vía chilena hacia el socialismo es también la vía chilena hacia la revolución cultural. Queremos democratizar la cultura y la educación. Estableceremos un sistema nacional de educación que sirva a los chilenos desde el nacimiento hasta la ancianidad, un sistema de educación permanente, apoyado en los más avanzados logros culturales, científicos y tecnológicos, planificado en armónica integración con el planeamiento global de la sociedad, de acuerdo a criterios de unidad, continuidad, diversificación y democratización. Concebimos la educación permanente como una educación de masas, por las masas y para las masas sin desmedro de la ciencia, del humanismo y de la excelencia, en una sociedad socialista cuya dinámica integra en todos los procesos la teoría y la práctica, la educación y el trabajo. Queremos, como lo ha expresado el Presidente Allende, que toda la sociedad sea una escuela y que la escuela sea parte de esa gran aula que es la sociedad toda. Rechazamos la escuela que semeja a un invernadero de plantas tropicales en lugar de un vivero de plantas autóctonas.

Un primer paso ha sido el decreto de democratización de la enseñanza. El no ha sido rechazado. Volverá a Contraloría con las modificaciones pertinentes y en 1973 será posible que no sólo las autoridades, sino también los trabajadores de la educación, los padres y apoderados, los representantes estudiantiles y los de la comunidad, hagan pesar su opinión en las decisiones de saneamiento y realización de la política educacional.

El año 1973 será el de las grandes transformaciones de la educación chilena.

Participar en esta labor significa integrarse a un proceso de creación colectiva, que comprende a cada chileno desde muchos puntos de vista. Cada chileno debe pensar que ésta es su tarea, porque el destino de su patria, de sus hijos y de sí mismo, dependen en parte importante de lo que él pueda contribuir: es un proceso de masas y para las masas.

Cada chileno debe comprender que es invitado a la tarea de crear un sistema educacional, en el que al unificarse la teoría y la práctica, el estudio y el trabajo productivo, se echan las bases de una cultura que valorizará a los hombres por lo que son y no por lo que poseen; es un proceso, por el cual al reemplazar los viejos valores de un orden capitalista individualista, por los de una sociedad socialista y humanista, se asegurará el desarrollo de una cultura nacional libertaria e igualitaria.

¿Qué significa 1973 para cada uno de los sectores de la comunidad nacional?

Para los niños, 1973 significa la ampliación de sus posibilidades reales de desarrollo, porque desde la más temprana edad, junto con la actual política de asegurarles las bases materiales de un desarrollo adecuado que se expresa en el Programa de Leche, los desayunos y almuerzos escolares, el equipamiento escolar (vestuario, zapatos y material didáctico), se contará, a fines de 1973, con un número de jardines infantiles con capacidad para atender 150.000 niños.

Para los jóvenes, 1973 significa que junto con ampliarse las posibilidades de participación en la construcción del nuevo sistema educacional y los beneficios del mismo, en especial el de asegurar en él la calificación para la vida del trabajo, se cumplirá con ellos un vasto plan de educación extraescolar, que comprende programas masivos de desarrollo cultural y artístico, deportes y recreación y de turismo estudiantil.

Para los padres y apoderados, 1973 es el año en que comienza a desaparecer la incertidumbre frente al futuro de los hijos; ellos empezarán a sentirse también beneficiarios del sistema, al recibir de él servicios largo tiempo esperados. Eso se logrará gracias a que durante 1973 los padres y apoderados verán ampliada la asistencialidad que hoy les da el Estado en los términos que ya señalamos; porque durante 1973 la implantación de la escuela nacional unificada les asegurará a los padres de familia que en un corto plazo sus hijos se formarán en un sistema escolar que realmente los capacite para enfrentar con éxito la vida del trabajo; porque durante 1973 las madres de familia que se incorporen a la vida laboral, teniendo que alejarse del hogar, verán que sus hijos menores quedarán en manos seguras en los jardines infantiles que se irán creando; porque durante 1973 el sistema educacional dará prioridad a una acción de educación sexual familiar orientada a los padres de familia, de modo que éstos se sientan apoyados en las cada vez más difíciles tareas educacionales que enfrentan.

Para los trabajadores de la educación, 1973 significa un año trascendental en que junto con ver abiertas las puertas a la realización humana y profesional al ser promotores centrales del cambio a través de su esfuerzo creador, verán cristalizarse viejas aspiraciones gremiales, como son la carrera funcionaria, la reestructuración administrativa y la nivelación económica. Ello será posible, porque a través del sistema nacional de perfeccionamiento masivo y descentralizado, participarán en el proceso de creación social y técnica del nuevo sistema nacional de educación y en especial, de una de sus piezas vitales: la escuela nacional unificada.

Para los trabajadores, 1973 será el año en que su marginación sistemática de la educación se romperá y se abrirá en forma decisiva el cauce de su participación en el sistema educacional, pasando ésta a constituirse en un arma importantísima para el éxito de las tareas revolucionarias en que los trabajadores y su Gobierno se encuentran empeñados. Ello será así, porque al mismo tiempo que se ampliarán los programas de educación de 130.000 a 290.000 trabajadores-alumnos, se desarrollarán programas especiales para el área social de la economía, que contribuyan a hacer posible el cambio en las relaciones de producción en la industria, la agricultura, la minería y los servicios; porque junto con cambiarse la orienta-

ción del sistema educacional, al exaltar los valores unidos al trabajo productivo y a la solidaridad, se comenzará a cambiar en forma decisiva el destino educacional de los hijos de los trabajadores; porque junto con entregar el poder de la ciencia y la técnica al pueblo, se ampliarán significativamente las oportunidades de los trabajadores para participar en la definición, planificación y ejecución de la política educacional y su contenido.

La participación en las tareas de 1973 de todos los sectores mencionados comprenderá el desarrollo de los instrumentos que se crean en el decreto de democratización y el estudio y presentación al Congreso Nacional de un Proyecto de Ley Orgánica de Educación que facilite la aplicación de esta política.

Por otra parte, la nueva política implica ampliar enormemente los recursos materiales con que cuenta la educación y aumentar su productividad. Ello se logrará mediante el aumento significativo de la capacidad instalada del sistema, a través de un plan extraordinario de construcción de 812 aulas, que sumadas a las construcciones del plan normal y planes especiales de la Sociedad Constructura de Establecimientos Educacionales, nos permitirán construir en 1973 más de 200.000 m². A ello deberá sumarse el valiosísimo aporte directo de los trabajadores de Chile organizados en la CUT. Hoy se ha suscrito un convenio entre la CUT y el Ministerio de Educación, en virtud del cual los trabajadores se comprometen a aportar trabajo voluntario, con ocasión del 20.º aniversario de la organización y como réplica a la disminución presupuestaria hecha por la mayoría del Congreso Nacional en el sector educación.

La campaña de mantención y reparación de establecimientos escolares y el aporte concreto de la comunidad (industrias, asentamientos, municipalidades, etc.) incrementará la capacidad física instalada. Además, como uno de los medios más eficaces de aumentar la productividad del sistema, se continuarán y completarán los programas experimentales de tecnología educativa que a través de diversos convenios internacionales se realizaran en el campo de la TV, la radio, los medios audiovisuales, etc. y que deben aportar soluciones revolucionarias en el campo práctico pedagógico.

El producto de ese trabajo voluntario formará un fondo que calculamos en una suma superior a E° 25.000.000, para la construcción de aulas escolares. Muchas gracias.

Lo descrito culmina en la afirmación que este año 1973 es el año de la concreción de la nueva concepción educacional propiciada por nuestro Gobierno de la Unidad Popular.

Ello supone un complejo de tareas que requieren la participación de todos los sectores que hemos aludido, singularmente la tarea de construcción de la nueva escuela, la *"escuela nacional unificada"*, a cuyo cumplimiento deben contribuir, con su esfuerzo, todos los chilenos. La decisión de implantarla fue ampliamente democrática y pluralista, y se llamó Primer Congreso Nacional de Educación. Igual distintivo tendrá su puesta en marcha.

La escuela nacional unificada constituirá la base operativa del proceso educativo regular otorgado dentro del sistema nacional de educación. Ella será la resultante de un "proceso de adecuación" que la propia comunidad nacional irá determinando en etapas sucesivas, en el marco de la planificación nacional y sectorial. Esta flexibilidad de adaptación será producto de un permanente estudio y discusión democrática y pluralista de la comunidad, la cual le dará una efectiva funcionalidad al proceso educativo chileno.

Debemos entender que la escuela nacional unificada constituye parte importante de la educación permanente, cuyo contenido, debidamente articulado y coordinado, atiende al ser humano desde su nacimiento hasta el instante que debe asumir éste sus responsabilidades propias de adulto. En ella se le ofrecerá, en forma simultánea, educación general y tecnológica, con lo cual se le permitirá ir alcanzando gradualmente las diversas "categorías de eficiencia" que el desarrollo de la nación le exija en lo económico, social y cultural.

La escuela nacional unificada constituirá un valioso instrumento de nuestra política educacional en el período de transición al socialismo y se caracterizará fundamentalmente por ser nacional, unificada, diversificada, democrática, pluralista, productiva, integrada a la comunidad, científica, tecnológica y planificada.

La puesta en marcha de la escuela nacional unificada en junio del presente año constituye un trascendental paso de innegable significación en el proceso histórico-social chileno; de ahí la necesidad de cautelar con el máximo de seriedad y responsabilidad científica cada una de las medidas de carácter orgánico y especialmente del contenido curricular que se debe adoptar para que esta iniciativa del cambio educacional alcance pleno éxito.

¿Qué significa la educación nacional unificada para la educación particular? Sumarse a la tarea histórica de transformar Chile. Ella podrá contribuir, como parte de la comunidad nacional, al desarrollo de ésta. El contenido curricular le otorgará las oportunidades de hacerlo.

La escuela nacional unificada en ningún momento afecta el status constitucional, legal y reglamentario vigente que resguarda su existencia. Por el contrario, el Estado, en la implementación de las nuevas formas curriculares, garantiza a la educación privada las facilidades que éste ofrece al sector fiscal: en perfeccionamiento y formación docente, ayuda técnica, utilización de instalaciones y personal de las empresas del área social o de los servicios públicos.

Podrá, a su vez, la educación particular celebrar convenios con el Estado, en los cuales se fijen las modalidades del uso de recursos de una u otra parte, en el interés de facilitar a los alumnos de ambos sistemas, sin discriminaciones, las oportunidades de continuidad de estudios y el cumplimiento del currículum.

Nada hay más apasionante que crear y más atrayente resulta ello cuando la labor creativa se dirige no sólo a la construcción del presente, sino a la edificación del futuro de Chile.

1973 es el año de la escuela nacional unificada, y ello quiere decir que es el año en que toda la comunidad nacional, y en especial los trabajadores de la educación, inician la construcción de la nueva escuela chilena, destinada a ser instrumento fundamental en la lucha contra el subdesarrollo. Esto nos lleva a afirmar que cada establecimiento educacional debe transformarse en un centro permanente de investigación, experimentación y reflexión, en que cada trabajador de la educación encarará su tarea profesional en su carácter de

investigador que busca completar en su medio de trabajo los fundamentos de la nueva escuela, promoviendo a su vez en su propia comunidad el incentivo de que ésta se transforme en un foco promotor de la nueva cultura.
Soy padre, como muchos de ustedes. Tengo tres hijos. Dos en el cuarto y séptimo año de la educación básica. Uno en el primer año medio. Los quiero entrañablemente, como ustedes a sus hijos. Deseo para ellos lo mejor. No daría como ministro un paso que no estuviera seguro de dar también como padre.
Quiero para mis niños, para todos los niños de mi patria, la educación que Chile necesita establecer por Chile. Esa educación es aquella con que avanzaremos en 1973.
Muy buenas noches.

LA ENU, UNA SOLUCION REALISTA PARA AVANZAR

El 19 de marzo de 1973, el Ministro Jorge Tapia expresó las palabras que siguen en el encuentro Ministerio de Educación-Central Unica de Trabajadores-Sindicato Unico de los Trabajadores de la Enseñanza, que tuvo lugar con el objeto de continuar el debate sobre la Escuela Nacional Unificada. Fue éste un discurso de improvisación.

Compañero Director del Centro de Perfeccionamiento, don Mario Leyton; Superintendente de Educación, compañero Iván Núñez; compañeros representantes del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación y de la Central Unica de Trabajadores:
Habría podido englobarlos a todos bajo la expresión, más breve y comprensiva, de "compañeras y compañeros trabajadores", porque ése es el rasgo común, el signo distintivo que esta mañana nos reúne para inaugurar en este Centro una jornada de información y conocimiento de evaluación crítica y de aporte respecto de la escuela nacional unificada. Yo les doy la bienvenida esta mañana con real agrado, porque creo que no son muchas las oportunidades que se dan para conocer y para dialogar. No quiero entonces perder la oportunidad, dándole a mi intervención el carácter de un discurso de algún tono o con algún propósito; prefiero en lugar de aquello y en el tono en que se sostiene una conversación, expresar alguna de las ideas con que desde el cargo de Ministro, y junto con mis compañeros de trabajo, me enfrento al problema de la educación en Chile. Un problema que no es mi problema, que no es el problema del equipo que trabaja conmigo, que no es el problema del Gobierno de la Unidad Popular, sino que es uno de los más graves y definitivos problemas de nuestro país, de nuestra sociedad chilena. Es ésta una sociedad que destaca reiteradamente como característica suya la del pluralismo democrático en que se desenvuelve. Pero de tanto hablar del pluralismo suele olvidarse el contenido esencial del mismo; lo vaciamos de contenido cuando sólo lo entendemos como una suerte de supervivencia simultánea, coetánea, de varias corrientes de opiniones distintas o de varios partidos políticos distintos. El pluralismo es bastante más que eso; es bastante más que estar acostumbrados a la coexistencia en una sociedad de corriente de opinión distinta y aun discrepante. No puede entenderse el pluralismo sino en íntima armonía con la concepción democrática de la sociedad, concebirlos así unidos. Hemos de entender que ese pluralismo tiene como característica algunos definitorios de la propia democracia como forma de vida. El pensamiento democrático y la convivencia democrática suponen no sólo el que existan corrientes distintas, sino que puedan expresarse corrientes distintas. Lo denominamos habitualmente libertad de opinión, y en este país nadie seriamente puede sostener que no hay libertad de opinión en cada una de las formas que hoy reviste. Pero suponen no sólo libertad de opinión, sino actitud recíproca de escuchar la opinión distinta de la propia; de escucharla con un real agrado de receptividad, que se funda en la comprobación sustancial de que no hay nadie que sea el exclusivo, absoluto y único depositario de la verdad, y que por ende, siempre es factible encontrar en la posición contraria parte de la verdad que uno busca. No se trata de entrar en un plano o en un nivel de inaceptables escepticismos o de debilitamiento de las concepciones globales que unos y otros tengamos de la cosa social, de la posición del hombre en la vida, en el mundo y en la sociedad y de la historia del mundo y del futuro del mundo; pero aun manteniendo con clarísimo énfasis el valor sustancial de las concepciones globales de cada uno de nosotros, sigue siendo cierto que ninguno es depositario autónomo y único de la verdad y ello nos lleva, en cuanto estemos intelectual y espiritualmente abiertos, a la necesidad lógica y humana de escuchar al contrario, y de buscar en común, en la medida en que haya posibilidad de comunidad o de comunión, una solución concordante.
No es, entonces, el pluralismo político una forma de esterilizar la acción de conducción, de gobierno y de administración de una sociedad nacional determinada. Eso sería contrario a la democracia. Entender que pueden subsistir varios partidos, unos dentro y otros fuera del Gobierno, para hacerse una guerra tal que el país no avance, nos llevaría muy rápidamente a la conclusión de que el peor enemigo de la democracia es el pluralismo. Y yo creo que ninguno de nosotros está en esa posición, sino que ve con claridad la real y sustancial vinculación entre pluralismo, democracia, avance y progreso social. Desde este ángulo es necesario que me refiera a la aceptación sustancial, en su línea principal, por el país, del proyecto de vida futura que significa la combinación de gobierno llamada de la Unidad Popular. Dentro de la tradición chilena, cumpliendo con todas las categorías que constituyen y conforman nuestra convivencia democrática, por las vías establecidas, se ha dado legitimidad y legalidad a un planteamiento que no había tenido oportunidad de probarse desde el Gobierno, desde el Ejecutivo. Este movimiento, formado por muchos partidos, tiene de denominador común la concepción socialista, en el amplio sentido de la palabra; y esta concepción trata, como la trataría cualquiera otra que estuviera en el Gobierno, de hacer algo que es consustancial al o a los partidos políticos luego de conquistar el Gobierno: hacer primar desde el Gobierno una forma de organización social que corresponda a su programa, a sus planteamientos doctrinarios. Dentro de este natural y perfectamente lícito propósito de organizar la sociedad

conforme a una concepción, se produce más que por la voluntad de los hombres, por una especie de determinismo histórico y social, una automática adhesión a ciertas vías, a ciertas reglas de procedimiento, a cierta institucionalidad que definen el proyecto como estrictamente constitucional y democrático. El proyecto socialista democrático y humanista en que trabajamos se ha hecho posible por varias razones, entre las cuales, sin duda, la que más interesa destacar esta mañana es que, matices más, matices menos, en la línea que esa concepción socialista es expuesta por el programa de la Unidad Popular, la política de cambios sociales profundos allí implícita es compartida, al margen del fenómeno electoral, por una mayoría rotunda, contundente y que no retrocede en este país. Si pudiéramos hacer elección sincera entre los que quieran la existencia de la sociedad que hasta ahora subsiste y los que quieran una sociedad distinta de orientación socialista, yo creo que nadie duda o dudaría del resultado abrumadoramente mayoritario favorable a la política de cambios profundos. Y esa unidad —al margen del fenómeno electoral— de los que realmente quieren el cambio es lo que hizo posible, lo que dio viabilidad a nuestro Gobierno. Pero había, además de esta coincidencia en torno al cambio, otra coincidencia también importante en torno a ciertos valores nacionales que de común acuerdo consideramos como los más relevantes, entre ellos el resguardo de la institucionalidad, de la legalidad, de la constitucionalidad, de todo aquello que ha definido a nuestro país como régimen de democracia, al menos política, ya que no económico-social.

Podrán mostrarse ejemplos aquí, ejemplos allá, de que se han producido discrepancias, de que ha habido ataques; pero ustedes que pueden mirar el fenómeno social un poco con la calma, con la objetividad que da el ser maestro, coincidirán conmigo en que no es equivocada ni injusta la opinión de todos los que, viniendo de fuera y cualquiera que sea su ideología, destaquen en forma unánime que en este país existe un régimen democrático que ya se lo quisieran otras naciones que hoy día hacen cabeza de puente para atacar a Chile como un país no democrático. He dicho esto para que comprendamos que es natural y legítimo que el Gobierno, cuando enfrenta una reforma educacional de la trascendencia de la que abarcamos, lo haga con su prisma, con su lenguaje, pretendiendo alcanzar un tipo de organización y un resultado coincidente con sus doctrinas, sus ideologías, y que sería de fariseo encubrirse tras un lenguaje y tras una meta no coincidentes con lo que es su propia definición y personalidad, lenguaje que podría ser igualmente desenmascarado con más virulencia, por pretender en forma pueril e irrespetuosa desvirtuar lo que es definitivo en el Gobierno de la Unidad Popular. Al margen de ello, todo está hecho en forma tal, que se cautelan con absoluta claridad y sinceridad, con autenticidad no desmentible, los procedimientos que nosotros estimamos como democráticamente valederos, y cuando digo nosotros, engloho a todos los chilenos.

Se han resguardado en el planteamiento de la escuela nacional unificada todos los procedimientos que, por ser conocidos y adherir nosotros a ellos, nos dan esa seguridad que todos buscamos. Las cosas se legitiman y son lícitas cuando, establecidas por la vía predeterminada, nos dan la oportunidad de manifestarnos, de opinar y de estar de acuerdo o en desacuerdo; y al fin no nos importa que se establezca o predomine una idea contraria a la nuestra, si para lograrlo se han seguido las vías que nosotros conocemos; si el caminante ha venido por el camino y por la ruta que nosotros conocemos, porque entonces el caminante nos resulta conocido. Lo hemos hecho. En primer lugar que nadie diga, porque no sería sincero, que la escuela nacional unificada nació peregrinamente en el día de ayer en un grupo de estudios y en un gabinete. ¡Pero si usted y nosotros, todos, venimos hablando de esta idea incluso con nombre de escuela nacional unificada desde hace años! Todos nosotros hemos estado buscando esta solución, llamada ahora escuela nacional unificada, desde hace décadas. Desde hace casi medio siglo germinó en este país ya definitivamente la idea de que la estructura educacional no correspondía a los requerimientos, ni daba satisfacción a las necesidades de una sociedad que estaba desde siempre en proceso de cambio. ¿Tenemos que recordar aquí las fechas, los números, la cantidad de congresos, de reuniones gremiales de expertos, de metodólogos? ¿Tenemos que recordar las reuniones internacionales que consagran la idea? ¿Tenemos que aludir a las 21 medidas propuestas hace un año por Unesco para recordar y reconocer esta idea que no es de nadie, sino de todos, que no es nueva, sino muy antigua; que la alentamos todos y no un grupo? No hay sorpresa en esto. Ninguna sorpresa.

Refirámonos sin embargo al Congreso Nacional de Educación de diciembre del 71. Recién hace 10 días, cierta prensa empieza a poner en duda la representatividad de ese Congreso, que se gestó y se realizó en las mismas circunstancias, con las mismas condiciones o determinantes que cualquier otro congreso realizado en Chile, en que las entidades que van a participar se canalizan y luchan para llegar a estar representadas en tono más bien político. Al margen de ello, nadie puede decir hoy día que no estuvieron representadas allí todas las corrientes de opinión. Es cuestión de ver los documentos en que quedaron los nombres que allí suscribieron los documentos; ¿o es que hoy día esa gente es toda de la Unidad Popular? Es cuestión de ver el texto íntegro, y yo los invito a hacerlo; del documento evacuado por unanimidad en torno a la escuela nacional unificada: 169 integrantes de todos los sectores y grupos de opinión, y constancia expresa, por acuerdo de la comisión, de que pese a las discrepancias de opiniones en el terreno político, se había producido una sustancial concordancia respecto de la apreciación de aquello en que consiste la crisis del sistema educacional chileno y de que la solución a esa crisis era esto que denominamos **escuela nacional unificada.** Lo que un año atrás fue bueno, hoy día esa prensa quiere hacerlo aparecer como malo, como inválido, como carente de legitimidad.

Yo diría, y lo señalaba ayer en una entrevista de radio, que lo peor que nos puede acontecer es que el magisterio nacional dé a esta discusión un tono exclusivamente político, y que lo convierta simplemente en parte del combate o de la batalla política que se desarrolla en otros planos de la actividad nacional. Yo no le pido al profesorado que prescinda de su posición, pero les pido a los trabajadores de la educación que no olviden que son educadores.

En estos momentos y desde hace semanas el Consejo Nacional de Educación debate, conoce, se informa, inquiere en torno a todos los documentos relativos a la escuela nacional unificada. Ese organismo es claramente representativo, perfectamente pluralista; está establecido en la Constitución y en la ley; es un órgano establecido por nuestro ordenamiento jurídico para sancionar las reformas educacionales. Ha sido siempre así, pero ya cierta prensa dice que ahora no es así y empieza a poner en tela de juicio la institucionalidad vigente, para ponerle tacha al resultado correspondiente. ¿Hasta dónde iremos? ¿Por qué lo que antes era realmente bueno y amplio, hoy día ya no lo es? Un Consejo que ha dicho: "necesitamos que vengan todos los sectores comprometidos en el proceso educativo a opinar", ¿está sirviendo en forma a la idea del Gobierno de la Unidad Popular? ¿Hasta dónde podemos llegar? ¿Hasta dónde nos es lícito como connacionales, como comprometidos en el futuro de la misma Patria, llegar en nuestra lucha política? Yo diría que ésta es la oportunidad en el mundo de la educación para que digamos dónde está el límite de la pasión política.

Pero no sólo es el Consejo Nacional de Educación el que debate en torno a la ENU. ¿Qué hace esta reunión? Informarse. Discutir, y discrepará y probablemente tratará de reemplazar el proyecto por otro. Y eso es perfectamente normal; ésa es la mecánica, es el juego, ésa es la vitalidad de la confrontación democrática. Ustedes saben que no sólo se está dando esto aquí, que se ha dado o debiera darse en cada establecimiento educacional del país, de Arica a Magallanes, y que se está y estará discutiendo en cada provincia, en donde se reunirán las opiniones dadas a nivel de establecimiento, llevadas por los respectivos directores. Se está discutiendo a lo largo de todo el país la idea. ¿Cómo puedo aceptar entonces que en el Liceo 4 de Valparaíso se eche al canasto el proyecto, se diga que no se discute porque es ilegal, porque ya está impuesto, porque esto es contrario a la Constitución? Se les llevó allí el documento para que lo discutieran y se niegan a discutirlo. Yo no lo entiendo. Francamente yo, acostumbrado al procedimiento democrático, y luego de haber buscado ese procedimiento, me quedo casi sin alternativa cuando, en un régimen democrático, mi contradictor se niega a conversar. ¿Qué alternativa nos queda? ¿O se desea encerrarnos en una única y conocida otra alternativa?

Se ha hecho cuestión de que por parte del Ministerio se han fijado ciertos plazos. Es efectivo. Se ha querido deducir de la fijación de plazos que la escuela nacional unificada, en la forma en que está planteada, va de todas maneras en tales fechas. Quiero explicar esto y trataré de ser lo más claro posible. Para nosotros, partir cuanto antes con la escuela nacional unificada no es un acto de voluntad política, no es el deseo de hacer realidad una aspiración revolucionaria de este Gobierno, no es el deseo de imponer nuestro criterio. Esto tiene que ver con algo mucho más importante. La urgencia en establecerlo emana de nuestra responsabilidad actual y futura frente a la grave crisis educacional, en cuanto somos nosotros los que, como Gobierno, estamos sufriendo los efectos de errores seculares del sistema educacional nacional: la educación media llegará al colapso, y en las postrimerías de este Gobierno, la educación superior, especialmente la universitaria, correrá el riesgo de explotar, de destrozarse.

Tenemos una respuesta y la hemos denominado *escuela nacional unificada*. No la presentamos como una panacea, como una única y definitiva solución, ni reclamamos la paternidad exclusiva de la idea. La escuela nacional unificada está fundada en la rica tradición de reformas educacionales chilenas. Pero las reformas educacionales hasta aquí puestas en práctica no han sido verdaderas soluciones, han dejado intocada la vieja estructura del sistema educacional y en alguna medida han contribuido a acelerar la crisis. Cada uno de nosotros lo sabe, cada uno maneja datos, cifras, estadísticas, evaluaciones, y proyecta esas cosas, habla con la gente, tiene el problema en la sala de clases o en la oficina donde cumple una función administrativa educacional. Todo el país sabe que aquí hay algo que no anda bien, aunque no se dan cuenta del carácter agudo y urgente del problema. Nosotros estamos advirtiendo el problema en forma inmediata y con mucha claridad y podemos afirmar que si no adoptamos a brevísimo plazo una solución, la crisis será tan deteriorante que podrá destrozar nuestra sociedad. Quienes frente a tal situación no adoptaren las medidas adecuadas y oportunas serían con justicia marcados como los grandes culpables de la quiebra de la sociedad chilena. Nosotros estamos en condiciones y decididos a asumir la responsabilidad que nos corresponde como encargados de la educación.

Recordemos algunos índices de la crisis educacional. Abordémosla a nivel de carencia de medios de todo el sistema para seguir cumpliendo en forma elemental o mínimamente aceptable su actual función, sin variar nada. ¿Saben ustedes cuál es el déficit de construcción escolar de este país? Aclaro de inmediato, no lo hemos aumentado: en términos de porcentaje, hemos disminuido el déficit de aulas en relación a la demanda real de tanto espacio físico por alumno, alcanza a 1.400.000 metros cuadrados. Y no tenemos capacidad física, financiera ni humana, ni insumos suficientes para suplir ese déficit en un plazo siquiera medianamente aceptable. Consecuencia: faltan escuelas. Ahí están los dos y los tres por sala de clase; ¿recuerdan la etapa de las camas calientes? Estamos viviendo la etapa de las salas y de los bancos calientes, de las salas que no se ventilan, de las salas que no se pueden asear debidamente, de las salas en que se acumulan en un banco dos niños, de las salas en que hay cajones azucareros en lugar de bancos. Cualquiera que sea la velocidad y magnitud del esfuerzo que hagamos en este momento y en los años venideros, si mantenemos este sistema con sus actuales características, con sus actuales estructuras y seguimos acumulándole niños, debemos hacernos responsables con valentía de la forma en que esos niños saldrán de esa escuela. Allí hay un punto ya de lo que significa la crisis de este momento. La educación industrial, un área específica, ha tenido un aumento de matrícula en los dos años y medio corridos desde el 4 de noviembre del 70, de 10 y fracción por ciento, rasgo positivo dentro de la educación, pero que ha significado el colapso de la educación profesional. Este país no tenía ni el número de escuelas ni el número de salas, ni mucho menos el número de maquinarias o talleres para darle educación a ese número de alumnos. ¿Solución? Ah, tendríamos entonces que rebajar y bajar los niveles a la cuarta parte, para dar cabida a la expansión de la matrícula de este solo año.

Otro tumor que demuestra cómo el cáncer ha recorrido ya el sistema de educación chileno: hoy

día, en los diarios, ustedes deben haber visto algunas publicaciones, que no emanan de nosotros, emanan de una Universidad tan prestigiosa como la Chile, con un Consejo Normativo y Rectoría en manos que no son del Gobierno de la Unidad Popular. ¿Qué señala?: la crisis de la universidad que nosotros también hemos venido señalando desde hace mucho tiempo. ¿Crisis por qué? Hay que conversar un poco con los hogares, con alguno de los 30.000 hogares en que el joven, después de años de esfuerzo, no va a entrar a la Universidad, no tiene cabida en los frentes de trabajo y si lo tuviera, obtendría una ubicación absolutamente incompatible, discrepante o divergente de la formación que recibió tras doce años de estudio: 30.000 frustrados, buenos para nada desde el punto de vista social.

¿Quién ha producido? ¿Qué ha producido eso? ¿Qué ha producido los 30.000 sin matrícula del año próximo? ¿Qué ha producido la curva en ascenso en este sentido?: una estructura educacional que conduce a la mayor parte de los educandos de la enseñanza media hacia un único y dramático camino —como lo he señalado— a la universidad. La de un país que no tiene base alguna para sostener tan hipertrofiada universidad. Hoy, equivocadamente, el cronista se solazaba explicando que nuestros índices son similares a los de los países grandes, de los más desarrollados países de la Europa Occidental. Con un poquito de esfuerzo, opina, podríamos llegar al nivel de los Estados Unidos de Norteamérica. ¡Hay que desconocer muchas otras partes del problema para opinar así!

En este momento tenemos una matrícula universitaria total de aproximadamente 150.000 alumnos, desde el primero hasta los últimos años; desde los profesionales liberales a las carreras de tipo medio que se enseñan en los Centros Universitarios Regionales. Si no hay ningún aumento, si sólo se mantienen las tasas actuales, la proyección indica que en 1976 habrá 300.000 alumnos en la universidad. ¿Habrá? Debería haberlos, ¿pero dónde ubicarlos? ¿Dónde están las aulas para 300.000 alumnos si hoy día para 150.000 no las hay? ¿Dónde los profesores, si hoy no los hay? ¿Dónde los talleres, los laboratorios, si aún no los hay? ¿Dónde los recursos si este año, habiéndose hecho un enorme aporte a las universidades por parte del Estado, ellas declaran que necesitan más y más?

Este país no puede ni podrá soportar una expansión universitaria como la que resulta de la proyección y de los resultados de la enseñanza media nacional.

Pero hay otras distorsiones. El 70 por ciento de la matrícula universitaria chilena, por no decir el 75 por ciento correspondiente a áreas no tecnológicas, y más del 50 por ciento, casi el 60 por ciento, lo está claramente en el terreno de las ciencias sociales en el amplio sentido de la palabra. Hoy día tenemos un número de alumnos en la universidad en el tramo de 18 a 24 años de edad que tiende a aumentar y la proyección al 76 nos indica que de cada 1.000 chilenos, 17 estarán en la universidad. Esto a primera vista parecería extraordinariamente positivo, pero no lo es. No lo es en la medida en que sólo es el resultado de una profunda distorsión del mecanismo educacional chileno. Porque la universidad, con todo lo que está haciendo, con el gasto que significa el 40 por ciento del presupuesto educacional, tiene una productividad, si así pudiéramos llamarla, en profundo proceso de regresión. Cada día es más malo el producto universitario, en términos de individuo y en términos de conveniencia o necesidad social. ¿Cuántas carreras se han creado sólo para absorber matrículas, sin un estudio de recursos humanos? El año 76, la universidad podrá titular a 16.000 profesionales, y el requerimiento calculado es de 10.000 profesionales. Seis mil profesionales en todo el variado aspecto de las actividades o profesiones saldrán a un mundo en que no hay trabajo para ese nivel. Simultáneamente, nosotros sabemos que, a otros niveles, sí que hay una fuerte demanda, una urgente necesidad de preparar gente. Si a esto sumamos otros elementos que manejamos usualmente, de estadística educativa, como la deserción escolar, los índices de repetición, los índices de deterioro psico-biológico por falta de nutrición, de educación y de formación adecuada en la época oportuna, vamos conformando el horrible puzzle de la crisis educacional chilena.

Quiero terminar a este respecto, señalando que estamos produciendo un fenómeno ya mencionado por los expertos. Estamos preparando las condiciones para la cesantía de los cultos, es decir preparamos a enormes contingentes de nacionales, a miles y miles de chilenos, en condiciones tales, con errores tales, que se sentirán igualmente frustrados e inútiles. Y si preparamos la cesantía de los cultos, de alguna manera tenemos que prever la rebeldía de los cultos, que pudiera ser más demoledora que cualquiera por la potencialidad destructiva que ella tendría.

Hay una clara falta de correspondencia entre lo que la universidad y la enseñanza media están haciendo y lo que el país necesita y por eso se nos producen esas distorsiones. No estamos educando para el país de hoy; seguimos educando o para un país del año 2500 o para un país del año 1900 y se nos escapa de la realización práctica el formar un alumno, un estudiante, un profesional que sirva hoy al Chile de hoy. Contra esto queremos reaccionar. Tenemos que tomar conciencia de la crisis del sistema educacional en los términos en que se los he planteado y en muchos otros que no alcanzamos a tocar aquí. Por eso hay plazos respecto de escuela nacional unificada, para señalar que esto urge, que hay que hacerlo rápido y para tratar de hacerlo en esos plazos en cuanto de nosotros dependa. Porque quiero ser muy claro: bien venido el diálogo, bien venida la observación crítica, el aporte. Pero si la crítica o el planteamiento es exclusivamente político, nuestra actitud será también exclusivamente política.

Quiero señalar que el proceso está en gestión, que nada está decidido definitivamente, que el Gobierno ha dicho su palabra, su opinión y que somete su palabra y su opinión al debate. Mientras tanto, caminamos y perfeccionamos la idea. En algunos días más debe entregarse el Plan de Estudios, el curriculum total. Allí se visualizará, sin duda, con más perfección y claridad lo que significa escuela nacional unificada. Yo anticipo que ese plan no va a ser una sorpresa para nadie; que de alguna manera, en la medida en que son educadores, ustedes ya conciben cuál es el natural y lógico plan de estudios para un modelo como el que preconizamos. Vendrá con posterioridad el momento de la confección de los programas específicos y no lo haremos encerrados dentro de la Unidad Popular ni dentro de nuestras oficinas. Buscaremos, exigiremos las vías administrativas, la presencia de todos los sectores pa-

ra que todos vean desde el momento en que se gesta la primera palabra de un programa, cómo es efectivo que no hay nada encubierto y nada en la ENU está dirigido a concientizar. Quiero informar, además, que dos expertos del más alto nivel mundial, ambos al servicio de Unesco, colaboran con los expertos chilenos en el estudio del problema presupuestario y de costos de los nuevos planes educativos que, naturalmente, tendrán amplia difusión una vez afinados. La colaboración de Unesco ha sido comprometida y asegurada y en estos momentos se trabaja en ello.

Un problema en que nos interesa el aporte de todos es el relativo a las prácticas laborales, a la educación tecnológica que va inserta en el proyecto de escuela nacional unificada. Este es uno de los aspectos en que el desafío es de más alto grado, y esperamos la colaboración de todos ustedes.

En el terreno del perfeccionamiento magisterial, ya se han iniciado jornadas por parte del Centro de Perfeccionamiento. Se cumple una labor de difusión e información a nivel nacional, que es ya un esbozo de perfeccionamiento, y a partir de abril buscaremos en los talleres de educadores que ese perfeccionamiento, conocidos ya planes y programas, se produzca como es debido, con carácter masivo y descentralizado.

Estamos absolutamente conscientes de que la reforma educacional chilena no podría caminar con la velocidad, certeza y seguridad que son necesarias sin una profunda reforma de la administración educacional del país, y en días próximos una comisión formada por cuatro expertos de Unesco, más tres homólogos chilenos, entregará su informe final y los organigramas de lo que ellos proponen sea la nueva estructura del Ministerio de Educación y del Servicio de Administración Educacional a lo largo del país. En el mismo proyecto de ley que se redacte incluiremos las normas sobre carrera magisterial, las normas sobre perfeccionamiento del personal paradocente, y las normas que permitan avanzar más allá de lo que hemos podido en materia de democratización de la enseñanza. A este último respecto, quiero advertirles que próximamente Contraloría cumplirá el trámite final con el Decreto de Democratización y contamos con publicarlo en el curso de la misma semana en el Diario Oficial, para su inmediata entrada en vigencia y aplicación a lo largo del país. La democratización contenida en el Decreto no es lo que quisiéramos y no lo es, porque las leyes vigentes no nos permiten ir más allá. Pero es nuestro propósito ir más allá, y en esa que podemos llamar "Ley Orgánica de la Educación" se darán los pasos correspondientes.

Quiero aludir, a propósito de esto, a dos o tres cosas que están siendo utilizadas por los comentarios de radio o de prensa en el sentido de que todo lo relativo a la escuela nacional unificada y los reajustes de tipo administrativo supondrían el propósito del Gobierno de la Unidad Popular de apoderarse del sistema educacional chileno, de conquistar ciertas posiciones de poder. Ustedes saben —no tengo que decirlo, pero recordémoslo— que la influencia y poder del Estado en la educación no es de ahora. Es una tradición chilena. Que la educación particular sustentada con los recursos públicos se justifica como coadyuvante de la función educacional del Estado y que para ser eficaz, para tener validez, ha de atenerse, de acuerdo a las normas vigentes, a los programas aprobados por las autoridades educacionales. Y nada de eso ha variado ni variará. Antes, por el contrario, respecto de la educación particular hemos comprometido todo nuestro apoyo, no para traspasar los colegios —como dice un editorial de "El Mercurio"— del área de la enseñanza privada al área de la educación pública, sino para demostrar en los hechos que nos interesa que siga subsistiendo la educación privada. Pero se habló de que tomaríamos a través de las reformas posiciones de poder. Creo que quien conozca el mundo educativo y la administración del mismo, se da cuenta claramente que es un pésimo negocio, desde el punto de vista político, incursionar en el campo de la reforma administrativa, en un momento en que todo el aparato administrativo depende estrechamente de la voluntad del Gobierno. Ustedes saben que es así, por la estructura vertical y jerarquizada que él tiene. Nunca más que ahora podría tener poder el Gobierno de la Unidad Popular para hacer en la educación, de acuerdo con la Constitución y la ley, todo lo que quisiera. Pero no es éste nuestro propósito. Miramos como valor mucho más sustancial, prioritario, el producir la transformación, la reforma radical del sistema educacional del país, y en cuanto ello requiera reformar la administración educacional, lo haremos. No para conceder tampoco, graciosamente, mayores posibilidades a partidos que son distintos de los que militan en la Unidad Popular, sino porque ello es una exigencia técnica y social, educativa, sin atender la cual no podríamos dar el paso más importante. Vamos a democratizar la enseñanza realmente. ¿Para qué? ¿Para tener más poder a través de un consejo provincial, departamental, local o de establecimiento en que el poder omnímodo de un jefe de establecimiento que hoy día obedece a nuestras instrucciones va a encontrarse y a confrontarse con el de una comunidad heterogénea? ¿Eso es ser hábil desde el punto de vista político? Que nadie venga entonces con esta monserga. Que nadie pretenda que allí está el secreto propósito del Gobierno.

Nuestras conversaciones con el SUTE aseguran que, en breve plazo, podremos ponernos de acuerdo —porque no dejaremos propuesta la idea como ya se ha anticipado— en torno a la racionalización y nivelación de rentas en el magisterio, y eso procuraremos incluirlo en el mismo proyecto, que será el gran proyecto educacional del año 73, en torno al cual se podrá producir en el Parlamento la discusión que todos los sectores buscan. Aclaramos que tenemos muy definido, sin dudas ni vacilaciones en la idea, que no requerimos ley para hacer la reforma educacional. Requerimos ley para modificar la administración educacional, pero no la reforma en sí, pues están absolutamente vigentes las normas que permitieron implantar, en fecha no muy lejana, reformas educacionales importantes en este país. Que no se distorsione el cuadro entonces, diciendo que la ENU tiene que discutirse en el Parlamento, como proyecto de ley, porque no es así, y yo tendré la oportunidad de recordárselo si llega el caso a quienes lo sustenten, porque fui, en parte, redactor del actual texto N.º 7 del artículo 10 de la Constitución Política del Estado.

Excúsenme que me haya extendido casi una hora, pero el diálogo, o no toca los aspectos principales de las dudas que estamos compartiendo, o no tiene eficacia. He querido ser extenso para que se comprenda, para que lo vean de alguna manera en el gesto, en la palabra, en la mirada de todos nosotros, que no queremos sorpresivamente dar un

zarpazo o clavar un puñal en algún valor o en alguna institución nacional. Que procedemos, por el contrario, al más alto nivel técnico, y a ese nivel esperamos el debate, con una seriedad que es perfectamente explicable por la altura de miras, por la visión patriótica con que estamos enfocando el problema.

Queremos una reforma educacional no del y para el Gobierno de la Unidad Popular; queremos una reforma educacional para el país, para todos los chilenos y hecha por todos los chilenos que tienen ingerencia en la educación. Queremos una reforma educacional para superar los problemas que avizoramos y que ya sufrimos; pero sobre todo, para hacer posible la idea que, en el fondo, cada uno de nosotros tiene en torno a cómo debe ser formado el hombre del futuro en este país, para qué debe ser apto. Estamos a tiempo, y mañana puede ser tarde, se nos puede escapar el minuto preciso, para dar forma, a través de la educación y con el esfuerzo de todos, a alguien de mentalidad creadora, a alguien preparado para ser el artífice de su propia suerte como persona; a alguien integrado socialmente, que vive y pena en función de la solidaridad de los hombres, que no ve a otro semejante como su enemigo, como su contradictor tenaz, sino como un hermano. Estamos a tiempo para formar a un hombre que por la misma, más excelsa y clara dimensión de su propia dignidad, se forma en la lucha por la dignidad de todos los hombres, en lugar de aplastar la dignidad de los otros.

Probaremos en el diálogo, que queremos realmente hacer un hombre más digno, porque sólo en un hombre digno se sustentan una auténtica libertad y una auténtica democracia.

LA REFORMA ESTA DESTINADA A LA SOCIEDAD CHILENA ENTERA

El 31 de marzo último, el Ministro de Educación, profesor Jorge Tapia, hizo la siguiente intervención para los dirigentes estudiantiles y demás asistentes al seminario sobre la ENU en el edificio "Gabriela Mistral":

Compañeros y compañeras: ésta es una reunión con líderes estudiantiles. Cada uno de ustedes es para la respectiva organización un conductor, un dirigente. Hoy día, el compromiso que tienen en calidad de líderes excede con mucho al que habían imaginado o al que era tradicional en las organizaciones estudiantiles y juveniles. El país debate ampliamente la más trascendental reforma educacional de toda su historia. Los estudiantes están obligados a compenetrarse a fondo de por qué se hace indispensable y urgente la reforma, en qué consiste la reforma y cómo debe hacerse. Naturalmente, para que los estudiantes como masa, como grupo social, cumplan esa parte de su deber, es importante que los líderes sean los que tengan la primera y más clara información y comprensión del proceso.

Los hemos invitado a este seminario, sin discriminaciones de ningún tipo, en forma totalmente abierta, como lo ha sido y será todo el proceso de la reforma educacional. Queremos que todos, cualquiera sea su ideología, reciban toda la información y hagan las preguntas que quieran hacer; sólo una condición exigimos: diálogo. Que haya capacidad para escuchar, en la misma medida en que habrá derecho y oportunidad para opinar. Dialogar significa entrar a esta reunión con la mente abierta, en actitud reflexiva y científica, superando las distorsiones, prejuicios y limitaciones individuales derivadas de la presión del medio. Yo le pido a cada uno de ustedes que haga un esfuerzo por ser auténticamente un individuo durante estos dos días, y que intente como tal, como ser consciente, libre, el estudio a que lo hemos convocado.

Me corresponde referirme a la crisis educacional chilena, a sus factores, y a cómo la solución de la misma no puede ser enfrentada sino a través de una reforma educacional como la que estudiamos. Comenzaría yo esta mañana con una imagen, en que no me interesan los aspectos dramáticos, sino los aspectos científicamente mensurables. Si a cualquier trabajador de una construcción le preguntáremos, acercándonos, cómo se siente en su trabajo de acarrear material, de acarrear ladrillos, de descargar o cargar, qué piensa de la educación chilena, lo más probable es que recibiéramos como respuesta una mirada de sorpresa, de incomprensión, por esta inopinada intervención de un extraño en una vida tan hermética. El individuo ni siquiera tendrá probablemente percepción clara de su propia frustración. Pero si tratáramos de seguir preguntando de alguna manera hábil, probablemente tendríamos uno de estos dos resultados: o el hombre aparece absolutamente conforme, sin percibir siquiera lo que ha pasado con él al ser condenado al submundo, y dice que "bueno, no se educó porque no le dieron ganas de seguir estudiando, prefería ir a trabajar". O ese hombre, en la medida en que tenga un poco más de capacidad que lo normal, va a expresar que "no ha podido educarse" por una serie de circunstancias. Las circunstancias pueden ser que sus padres ganaban muy poco, que tenía demasiados hermanos, que los hermanos y él tenían que trabajar desde muy niños, porque en la casa no había suficiente para comer; que no había escuela donde estudiar, o que habiéndola, tenía sólo primero o segundo año; que no entendía, que iba a clases y no entendía; que creía su mamá que él era tonto, el profesor pensaba que él era tonto. El sabe que no es tonto; pero no entendía, le costaba aprender a leer; las matemáticas le costaban más y no podía retener la historia; se enfermaba frecuentemente, faltaba mucho a clases y al perder clases perdía años; no ganaban suficiente dinero como para darse el lujo de perder años de estudio. Yo creo que ustedes saben que no estoy exagerando y que ese tipo de respuestas la encontrarían, no exagero, millones de veces. Porque hay millones de chilenos que pueden dar exactamente ese tipo de respuestas. Nosotros aquí, ustedes allí, somos los privilegiados de esta sociedad; se lo digo con énfasis para que se sientan en la condición de privilegiados. No uso la palabra para enfatizar ni siquiera un problema de diferenciación social. Simplemente, esta estructura, con su anacronismo, con sus anticuados mecanismos, determina que en definitiva haya un grupo de privilegiados, y ustedes llegaron aquí, fueron líderes, se destacaron, son inteligentes, son más capaces que el común de sus compañe-

ros, por una serie de factores que están muy al margen de lo que alguno de ustedes, tal vez ingenuamente, pudiera pensar que es su buena estrella. La generalidad de ustedes tuvo la oportunidad de contar con un hogar estable, con padres y madres comprensivos. La generalidad pudo alimentarse bien, desarrollarse oportunamente en forma adecuada en el plano psíquico y físico. Si no se hubieran desarrollado adecuadamente en el plano psíquico durante los primeros nueve meses de edad, ustedes estarían acarreando piedras.

Lo importante es que, teniendo conciencia de la condición de privilegio en que se encuentran, sean justos con la sociedad, con los que están pagando el precio del privilegio. No porque a ustedes, en el plano personal, los hayan obligado a pagar, no porque nadie que tenga nombre y apellido pueda ser señalado como el causante de esto, sino porque hay una estructura socio-económica de la cual ese elemento orbitante que es la estructura educacional determina que las cosas pasen de esa manera. Está dentro de nuestra capacidad actuar sobre el medio para que esas condiciones cambien.

CARACTERIZACION DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

El sistema chileno de educación, virtualmente intocado desde hace cien años, que sólo se ha modificado por adición, corresponde a una sociedad chilena que existió, pero que no existe ya hace muchas décadas. El sistema educacional chileno está concebido en función de una *sociedad agrorural*, es decir, de un medio nacional en que los núcleos o las mayorías demográficas se dispersan a lo largo del territorio y habitan predominantemente fuera de las urbes, y en donde la economía descansa en la explotación del campo y de industrias derivadas; en donde el nivel industrial, en caso alguno, pasa de fases primarias o de extracción de materias primas. Ese es un mundo más o menos quieto, con escaso dinamismo, de tranco lento. No requiere mayores ni mejores capacidades técnicas. Basta un nivel de educación elemental para romper la tierra con el arado, para cortar la cosecha, para acarrear en carreta. Basta lo elemental. Cuando se vive predominantemente en el campo, con leer y sumar puede llevarse bien la explotación del campo y pasarse las noches. Entonces no hay muchos requerimientos cuantitativos. No todo el mundo tiene el deseo ni la necesidad vehemente de educarse. Las escuelas que hay son suficientes y se puede construir a un ritmo apropiado para ir absorbiendo el crecimiento vegetativo de la población.

En los últimos cuarenta años, Chile, como sociedad, pasó a un esquema *urbano-industrial*. Hoy habita en las grandes ciudades chilenas el 76% de la población. Se invirtió totalmente la relación. Más de las tres cuartas partes de los chilenos viven en ciudades de más de cinco mil habitantes. Se industrializó el país, no hasta el nivel que es necesario, pero comparen ustedes el Santiago de hoy, el Concepción, el Antofagasta, el La Serena de hoy, el Valdivia y el Temuco de hoy, con el Temuco y el Valdivia y las demás ciudades de hace cuarenta años. Basta comparar el nivel de desarrollo industrial de nuestro país en relación con el de otros países latinoamericanos, basta recordar que nosotros nos sentimos ufanos de decir que dentro de los países de desarrollo mediano, Chile es evidentemente el que ha logrado el más alto nivel y que están por sobre nosotros sólo países como Brasil, Argentina y México, que naturalmente tienen condiciones demográficas, físicas y geográficas muy superiores a las nuestras para haberse desarrollado industrialmente en forma más acelerada que nosotros. Chile es claramente un país que está industrializándose.

La urbanización y la industrialización han elevado los requerimientos de servicios educacionales a límites no imaginados. Un dato: la población aumentó, entre las décadas del 60 y el 70, en un 20%; la demanda de servicios educacionales aumentó en casi un 30%. Es decir, hay un aumento de la demanda educacional que no tiene relación con el aumento de la población. Curiosamente, mientras la población aumenta uno, se nos aparece 1,5 estudiante. ¿De qué proviene esto? De los dos factores que he tocado: la urbanización y la industrialización producidas. La urbanización ¿qué significa?: la concentración de los grupos poblacionales en las grandes ciudades. ¿Qué significa eso, por añadidura? Medios de movilización, de comunicación, de lectura, de contacto con otra gente, de contacto con otras opiniones, con otros niveles de vida, con otras actividades. A través de los incentivos, ejemplos y demostraciones que se van viendo por la calle, en el cine, al escuchar la radio, ver T.V. o leer todos los días el diario, se va produciendo en cada uno de los que han llegado a la urbe, sobre todo por inmigración, en la suma de los que van llegando, lo que se llama la "explosión de las aspiraciones". Es obvio que si me quedaba contento con mi 2.º o 3er. año cuando estaba en el campo, picaneando los bueyes o debajo de un sauce, porque no tenía más visión que la del paisaje, y mi compañero no había estudiado más que yo, si estoy en la ciudad, y veo cómo se visten, cómo van al cine, cómo consumen ciertas cosas, cómo se puede comprar esto y lo otro en una sociedad de consumo, me sentiré incómodo, insatisfecho, y buscaré el canal para llegar a esas cosas. Dentro de la estructura capitalista, la llave para acceder al consumo está en la educación. ¿Usted nació pobre y quiere vivir bien, ser parte de ese grupo? Edúquese. Este país profundamente democrático le ofrece un sistema educacional para que usted se eduque. Parece justo, ¿verdad? Y todos quieren educarse. Nosotros, desde nuestra posición, reconocemos como una aspiración legítima del individuo el "derecho a educarse". Lo alentamos. Ya veremos dónde está la diferencia.

Se produce el "boom" educacional, que no sólo experimenta Chile, que experimenta el mundo, sobre todo los países subdesarrollados. Entonces, todo lo que era casi idílico en aquella antigua sociedad agro-rural pasa a ser un problema de enorme magnitud social. Casi tres millones y medio de estudiantes en este país, hoy día. Tres millones y medio de estudiantes, en la base, sobre todo en la base. Pero cuidado. Hemos tratado de ser democráticos abriendo las matrículas y eso nos ha creado varios problemas adicionales. Nos falta un millón cuatrocientos mil metros cuadrados de construcción escolar. Ahí están las estadísticas. En los últimos dos años hemos construido un promedio de metros de edificación escolar superior en un 25% al promedio de la última década, y faltan salas, talleres, laboratorios, faltan bancos. Lo he dicho, se sientan dos donde debe

sentarse uno, o se sientan en cajones azucareros donde debieran sentarse en bancos, y van en tres turnos, incluso, a la escuela; las salas no se ventilan, no se puede hacer aseo, y faltan profesores. Es justo el movimiento de un liceo que se toma el colegio porque no tiene profesora de matemáticas, ni de física, que no tiene profesora de biología; pero es necesario saber que no disponemos de profesor de matemáticas, de química, de filosofía o de biología. Este país no los produjo a tiempo. Y es justo que se tomen el colegio cuando está por derrumbarse, porque cada colegio debiera ser una joya. Pero no hay cómo construir más aceleradamente escuelas.

Cualquier capacidad en la base, cualquier cantidad de disminución hacia arriba. Sin embargo, es el sistema. "¡Edúquese! Haga su parte, que yo lo premiaré", dice la sociedad de consumo; pero de 100 que entran sólo 16 llegan a cuarto medio. Democrático en la base, pero desdemocratizándose hacia arriba. Mientras más se avanza menos pueblo queda en las aulas. Midanlo ustedes, vean las estadísticas, comprueben la extracción social de los que van quedando. Aquellos que se engañaron pensando que a través de la educación llegarían a vivir bien —y que es justo que lo aspiren, en esta o en cualquier sociedad— no tienen realmente como grupo social esa posibilidad. El sistema es maquiavélico, funciona. Algunos llegan al término y pasan a la universidad. Son lumbreras que salieron del pueblo, y que normalmente no volvieron al pueblo, que nunca más volvieron al pueblo. Porque en tales casos la sociedad de consumo es grata, realiza y comunica una serie de valores, que no habían percibido antes de llegar a ella. Cuesta mucho, mucho, mantenerse leal a las ideas y al pueblo.

Así es el problema desde el punto de vista de los requerimientos físicos y de las respuestas de expansión física dadas por la educación chilena. Sin embargo, pese a ese esfuerzo, todavía el 24% de la población en edad escolar no concurre al sistema. Ahí hay otro factor que, de obrar, de ponerse en actividad, simplemente quebraría no sólo el sistema, sino al país. Es una especie de monstruo quieto, que cuando empiece a moverse no sabemos qué destrozos va a causar; pero en algún momento debe ocurrir.

Desde nuestro ángulo, la técnica de las reformas educacionales, no sólo de las chilenas, sino en general de las practicadas en los países latinoamericanos en los últimos años, de expandir físicamente el sistema sin adoptar medidas respecto de otras variables o en relación a otras variables o condicionantes, obedece, consciente o inconscientemente, a una estrategia política. El que se educa o que está educándose, es una voz menos en la demanda social. Quien está educándose está viviendo en función de esperanzas, expectativas. Pasa varios años en esa actitud, él y sus padres. No queremos entonces caer en una política que por dar educación a las grandes masas signifique mediatizar a las grandes masas. Queremos que las masas estén conscientes de por qué se educan, cómo deben educarse, para qué deben educarse. No queremos conducirlas a la escuela para tenerlas como en un invernadero, porque eso es en alguna medida lo que se ha hecho en algunos países. A esta visión de tembladera física del sistema tenemos que añadir la de su quiebre cualitativo.

Hemos hablado que la sociedad chilena se ha industrializado. Podríamos añadir a eso que se ha producido o se produce, en forma acelerada, la mecanización de los servicios. Ambas esferas de actividad nos ubican en el área de la tecnología. Hoy día hay que usar la tecnología, no sólo para estar en las fábricas, sino para estar en la oficina. Cada vez son más necesarios ciertos conocimientos tecnológicos y varios otros conocimientos, porque hoy día no basta con amanuenses, a quienes les es suficiente saber leer y escribir y tener buena letra. Ahora hay que enfrentarse con máquinas computadoras, con calculadoras, duplicadoras y muchas otras formas de mecanización de las actividades de servicios.

Veamos otro factor de variación con relación a las condiciones cualitativas de la educación. La problemática actual y de los últimos 30 años es distinta de la anterior. Hoy sentimos con absoluta agudeza lo que son los problemas del subdesarrollo y, con urgencia, buscamos respuestas a través de una política de cambios dirigida a superarlos. Hace treinta años ésta no se sentía en este país. La noción de subdesarrollo es una noción que yo llamaría contemporánea, que no tiene más de quince o veinte años, que se ha agudizado en este país en la última década. Antes estábamos contentos. Eramos cuando mucho un país más pobre que otro. Ahora sabemos que el problema estila no en ser pobres, sino subdesarrollados y en estar condenados a condiciones de marginalidad interna y externa. Formamos parte de un grupo de países que ve alejarse cada vez más aceleradamente sus posibilidades de vida digna para todos sus hombres y mujeres. Enfrentamos, entonces, el problema del subdesarrollado, conociendo sus causas, que no vamos a repetir aquí, a través de políticas que suponen cambios profundos. En este país, obviamente, nadie podría discutirlos con holgura: más de las tres cuartas partes de la población están en favor de una política de cambios. La educación, ¿responde hoy día a las necesidades de un país industrializado, mecanizado, con una política de cambios? La respuesta es NO. No ha habido una reforma educacional que realmente ponga la educación al servicio de un país en estas condiciones. Ya lo dije: el sistema educacional vigente es para un Chile que existió, no para el Chile de hoy.

¿Dónde están los institutos que preparan el tipo de profesionales de mando medio que en el orden tecnológico, sobre todo, necesita el país con urgencia desde hace no menos de 10 y por otros 20 ó 30 años? La reforma educacional anterior, no la enjuicio; produjo sí un efecto: aumentó casi en forma vertical la presión sobre la educación científico-humanista, lo que significó comenzar a aumentar, a partir del año pasado, la presión sobre el sistema universitario. Ahora sabemos lo que esa presión significa y podemos ya calcular lo que va a ser en los años 74, 75 y 76. El área científico-humanista tuvo un desarrollo vertiginoso. Se democratizó la enseñanza, mucho más pueblo llegó al liceo. Hay mucho más pueblo en el liceo, y mucho más pueblo tratando de entrar a la universidad. Pero si ustedes miden las matrículas universitarias en función de los niveles de ingreso, verán que el pueblo no llega a la universidad, que todavía entre los treinta mil que este año quedaron sin matrícula, la gran mayoría es pueblo, no dicho en el sentido diferenciador social, sino pueblo en el sentido de provenir de hogares de bajos ingresos. La educación no está preparando el tipo de hombre que

necesitamos en ninguno de los planos, no es un tipo adecuado a una sociedad urbano-industrial, ni un tipo adecuado a un país en que la política de cambios es la nota predominante. No es el adecuado a un país que se moderniza desde el punto de vista tecnológico y que quiere sentar las bases de su propio desarrollo científico-tecnológico.

¿Saben ustedes que hemos descendido en la escala de valor internacional desde el punto de vista de la calidad de nuestra enseñanza científica? ¿Que, mientras hace diez años estábamos en un lugar más o menos importante, hoy día estamos entre los países de más baja calidad en lo que se refiere a educación científica? ¿Saben ustedes que la gente nuestra, de ingeniería, que va becada a otros países, normalmente tiene que pasar por clases de matemáticas especiales para ponerse a la altura de los alumnos de los primeros años de las universidades de afuera? ¿Saben ustedes que en definitiva seguimos educando profesionales que sirven a una sociedad rural y que no parecen hechos para el Chile de hoy? Eso se comprueba en muchas estadísticas, en muchas curvas, en múltiples hechos. Cuando empezó a producirse la expansión industrial del país, el liceo, claro, no bastó, porque el liceo tenía que seguir educando en la rama científico-humanista, preparando la gente que ingresaba a la universidad y que pasaba a constituir la élite conductora de este país. Por otra parte, la educación básica no prepara para una industria, sólo para el campo. ¿Qué hacer?, creamos, al lado del liceo, aparentemente otra rama de educación. Esta rama de educación la llamaremos técnico-profesional. Ahí le vamos a enseñar al chileno a ser obrero calificado para la industria, obrero calificado para el campo; le vamos a enseñar a la mujer no sólo a administrar bien su casa, sino a coser y a lo mejor que aprenda a manejar ciertas máquinas. Nació lo que hoy es la rama de la enseñanza técnico-profesional, para dar obreros calificados a nuestro país. El empresario necesita gente más capaz; demos gente más capaz para manejar máquinas. Así edificamos los tres actuales compartimientos, verdaderos estancos en materia educacional, de muy distintas calidades o niveles. Midámoslos, por ejemplo, con el número de profesores universitarios en una y otra rama. En el liceo, el 55% del profesorado es titulado y el resto está en vías de serlo. En tanto, el promedio de profesores titulados en el área técnico-profesional no excede del 33%. ¿Por qué un área necesita más profesores titulados que otra, sobre todo si se trata de desarrollar capacidades tecnológicas de alto grado de especialidad?

En 1972 los liceos tienen el 64% de la matrícula de enseñanza media, la técnico-profesional tiene sólo el 36% de la matrícula. ¡Claro! El joven chileno no se convence así no más de que le convenga ir a la rama técnico-profesional, porque todavía las mejores expectativas parecen estar en la otra rama. Si él se va a una escuela industrial para salir de obrero calificado, ¿qué expectativas tiene de progresar? ¿No es cierto que permanecerá allí, en esa condición, sin posibilidades de dar en favor de la colectividad, de la sociedad, más que su fuerza de trabajo? El elemento humano que se forma en uno y otro sector está claramente desnivelado, ustedes lo saben. Pero a ese desnivel, que provoca desde la base educacional misma del país diferenciación social, que parecería proyectado para mantener la diferenciación social, se añaden muchas circunstancias que no podemos dejar de tener presentes. En el área secundaria, todavía de mentalidad agro-rural —y soy reiterativo para que entendamos a qué etapa corresponde el liceo—, el alumno egresa, como lo dijo una alumna, sabiendo mucho y nada a la vez. Puede saber mucho si logra ingresar a la universidad, único lugar donde le puede servir el tipo de formación que ha recibido; pero si no ingresa a la universidad y se enfrenta a la vida, no sabe nada. Es un frustrado perfecto después de 12 años de esfuerzo, y si no le abrimos una alternativa, va a caer en toda clase de angustias individuales y colectivas, de las que ya tenemos experiencia. En la otra rama —no quiero ser peyorativo con los alumnos de la rama técnico-profesional, no quiero ponerlos en ninguna situación ambigua—, yo los he visto, compañeros, pueden ser muy expertos maestros en su especialidad. He visto a algunos de ellos hacer maravillas con las máquinas en estos últimos años; mas no pueden expresarse, no tienen facilidad de comunicación. Tienen tal cantidad de "baches" en su formación general, en el plano de las ciencias, de las humanidades, de los idiomas, que ellos sienten que están preparados menos que a medias y que si no hacen un tremendo esfuerzo en el plano personal, ahí van a quedar, preparados menos que a medias. Esos son los dos vertederos de la enseñanza media. Otra tacha, falla fundamental de la mentalidad de Chile, es esta pretensión del que recibió educación científico-humanista, de que es superior al que recibió una educación técnico-manual. Aquel privilegio lo alcanzó de alguna manera, no por responsabilidad individual, sino por estructuras sociales, a costa del otro. Queremos evitar que esta forma de injusticia derivada de la estructura educacional del país se mantenga, que siga generándose. No queremos más élites que no sirven para nada llegado el momento, ni grandes masas que tampoco puedan tomar en sus manos, en forma responsable, con capacidad, la gestión democrática del país.

La universidad no lo hace mejor en este desconcierto. Yo diría que la perspectiva del estudiante medio de hoy día en Chile es llegar al despeñadero de la universidad. Una universidad hipertrofiada y desnaturalizada. Alguien que, escribiendo en un diario, no entiende nada de educación, se solazaba diciendo que nuestros índices en materia de estudiantado universitario eran similares a los de países altamente desarrollados, que podríamos acercarnos incluso a los índices norteamericanos. Eso es no entender nada de la horrible distorsión que significan esas cifras en un medio como el chileno y en cualquier medio de país subdesarrollado. Este país, ¿necesita realmente el número de universitarios que, se supone, la universidad está formando? ¿O es otro el tipo de sus necesidades? Porque si la universidad estuviere cumpliendo bien su misión, no tendríamos carencia de recursos humanos. Pero hay fuertes carencias de recursos humanos y otro fenómeno mucho más dramático: hay recursos humanos para no sé qué país, porque en éste no sirven. Hay enorme número de técnicos y aun de profesionales liberales que no trabajan en lo que estudiaron, y la tendencia es que este número de cesantes con títulos siga aumentando, a menos que la universidad cambie radicalmente

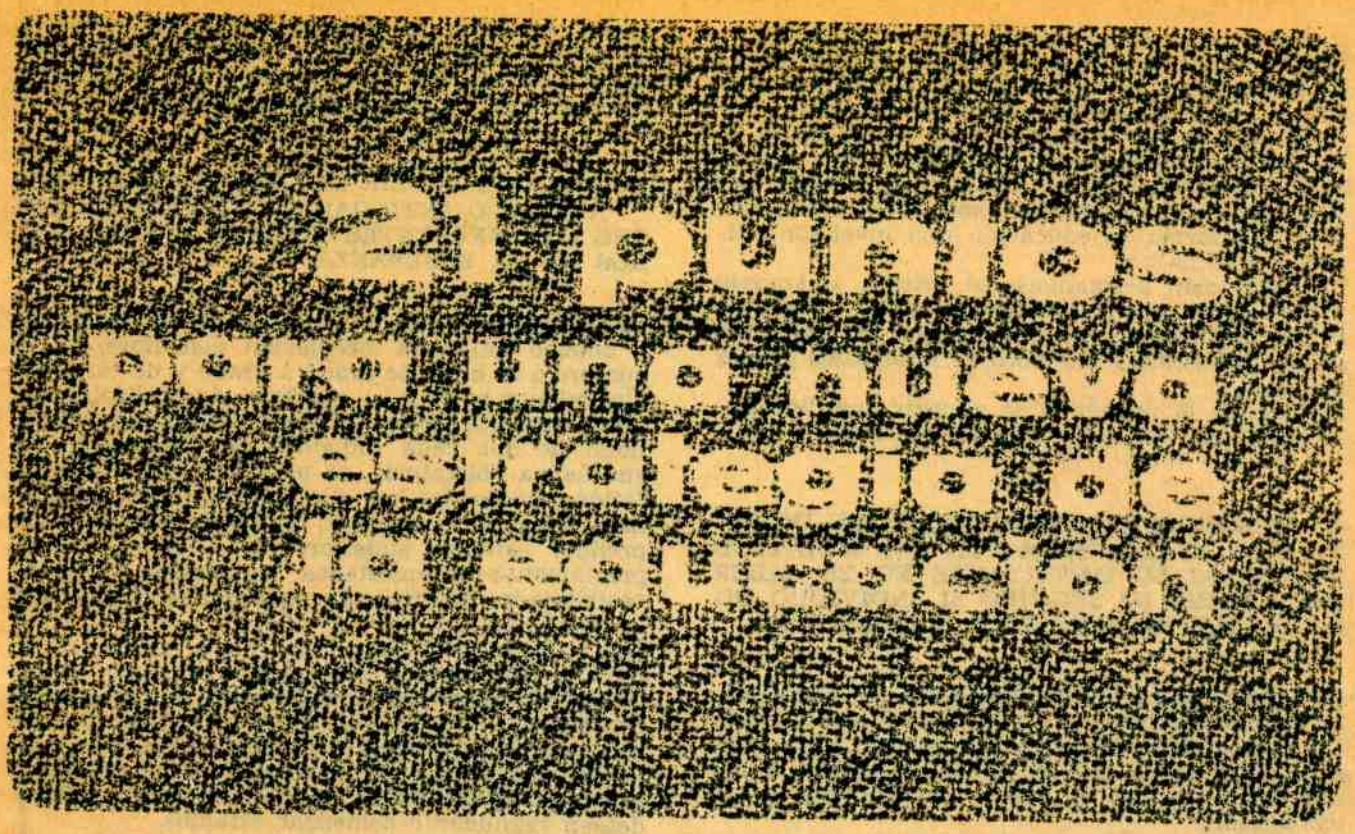
sus objetivos. La universidad chilena parece monstruosa, pero no en su calidad de universidad, sino como otra forma de enseñanza media. ¿O es que ignoramos aquí que el crecimiento físico de la universidad no ha significado su crecimiento en excelencia? Lo que ha creado no son universidades en las provincias, sino meros institutos medios, destinados a suplir la falta de diversificación de la enseñanza media. Pero ¿es que no entienden los estudiantes secundarios que la universidad les ha entregado la "aspirina" de formarse como mandos medios con el título de universidad, y que en definitiva sólo les proporciona un cierto nivel de conocimientos laborales que no obtuvieron en el liceo? Los habilita simplemente para ganarse la vida y les satisface el "ego".

Todos caemos de alguna manera en el pecado. Pero si comparamos, realmente, desde el punto de vista de la excelencia de los estudios, la universidad chilena con las universidades de los países en que la universidad es la entidad de altos estudios y de investigación que debe ser, veríamos que nuestros índices de desarrollo universitario son mínimos. Suple la universidad la falta de posibilidades en otros campos y se convierte claramente en una forma de desempleo disfrazado.

A esto tendríamos todavía que añadir —podríamos seguir hablando de crisis en materia educacional por horas y horas— la añeja estructura administrativa en lo educacional. El Ministerio no ha variado en nada esencial. El sistema de administración nacional de la educación no ha variado en nada esencial en los últimos 100 años y es, por su vetustez, uno de los factores que provocan la crisis. No tiene ni rapidez ni capacidad de solución de los urgentes problemas que se plantean en los distintos niveles y en cada área de la educación.

Lo que he dicho no es para convencer a nadie, son datos, cifras, estudios. Pueden verificarlos en múltiples fuentes. Pueden ir a buscar la confirmación de ellos en varias partes. No me cabe duda de que habrá para cada uno una fuente de confianza en la que compruebe los hechos a que me he referido. Lo que me importa es que ustedes los conozcan, que hagan la síntesis de ellos y vean en el interior de sus conciencias, si están o no de acuerdo en que hay en Chile una crisis profunda en materia educacional. A partir de allí podrán o no estimar, con lealtad, sin prejuicios, con responsabilidad y patriotismo, si es o no indispensable y urgente una reforma educacional y cuál debe ser la naturaleza de esa reforma educacional.

Les aseguro una cosa: haciendo ese análisis, ustedes van a coincidir con los que han hecho durante décadas sus profesores, que han venido analizando el problema año tras año, sobre todo en los últimos diez, y que han logrado consenso, que yo llamaría unánime al nivel técnico, en el sentido de que la solución de la crisis educacional chilena se llama "poner en práctica una nueva concepción educacional denominada Sistema de Educación Permanente", del que tendrán explicaciones en este seminario, para configurar dentro del sistema de educación un área de educación regular y sistemática que denominamos **"escuela nacional unificada"** y que esperamos y confiamos es la respuesta adecuada, correspondiente a este momento histórico, con relación a los problemas que les he planteado.



1 PROPONEMOS QUE LA EDUCACION PERMANENTE SEA LA PIEDRA ANGULAR DE LA POLITICA EDUCATIVA EN LOS PROXIMOS AÑOS, TANTO EN LOS PAISES DESARROLLADOS COMO EN LOS PAISES EN VIAS DE DESARROLLO.

Esta idea podría recibir tantas aplicaciones diferentes como naciones hay en el mundo. Pero estamos convencidos de que por doquier, en todos los países, e incluso allí donde todavía no existe plena conciencia del fenómeno, la cuestión de la educación permanente constituye el problema decisivo de la actualidad.
La reforma educativa elaborada recientemente en el Perú, por ejemplo, prevé una refundición general del sistema desde el punto de vista de la educación permanente y afecta al conjuto de las instituciones y actividades educativas, escolares y no escolares. Rebasando ampliamente el marco de una reforma pedagógica, está concebida como un elemento ligado a la transformación estructural de la sociedad peruana. La reforma garantiza a todos el derecho a escoger libremente la forma de su educación. Como dice el Decreto-Ley N.º 19.326, se trata de "romper definitivamente con dos vicios igualmente perniciosos de la educación tradicional: el estatismo autoritario y el 'privativismo' discriminador", sustituyéndolos por "una educación comunitaria fundada en una comunidad educativa para el diálogo y la participación responsable".

La Ley prevé una innovación interesante: la división en células de todos los servicios y programas educativos del país. Así, las células educativas comunales son una emanación directa de la colectividad local; por otra parte, las escuelas, universidades y demás instituciones educativas forman una red interpedendiente.

2 PROLONGAR LA EDUCACION A LO LARGO DE TODA LA VIDA, SIN LIMITARLA A LOS MUROS DE LA ESCUELA, SUPONE UNA REESTRUCTURACION GLOBAL DE LA ENSEÑANZA. LA EDUCACION DEBE ADQUIRIR LAS DIMENSIONES DE UN VERDADERO MOVIMIENTO POPULAR.

La demanda actual de educación es tal, y será tan grande la de mañana, que no puede ser satisfecha dentro de los límites de los sistemas existentes. Estos deben dejar de estar divididos en compartimentos estancos en lo que respecta a su organización interna y quedar abiertos al exterior.
En Canadá, la Comisión de planificación de la educación de la provincia de Alberta ha abierto la vía a una reforma educativa muy interesante. Según su Informe, la educación debería "fomentar en el individuo la facultad de aprender en múltiples circunstancias y en condiciones diversas, en jornada parcial, a domicilio, por diversos

medios, fuera de las estructuras existentes..."
"Creemos que el sistema dominado por la escuela, centrado en la clase, orientado hacia el empleo de los educadores en jornada completa, durante ocho horas diarias y ocho o diez meses al año, es un sistema extremadamente caro, y que, aparte la cuestión de las necesidades creadas por el crecimiento demográfico, sólo debería dedicarse a esta forma de educación una inversión adicional mínima".
"La educación permanente se integra al trabajo y al tiempo libre y aparece así como un proceso del crecimiento del hombre que se realiza en cuanto individuo y miembro de numerosos grupos sociales".
Ha llegado el momento de admitir que "la educación es la vida y la vida la educación".

3 LA EDUCACION HA DE PODER SER IMPARTIDA Y ADQUIRIDA POR UNA MULTITUD DE MEDIOS. LO IMPORTANTE NO ES SABER QUE CAMINO HA SEGUIDO EL INDIVIDUO, SINO LO QUE HA APRENDIDO Y ADQUIRIDO.

Hay que permitir a cada uno que escoja su camino con mayor libertad en un marco más flexible que el que existe en muchos países, sin estar obligado, caso de abandonar el cauce normal, a renunciar para toda la vida a los servicios de la instrucción.
La enseñanza a jornada completa, la enseñanza a jornada parcial y la enseñanza por correspondencia, así como las múltiples formas de autodidactismo, deben ser consideradas como igualmente válidas e intercambiables a gusto del interesado, ya que en buena lógica lo único que importa es el resultado final.
Los sistemas cerrados tienden a mantener una selección. Los sistemas abiertos se oponen a las nociones de selección, de competencia y de obligación. Numerosas actividades e instituciones educativas se sitúan entre estos dos extremos.
La experiencia de la "universidad sin muros" en Estados Unidos (con la cual se corresponden experiencias más o menos parecidas en varios otros países) es un intento interesante de ensanchar el acceso a la enseñanza superior y de garantizar una mayor libertad de elección. Esta experiencia interesa actualmente a las universidades siguientes: Antioch, Bard, Hofstra, Loretto, Heights, Monteith, Masson, New College de Sarasota Northern Illinois State, Sara Lawrence, Shimer y Stephens.
Sus características esenciales son: admisión de toda persona entre 16 y 60 años de edad que desee realizar estudios; programa individual concebido para satisfacer las necesidades y los intereses de cada estudiante; inventario de las fuentes de información que necesite (manuales, cintas magnetofónicas, laboratorios, contactos personales, etc.); estudios organizados por cada estudiante de manera individual o por grupos; posibilidad de que cada estudiante pase por lo menos la mitad del año académico en un centro de experimentación universitario; diálogo continuo entre el estudiante y su instructor.
El personal docente de las "universidades sin muros" comprende, además de un cierto número de profesores, expertos procedentes del sector agrícola o del mundo de los negocios, científicos, artistas y políticos. El estudiante que desea obtener un título universitario tiene derecho en todo momento de solicitarlo y se presenta a examen cuando él se considera preparado.

4 HAY QUE ABOLIR LAS BARRERAS ARTIFICIALES O ANTICUADAS QUE EXISTEN ENTRE LOS DIFERENTES TIPOS, CICLOS Y GRADOS DE LA ENSEÑANZA.

Las condiciones de un sistema educativo global y abierto son: una circulación más libre, de la cumbre a la base, de grado a grado y de un establecimiento a otro; la apertura de múltiples salidas y de vías libres de acceso lateral; la posibilidad de que cada individuo, al término de la enseñanza obligatoria, se oriente hacia una profesión (sin perder por ello la perspectiva de realizar estudios ulteriores); la posibilidad de emprender estudios superiores sin haber recibido previamente la enseñanza tradicional; grandes posibilidades prácticas de combinar el empleo con la educación.
Esto supone que cada uno pueda abadonar el circuito educativo y reintegrarse al mismo según su conveniencia; que la legislación en materia de educación y de trabajo sea más flexible; que se extienda gradualmente a los adultos la ayuda material concedida a los jóvenes, y que se multipliquen las posibilidades de permiso para quienes deseen reanudar o comenzar estudios.
He aquí, por ejemplo, cómo se ha planteado en un país en vías de desarrollo, Sri Lanka (ex Ceilán), la organización de un sistema de educación iterativa:
- atribución del certificado de fin de estudios a la gran mayoría de los alumnos que terminan el ciclo inicial;
- admisión inmediata en los cursos de preparación para la enseñanza superior sólo de un número muy pequeño de quienes hayan obtenido ese certificado;
- orientación de todos los demás hacia la vida activa o hacia la enseñanza técnica o profesional;
- derecho reconocido a cualquier persona a pedir, después de dos o tres años, su admisión en los cursos de preparación para la enseñanza superior, haciéndose la selección no a base de los resultados obtenidos en el certificado inicial, sino en función de pruebas de aptitud reservadas a quienes han recibido una cierta formación profesional o adquirido una cierta práctica del trabajo.

5 LA EDUCACION DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR DEBE FIGURAR ENTRE LOS GRANDES OBJETIVOS DEL DECENIO DE 1970-1979.

Se trata de organizar de una manera ágil y libre la educación de los niños en edad preescolar (a partir de los 2 ó 3 años), buscando los mejores medios para asociar la familia y la comunidad local a las tareas y a los gastos. Se trata también de utilizar los medios modernos de comunicación, que pueden prestar grandes servicios, particularmente a los niños que viven en ambientes de escasa impregnación cultural

La educación preescolar está muy desarrollada en la República Popular de China. Las madres pueden dejar a sus niños, todo el día e incluso toda la semana, en guarderías muy confortables que dependen de una escuela primaria o de una fábrica o del municipio, pero que también pueden estar organizadas por comités de barrio o por grupos de ayuda mutua.
En la URSS, más de 9,5 millones de niños asisten a las casas-cunas y jardines de infancia. Los establecimientos de educación preescolar de los koljoses, que funcionan con carácter permanente o estacional, acogen a otros tres millones de niños, aproximadamente. Las investigaciones realizadas estos últimos años en el Instituto de Educación Preescolar de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS y en otras instituciones, demuestran que las facultades psicofisiológicas de los niños de temprana edad y de los niños en edad preescolar están más desarrolladas de lo que se suponía hasta ahora y que, en condiciones pedagógicas determinadas, estos niños son capaces de adquirir conocimientos, aptitudes intelectuales y calidades morales o de carácter que antes se pensaba que sólo eran accesibles a niños de edad mucho mayor.
El experimento más importante de enseñanza destinada a los niños de edad preescolar ha tenido lugar en Estados Unidos, de donde se extendió después a América Latina. Este programa (*Sesame Street*) tiene por finalidad preparar a los niños de edad preescolar que viven en medios desheredados para que puedan abordar la escuela en condiciones análogas a las del promedio de los niños. Se dirige a la población trabajadora de los barrios pobres, donde no existen escuelas maternales, pero en los cuales, de cada diez hogares, nueve poseen aparatos de televisión.
En La Casamance (Senegal) se han organizado una treintena de guarderías diurnas bajo la dirección del Servicio Social Rural. Financiadas y administradas por los propios aldeanos, funcionan en las épocas del año en que hombres y mujeres se hallan enteramente ocupados por los trabajos del campo. Acogen antes y después de las horas de clase a todos los niños entre tres y siete años, así como a los niños en edad escolar. El personal es contratado *in situ* y se le remunera en especie. Toda la aldea participa de una manera o de otra en la actividad de las guarderías.

6 MILLONES Y MILLONES DE NIÑOS Y DE JOVENES ESTAN CONDENADOS A CARECER DE TODO TIPO DE INSTRUCCION. DE AHI QUE DEBA INCLUIRSE CON CARACTER PRIORITARIO EN LA POLITICA EDUCATIVA LA GENERALIZACION DE LA EDUCACION BASICA EN FORMAS DIVERSAS, SEGUN LAS POSIBILIDADES Y LAS NECESIDADES.

Aparte del inmenso esfuerzo realizado para lograr que en el mundo entero todos tengan acceso a la enseñanza primaria, parece posible remediar en gran parte el perjuicio que sufren las generaciones actuales recurriendo a diversos medios: enseñanza primaria completa a jornada completa; enseñanza primaria completa a jornada parcial; educación elemental para niños y adultos; programas especiales para los jóvenes de 12 a 16 años, particularmente los que no han sido escolarizados todavía.
En Tanzania, por ejemplo, las escuelas primarias integradas son consideradas como centros de desarrollo de los recursos humanos, al servicio de toda la comunidad. Esas escuelas comprenden aulas de paredes movibles, que se utilizan también para la educación de adultos; una guardería y un jardín de la infancia, una gran sala que puede servir para múltiples fines y un centro de formación en pequeños trabajos artesanales.
En Kenia existen, además de las escuelas públicas financiadas por el Estado, 400 escuelas secundarias ("harambee") que costean las colectividades locales en forma de contribuciones voluntarias y de derechos de matrícula pagados por los padres.

7 DEBEN SUPRIMIRSE LAS DISTINCIONES RIGIDAS ENTRE LOS DIFERENTES TIPOS DE ENSEÑANZA —GENERAL, CIENTIFICA, TECNICA Y PROFESIONAL—, CONFIRIENDO A LA EDUCACION, DESDE LA ENSEÑANZA PRIMARIA, UN CARACTER SIMULTANEAMENTE TEORICO, TECNOLOGICO, PRACTICO Y MANUAL.

Si se quiere que la educación llamada general llegue a serlo verdaderamente, es indispensable desarrollo de los recursos humanos, al servicio de dar todo su valor educativo a la enseñanza general, es preciso preocuparse por armonizar la formación intelectual y la formación manual y mantener una correlación constante entre el estudio y el trabajo.
Para que la educación tecnológica adquiera su pleno sentido, se debe introducir un doble cambio en la manera como se imparte: por un lado, la enseñanza tecnológica debe insertarse en la de las lenguas, la historia, la geografía, la sociología, etc.; por otro, deben abordarse los problemas tecnológicos en relación con múltiples aspectos de la vida: tecnología y trabajo, tecnología y tiempo libre, tecnología y medio ambiente, etc.
En la República Democrática Alemana la educación politécnica forma parte del ciclo de educación elemental de diez años. Esta educación politécnica se basa en la íntima relación establecida entre la pedagogía y la tecnología. Equipos de investigadores han buscado activamente los medios para formular conceptos nuevos y dinámicos referentes a este tipo de educación. Los resultados de la experiencia y de la práctica son constantemente utilizados para alimentar a su vez las tareas de investigación y análisis realizadas en esta esfera.
La educación politécnica incluye desde el comienzo actividades prácticas y manuales; a partir del séptimo año comprende cuatro horas semanales de formación preprofesional en empresas industriales y agrícolas o en instituciones politécnicas; así, los estudiantes practican un trabajo productivo. Lo importante no es la formación con vistas a actividades técnicas específicas, sino familiarizar a todos los estudiantes con los métodos de la tecnología y con su aplicación a los diferentes procesos industriales. Se insiste igualmente en el valor intrínseco y en la importancia del trabajo manual.
Las *casas familiares*, principalmente en Francia y en Italia, han llevado a cabo interesantes expe-

rimentos de educación basada en la alternancia y en la enseñanza según un ritmo adecuado.
Concebido y practicado en los medios rurales tradicionales y católicos, este método tiende especialmente a: evitar la inadaptación y el desarraigo, por lo menos en un estadio demasiado precoz de la formación; asegurar que los niños cuyo ambiente familiar ofrece un débil soporte cultural tengan acceso al conocimiento en las mejores condiciones psicológicas, y superar las resistencias mentales al esfuerzo intelectual.
El sistema de alternancia permite al alumno pasar, en el transcurso de un período de tres años, una tercera parte del tiempo en un marco escolar y los otros dos tercios en el marco familiar.

8 LA FINALIDAD DE LA EDUCACION DEBE SER NO SOLO FORMAR A LOS JOVENES CON MIRAS A UN OFICIO DETERMINADO, SINO SOBRE TODO CAPACITARLOS PARA QUE PUEDAN ADAPTARSE A TAREAS DIFERENTES Y PERFECCIONARSE SIN CESAR A MEDIDA QUE EVOLUCIONAN LAS FORMAS DE PRODUCCION Y LAS CONDICIONES DE TRABAJO; ASI, LA EDUCACION DEBE TENDER A FACILITAR LA RECONVERSION PROFESIONAL.

Corresponde a la educación desempeñar una función sumamente importante en lo que respecta a la formación profesional. Es imposible esperar que la formación impartida por los sistemas educativos de tipo tradicional responda exactamente a las necesidades de las empresas. Las tareas de la escuela son de orden más general: proporcionar una base sólida de conocimientos, estimular el espíritu creador, desarrollar la comprensión de los principios científicos y la capacidad de aplicarlos en el plano técnico, etc.
En la URSS, uno de los medios más fecundos para generalizar la enseñanza, sin que por ello la escuela de enseñanza general pierda su función principal, es el desarrollo de las escuelas profesionales y técnicas, que, paralelamente a la especialización profesional, imparten una instrucción secundaria.
El plan quinquenal de desarrollo de la economía nacional de la URSS para 1971-1975 prevé la formación de nueve millones de especialistas con una instrucción especial o secundaria y, en particular, la de especialistas en nuevas ramas de la técnica.

9 LAS TAREAS DE LA FORMACION TECNICA NO DEBEN INCUMBIR UNICAMENTE AL SISTEMA ESCOLAR, SINO DISTRIBUIRSE ENTRE LAS ESCUELAS, LAS EMPRESAS Y LA EDUCACION EXTRAESCOLAR.

Con tal fin se establecerá una cooperación activa entre educadores, dirigentes técnicos, trabajadores y gobiernos.
En muchos países hay empresas —tanto públicas como privadas— que dedican una parte de sus beneficios a la educación y al aprendizaje de su personal y de sus cuadros. Esta práctica debería adoptarse más a menudo.
El Japón posee un sistema de formación técnica y profesional altamente desarrollado y financiado por el comercio y la industria. Ya a comienzos de este siglo las compañías más importantes montaron sus propios sistemas de aprendizaje. Las empresas participan en el programa público de formación profesional, bajo la autoridad del Ministerio del Trabajo. Este programa comprende 407 centros de formación, a los que asisten más de 100.000 aprendices. Además, la mayoría de las grandes empresas tienen un programa educativo en la industria misma, cuya finalidad es la formación inicial de nuevos empleados, la promoción y la actualización de los conocimientos profesionales de los obreros especializados.

10 ES SOBREMANERA NECESARIA UNA AMPLIA DIVERSIFICACION EN LA ESFERA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR, LO CUAL EXIGE QUE PREVIAMENTE SE MODIFIQUEN LAS ACTITUDES TRADICIONALES CON RESPECTO A LA UNIVERSIDAD.

Este cambio de actitud permitirá evitar tanto el exceso de estudiantes en las universidades como la aplicación de procedimientos discriminatorios. Las condiciones de admisión en la universidad deberán basarse en las motivaciones y el porvenir profesional de los candidatos más bien que en los diplomas oficiales. Esto supone que el acceso a los establecimientos de enseñanza superior esté abierto no sólo a los estudiantes "regulares", sino a un número mucho mayor de candidatos: antiguos graduados, cuadros, trabajadores que quieren perfeccionar o poner al día sus conocimientos, etc.
El Centro Universitario de Vincennes (Francia), que cuenta actualmente con 12.000 estudiantes. 26 departamentos, 400 profesores a jornada completa y un número mayor de encargados de curso, tiene como principio admitir el mayor número posible de trabajadores y de estudiantes sin título de bachiller.
Aproximadamente las dos terceras partes de los estudiantes son asalariados y la mitad carece de dicho título.
Varias innovaciones experimentadas en Vincennes han sido adoptadas por otras universidades francesas. Sin embargo, algunas siguen siendo por el momento peculiares de Vincennes, sobre todo la sustitución de la enseñanza magistral y de los exámenes por formas diversas de trabajo en equipo, en las que la función del que enseña es más bien la de un consejero encargado de animar y coordinar el trabajo de pequeños grupos semiautónomos; muchos de esos trabajos constituyen investigaciones sobre temas escogidos por los estudiantes.
En la República Arabe de Egipto la reforma tendiente a la transformación de los institutos superiores de tecnología y a su fusión en una Universidad Tecnológica ilustra una búsqueda interesante de vías alternativas en la enseñanza superior. A estos institutos, que durante un cierto período de desarrollo han desempeñado un papel positivo en la formación de cuadros técnicos, se les confía ahora la tarea de constituir centros de impulsión y de renovación de las relaciones entre ciertos sectores de la enseñanza y la industria nacional en transformación constante.

El ejemplo de la India demuestra que, en un país en vías de desarrollo, la enseñanza superior sólo puede alcanzar un considerable grado de adelanto si se crea un pequeño número de "centros de estudios superiores". Actualmente existen 30 de estos centros, 17 de ellos consagrados a las disciplinas científicas y 13 a las letras y a las ciencias sociales.
Estos centros han recibido una ayuda sustancial de la Unesco, del Reino Unido y de la URSS, y su función no es sólo hacer que se eleve el nivel de los estudios universitarios, sino suscitar la creación de un mayor número de centros de excelencia. Además, este núcleo comprende 6 institutos de tecnología, con 10.000 matriculados, o sea, un 5 por ciento del número total de alumnos que estudian cuestiones de tecnología.

11 EL ACCESO A LOS DIFERENTES TIPOS DE ENSEÑANZA Y A LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES DEBE DEPENDER EXCLUSIVAMENTE DE LOS CONOCIMIENTOS, CAPACIDADES Y APTITUDES DE CADA INDIVIDUO.

Una evaluación real de los resultados obtenidos por el alumno o el estudiante debe basarse menos en las indicaciones sumarias proporcionadas por un examen que en la observación de su trabajo durante todo el período de estudio considerado. Debe tener en cuenta más el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales (razonamiento y juicio crítico, aptitud para resolver problemas) que el volumen de los conocimientos almacenados.
Los modernos métodos de aprendizaje (enseñanza programada o con la ayuda de una computadora, enseñanza televisada, laboratorios de lenguas y otros medios autodidácticos) permiten organizar los exámenes de un modo diferente.
Por último, es de prever que la atribución de puestos de trabajo se hará cada vez más a menudo en función no de los diplomas escolares o universitarios presentados por los candidatos, sino sobre la base de una evaluación concreta de su aptitud para desempeñar tales o cuales funciones, a juicio de los empleadores.
Por ejemplo, en Suecia se ha suprimido el examen final del ciclo secundario y el acceso a la enseñanza superior ya no depende de que el alumno apruebe unos exámenes de tipo tradicional. Normalmente se recurre a métodos muy diversos para evaluar las facultades del individuo, pudiendo éste incluso escoger el sistema de demostrar sus capacidades mediante la filmación de un cortometraje, la grabación de una cinta magnetofónica o la presentación de una colección de poemas, de un cuadro, de una escultura o de un proyecto urbanístico.
Ciertas universidades buscan diversos medios para abrir sus puertas a capas más extensas de la sociedad. En Polonia, por ejemplo, existe una red muy amplia de cursos por correspondencia, para casi todas las especialidades, que constituye la vía principal de "apertura" del sistema postsecundario. Estas instituciones de enseñanza superior por correspondencia o mediante cursos nocturnos están relacionadas con grandes fábricas que permiten a sus trabajadores proseguir estudios, bien continuando su trabajo, bien alternando períodos de estudio y períodos de producción.

12 EL DESARROLLO RAPIDO DE LA EDUCACION DE ADULTOS, ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR DEBE CONSTITUIR UNO DE LOS OBJETIVOS PRIMORDIALES DE LA ESTRATEGIA EDUCACIONAL EN LOS DIEZ AÑOS PROXIMOS.

La educación de adultos reviste una importancia particular en la medida en que constituye un factor determinante del éxito de las actividades escolares de los no adultos. En efecto, no se puede disociar la enseñanza primaria de los niños —objetivo primordial— del nivel educativo de los padres; en un ambiente de analfabetismo no podrán prepararse satisfactoriamente las generaciones nuevas. Interesa, por tanto, no contraponer nunca la educación de los adultos a la de los niños y de los jóvenes.
Dado el déficit que existe en relación con las necesidades educativas y culturales de los adultos, lo que se trata de dar en este campo no son pasos sino verdaderos saltos, y esto sólo será posible a condición de recurrir a los esfuerzos y recursos de todos, tanto en la esfera privada como pública, lo mismo indivual que colectivamente.
En Yugoslavia, las "universidades obreras" tienen un carácter a la vez escolar y extraescolar, están abiertas a todos los adultos, independientemente de su formación anterior, siendo el criterio único de admisión el conjunto de las aptitudes individuales. Se pueden seguir en ellas cursos de todos los niveles, desde la enseñanza elemental a la enseñanza de materias sumamente especializadas para los obreros muy calificados. En ellas existen programas adaptados al medio ambiente, diversificados según las colectividades y los individuos, y establecidos sobre la base de un análisis previo de las necesidades socioeconómicas y educativas del medio ambiente y de los alumnos. Se concede una importancia igual a la educación funcional (con fines profesionales, cívicos y sociales) y al esparcimiento general y cultural de los obreros, etc.

13 TODA ACCION ALFABETIZADORA DEBE ARTICULARSE CON LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOCIOECONOMICO DEL PAIS.

La acción debe orientarse en dos sentidos: con prioridad hacia la alfabetización funcional de las categorías de la población activa muy necesitadas de ella; hacia la alfabetización masiva cuando las condiciones sean adecuadas, y sobre todo allí donde las condiciones sociales del desarrollo —político, económico y cultural— favorezcan una participación activa de grandes capas de la población.
Una campaña masiva de alfabetización se justifica en la medida en que ayuda a las poblaciones a participar en la transformación del medio en que viven. Estas campañas deberían estar precedidas, apoyadas, acompañadas y seguidas por un amplio despliegue de información radiofónica y televisada.
La alfabetización, para ser funcional, es decir concebida en función de las dificultades que deben resolver los analfabetos, requiere una auscultación o estudio profundo del medio que ha sido escogido como sector para la intervención. En este principio se inspira el programa de alfabetización funcional de Ispahan y Dez (Irán). Así es como se ha podido establecer una amplia serie de

programas concretos distinguiendo los sectores de intervención de acuerdo con una tipología económica definida según los objetivos intermedios del desarrollo de las zonas del proyecto experimental. En cada uno de estos sectores se ha juzgado posible determinar grupos socioprofesionales suficientemente homogéneos y bastante numerosos para constituir equipos de trabajo.

Para los dos últimos años del proyecto experimental se han seleccionado así quince programas específicos, de acuerdo con las necesidades y las motivaciones de analfabetos provenientes de diferentes medios sociales. Esta diversificación de los programas tiene por finalidad asegurar la integración de todos los elementos de la formación en un aprendizaje simultáneo. De esta manera se integran los elementos de la intelectualización (lectura, escritura, símbolos) con los elementos técnicos, profesionales y socioeconómicos.

Aun cuando la evaluación del proyecto experimental no está terminada, los primeros resultados analizados según los tests del último año son positivos y significativos en diversas esferas: pedagógica, práctica, sociológica e incluso económica.

14 LA NUEVA ETICA DE LA EDUCACION TIENDE A HACER DEL INDIVIDUO MAESTRO Y AGENTE DE SU PROPIO DESARROLLO CULTURAL.

Todo contribuye actualmente a difundir la práctica y a valorar el principio del autodidactismo. Pero para poder concretar sus aspiraciones al autodidactismo, cada individuo debe poder encontrar, no solamente en la escuela y en la universidad sino en cualquier sitio y en cualquier circunstancia, modalidades e instrumentos adecuados para hacer del estudio personal una actividad fecunda.

Aunque hasta ahora se lo ha descuidado mucho como objetivo, el autodidactismo ocupa su lugar en la estrategia educativa de todos los países, incluso en aquellos que aun no disponen de los medios necesarios para responder a su exigencia. Lo esencial consiste en tomar medidas concretas en este sentido.

Una encuesta llevada a cabo por el profesor Allen Tough y sus colaboradores (Ontario Institute for Studies in Education) entre varios centenares de adolescentes y de adultos que practican o han practicado el autodidactismo, demuestra que esta forma de instrucción está sumamente difundida en todos los medios socioeconómicos. El estudio del profesor Tough indica igualmente la amplitud de la gama de competencias a las que el autodidacta puede recurrir durante su búsqueda: ésta no se circunscribe de ninguna manera al círculo de profesores y de bibliotecarios sino que, dentro de esa perspectiva, innumerables "profanos" pueden constituir una fuente de saber.

15 LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEBEN CONCEBIRSE Y PLANIFICARSE TENIENDO EN CUENTA LAS POSIBILIDADES QUE OFRECEN LAS NUEVAS TECNICAS.

Hasta ahora los sistemas escolares no han podido hacer uso casi nunca de las posibilidades nuevas que les ofrecen el progreso tecnológico y los descubrimientos científicos a no ser de una manera aislada y artesanal.

Los instrumentos de distribución instantánea, generalizada y a bajo costo, como la radio, deberían emplearse con mayor amplitud para la enseñanza de masas, sobre todo para la enseñanza elemental y la rural; en cambio, los sistemas de comunicación avanzados podrían útilmente implantarse en países donde puedan a la vez ser financiados e integrados (por ejemplo, la enseñanza técnica superior).

La experiencia *TEVEC*, realizada en Quebec (Canadá), tenía como objetivo general la formación, hasta el nivel del noveno año de enseñanza, de la población adulta que había permanecido hasta entonces por debajo de ese nivel.

El programa de formación asociaba dos tipos de contenidos: por una parte, las materias llamadas "escolares" (francés, inglés y matemáticas) y, por otra, un tema socio-económico-cultural escogido dentro de uno de los sectores siguientes: sanidad, justicia, participación, asistencia social, asambleas, etc. La finalidad perseguida era favorecer la comprensión y el dominio de las condiciones de existencia en una sociedad en rápida transformación socioeconómica.

En el plano pedagógico, la idea fundamental del experimento era conjugar diferentes medios a fin de vencer mejor la inercia de la población. Los medios utilizados han sido: emisiones de televisión de 90 minutos de duración cada una, cinco días por semana; cursos por correspondencia (15.000 cartas-respuestas como promedio diario); contactos directos entre participantes y profesores; visitas regulares a domicilio (cada tres semanas); teleclubes semanales, con discusión de un tema interesante sugerido por una emisión. Según los sondeos efectuados, se calcula que unas 35.000 personas han seguido regularmente las emisiones y que 110.000 las han presenciado más de una vez por semana.

En la URSS existen emisiones diarias de televisión (de 5 a 8 horas cada día) dirigidas a los alumnos y a los maestros. En los programas destinados a estos últimos participan científicos eminentes, pedagogos, psicólogos y especialistas en los diversos problemas que plantea la enseñanza escolar.

Por otra parte, los alumnos tienen la posibilidad de profundizar los conocimientos adquiridos en la escuela sobre las materias más difíciles y más importantes del programa de estudios.

Debemos también mencionar las numerosas emisiones de radio y televisión destinadas a los padres a fin de darles a conocer los grandes principios de la educación familiar y las bases de la psicología del niño y del adolescente.

16 LA FORMACION DE LOS EDUCADORES DEBE TENER MUY EN CUENTA LAS NUEVAS FUNCIONES QUE HABRAN DE DESEMPEÑAR COMO RESULTADO DE LA APLICACION DE LAS NUEVAS TECNICAS EDUCATIVAS.

Haría falta utilizar sistemáticamente todos los recursos de la tecnología educativa en los institutos para la formación del personal docente, y

transformar poco a poco éstos en institutos de formación permanente, abiertos con mayor amplitud a todas las personas venidas de otros sectores de la actividad y llamadas a cumplir las tareas educativas en jornada incompleta o de duración limitada.

Por otra parte, las autoridades nacionales deberían adoptar medidas para que una parte del crecimiento anual regular de los presupuestos de educación se reserve para la aplicación de los medios más idóneos que permitirán aumentar rápidamente la eficacia del sistema educativo.

En Costa de Marfil, el programa que tiene por finalidad asegurar la educación primaria por medio de la televisión, es un buen ejemplo de elaboración global y de cambio radical obtenido por la introducción masiva de las nuevas tecnologías. Sus objetivos son realizar la educación fundamental de todos los niños escolarizables, gracias a la utilización sistemática de la televisión, y dotar de este medio al conjunto de la población, permitiéndole así disponer de un instrumento de comunicación que favorece la unificación cultural y política del país.

El programa prevé, para 1980, poner en servicio 16.500 aulas equipadas con televisión, que reunirán en torno a su receptor las clases del primer ciclo, las actividades educativas destinadas a los jóvenes de 13 a 17 años y las actividades culturales, de educación permanente y de información destinadas a la totalidad de la población adulta.
El Banco Mundial ha calculado que el mantenimiento del sistema tradicional costaría a Costa de Marfil un 44% más que la adopción del sistema televisual.

Durante la fase de preparación se realizaron estudios de orden socioeconómico, pedagógico y técnico previos a la planificación detallada del conjunto del proyecto. A fin de dotar de una base sólida a este programa ha habido que establecer una nueva infraestructura para la experimentación pedagógica y la producción de programas. Paralelamente se han llevado a cabo investigaciones sobre el contenido, sobre los métodos y sobre los cambios inevitables que afectarán a las construcciones escolares.

La utilización progresiva de la televisión para un número creciente de educandos ha determinado innovaciones tales como la promoción automática de los alumnos y la formación de profesores mejor calificados, lo cual ha exigido la creación de un programa intensivo de formación del personal docente. Esta formación ha tenido que ser modificada. Por una parte, desde el punto de vista del método, dado que la televisión sustituía los procedimientos tradicionales de enseñanza y, por otra parte, desde el punto de vista del contenido, puesto que los educadores deben recibir una formación acerca del uso de las técnicas audiovisuales, la psicología de la comunicación, la dinámica de grupo, las actividades postescolares, las nuevas técnicas de evaluación, etc.

17 EN UN PLANO IDEAL, LA FUNCION DE TODO EDUCADOR ES LA MISMA Y REVISTE IDENTICA DIGNIDAD CUALQUIERA QUE SEA EL SECTOR EN QUE SE EJERZA. LA DISTINCION ENTRE MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA, PROFESORES DE ENSEÑANZA TECNICA, PROFESORES SECUNDARIOS O UNIVERSITARIOS, ETC., NO DEBE EXTRAÑAR NINGUNA JERARQUIZACION.

La función del educador es una sola en su esencia, en su nobleza y en su vocación. Cada uno escogerá su especialidad según la preferencia que le impulse a dirigirse a inteligencias infantiles, adolescentes o adultas, o según la predilección que tenga por la vida en el campo, en una ciudad mediana o en una metrópolis, sin que la promoción le haga propender inexorablemente a la ciudad más grande, el establecimiento más concurrido o el ciclo más elevado.
Ni la escala de atribuciones ni los sistemas de promoción deberían depender del tipo de enseñanza, pudiendo alcanzar el nivel más alto en todos los sectores de la educación y debiendo depender únicamente de la valía del personal docente.
Es así como las diferencias en el nivel de formación y de remuneración entre los maestros de la enseñanza primaria y secundaria han sido abolidas ya en unos cuantos lugares. En varios países (Dinamarca, Estados Unidos, Reino Unido, Checoslovaquia, etc.) el nivel de formación de las dos categorías de maestros es idéntico (universidades, instituciones postsecundarias, etc.).
Además, la importancia que se atribuye actualmente a la formación pedagógica de los profesores de la enseñanza secundaria pone de manifiesto —aunque de modo insuficiente— la naturaleza idéntica de la función educativa, ya se ejerza en el nivel primario o en el secundario.

18 LAS CONDICIONES DE FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE DEBEN MODIFICARSE PROFUNDAMENTE A FIN DE QUE SU MISION SEA MAS BIEN LA DE EDUCADORES QUE LA DE ESPECIALISTAS EN TRANSMISION DE LOS CONOCIMIENTOS.

La distinción que existe actualmente entre la educación formal y la informal, la educación en la escuela y fuera de la escuela, la educación de los niños y la de los adultos, está en camino de desaparecer. Los estudiantes formados hoy continuarán ejerciendo su profesión después del año 2000. Con esta perspectiva es como debe concebirse su formación.
La formación de los educadores de mañana deberá orientarse en dos direcciones: hacia la especialización y hacia las funciones de educadores animadores, capaces de ejercer su actividad profesional a la vez con niños y con adultos, en la escuela y fuera de ella.
Pero las competencias exigidas en el futuro en la esfera de la educación están lejos de limitarse a esto.
Habrá necesidad de especialistas en materiales de enseñanza, en equipos autodidácticos, en utilización de las técnicas educativas, en auxiliares audiovisuales, etc., así como de animadores de centros comunitarios, de psicólogos, de administradores de nuevo tipo, de especialistas en análisis de sistema, etc.
En las escuelas normales recientemente creadas con la ayuda de la Unesco en seis países africanos (Camerún, Costa de Marfil, Etiopía, Liberia,

Níger y Togo) se trata no sólo de formar maestros encargados de una clase o de la enseñanza de tal o cual materia, sino también educadores rurales bien adaptados a las condiciones locales en las que están llamados a trabajar y capaces de crear y organizar toda una serie de actividades de desarrollo comunitario. Las instituciones creadas en esos países persiguen paralelamente dos objetivos:

- la formación de maestros rurales a la vez calificados para la educación primaria adaptada a un país esencialmente rural e iniciados en las actividades de animación con vistas al desarrollo comunitario de manera que participen eficazmente en él;
- una acción de actualización y de perfeccionamiento del personal ya en funciones: inspectores primarios, consejeros pedagógicos, profesores de escuelas normales, directores de escuelas y maestros primarios de todos los niveles, a fin de informarles sobre la reforma pedagógica en curso e iniciarles en los nuevos métodos y técnicas.

19 DEBE RECURRIRSE, JUNTO A LOS EDUCADORES PROFESIONALES, A LOS SERVICIOS DE AUXILIARES (OBREROS, TECNICOS, CUADROS, ETC.) Y AL CONCURSO DE ALUMNOS Y ESTUDIANTES: DE ESTE MODO SE EDUCARAN A SI MISMOS MIENTRAS INSTRUYEN A OTROS.

Hay que aumentar el número de auxiliares voluntarios o semivoluntarios en las actividades escolares y educativas en general. Estos auxiliares tienen por misión no sólo el asumir la máxima responsabilidad posible en los sectores que no pertenecen a la enseñanza a fin de "permitir que los educadores se dediquen a enseñar", sino además el contribuir con su experiencia a la práctica de la enseñanza. A este efecto, deben recibir una corta formación complementaria, necesaria para la ejecución de las tareas educativas.

Desde 1961, Cuba ha organizado un sistema de guarderías de niños que acoge a 50.000 niños de menos de cinco años; al principio, estas guarderías estaban a cargo casi exclusivamente de mujeres carentes de toda instrucción escolar o poco menos, y con mayor razón desprovistas de toda formación especial en jardines de infancia. Este personal paraprofesional no poseía más que su propia experiencia y su buena disposición para recibir una formación intensiva simultáneamente a su trabajo.

Otra forma de ayuda es la suministrada por los padres que participan en los trabajos que requiere el mantenimiento de los locales donde funcionan las guarderías: ebanistería, pintura, costura, jardinería, etc.

20 CONTRARIAMENTE A LAS PRACTICAS TRADICIONALES, ES LA ENSEÑANZA LA QUE DEBE ADAPTARSE AL EDUCANDO Y NO ESTE QUIEN DEBA SOMETERSE A LAS REGLAS PREESTABLECIDAS DE LA ENSEÑANZA.

La libertad de elección de los alumnos es necesariamente paralela a la aceptación de ciertas responsabilidades para con ellos mismos y con la colectividad escolar. Deben ser estimulados desde su primera infancia a participar en la organización de la vida de la escuela. Deberían poder discutir las reglamentaciones que rigen sus deberes y sus derechos, y sería conveniente que estas reglamentaciones perdieran gradualmente rigidez.

El mismo razonamiento se aplica al contenido de la educación y a los métodos educativos. El educando, sobre todo en edad adulta, debe ser libre para escoger el establecimiento de enseñanza al que desee asistir y el tipo de formación que quiera adquirir; debe poder entrar en el sistema educativo al nivel que le convenga y seleccionar las materias facultativas y complementarias que le interesen. Sin embargo, en los establecimientos escolares el conjunto de las disciplinas obligatorias, o al menos una gran parte de ellas, están determinadas en función de los objetivos que el establecimiento se ha fijado. Pero esto no impide en forma alguna que se amplíen las posibilidades de las opciones individuales.

Existen numerosos ejemplos de instituciones que estimulan a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propia educación. Las *Gesamtschulen* de la República Federal de Alemania se esfuerzan por estimular en los alumnos la capacidad de escoger sus propios caminos, llevándoles a formas de trabajo próximas a la vez a los estudios universitarios y a una formación profesional moderna. Los alumnos no deciden al entrar en la escuela la naturaleza del diploma que pretenden adquirir. La enseñanza comprende tres categorías de materias: las materias de opción principal (*Studienfächer*); las materias complementarias (*Orientierungfächer*); las materias fundamentales (*Grundfächer*). La primera y segunda categoría (el núcleo) forman parte de la enseñanza que se considera necesaria para la adaptación del alumno a la sociedad, pero están sin embargo sujetas a opción. Sólo la tercera es obligatoria para todos y comprende: formación cívica y social, artes plásticas o música, gimnasia y religión.

De todos modos, existe una cierta libertad de elección en cuanto a la importancia del trabajo que se dedica a cada rama.

Para impedir que la elección individual de las materias se haga en detrimento de una formación necesaria para las necesidades de la sociedad, el núcleo debe comprender la lengua materna, una lengua extranjera y una ciencia experimental.

21 LOS EDUCANDOS, JOVENES Y ADULTOS, DEBEN PODER EJERCER RESPONSABILIDADES COMO SUJETOS NO SOLO DE SU PROPIA EDUCACION SINO TAMBIEN DE LA EMPRESA EDUCATIVA EN SU CONJUNTO.

El grado de participación en el acto educativo no aumenta sólo en función de la edad del sujeto; difiere también naturalmente según los sectores: la responsabilidad de quienes aprenden es máxima para todo cuanto concierne a sus intereses sociales, culturales o materiales; es menor cuando se trata de programas y de métodos, y en general sólo puede ser muy restringida en lo referente a cuestiones financieras o a la selección del personal docente. La participación de los alumnos debe poder ejercerse por separado, o en asociación con

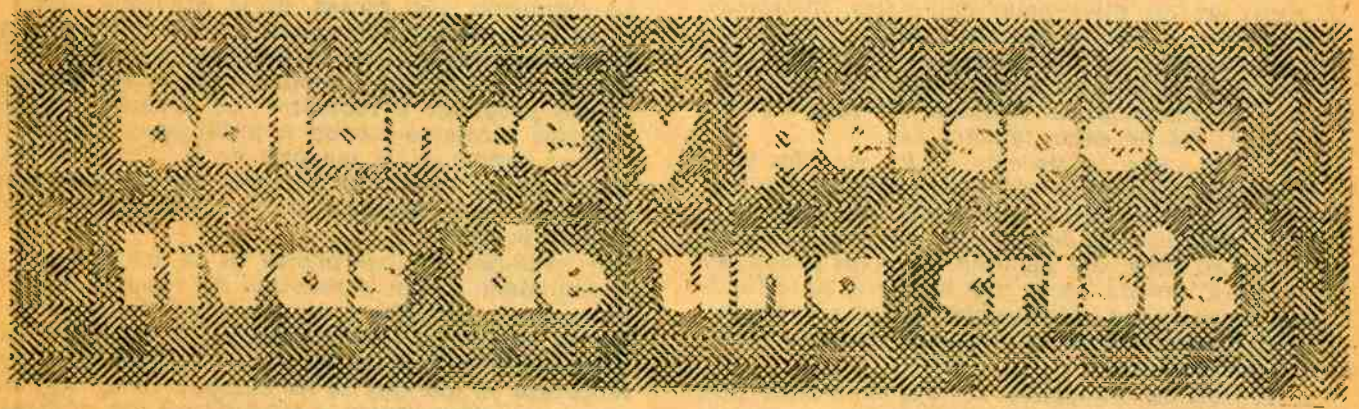
los educadores, los padres y otros participantes. Ciertas formas de participación (control, cogestión, autogestión, etc.) existen a nivel de las escuelas primarias y comunitarias, de los establecimientos de enseñanza secundaria y técnica, en el marco de ciertas instituciones para la educación de adultos y de organismos externos a las instituciones escolares (en el plano nacional o provincial) encargados de los problemas generales (programas educativos, investigación, promoción del personal docente, remuneraciones, inversiones, etc.).

Pero es sobre todo en ciertas universidades diseminadas por el mundo entero donde se realizan los experimentos más sugestivos. Aun cuando los ejemplos sean todavía poco numerosos, es interesante observar por qué vías avanza la participación y a qué esferas se extiende. Durante mucho tiempo se ha dejado a los estudiantes el control parcial o total del sector "social": comedores estudiantiles, actividades deportivas, servicios sanitarios y auxiliares. Aparte de esto, se les "consultaba" de vez en cuando sobre cuestiones de política general o en el marco de comités especiales constituidos para proponer reformas concretas.

Durante los últimos años, la representación de los estudiantes ha ganado sectores y escalones de la estructura universitaria que constituían hasta entonces un dominio reservado a ciertas personas a las que se juzgaba con una experiencia o una preparación suficiente. Los métodos pedagógicos y los programas de estudios son sometidos en medida creciente a los mecanismos de la participación, mientras que la estructura de los principales órganos de dirección (consejos de facultad, comisiones nacionales o ministeriales) se ha reformado de manera que admitan a representantes de los estudiantes.

En ciertos países, los estudiantes comienzan a reivindicar, con algún éxito, su representación en el seno de los órganos que deciden acerca de las admisiones, de los exámenes, del financiamiento y de la administración general de la educación.

Es interesante constatar que incluso en un continente como Asia, sin experiencia ni tradiciones particulares en esta esfera, la organización de la participación de los estudiantes en la gestión de las universidades se desarrolla, y su influencia —directa (en Filipinas, India e Indonesia) o indirecta (en Malasia y Tailandia)— es sensible tanto en el plano universitario como en el nacional.



A partir de la Segunda Guerra Mundial, la educación se ha convertido en el más importante sector de actividades del mundo por lo que toca a gastos globales. En términos presupuestarios ocupa el segundo lugar de los gastos públicos mundiales, inmediatamente después de los gastos militares.

A la educación se le asignan tareas cada vez más vastas, cada vez más complejas, que no tienen nada en común con las que le incumbían en el pasado. Hoy constituye un componente esencial de todo esfuerzo de desarrollo y de progreso humano y su importancia es cada vez mayor a la hora de determinar la política nacional e internacional.

■ *Por primera vez en la historia de la humanidad, el desarrollo de la educación considerado en escala planetaria tiende a preceder al desarrollo de la economía.*

■ *Por primera vez en la historia la educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedad que todavía no existen.*

■ *Por primera vez en la historia diversas sociedades comienzan a rechazar muchos de los productos que les ofrece la educación institucionalizada.*

Este fenómeno, de índole a la vez económica, social y psicológica, se explica por el hecho de que la aceleración de la evolución y de las transformaciones estructurales tiende a acentuar la separación que normalmente existe entre estructuras, por una parte, y superestructuras o infraestructuras, por otra, mostrándonos con qué facilidad pueden encontrarse desfasados los sistemas educativos.

Un sistema construido para una minoría, en un tiempo en que el saber se transformaba lentamente y un hombre podía creerse, sin pretensión excesiva, capaz de "aprender" en unos pocos años todo el saber necesario para su vida intelectual y científica, un sistema así se ha vuelto rápida-

mente anticuado al aplicarse a las masas, en una época tumultuosa en que el volumen de conocimientos aumenta a ritmo acelerado. Ante el crecimiento desigual, las antinomias del desarrollo económico y social y las corrientes y contracorrientes del mundo actual, la educación acusa fuertemente los efectos de múltiples conflictos.

A la educación le cuesta conformarse paso a paso a las exigencias de la sociedad en expansión, los individuos que forma son poco capaces de adaptarse rápidamente a los cambios, y diversas sociedades rechazan sin piedad las calificaciones y las competencias que se les ofrecen cuando dejan de responder a sus necesidades directas.

Esto es consecuencia de un proceso de crecimiento desigual y discontinuo, caracterizado por saltos e interrupciones, que no corrige un desequilibrio, sino creando otro, pero que está de todos modos lejos de presentar sólo aspectos negativos, aun cuando las adaptaciones y las mutaciones que exige sean arduas y fatigosas. El universo de la educación actual se resiente en los dolores de este parto.

Merece también destacarse otro fenómeno. En nuestra época, las estructuras de la educación presentan un cierto número de *tendencias y características comunes*. Estas no se manifiestan con la misma intensidad en todas partes; sin embargo, es significativo que aparezcan, por una u otra razón, en todo el mundo.

A pesar de las diferencias culturales, históricas, económicas e ideológicas que pueden existir entre los países, e incluso dentro de un mismo país, la empresa educativa reviste actualmente el carácter de una empresa mundial. He aquí las más significativas de estas tendencias:

En primer lugar, la *elección de los modelos educativos*. En el momento de optar entre los dos modelos fundamentales —selección restrictiva o puerta abierta— la balanza se ha inclinado casi siempre en favor del segundo. Diversos países occidentales han de hacer hoy frente a las dificultades surgidas de la transición entre un régimen que hasta fecha reciente era muy selectivo y otro más abierto.

La mayoría de los países del Tercer Mundo han optado al principio por un sistema de enseñanza abierta, pero a menudo, faltos de medios y sujetos a los imperativos del desarrollo económico, se han visto obligados a introducir en la práctica restricciones más o menos sensibles. Preocupados por escapar tanto a las prácticas dirigistas rígidamente centradas en los planes económicos como a la anarquía del *laissez-faire*, buscan fórmulas adecuadas para conciliar el respeto al hombre con las exigencias de la sociedad, la individualización con la socialización de la enseñanza.

En segundo lugar, la adopción de *modelos tecnocráticos* orientados esencialmente hacia la formación de la mano de obra, la capacitación profesional, la promoción científica y técnica. Aunque este modelo tienda, en principio, a estrechar la base aducativa y a favorecer una selección exigente, sus efectos han quedado neutralizados en muchos países por las exigencias del desarrollo, que han impuesto el mantenimiento parcial de modelos abiertos.

Más recientemente se ha visto cómo se dibujaba en la política educativa de diversos países la preocupación por dar impulso a las aspiraciones liberadoras de las capas profundas de la sociedad. Esta corriente tiende a ampliarse en la medida en que coincide objetivamente con las exigencias del desarrollo económico y social, que requiere la iniciativa y la activa participación de las poblaciones.

Por otra parte, se confirma la transferencia de responsabilidades en materia de acción educativa. Hasta principios del siglo XX eran principalmente la familia, las instituciones religiosas, las escuelas subvencionadas, las escuelas de aprendizaje profesional y los establecimientos independientes de enseñanza superior los que dispensaban la educación.

Hoy día, en la mayoría de los países del mundo estas responsabilidades incumben sobre todo a los poderes públicos, al Estado, y ello por tres razones principales. La primera resulta de una tendencia general a contar con los organismos públicos para satisfacer las necesidades sociales; la segunda es que, en casi todos los países, se considera que el Estado, aun cuando admita o incluso estimule las iniciativas privadas, es el único capaz de asumir la responsabilidad global en materia de política educacional; la tercera radica en que numerosos gobiernos, conscientes de la función política cada vez más importante que la escuela desempeña, están interesados en asegurarse su control.

En el plano de las *estructuras* se observan principalmente las siguientes tendencias:

La extensión, aún escasa, de la educación preescolar tiene lugar generalmente en el marco de la institución escolar. Las bases de la enseñanza primaria se ensanchan y la edad de la escolarización inicial propende a reducirse. La duración de los estudios escolares tiende a prolongarse. Las reformas conducen, la mayoría de las veces, a una fusión de la enseñanza primaria con las primeras clases de secundaria. La matrícula aumenta y no sólo en la base.

Sin embargo, el incremento de la matrícula va acompañado de un porcentaje de casos de abandono de los estudios y de repetición de curso cada vez mayor. La justificación de los sistemas puramente selectivos se ve en entredicho desde el momento en que hoy se les obliga a tener más en cuenta las desventajas y dificultades que padecen las categorías sociales más desfavorecidas.

A pesar de una tenaz oposición se empiezan a aligerar los programas escolares. Las disparidades que hasta hace poco se observaban en los programas de diferentes categorías de escuelas elementales y que muy a menudo correspondían a discriminaciones sociales, van desapareciendo rápidamente. La enseñanza de las lenguas nacionales se desarrolla cada vez más (1).

Se tiende también a retrasar la edad en que el estudiante debe orientarse hacia la especialización, lo que no impide que la enseñanza profesional y técnica se diversifique cada vez más, como sucede con las funciones de producción. Se aproximan entre sí la enseñanza general y la enseñanza técnica, la cultura general de tipo polivalente y la formación especializada, las humanidades, las ciencias y la tecnología.

En el ámbito de la enseñanza superior asistimos al fraccionamiento de muchos grandes estableci-

(1) Por ejemplo, en la URSS la enseñanza se imparte actualmente en 66 lenguas, en aplicación del principio según el cual el alumno debe recibir la educación en la lengua materna.

mientos universitarios de tipo tradicional y a una amplia diversificación de toda la enseñaza postsecundaria.

Esta diversificación tiene lugar de dos maneras opuestas: bien, paradójicamente, mediante la reunión de múltiples enseñanzas y servicios en el marco de establecimientos de gran tamaño, o con una administración centralizada ("multiuniversidades"), bien en forma de instituciones más pequeñas, convenientemente adaptadas a las necesidades particulares de diversas categorías de educandos.

La enseñanza superior tiende cada vez más a dividirse en diferentes niveles. Se introducen numerosas disciplinas nuevas y empieza a implantarse la enseñanza interdisciplinaria al mismo tiempo que se establece una mayor integración entre la enseñanza superior y la investigación científica.

La enseñanza superior se ha ensanchado para dar satisfacción a las nuevas exigencias de una masa estudiantil más numerosa, a las necesidades de la investigación, a las demandas de la comunidad y a las voces que reclaman que la institución universitaria catalice el movimiento de reforma social. La aparición de nuevos tipos de organización, de estudiantes y de programas entraña una revisión profunda de los métodos de evaluación de los resultados. La participación de los estudiantes en la gestión de los establecimientos y en la administración de la enseñanza tiende a desarrollarse.

El cuerpo docente constituye hoy en todas partes un grupo socioprofesional de gran importancia, hasta el punto que en muchos países en vías de desarrollo representa la categoría más numerosa de asalariados.

A todo esto hay que añadir una tendencia general a extender el sector no escolar de la educación: alfabetización de adultos, actividades extraescolares o paraescolares, que recurren a toda clase de medios largo tiempo abandonados por la enseñanza tradicional o introducidos recientemente.

Estos sectores de la educación se desarrollan en dos planos: primeramente, en el ámbito socioprofesional, con una multitud de actividades cuyo objeto es la formación cívica o la formación profesional, mientras las escuelas y otras instituciones educativas ofrecen programas de perfeccionamiento o de actualización de la capacitación profesional, y las universidades acogen a los adultos que no reúnen las condiciones formales de admisión; en segundo lugar, en el ámbito sociocultural, en formas más flexibles y más libres, combinando el autodidactismo con la utilización de las fuentes de información y de saber, con las actividades de diversión, con las tareas sociales y con los programas comunitarios adecuados para suscitar la participación y fomentar la educación mutua.

Cada vez se presta mayor atención a los vínculos recíprocos que existen entre el desarrollo de la educación y numerosos aspectos del desarrollo socioeconómico.

Los fenómenos que acabamos de examinar sólo tienen en su mayoría un valor tendencial, y pueden revestir formas muy diferentes. Sin embargo, el hecho principal es que, incluso allí donde todavía no han aparecido estas tendencias comunes, rara vez se ven contradichas por una evolución en sentido inverso.

Esto no significa que no puedan observarse en otros planos movimientos fuertemente divergentes y hasta contradictorios. Así ocurre en la esfera del desarrollo de la educación, donde ciertos países se orientan hacia la centralización, la estatización y la sistematización global (2), mientras otros optan por la descentralización, la desestatización y el pluralismo.

De todos modos, la coherencia general de múltiples evoluciones es tanto más notable cuanto que han tenido lugar bajo el efecto de concepciones, de críticas y de movimientos "contestatarios" de inspiración muy diversa, que podemos englobar en las cuatro grandes orientaciones siguientes:

1. Reformas educacionales

La primera consiste en reformar o acomodar las estructuras educativas actuales y en modernizar las prácticas pedagógicas. Vayan o no paralelas con las transformaciones estructurales en el plano socioeconómico, las reformas de este tipo están a la orden del día en casi todas partes. Las medidas y las iniciativas tomadas por los poderes públicos, así como por los organismos científicos y los educadores individuales, han abierto ya el camino, implícita si no explícitamente, en numerosos países a innovaciones importantes (3).

En los países en vías de desarrollo se han producido numerosos cambios (4), principalmente por iniciativa de las autoridades centrales, aun cuando la penuria de medios y ciertos fenómenos de inercia burocrática frenan a veces el espíritu de innovación, ya que en ellos los responsables de la educación prefieren a menudo esperar a ver las experiencias efectuadas en otras partes.

En ciertos países que disponen de recursos intelectuales y financieros enormes, la amplitud de las necesidades y la gravedad de ciertos fenómenos de crisis y de fracaso justifican cada vez con más fuerza la opinión de quienes subrayan la ineficacia de las medidas fragmentarias y preconizan una reforma global.

2. Transformaciones estructurales

En los países que han conocido, más o menos recientemente, revoluciones políticas y sociales, los acontecimientos han acarreado a menudo transformaciones estructurales muy profundas en el mundo de la educación, ya se trate del origen social de los estudiantes, del acceso a los diferentes niveles de formación, de la revisión del contenido de la enseñanza o de la modernización de los métodos.

El establecimiento de lazos más estrechos entre las escuelas y el medio social está especialmente a la orden del día en los países que han emprendido el camino de una educación concebida como un vasto movimiento de masas, donde cada individuo instruido tiene el deber cívico de enseñar a los que no han tenido su oportunidad (5). Estas mismas preocupaciones se encuentran en los países que intentan desestatizar la educación, socializándola y colocándola bajo la responsabilidad directa y activa de los interesados (6).

3. CRITICA RADICAL

Otra gran corriente nueva es la de los partidarios de la "desinstitucionalización" de la educación y de la "desescolarización" de la sociedad, tesis que, al no haber podido ser experimentadas en nin-

gún sitio hasta ahora, no pasan del plano de la especulación intelectual (7).

Partiendo de una crítica severa de la educación "institucionalizada", llegan estos críticos bien a fórmulas intermedias, bien a la fórmula radical de la "desescolarización" total de la sociedad. Esta tesis extrema deriva del postulado siguiente: la educación constituye una variable independiente en cada sociedad y un factor directo de las contradicciones sociales.

Sin embargo, por su situación en el cuerpo social y las relaciones de fuerza a las que está sometida, la escuela no puede llevar a cabo los objetivos de una verdadera educación al servicio de los hombres ni promover la convivencia sino que, por el contrario, sirve a los objetivos de sociedades represivas, alienantes y deshumanizadoras. Por tanto, según Illich, habría que "invertir las instituciones" y suprimir la escuela para que el hombre, al recobrar su libertad desescolarizada, recuperara su poder sobre la institución y con él la iniciativa de su propia educación.

Estas ideas, en su forma absoluta, no parece que puedan ajustarse a ninguna de las categorías sociopolíticas existentes en la actualidad, pero sus autores piensan que la desescolarización de la sociedad traería consigo tarde o temprano, en el orden social, el tipo de mutación general capaz de romper el círculo vicioso en el que se encuentra actualmente la educación.

Hasta los defensores de estas tesis reconocen que, si bien personas jóvenes pueden formar su carácter y adquirir ciertos conocimientos viviendo en el seno de una comunidad, dedicándose a ocupaciones prácticas, etc., hay enseñanzas en las cuales es necesaria una u otra forma de escolarización.

En cualquier caso estas teorías innovadoras, próximas a ciertas corrientes de la juventud intelectual, son interesantes tanto por las controversias y el movimiento de ideas que suscitan como por la forma viva en que plantean el problema educativo, contribuyendo a poner de manifiesto ciertas posibilidades en las que pueden inspirarse con utilidad otros sistemas, por diferentes que sean.

4. "CONTESTACION"

Una cuarta corriente, integrada por la impugnación radical de los propios usuarios de la enseñanza, se ha desarrollado en algunos países donde la educación ocupa un lugar cada vez más importante en las preocupaciones de los políticos, educadores, investigadores y pensadores, así como de los estudiantes y de la opinión pública.

El análisis de las reacciones observadas a menudo entre las clases trabajadoras ante unos sistemas educativos incapaces de transformarse está lleno de enseñanzas a este respecto. Allí donde el sistema escolar sigue siendo un feudo de la casta intelectual nacida de la burguesía, que lo ha edificado y en él continúa haciendo reinar sus leyes y sus costumbres, los educandos, desconcertados por el divorcio entre una enseñanza caduca y las realidades del mundo, se obstinan en vano o malgastan su tiempo, se aburren o se van con sus esperanzas a otra parte.

La rebeldía crítica de los estudiantes, la llamada "contestación", ha marcado un momento en la historia: el momento en el que la crítica masiva ha penetrado en un terreno hasta entonces tenazmente cubierto de defensas. A pesar de su confusión, de sus ingenuidades, de su radicalismo de doble filo, este movimiento ha abierto brecha. Pero hay que decir también que la apatía de la población escolar constituye a su manera otra forma de contestación, puesto que el desapego, la falta de entusiasmo que se observa entre los alumnos de muchos países revela innegablemente una reacción de rechazo hacia unos sistemas que se perpetúan indebidamente.

El interés por la educación es mayor que nunca; entre los partidos, entre las generaciones, entre los grupos, es objeto de conflictos que han adquirido muchas veces las dimensiones de verdaderas tempestades políticas e ideológicas. Se ha convertido así en uno de los temas preferidos de la crítica social, empírica o científica.

Se comprende la sorpresa de los dirigentes al ver su autoridad puesta en entredicho no ya cortésmente, como antaño, por algunos espíritus instruidos, sino multitudinariamente, con los dicterios y hasta la revuelta de los interesados. Se comprende también la reserva con que son acogidas muchas conclusiones de la investigación actual, en la medida en que tienden a quebrantar ciertos postulados considerados como inmutables. En todo caso, pensamos que estas diversas formas de contestación —tácitas o explícitas, pacíficas o violentas, reformadoras o radicales— merecen en uno u otro sentido ser tenidas en cuenta al elaborar la política y la estrategia de la educación para los años y los decenios futuros.

¿Dónde encontrar la característica de la hora presente, en esta constelación de tendencias comunes o divergentes, de prácticas y de ideas abundantes en intenciones generosas?

Durante más de veinte años la atención ha estado centrada en unos cuantos problemas importantes: cómo lograr la expansión cuantitativa de la educación, la democratización de la enseñanza, la diversificación estructural de los sistemas educativos, la modernización del contenido y de los métodos.

Desde hace unos años ha cristalizado una nueva problemática, que esencialmente se reduce a estas tres preguntas: ¿Son capaces los sistemas escolares de satisfacer la demanda mundial de educación? ¿Es posible darles los medios formidables que necesitan? ¿Es posible continuar el desarrollo de la educación por el camino trazado y al ritmo establecido?

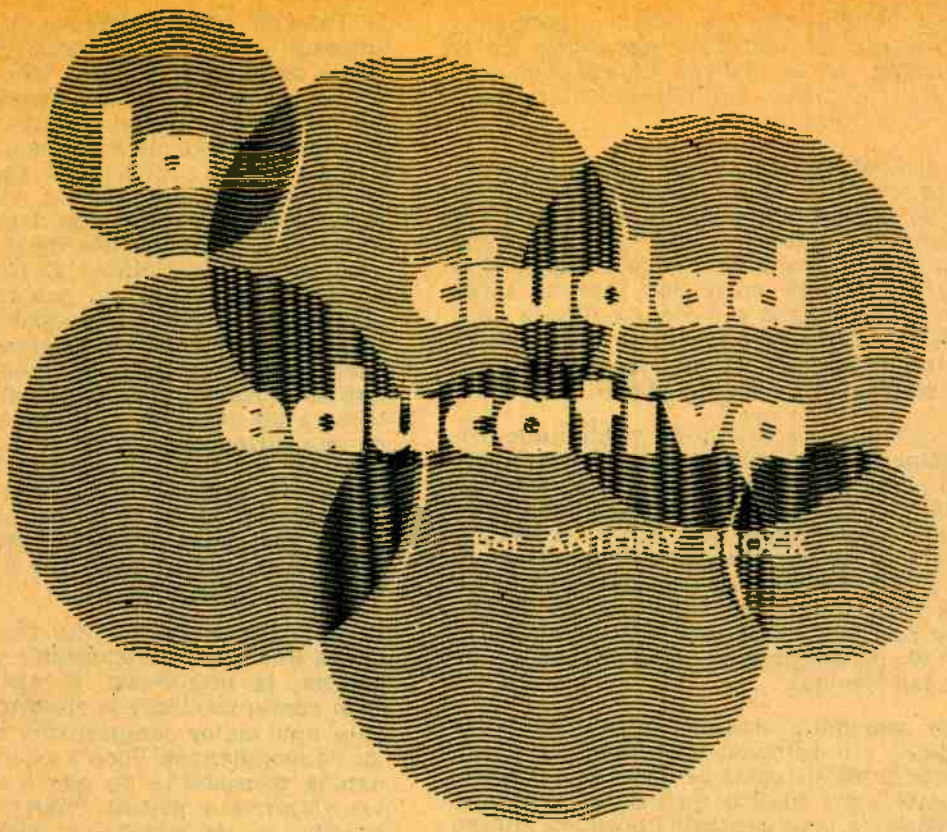
Hoy conviene añadir a estas preguntas tan pertinentes otras interrogaciones de distinto orden, con el fin de elucidar más a fondo las dimensiones del problema en sus relaciones con el devenir de los hombres.

En el actual estado de cosas, podemos y debemos interrogarnos sobre el sentido profundo que reviste la educación en el mundo contemporáneo, sobre las responsabilidades que le incumben para con las generaciones actuales a las que debe preparar para el mundo de mañana, sobre sus poderes y sus mitos, sus perspectivas y sus finalidades.

---

(2) Este es el caso de la Unión Soviética. A este respecto un miembro de la Comisión, M. A. V. Ptrovski, enuncia en los siguientes términos los principios básicos del sistema de educación en la URSS: "Estatización y dirección centralizada de la instrucción pública; escuela universal y obligatoria; libre acceso y gratuidad en todos los niveles; unidad y sucesión de todos los tipos de enseñanza".

(termina en la página 55)



Los dos o tres decenios próximos van a ser testigos de una transformación radical del actual sistema de enseñanza en todo el mundo. A esta conclusión llegará inevitablemente quienquiera que lea el Informe que la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación ha redactado a petición de la Unesco. Publicado ya en inglés y en francés, el Informe va a aparecer inmediatamente en español, con el título de "Aprender a ser. La educación del futuro", en edición conjunta de la Unesco y de Alianza Editorial de Madrid. Próximamente se publicará también en árabe y en otras diez lenguas.

De esa transformación radical ineluctable nos muestra el Informe las diversas facetas. Por lo pronto, la educación se iniciará mucho antes en la medida en que se irá admitiendo cada vez más ampliamente la importancia de la educación preescolar. Además, se prolongará durante la vida entera del individuo; en efecto, la educación permanente, reconocida hoy universalmente como meta ideal, está ya materializándose en los hechos. Los exámenes, tan detestados por los alumnos, podrán desaparecer: dejarán de tener sentido cuando cada individuo se instruya según su propio ritmo. Desaparecerán también los programas y las materias obligatorias. Y hasta las escuelas mismas se verán amenazadas, al menos en su carácter de lugares exclusivamente reservados a los niños.

¿Y cómo se llevará a cabo este profundo trastrueque del mundo de la educación? La Comisión Internacional tenía el encargo de presentar proposiciones que pudieran ayudar a los gobiernos en su tarea de establecer una estrategia encaminada a resolver los problemas educacionales. Con tal fin, la Comisión pudo documentarse debidamente en el mundo entero sobre todas las formas de enseñanza. Y el hecho de que sus siete miembros, originarios de países tan diferentes entre sí como Francia, Chile, Siria, Unión Soviética, Congo, Irán y Estados Unidos (véanse las págs. 6-7), hayan llegado a un acuerdo tan amplio es digno de subrayarse y resulta, al mismo tiempo, confortador.

Quizá sean dos los rasgos que más resaltan en el Informe: la comprensión, incluso la simpatía, que los expertos manifiestan para con las razones que han provocado la rebeldía de los jóvenes contra el actual sistema de educación; y su convicción de que la educación permanente no es sólo una teoría, sino que constituye ya una realidad. Una realidad que los sistemas de enseñanza deberán tener en cuenta si verdaderamente quieren ayudar a los hombres a adaptarse a un mundo en plena transformación, en el que el volumen de los conocimientos aumenta con demasiada rapidez para que el individuo pueda asimilarlos y en el que la mitad de la población de ciertos países se dedica a realizar tareas que no existían a comienzos de siglo.

Destaca también el Informe el diagnóstico de los males que aquejan a los actuales sistemas de enseñanza. A juicio de la Comisión, aprender es algo natural y, a la vez, necesario para el hombre; pero todos los sistemas hasta ahora establecidos han terminado por convertirse en auténticas camisas de fuerza.

¿Por qué? Porque la tradición que debían transmitir acabó por constituir un peso muerto; porque, en lugar de ser un medio para iniciarse en la vida, la escuela se ha convertido en una institución, con

toda la carga inercial que ello supone; porque la enseñanza escolar ha insistido demasiado en la expresión escrita, en la división de los temas en categorías y en la forma autoritaria de transmisión de los conocimientos.

A juicio de la Comisión, la situación actual es paradójica. Por un lado, la demanda de educación nunca ha sido tan grande como ahora: entre 1960 y 1968, el número de niños en edad escolar aumentó, en el mundo entero, en un 20 por ciento. Por otro, jamás ha habido entre los jóvenes tanto descontento y un rechazo tan vigoroso de la educación que se les ofrece; jamás el producto de la educación institucionalizada ha respondido tan poco a las exigencias de la sociedad.

Es evidente que los sistemas de formación que inicialmente estaban destinados a una minoría escogida y cuyo objetivo era transmitir de generación en generación los valores de la clase media, al mismo tiempo que unos saberes muy concretos, no podrán adaptarse a las necesidades de las masas populares. Y es que, en efecto, no pueden imponer a los alumnos valores que han fracasado en la vida diaria y que han sido superados por la expansión continua de los conocimientos, particularmente en la esfera de las ciencias.

¿Cómo poner remedio a esta situación? La Comisión no propone una solución milagrosa que pueda aplicarse a todos los sistemas de enseñanza. Sugiere simplemente unos cuantos principios generales y, de su análisis de las estrategias posibles, surgen algunas palabras claves para la reforma de la educación: por ejemplo, las palabras democracia, continuidad, flexibilidad.

El impulso hacia la democratización de la enseñanza tiene diversas causas, entre ellas la demanda generalizada de una mano de obra calificada que responda a las necesidades crecientes de la tecnología. Pero entre la decisión teórica de asegurar la instrucción para todos y la democratización de los sistemas media una gran distancia, puesto que la desigualdad reside en la estructura misma de dichos sistemas, o, como dice el Informe, todo sucede a menudo como si el derecho universal a la instrucción del cual se enorgulleció prematuramente la civilización contemporánea, por una suerte de justicia al revés les estuviera negado a los más desheredados.

Multiplicar el número de establecimientos de enseñanza no es una solución. Lo que se necesita es asegurar que todos tengan iguales oportunidades y ello no consiste, como se cree todavía de manera generalizada, en garantizar un tratamiento idéntico, en nombre de una igualdad formal, sino en ofrecer a cada individuo un método, un ritmo, unas formas de enseñanza que le convengan personalmente.

Pero las verdaderas soluciones a los problemas de la desigualdad no pueden encontrarse, sino en una reorganización completa de la enseñanza, en función del principio de la educación permanente, puesto que una vez que el proceso educativo sea continuo, habrán de cambiar de significado las nociones de éxito y de fracaso. El individuo que fracase a una edad o en un nivel determinado de sus estudios encontrará otras oportunidades y no quedará relegado para toda la vida en el ghetto de su fracaso.

El Informe pone de relieve el hecho de que el ser humano no deja de instruirse y de formarse a lo largo de su vida y, ante todo, bajo la influencia de los medios en los que transcurre su existencia. Reconocer este hecho entraña forzosamente algunas transformaciones radicales: en lo sucesivo, ya no se trata de prolongar la escuela mediante cursos nocturnos, sino de no establecer separación alguna entre la formación del niño y la del adulto. La tercera característica de la enseñanza del porvenir será la flexibilidad. El Informe señala que, al acelerarse el ritmo del progreso técnico, muchos individuos se verán impulsados a ejercer diversos oficios en el curso de su existencia o a cambiar frecuentemente de lugar de trabajo... Pero es raro que la educación capacite al individuo para adaptarse a los cambios, a lo desconocido. El principio de una formación común de carácter general y politécnico en el nivel secundario, que garantice la movilidad profesional ulterior de los alumnos y que les sirva para optar por la educación permanente, está lejos de ser aceptado por todos, pero ha dado resultados positivos en los países donde se ha puesto en práctica.

El análisis de las nuevas técnicas de enseñanza ocupa una parte considerable del Informe. La psicología, la lingüística, la antropología, la teoría de la comunicación y la cibernética, han contribuido a una mejor comprensión de la asimilación de los conocimientos. Poco a poco se afirma una tendencia consistente en que, en lugar de invitar a los alumnos a pensar "sobre" aquello que se les enseña, se les enseña en cierta manera "cómo" pensar. El empleo de las "técnicas de grupo" ha demostrado que se puede estimular a los alumnos a seguir este camino. De cualquier manera, se observa en este caso que el "laisser-faire" da resultado, ya que los alumnos a quienes se ha permitido abordar, en grupo, los problemas del aprendizaje, han llegado poco a poco a asumir el papel del maestro.

Si la educación debe prolongarse a lo largo de toda la vida y abarcar una complejidad tan grande de factores, se deduce que la escuela podrá asumir cada vez menos por sí sola las funciones educativas de la sociedad. La industria, la administración, las comunicaciones, los transportes pueden y deben participar en esta empresa. Las colectividades locales y la comunidad nacional son en sí mismas instituciones eminentemente educativas. Es hacia una "ciudad educativa" hacia donde debe tenderse. Cómo se podrá realizar esta ciudad educativa es el tema al que se dedica la última parte del Informe. Y las 21 recomendaciones sobre las orientaciones que debería seguir la estrategia educativa del mañana que propone la Comisión, constituyen un material de excepcional riqueza que se ofrece a la reflexión y al debate de los responsables en el mundo entero. ■

(De "El Correo de la Unesco", edición especial LA ESCUELA EN CRISIS.)

REPLANTEAMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAJE: METAS Y RELACION CON LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA

por el Prof. HERNAN VALENZUELA, P. B.
Jefe del Sistema Nacional de Aprendizaje INACAP

"El aprendizaje como sistema de formación profesional debe llegar más al fondo del problema creado por las necesidades de mano de obra calificada. Debe ser el instrumento que permita crear la nueva sociedad donde el mundo del trabajo y el estudio constituyan un todo."

I INTRODUCCION

El Programa Nacional de Aprendizaje fue la concreción de un proyecto elaborado por la Comisión Asesora permanente de la Educación Industrial en que colaboraron instituciones como el Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo, la Universidad Técnica Federico Santa María, la Universidad de Chile, la Sociedad de Fomento Fabril, ASIMET, UNESCO, OIT y el Servicio de Cooperación Técnica, a través de su Departamento de Formación Profesional.
Dicha comisión tuvo como antecedentes para dar origen al Sistema Nacional de Aprendizaje los siguientes:

a) Las nuevas metas de la educación industrial que apuntaban a la formación de los cuadros de nivel medio.
Lo que significaba que en el futuro, las necesidades de formación a nivel de trabajador calificado, no serían atendidas por la educación formal.

b) La escolaridad media histórica (3-4 años) que anterior a la reforma era rebasada con creces con la nueva estructura, lo que podría dejar sin calificación profesional a los sectores de menor ingreso, quienes deberían permanecer 12 años en el sistema para obtener dicha calificación.

c) Los resultados del censo de la población de 1960, que revelaron la cifra de 124.000 inactivos no escolares en el país, a los cuales habría que agregar los menores inactivos que desarrollan labores de bajo rendimiento y que no contaron en su oportunidad con la formación profesional adecuada.

d) Las recomendaciones de OIT sobre formación profesional. En sus acuerdos del 27 de junio de 1962 se refirió al aprendizaje como un sistema aconsejable y lo definió como "la formación sistemática y de larga duración con objeto de ejercer una ocupación reconocida, recibida en gran parte dentro de una empresa o mientras *se está al servicio de un artesano independiente*".

e) Los estudios realizados por el Consejo Nacional de Educación sobre esta materia.
De todos estos antecedentes surgió como respuesta el Sistema Nacional de Aprendizaje, instituido por Decreto N.º 9.163 del 13 de noviembre de 1967 y publicado en el Diario Oficial el 26 de diciembre de 1967, y cuya estructura inicial se expuso en la *Revista de Educación* de octubre de 1969.

El análisis o enjuiciamiento de todo sistema educativo es evidente que no puede limitarse tan sólo al terreno pedagógico, por ser un problema prioritariamente político antes que técnico, ya que obedece a las estructuras socio-económicas que los originan y que a través de los mismos pretenden perpetuarse.
Considerando ello como que la propia realidad educacional está inserta en un contexto histórico social dado, el Sistema Nacional de Aprendizaje debe ser analizado en sus orígenes, a la luz de las estructuras y criterios imperantes en esos momentos.
Entre una de las características básicas del momento socio-político en el cual surge el Sistema Nacional de Aprendizaje está la elaboración e imposición de una reforma educacional originada al margen de la realidad nacional, parcial y limitada en sus alcances. Orientada hacia lo técnico antes que a lo social, había de fracasar por su incompatibilidad con la situación del país (dependencia económica, crecimiento económico estagnado, contradicciones sociales, etc.) y de la educación en particular (elitista, antidemocrática, desnacionalizante, etc.).
Efectuar un balance de lo someramente reseñado como de los restantes aspectos, nos puede permitir comprender y explicar con profundidad los alcances primarios de lo que se expuso y que constituyeron los antecedentes que en ese momento histórico-social se consideraron para crear el Sistema Nacional de Aprendizaje, como así para fijar sus objetivos, los que coinciden con los planteamientos de una educación subordinada a los intereses de un sistema económico descentralizado, reflejando en ello las características sociales, políticas y económicas imperantes.
La necesidad, entre otras, de un ordenamiento y definición exacta del currículum del Sistema Nacional de Aprendizaje adecuado en sus objetivos e instrumentalización a los criterios actuales de la educación y a las políticas de INACAP en lo que a formación profesional se refiere, ha sido el motivo fundamental que se consideró en la elaboración de los criterios que expondremos.
No pretendemos agotar la materia, sólo entregar elementos de juicio que permitan comprender la razón del Sistema y aportar luces sobre el Sistema Nacional de Aprendizaje que puedan servir de elementos a considerar en futuros estudios y acciones a emprender, como por ejemplo, la *Escuela Nacional Unificada*.

II FUNDAMENTOS

Las comprobaciones realizadas en base a la experiencia de lo que ha sido el plan piloto de aprendizaje permiten intentar trazar los lineamientos generales, conducentes a lograr una readecuación del

mismo a las necesidades impuestas por la etapa de transición hacia el socialismo que actualmente se desarrolla en Chile.
Por ser un sistema de formación profesional, tiene y debe ajustarse a los principios que a éste rige, en el sentido de "ser parte integrante de los planes de desarrollo económico y social e insertarse en el sistema general de educación" (1), como asimismo, "recuperar para la educación y la cultura a la masa de marginados y desertores del sistema escolar, satisfaciendo sus necesidades de superación intelectual y profesional, a fin de integrarlos al ejercicio pleno del poder político en la sociedad y contribuir a crear la unidad ideológica que el proceso de cambio exige (2).
No hay duda que actualmente atravesamos un período de transición y ello también debe reflejarse en el sistema nacional de aprendizaje, que no conviene que se transforme en un sistema ideal que tal vez no se adapte a las realidades eventuales.
En la reforma a ser introducida es vital el aprovechamiento de lo que ya existe, pues se han hecho experiencias sumamente interesantes, las cuales permiten —a través de algunas modificaciones— lograr los objetivos propuestos.
La revolución científico-técnica constituye un hecho que caracteriza una época en plena transformación y en que la ciencia ha llegado a ser una fuerza productiva directa, moderna, cualitativamente diferente de las otras.
Este proceso nuevo plantea, con carácter prioritario, la educación de los trabajadores, la formación profesional y la constitución de un sistema regular unificado, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país, a través de una nueva organización escolar. (4)
El moderno y automatizado proceso de producción plantea desarrollar la capacidad intelectual de los trabajadores, superada ya la simple mecanización, que requería del obrero un desarrollo de habilidades manuales. El trabajador debe conocer todo un proceso de fabricación, un sistema de máquina y no una sola máquina. El desarrollo científico-técnico implica una nueva división profesional del trabajo, un cambio cualitativo del trabajo. Desaparecen ciertas profesiones, otras adquieren un contenido diferente y surgen nuevas, para las que son indispensables sólidas bases teóricas. Se crea entonces la necesidad, cada vez mayor, de nuevas calificaciones profesionales con un contenido científico elevado.
Estos cambios profundos en la producción y en la economía originan posibilidades de ventajas para los trabajadores, como por ejemplo:
—eliminación del trabajo físico agobiador,
—término de la monotonía de la labor intelectual,
—aumento de la productividad del trabajo,
—nivel de vida más alto, salarios más altos,
—reducción de la duración del tiempo de trabajo,
—nuevas calificaciones profesionales de un nivel superior,
—vida cultural más plena.
Esto es lo que contiene objetivamente el progreso científico-técnico. Desgraciadamente el progreso científico y técnico no siempre se identifica con el progreso social; sus consecuencias sociales varían de acuerdo al contexto en el cual se producen.
En los países que están rompiendo los lazos de dependencia, el progreso técnico y el desarrollo económico están condicionados a la destrucción de la dominación imperialista y de la penetración capitalista.
Si se impulsa la modernización de la agricultura por la industrialización, los países en vías de desarrollo tienen necesidad de una mano de obra calificada en todos los niveles.
Nuestra condición de país en proceso de desarrollo hace necesario contar con trabajadores calificados, que mediante el aporte creador de su trabajo y conocimiento, colaboren al desarrollo económico y social del país.
Es imposible no reconocer la importancia que en el desarrollo social, económico y político, tiene la formación de trabajadores calificados. Más aún, el no lograr una formación cultural que satisfaga su derecho y posibilite su influencia en la sociedad.
Las políticas generales del Gobierno en el plano educacional, que postulan vincular la educación con la producción, preparar trabajadores eficientes para asumir funciones en las empresas, establecer mecanismos que relacionen las escuelas con las empresas, evidencian la justificación de la existencia de un sistema de formación profesional destinado a colaborar con dichas políticas, especialmente porque todavía la educación regular no ha tenido como objetivo fundamental la formación de trabajadores calificados, sino la de la formación de técnicos.
La existencia de una creciente área social de la economía incluyendo el sector reformado del agro y la minería son, entre otros factores, los que posibilitarán una nueva institucionalidad educacional.

III. PRINCIPIOS GENERALES CONSIDERADOS EN EL REPLANTEAMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAJE

Los principios que debe contemplar el sistema nacional de aprendizaje deben responder totalmente a las exigencias actuales del desarrollo nacional en todos sus ámbitos y consecuentemente se deben reflejar en sus aspectos operativos.
Hemos designado como principios del sistema nacional de aprendizaje aquellos aspectos que en conjunto constituyen el marco teórico en el cual debe realizarse la acción y que a continuación se mencionan, haciendo nuestros, previamente, los de la formación profesional, como los enunciados en la política educacional del Gobierno Popular.
Ineludiblemente el sistema nacional de aprendizaje debe incluir en sus contenidos aspectos sociales, científicos y tecnológicos integrados en un todo, cuyas partes no pueden ser disociadas. (3)
Además, debe poseer la suficiente flexibilidad para adaptarse a los cambios sociales y al desarrollo científico y tecnológico.
Entendemos por aprendizaje el método de formación profesional que permite al participante adquirir en forma sistemática y progresiva los conocimientos teóricos y las destrezas prácticas de un oficio determinado, que conjuntamente con las culturales, le permiten desenvolverse con efectividad en el campo laboral y social a nivel de trabajadores calificados.

---

[1]Carta de Formación Profesional, pág. 3.
[2]Perspectivas para la educación de trabajadores, pág. 5 - INACAP.
[3]Informe sobre Escuela Nacional Unificada, diciembre de 1972.
[4]Principios de la formación profesional de los trabajadores. Pág. 1.

EN EL PLANO SOCIAL

El sistema nacional de aprendizaje debe considerarse como un medio de introducción de los jóvenes a la vida activa, más que como una función puramente económica. Debe constituirse en un sistema de preparación para las realidades de la vida profesional en el marco de una sociedad socialista, en una especie de cámara de descomprensión entre la vida de estudios y la vida activa, facilitándole el acceso a ésta a quienes no se encuentran siempre aceptablemente preparados para afrontarla.

El sistema nacional de aprendizaje ha sido considerado esencialmente como una función de carácter económico, olvidándose a menudo su función social. Es evidente que mientras no las distingamos y separemos, correremos el riesgo de que la primera predomine sobre la segunda.

Su estructura debe permitir la atención de los desertores, a fin de integrarlos positivamente al trabajo productivo, a la vida social y a su superación cultural.

Definir el sistema nacional de aprendizaje con una función económica, prioritaria o predominante, es restringirlo y alejarlo del contexto educacional y político actual, puesto que sólo abordaría uno solo de los problemas. Dar preferencia a la función social del mismo, es darle un valor menor en el plano de la formación profesional.

Las críticas fundamentales hacia el sistema nacional de aprendizaje se han dado en el marco de los intereses económicos que éste ha reflejado, como así en la necesidad de que tuviese una definición clara y exacta de sus contenidos, en los cuales predominaba la variable fundamentalmente técnico-económica.

Se han efectuado algunas modificaciones, pero la carencia de una reglamentación general, como del respaldo jurídico necesario, manifestado a través de una ley, hacen difícil su éxito.

EN EL PLANO PEDAGOGICO-TECNICO

Es fundamental la existencia de una armonización entre lo que se enseña y se practica, para lo cual es vital la concreción de los cambios que el proceso propugna, como el traspaso de propiedad de las empresas, ya que ello, de acuerdo a lo que en las políticas de desarrollo económico se plantea, permitirá constituirlas también en un aula.

El vínculo estrecho entre la parte teórica y la formación (período preparatorio, período enseñanza teórica) y la parte práctica (práctica en empresa) es vital. En esta última, evitar todo tipo de abuso o explotación. Asimismo, lograr la coordinación y vínculo a nivel de los profesionales del sistema, tanto docentes como no docentes, la que debe concretarse realmente.

Otro aspecto de importancia, dice relación con mantener la *capacitación progresiva*, es decir, la enseñanza por etapas de dificultad creciente, lo que lleva gradualmente a dominar el oficio.

Es necesario que el sistema nacional de aprendizaje sea un tipo de formación profesional que lleve a una legítima capacitación, es decir, a una capacitación que, además de ser integral, tenga un real reconocimiento en el plano de la educación y de la economía. Que sus egresados sean en general categorizados como "obreros especializados", o como "trabajadores calificados". Para ello es de importancia el apoyo estatal a través de ministerios (MINSTRAB - MINEDUC, o en su defecto la definición concreta de su rol en la escuela nacional unificada) y que la capacitación entregada esté refrendada por un título, otorgado, en este caso, por las autoridades pertinentes.

Los oficios que entregue deben adecuarse a los planos de desarrollo estatal a fin de colaborar en éstos y en el plano económico en general.

Las características básicas de este sistema politécnico nos hacen coincidir con lo que al respecto plantea Reischock con respecto a este tipo de enseñanza: "debe lograr la participación directa en el trabajo productivo, donde adquiere el alumno conciencia sobre la realidad y el valor de lo aprendido y de lo que todavía queda por aprender. Deja de considerar la escuela y el trabajo profesional como dos ámbitos de la vida separados, sólo ordenados en el tiempo y reconoce, de antemano, que su estudio forma parte de las tareas reales de la vida".

Es real que la unión de la teoría con la práctica adquieren un carácter importantísimo en la enseñanza y en la educación, por lo que *el carácter del sistema debe mantenerse.* "Solamente —como dice Karl Tomas Chervsky— es posible educar bien haciendo que el alumno conozca la práctica, la domine, la modifique y mejore, que use la teoría correctamente como medio". (1)

Lo anterior es justificación plena de la característica politécnica que actualmente posee el sistema, puesto que la teoría no tiene ni alcanza ningún valor si no es comprobado en la práctica, como igualmente el aprendizaje práctico. No adquiere consistencia y no es racionalmente comprensible si no se apoya en el conocimiento teórico.

La ciencia, y por consiguiente la técnica moderna, tiene su origen en la práctica y ésta es, a su vez, el único criterio que permite comprobar la validez de la teoría y su campo de aplicación. Es difícil imaginar un sistema de esta naturaleza que no conjugue o prescinda de los aspectos antes mencionados. Como lo menciona el profesor Mauricio Fuentes, (2) sólo en la vida de la producción, aprende el alumno a conocerla realmente a ésta, a observar las normas de seguridad industrial, a participar en la vida sindical, a cumplir normas de trabajo, etc. En suma, aprende a comportarse como un futuro trabajador calificado. Cuestión que consideramos vital de lograr en el sistema nacional de aprendizaje.

EN EL PLANO DE LOS RECURSOS

El personal que trabaje en un sistema con estas características debe ser fruto de una selección estricta, fundamentada en las consideraciones que la pedagogía y el conocimiento de la técnica aconsejan.

Igualmente es fundamental la existencia de una organización pedagógica considerablemente racional, dinámica y flexible, que contemple mecanismos de evaluación permanente.

La coordinación entre los distintos períodos debe darse en un plano de real continuidad, que permita un enlace perfecto entre éstos.

Otro problema que también se debe enfocar para el éxito del sistema nacional de aprendizaje y el

---

(1) Didáctica General. Edit. Grijalbo S. A. México 1966. Pág. 187.

(2) "La enseñanza industrial en un país socialista: en torno a la formación de trabajadores calificados". Revista de Educación N.º 29, pág. 49.

logro de sus objetivos es el que dice relación con *la infraestructura* escolar, la cual, tanto a nivel de salas de clases como de talleres, debe permitir realmente alcanzar tales fines y objetivos. Para ello se precisa de dotaciones que periódicamente deben renovarse, lo que evidentemente, por las características actuales de nuestro país, es difícil de lograr, pero es importante de considerar, ya que la constante evolución de la realidad industrial, así lo requiere.

Afortunadamente, dicho aspecto a nivel de INACAP, aún no hace crisis, debido al tipo de máquinas que actualmente posee, pero es, como dijéramos, un aspecto importante a considerarse.

EN EL PLANO DE LOS PARTICIPANTES

El sistema de reclutamiento de participantes debe organizarse y adaptarse a los objetivos del sistema nacional de aprendizaje, de tal modo que asegure en una primera etapa, mientras no se defina al respecto, que para todo participante aceptado este sistema constituye realmente una alternativa de continuidad de estudios y de perfeccionamiento. La variable socioeconómica y vocacional es importantísima en este aspecto, ya que ello constituye en sí la posibilidad real de alcanzar los objetivos propuestos, materia que por su enfoque anterior permitió a éste constituirse en un sistema educativo de frustración para muchos participantes, y a su vez en causa y efecto de deserción del sistema regular.

Creemos, por esto, necesario reiterar lo planteado, en el sentido que el sistema nacional de aprendizaje debe adquirir un carácter de inserción social, materia que debe ser producto de meditación, dadas las condiciones actuales y del futuro inmediato. En efecto, durante un tiempo considerable y mientras el proceso social que vivimos se desarrolla y concreta, todavía un gran número de jóvenes terminará sus estudios escolares básicos sin posibilidad de una real inserción profesional (Ver documento de escuela nacional unificada).

Creemos que los estudios actuales y que dicen relación con la escuela nacional unificada deben contemplar una definición concreta del rol en la educación chilena del sistema nacional de aprendizaje. Ello reafirma nuestro criterio de mantener al sistema en un plano alternativo y de justificación en el contexto educacional actual.

Es evidente, asimismo, que *se debe facilitar el ingreso al sector económico* del área social y mixta a jóvenes que, al no poseer especialización, corren el riesgo de no ser admitidos y el peligro de ser utilizados como mano de obra barata por las relaciones de producción aún imperantes, y por no tener éstos mucho que elegir.

Por lo tanto, es básico alentar a los sectores económicos a recibir a los jóvenes y también el brindarle a éstos la suficiente protección legal.

Dadas estas condiciones, las características del *sistema nacional de aprendizaje* deben ser una respuesta a ese objetivo de introducción en la sociedad y en el mundo profesional, y constituir una posibilidad de iniciación en la vida profesional. Que dé acceso a una calificación, ya sea sencilla, o bien especializada; calificación o semicalificación, que asegure un régimen contractual y de remuneraciones acorde con los principios de carácter socialista, en los cuales se evite la utilización y explotación de sus participantes y/o egresados.

EN EL PLANO DE LOS APORTANTES

Hasta el momento, el Estado no ha jugado aún un papel real en el problema del aprendizaje. Sólo han existido tentativas, al respecto, de convenios con organismos dependientes de los ministerios de Educación y Trabajo.

Estimamos que hay que establecer, cuando sea pertinente, cómo debe intervenir el Estado, ya sea en cuanto a cómo garantizar la calidad del aprendiz, a la limitación de profesiones, condiciones mínimas de preparación exigibles a los docentes y no docentes, suministro de medios de financiamiento, etc., o su incorporación como experiencia base a la escuela nacional unificada.

OBJETIVOS Y DEFINICION DEL PROGRAMA APRENDIZAJE

1. *Definición.*

El sistema nacional de aprendizaje es una alternativa educacional para los egresados de la educación general básica, con una fuerte motivación hacia el trabajo técnico que está destinado a la formación de trabajadores calificados polivalentes.

2. *Objetivos*

2.1. *Sociales*

1. Atender a los adolescentes con educación básica completa que elijan como alternativa educacional la continuación de estudios en un sistema de aprendizaje.
2. Entregar los elementos culturales necesarios para constituir el sistema en un vehículo de promoción individual y social.
3. Entregar los elementos necesarios a los aprendices para su participación socialmente útil, de modo que se integren activamente a la sociedad, dando su aporte personal para enriquecerla y/o modificarla.
4. Ser un factor que permita incorporar a los participantes a la sociedad, con clara conciencia de la solidaridad social y del valor del trabajo.

2.2. *Económicos*

1. Preparar trabajadores calificados polivalentes dentro de un área homogénea de actividades.
2. Atender a la expansión y reposición de la mano de obra que el desarrollo requiere, dentro de las posibilidades del sistema.
3. Preparar a las personas que desempeñan labores de baja productividad y favorecer su movilidad interocupacional.
4. Entregar los elementos necesarios para una interpretación de la realidad de la producción, a fin de que los trabajadores asuman el papel que les corresponde en la conducción y dirección de las empresas, en conformidad con los planes de participación que impulsa el Gobierno de la Unidad Popular.

2.3. *Didácticos*

1. Permitir la continuación de estudios a las personas, especialmente motivadas y dotadas de las aptitudes necesarias.
2. Desarrollar habilidades manuales y conocimientos tecnológicos y humanísticos, conjuntamente con prácticas directas en las empresas.
3. Desarrollar conductas sociales compatibles con la construcción de una sociedad socialista.
4. Desarrollar el concepto del trabajo productivo como eje fundamental del progreso individual y social.
5. Desarrollar hasta donde sea posible conductas que hagan orgánico el concepto de educación permanente.

el sistema nacional de educación

La crisis del sistema educacional chileno

El sistema nacional de educación: Respuesta de fondo a la crisis educacional

Principios básicos que inspiran la conformación del sistema nacional de educación

Unidad y diversificación en áreas

el sistema nacional de educación

PARTE I: CONCEPCION GENERAL DEL SISTEMA

Este documento es el primero de una serie que intenta ubicar a la Escuela Nacional Unificada —que se define y caracteriza en otros textos— en el marco del proceso de construcción de un verdadero Sistema Nacional de Educación.
El Sistema Nacional de Educación, constituido en los términos generales que aquí se proponen, es una respuesta orgánica a la profunda crisis que hoy sufre nuestra enseñanza.
A juicio del Ministerio de Educación Pública, las iniciativas concretas que se están promoviendo para lograr soluciones inmediatas a los aspectos más agudos del problema educacional, deben insertarse en un modelo estratégico de desarrollo, cuya meta es la estructuración y funcionamiento de un Sistema Nacional de Educación, como el que aquí se perfila en trazos muy gruesos.

I. INTRODUCCION

La idea de organizar a las diversas instituciones educacionales en un "sistema" es relativamente antigua en la historia pedagógica de nuestra República. Durante el siglo XIX se dictaron diversas leyes que significaban avances en este sentido, aunque sin considerar a la educación como un todo unificado. El Decreto 7.500, de 1927, constituyó un hito importante, en cuanto intentó estructurar, por primera vez, el conjunto de la institucionalidad educacional a partir de los principios de unidad, continuidad, diversificación, descentralización, democratización y vinculación con la comunidad.
En las décadas posteriores se fue abriendo paso la idea de planificar el desarrollo educativo, bajo la presión del desajuste entre las necesidades sociales, la necesaria expansión de los servicios y la precariedad de los recursos disponibles en un país como el nuestro, de economía dependiente y subdesarrollada.
La organización de un verdadero "sistema nacional de educación" y el planeamiento educativo han sido, en parte, aspiraciones, y en parte, procesos en marcha, estrechamente ligados entre sí. Ellos deben alcanzar su plena materialización en el contexto de la política de cambios revolucionarios que impulsa el Gobierno Popular en el frente educacional.
Estas aspiraciones han chocado, sin embargo, en nuestra historia reciente, con dos concepciones que se oponen a su concreción:
Por una parte, el sistema educacional estaría orientado sólo a cumplir el proceso formativo de niños, adolescentes y jóvenes. En otros términos, la educación sería una función que se cumple con las nuevas generaciones, bajo el supuesto de que la vida del individuo se divide en dos etapas sucesivas: una inicial, de estudio o aprendizaje, y otra, final, de trabajo o producción. En consecuencia, estudiantes y trabajador serían entes separados; estudio y trabajo serían actividades inconciliables.
Por otra parte, se ha concebido al sistema educacional como un agregado superestructural de subsistemas educativos con vida propia. En la práctica, así ha ocurrido y cada subsistema ha tenido un desarrollo frecuentemente centrífugo. En otros términos, lo real y funcional sería la educación primaria, o la educación secundaria, o la educación profesional, o la Universidad. El sistema educacional mismo sería una entelequia.
La Constitución Política del Estado, si bien ha acogido el concepto de "Sistema Nacional de Educación" en la reciente reforma que amplió las garantías constitucionales (Artículo 10, N.º 7), lo ha entendido en su sentido tradicional y limitativo que lo confunde con "sistema escolar". Al mismo tiempo dificulta jurídicamente la plena integración y unicidad del sistema, al establecer preceptos separados para las Universidades, como si éstas no perteneciesen a él o fuesen un segmento casi marginal.
No obstante, en los últimos años se ha ido sedimentando una nueva concepción del "sistema nacional de educación", bajo el impacto de la crisis estructural que afecta a nuestra educación y apoyándose en la tradición pedagógica y social chilena y en las tendencias más avanzadas del pensamiento y de la praxis educacional universales.
En las páginas posteriores se intenta interpretar

dicha concepción con el objeto de ubicar certeramente a la Escuela Nacional Unificada en el conjunto de la institucionalidad educacional en transición.

II. LA CRISIS DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

La educación chilena atraviesa por una grave y profunda crisis que resulta del desarrollo contradictorio del capitalismo dependiente, también en crisis, de la inserción del sistema educativo en éste y de las propias tensiones creadas en el interior de la educación bajo la presión del desenvolvimiento contemporáneo.

En la realidad exterior a la educación se han dado procesos de tal magnitud como la revolución científico-técnica, la urbanización, la crisis de la estructura familiar, la irrupción de los modernos medios de comunicación de masas, la revolución en los transportes, mientras nuestra enseñanza ha seguido una lenta evolución que recoge tardía y distorsionadamente estos cambios.

Se ha desarrollado en nuestro mundo de hoy, por efecto del crecimiento de las fuerzas productivas, una fuerte tendencia de socialización, pero nuestra educación sigue teniendo un carácter individualista.

Se ha producido la instauración del Gobierno Popular. Con ella se ha agudizado al máximo la lucha entre las clases, las masas se movilizan y presionan por nuevas formas. Se logran significativos cambios en la economía. Entretanto, las estructuras y contenidos educacionales permanecen aún impermeables a esta realidad. De este modo, la enseñanza se convierte más bien en un factor de alienación que deja inermes a sectores importantes de nuestra juventud frente a las expresiones de la crisis social y moral de nuestro tiempo.

Internamente, se viene gestando un conflicto entre la vieja tradición educacional chilena, las recientes tendencias reformistas y la presencia actual de un impulso revolucionario en educación.

Al presente, no han desaparecido muchos elementos decimonónicos en nuestras prácticas educacionales, ni se han consolidado las experiencias reformistas. Tampoco la tendencia revolucionaria acaba por convertirse en dominante. Nuestra educación atraviesa por una etapa inestable y transitoria.

Las reformas educacionales se han producido con morosidad y timidez. Han sido parciales y superficiales. Se han planteado a espaldas de la realidad externa que no sólo rodea y condiciona a la escuela sino que, incluso, penetra a su interior. Tendencias y hechos como los que se señalarán más adelante, rebasan la validez de las simples reformas técnicas, como respuesta eficaz a la problemática socio-educacional que nos impacta.

Una de las contradicciones más significativas radica en la oposición entre la violenta expansión de las matrículas y las estructuras, recursos y mecanismos de administración del sistema educacional.

Baste decir que entre 1960 y 1970, la matrícula de todo el sistema aumentó en un 68%. Sólo en los dos primeros años de esta administración, el crecimiento ha sido de un 22%.

Esta verdadera "explosión educacional" ha operado sobre un aparato organizado para una enseñanza elitista y no masiva, con una infraestructura material muy débil y anticuada, fruto de la subsistencia de una economía subdesarrollada, de crecimiento lento espasmódico y ajeno al interés social.

Tres ejemplos pueden ilustrar este juicio:

1) Durante la administración anterior se expandió notablemente la educación básica, especialmente en sus primeros tramos. Pero una parte importante de los alumnos que ingresaron traía serias deficiencias intelectuales, físicas y económicas. A pesar de la reforma, la escuela básica mantuvo su carácter de institución para niños normales, no obstante que un porcentaje significativo de sus alumnos era y es subnormal. La consecuencia ha sido la imposibilidad de reducir la deserción escolar.
2) La estructura económico-ocupacional del país exige la formación de más cuadros medios, tarea que corresponde a la educación profesional de nivel medio. Por otra parte, entre los alumnos que egresan de 8.º año hay un creciente interés por ingresar a las escuelas profesionales e industriales (45% de la demanda para 1973). Sin embargo, los mayores y mejores recursos de la educación media los tiene la enseñanza humanística y, a pesar de los esfuerzos del Gobierno Popular, la enseñanza profesional sigue desmedrada en calidad y cantidad, y la educación no está cumpliendo con uno de sus objetivos más importantes.
3) Una mala entendida política de democratización ha llevado a invertir crecientes recursos en la expansión de las matrículas universitarias, llegando a niveles propios de países avanzados, en contradicción con nuestro subdesarrollo. La educación superior se lleva más del 40% del presupuesto educacional, para atender (en 1972) a 130.000 jóvenes, mientras que los restantes 3 millones de educandos deben ser atendidos con menos del 60% del presupuesto. Esta expansión no logra planificarse en función de las reales necesidades de recursos humanos, lleva al descenso de la calidad de la docencia, a limitaciones en la función de investigación y creación de la Universidad y al creciente deterioro de la propia educación básica y media.

En verdad, la expansión de los servicios ha aumentado la clientela de la educación, pero no ha mejorado la productividad del sistema, en términos de retención, porcentaje de egreso, cumplimiento real de los objetivos educacionales propuestos y ajuste entre ese cumplimiento y las necesidades económicas y sociales de la nación. La masificación de la enseñanza la ha hecho entrar en crisis.

En gran medida esa crisis es de estructura. Hemos heredado un sistema educacional tan parcelado que difícilmente merece la denominación de "sistema". La educación chilena parece ser una mera agregación de varios sistemas, con roles, calidad, composición de clases y objetivos diversos y hasta contradictorios entre sí. Esta es una de las variables de la crisis educacional.

La conciencia de estas realidades ha motivado un replanteamiento de la aspiración a la unidad y planificación del sistema, a la creación de un verdadero Sistema Nacional de Educación que haga

posible una eficaz planificación del desarrollo educativo.

III. EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION: RESPUESTA DE FONDO A LA CRISIS EDUCACIONAL

El Primer Congreso Nacional de Educación, celebrado en diciembre de 1971, además de ocuparse, a través del Informe de su II Comisión, de la integración del planeamiento educacional a la planificación global de la economía y del desarrollo social, *acordó unánimemente* la siguiente recomendación sobre el sistema educativo:

"2.2. La planificación educacional se concreta en la estructuración del sistema nacional de educación formado por el sistema escolar regular y por un sistema de educación extraescolar permanente."

"2.2.1. Postulamos un sistema nacional de educación que atienda a toda la población del país desde el nacimiento hasta la ancianidad."

"2.2.2. Propiciamos un sistema nacional de educación que satisfaga las múltiples necesidades y problemas educativos de una nación que se desarrolla por el camino del socialismo."

"Un sistema nacional de educación debe integrar en una vasta red todas las actividades de planificación, respetando la orientación de los respectivos organismos y velando por el cumplimiento de las normas de pluralismo, tolerancia y respeto de las ideas."

"En consecuencia, debe poseer las siguientes características:

a) Pluralista en su orientación.
b) Integrado en su estructuración.
c) Democrático en su participación.
d) Orientado a servir a la persona y a la sociedad en su interrelación orgánica, y
e) Descentralizado y desconcentrado en su administración.

"2.2.3. Postulamos un sistema nacional de educación que incorpore a través de la planificación todos los recursos, actividades e instituciones que directa o indirectamente, parcial o integralmente entregan educación, para coordinarlos y orientarlos conforme a la política educacional de la nación chilena."

"Un sistema nacional de educación debe estar planificado con un espíritu de participación plena del pueblo a través de sus instituciones públicas, privadas y comunitarias."[1]

Destacamos la importancia de los párrafos transcritos. Una reunión tan significativa como el Congreso Nacional de Educación aportó una nueva formulación del "Sistema Nacional de Educación", con el respaldo total de las diversas instituciones de la comunidad educacional y de las tendencias ideológico-políticas que allí estuvieron representadas en todo su espectro.

La visión que presenta el Ministerio de Educación en este documento, no hace más que desarrollar y precisar esa concepción, con el objeto de enmarcar sus políticas específicas en una meta estratégica que signifique una solución de fondo a la crisis educacional.

IV. PRINCIPIOS BASICOS QUE INSPIRAN LA CONFORMACION DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION

1.—*Educación permanente:*

Aspiramos a hacer realidad el principio de la educación permanente, exigido por la magnitud y velocidad del progreso científico y tecnológico contemporáneo, por la profundidad de las transformaciones económicas y del cambio social y político. Una educación escolar, más o menos completa, durante la niñez y juventud, queda pronto obsoleta en las condiciones actuales. El ritmo revolucionario hace ilusoria la validez de la mera educación escolar, si ella se considera acabada en el momento del egreso de la institución educativa. Por otra parte, las necesidades educacionales se presentan a los individuos a través de todas las etapas de la existencia, desde el nacimiento hasta la ancianidad.

Desde luego, ha quedado demostrado que las *edades preescolares* requieren una intensa y cuidadosa atención educativa, de carácter integral, mientras que la familia se ve cada vez más dificultada para asumir por sí sola esa atención, por razones de variada índole. La sociedad y el Estado se ven obligados a tomar en sus manos gran parte de esa responsabilidad, lo que no obsta para que ambos ayuden a las familias que deseen reservarse la educación de sus hijos hasta el ingreso a la escuela. Así ha surgido el movimiento en favor de las salas cunas y los jardines infantiles, y los programas de educación familiar que debemos considerar parte del "sistema nacional de educación".

A nivel de *niñez y adolescencia*, de edades escolares, surge la deserción como un fenómeno generalizado, con mayor o menor gravedad y permanencia. En nuestro país sigue y seguirá teniendo una cuantía que obliga no sólo a luchar por impedirla o aminorarla, sino a contemplar como responsabilidad fundamental del sistema, la creación de un servicio muy específico y flexible que recupere a ese sector para el proceso educativo en condiciones compatibles con la realidad de vida del desertor.

Los adultos tienen crecientes y diversificadas necesidades educacionales en las condiciones presentes. Particularmente, los trabajadores, dado el especial impacto que los afecta a causa del desarrollo científico-técnico, de los cambios económicos y de las transformaciones políticas. Lo mismo puede decirse de la mujer, que requiere incorporarse a la producción e integrarse en términos diferentes a la vida social, al mismo tiempo que prepararse mejor para enfrentar su función en la familia.

No debe olvidarse a *los analfabetos*, ni a los *grupos en situación de irregularidad física, psíquica*

[1] "REVISTA DE EDUCACION", Boletín de Divulgación Técnica del Ministerio de Educación N.º 36, Santiago, diciembre de 1971, pág. 110.

o mental, que demandan una atención educacional de carácter especial.
Por último, los *adultos de edad avanzada*, aunque plenamente formados, a través de su experiencia vital y ya retirados o por retirarse de las labores de producción remuneradas, necesitan formas de educación que les permitan enfrentar su nueva condición para integrarse en diferentes términos a una vida social útil y para abrirse otros horizontes de realización personal.
En suma, todos los grupos de edades tienen requerimientos que, en mayor o menor grado, pueden y deben ser satisfechos por la educación, máxime cuando el acelerado desarrollo contemporáneo hace obsoleta a corto plazo la enseñanza recibida en las edades escolares. Tal es el fundamento de la educación permanente que la concebimos proyectada sobre el conjunto de la población del país.

2.—*Educación social o de comunidad:*

Siendo la educación la intención deliberada y organizada de ayudar al crecimiento del hombre, se resuelve siempre en modificaciones en el individuo que lo formen y lo superen permanentemente. Pero la educación también tiene como sujeto y objeto a los grupos humanos. Más cuando al crecimiento individual tiene como auténtica condición, el crecimiento de la sociedad en su conjunto. En verdad, la educación debe entenderse como la creación de condiciones objetivas de desarrollo de la sociedad para que permita el crecimiento de los individuos.
Aspiramos a que la sociedad tome conciencia de su condición de educadora y a que planifique racionalmente los requisitos para que la educación social efectivamente humanice al hombre. Nuestra meta histórica es que la sociedad se reconstruya en términos tales que la educación sea ejercida conscientemente como una responsabilidad de toda la comunidad respecto a sí misma.
Debe dejarse atrás la concepción tradicional y paternalista de que la escuela debe concentrar la función educativa en sus muros, que sólo deben educar los profesionales de la enseñanza y de que todas las necesidades educativas deben ser resueltas por instituciones especializadas. Debe transformarse la sociedad para que asuma esta tarea en forma planificada, a través de todos sus órganos y funciones. Así como se intenta modificar el clima natural, la sociedad debe regular su propio clima para que sea efectivamente formativo.
Lo anterior no significa, necesariamente, el desaparecimiento de la escuela. Significa que ésta se convierte no en el monopolio, sino en un foco que promueve y oriente la tarea educativa de la comunidad, y deje de tener el monopolio de esta función.
En una etapa transitoria, debemos entender la educación como la interacción entre grupos cada vez más amplios y menos cerrados de trabajadores de la educación y de educandos, unidos en una colectiva y mutua tarea de aprendizaje y enseñanza, planteada en términos de investigación, creación o recreación, en condiciones cada vez más reales y menos artificiales y a través de formas cada vez más activas y críticas.
En lo inmediato, significa abrir la enseñanza escolar y universitaria a la sociedad y desarrollar junto a ellas una auténtica educación de la comunidad, dirigida a facilitar el pleno desarrollo de ésta como basamento de la realización personal de todos sus miembros, ajena a todo paternalismo y verticalismo.

3.—*Educación planificada:*

Una tarea tan vasta y compleja como la educación no puede dejarse sujeta a la espontaneidad ni a las tendencias anárquicas de la sociedad de clase. Menos en países subdesarrollados como el nuestro, donde la escasez de recursos es la norma y donde la tarea educacional es de enorme magnitud, dado el retraso con que se aborda.
La educación está creciendo vertiginosamente. Lo hace a un ritmo muy superior al incremento de los medios que la sociedad pone a su disposición. Se ha definido a la educación como "la más gigantesca empresa del mundo". Necesita someterse a una planificación que racionalice su desarrollo.
La planificación educacional debe entenderse como una conducta colectiva de quienes participan en ella y no como una imposición de un grupo de tecnócratas. Debe ejercerse no sólo como un mecanismo interno de autorregulación de la educación, sino como un permanente proceso de ajuste entre el desarrollo educacional y el desarrollo global de la sociedad. *La educación no es un fin en sí; es una herramienta de la sociedad para alcanzar sus propias metas.*
Por otra parte, planificación y racionalización implican la idea de unicidad del sistema educativo y se contradice con las tendencias de desintegración feudal de la estructura educacional.
Al mismo tiempo que único y planificado, entendemos el sistema educacional como flexible, dinámico y multiforme. Nada más alejado del sano principio de unidad que cualquier forma de rigidez, estaticidad y uniformidad. El ímpetu del desarrollo social ya no tolera los monolitismos.
En suma, los principios de permanencia, socialización y planificación, constituyen la base teórica sobre la que se sustenta el sistema nacional de educación que proponemos para Chile.
Estamos convencidos que sólo una sociedad socialista puede aportar las condiciones fundamentales para hacer realidad un sistema educacional que se ajuste a estos principios. No obstante, cualquier régimen que se precie de democrático y que desee auténticamente resolver la crisis profunda de nuestra educación, debería orientarse por estos principios, cualesquiera que fuesen las modalidades del sistema que intenta promover.
Así se desprende no sólo de la experiencia teórica y práctica de nuestro país, sino de la experiencia internacional, según se deduce de las más recientes recomendaciones de las Conferencias de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe y de las Conferencias Generales de UNESCO.
Transformar el sistema educacional chileno es una tarea nacional que supera las contingencias inmediatas.

V. UNIDAD Y DIVERSIFICACION EN AREAS

Como se sostiene en las páginas anteriores, la unicidad es uno de los rasgos esenciales del sistema nacional de educación cuya organización aquí se propone. Se trata de hacer realmente de la educación un proceso unitario, que contribuya a integrar la nación chilena, en vez de estratificarla como hoy ocurre. Se trata de reflejar concretamente la indivisible unidad del proceso vital del ser humano y la fecunda integración entre la teoría y la práctica y la educación y la vida social.

La concepción unitaria del sistema no se opone con su deseable diversificación, ni menos con el principio del pluralismo. Por el contrario, los supone. Sería imposible una educación uniforme, que negara la riqueza y complejidad del desarrollo del ser humano, que desconociera los requerimientos específicos de la economía y la sociedad, hoy tan complejos y multiformes y que no atendiera al desenvolvimiento desigual de las regiones y comunidades.

Pero el reconocimiento de la diversificación y el pluralismo no puede servir de pretexto para la mantención de la actual anarquía educacional, reflejo desgraciado de la anarquía esencial de la sociedad capitalista que Chile quiere superar revolucionariamente.

Aceptar que la educación es un proceso de tal naturaleza que debe adoptar infinitas modalidades, no significa tolerancia con la presente fragmentación de la estructura del sistema. Hay que dar a éste unidad, a través de desplegar su *carácter nacional*. Por sobre los intereses minoritarios está el interés de Chile y de su pueblo, el mal se ha organizado nacionalmente y en las próximas décadas logrará su plena integración interna, en el mismo proceso que lo lleva a hacer efectiva y real su soberanía.

Históricamente, Chile se ha constituido como un país unitario, con un Estado nacional de temprana robustez, al cual debe corresponder con mayor razón una educación de carácter nacional, cuya responsabilidad fundamental recae en ese Estado. Intentamos cumplir en un plazo mediato una tarea que avizoraron los padres de la nacionalidad, desde O'Higgins y Carrera hasta Balmaceda, pasando por Portales, y desde Andrés Bello hasta Valentín Letelier. Tarea que los sectores hasta ahora dominantes han dejado inconclusa y han distorsionado al confundir unidad nacional con centralismo burocrático, sentido integrador con uniformidad, planificación con rigidez, etc., y sobre todo, al confundir el interés social con los intereses de esas mismas minorías. Así ha ocurrido cuando se ha entendido la libertad de enseñanza como libertinaje, o como una patente para fundar focos de educación elitista, hoy día rechazados por la conciencia democrática de Chile.

Insistimos, pues, en que nuestra meta es construir un verdadero sistema educacional, único y nacional.

Sin embargo, esta tarea no resultará cumplida mediante un acto sino mediante un proceso histórico.

La crisis educacional y la anarquía del sistema son realidades que no se desarraigan sin una lucha entre lo viejo y lo nuevo, sin una etapa transitoria en que todavía subsisten y se combinan componentes del pasado que se desea superar con los nuevos que irrumpen.

Hoy tenemos como dato de la realidad, un sistema regular de educación con rasgos que ya se han enjuiciado y, desde él o junto a él, se desarrollan acciones insuficientes e inorgánicas que apuntan hacia el cumplimiento del principio de la educación permanente.

De estas realidades no se puede hacer tabla rasa, ni partir de cero para estructurar un sistema nacional de educación que sea consecuente con las orientaciones planteadas.

De aquí fluye la necesidad de reconocer con carácter transitorio que el nuevo sistema nacional de educación no puede nacer indiferenciado o que un solo tipo de instituciones educativas —la escuela, por ejemplo— pueda hacerse cargo de toda la cobertura de necesidades que deben atenderse. Cabe distinguir, al menos, tres áreas integrantes del sistema: el Area de Educación Regular, el Area de Educación Extraescolar y el Area de Educación Superior, con las características y objetivos que se propondrán en otros trabajos de esta serie.

Esta triple y transitoria dimensión del sistema no es rígida ni excluyente, ya que existen y existirán, por razones de principio o por exigencias coyunturales, acciones, programas y servicios que no caben exactamente en una de las tres áreas y que incorporan elementos de parte o de todas ellas, contribuyendo con su presencia a avanzar en la paulatina disolución de los límites entre la educación regular, la extraescolar y la superior y, por ende, a la estratégicamente deseada integración unitaria del sistema.

BALANCE Y PERSPECTIVAS DE UNA CRISIS

(De la página 42)

(3) Por ejemplo, en los Estados Unidos y en Canadá se han iniciado en el ámbito local numerosas reformas de gran importancia e interés, sobre todo en materia de modernización de los planes de estudios y de utilización de las técnicas educativas más avanzadas. La reforma que está aplicándose actualmente en la República Federal de Alemania tiene por objeto la democratización de la enseñanza y el desarrollo global de la enseñanza secundaria. Deben también señalarse en este punto, las reformas educativas realizadas o previstas en Suecia, Finlandia, Japón, Costa Rica, México, Filipinas, Países Bajos (en la enseñanza superior), Checoslovaquia (en la enseñanza profesional), etc., así como la política educativa iniciada en Francia en 1968, que ha afectado sobre todo a la enseñanza superior pero ha tenido también repercusiones en otros sectores.

(4) Por ejemplo, en Bolivia, Brasil, Egipto, Irán, Ruanda, Túnez y Venezuela.

(5) Este es el caso de Cuba, especialmente con su gran campaña de alfabetización de 1961, y de la República Democrática del Vietnam, con sus experiencias de educación popular.

(6) Por ejemplo, en Yugoslavia, donde las escuelas son arministradas por consejos formados, de los alumnos, de los padres, de la colectividad local, etc.

(7) El más conocido defensor de estas tesis, Iván Illich, y otros que piensan como él tienen como punto de reunión el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (México), pero sus ideas han prendido en otros lugares. Todos ellos establecen una distinción muy neta entre desarrollo de las posibilidades educativas, al que se muestran favorables, e institucionalización de las actividades de enseñanza, que impugnan.

(Reproducida de "El Correo" de la Unesco, edición especial caratulada "Una encuesta mundial: La Escuela en crisis").

por la enu se pronuncia la universidad técnica del estado

Debate y texto de los acuerdos del Consejo Superior de esta Universidad, que esclarecen su posición.

En conformidad con la responsabilidad pública que tiene la Universidad Técnica del Estado de participar en la discusión de los problemas de la Educación Nacional, como, igualmente, en la generación de las soluciones tendientes a superarlas, el día 13 de abril de 1973 el Consejo Superior, su organismo de decisión máximo, tuvo una sesión extraordinaria con la única finalidad de estudiar el informe de la Superintendencia de Educación sobre la Escuela Nacional Unificada.
Esta sesión de estudios fue la culminación de la primera fase de un proceso de análisis más amplio que finalizará en el momento en que entre en funcionamiento un nuevo sistema de educación nacional. Por consiguiente el Consejo Superior se reunía luego de un debate amplio que se había venido suscitando en las diferentes unidades académicas, organizaciones de profesores, de funcionarios y básicamente de estudiantes. A partir de esta discusión en la base de la Universidad, fue posible elaborar dos documentos de trabajo que fueron conocidos por los miembros del Consejo Superior y que tenían como propósito ilustrar y orientar el debate que debía efectuarse en ese nivel antes de adoptar alguna resolución.

Los documentos se titulan:
1. "Características generales del proceso de reforma de la educación chilena", elaborado por la sección Educación y Ciencias Sociales de la secretaría nacional académica de la Universidad Técnica del Estado, y
2. "Rol de la Universidad Técnica del Estado en la reforma estructural del sistema de educación nacional", elaborado por la Facultad de Educación de la Universidad Técnica del Estado.
Luego de considerar estos informes y de un amplio intercambio de ideas, el Consejo Superior adoptó un acuerdo que refleja su compromiso con la iniciativa de abordar el problema de cambio estructural de la educación chilena.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL PROCESO DE REFORMA DE LA EDUCACION CHILENA

La educación chilena ha llegado a un punto en que se hace indispensable realizar profundas transformaciones en sus orientaciones y estructuras, para que pueda convertirse en un factor que actúe en consonancia con los cambios económicos, sociales y políticos que vive el país.
El proceso por adecuar nuestra educación a los nuevos requerimientos, se inició de una manera oficial con los informes de la Comisión Nacional de Planeamiento de la Educación en 1961, que trató de enfocar los problemas de la educación chilena en su conjunto, y sugirió reformas tanto para el nivel básico como para el nivel medio de la enseñanza regular.
Durante el Gobierno de la Democracia Cristiana se tomaron algunas medidas que provocaron cambios, fundamentalmente en la educación básica, al elevar de 6 a 8 años la duración de esta etapa; se introdujeron innovaciones de carácter metodológico, especialmente en la enseñanza de la matemática y las ciencias naturales para el nivel básico; hubo interés por la edición de nuevos textos de estudio y se creó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
A pesar de esto, los problemas esenciales de la educación chilena y que responden a la naturaleza de la crisis estructural de la economía del país, siguieron subsistiendo y le ha correspondido al actual Gobierno la responsabilidad histórica de introducir las reformas que reclama la hora presente.
Para enfrentar la responsabilidad de fijar la política general que debe orientar las transformaciones de la educación nacional, se han conjugado los esfuerzos del Ministerio de Educación, del magisterio organizado a través del Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza (SUTE), y de la Central Unica de Trabajadores (CUT).
Tres han sido las iniciativas sobre las cuales se ha estructurado todo el proceso de transformación de la educación chilena, que el Gobierno trata de llevar adelante.

1. *El proyecto de democratización de la educación*

Con clara conciencia de que los problemas de la educación de un país, no sólo son de responsabilidad de las instituciones escolares y de los maestros, sino que por el contrario, deben corresponder a la acción de toda la comunidad mediante la dinámica de sus múltiples organizaciones y actividades; el Gobierno, a través del Ministerio de Educación, elaboró un proyecto de Decreto General de Democratización de la Enseñanza.
En sus líneas generales, la democratización de la educación se entiende como una parte de la democratización de la vida nacional y según los propios términos en que se expresan sus fundamentos:
"La orientación general es que la democratización de la educación en sus aspectos operacionales tenga como objetivo esencial la plena participación de los trabajadores de la educación, de los padres y apoderados, de los estudiantes, de la comunidad organizada y demás fuerzas sociales comprometidas con la educación. Se trata en concreto, de que la participación se exprese en su dirección, administración y gobierno, no de una manera formal de sus participantes, sino por el contrario, que asuma sus responsabilidades en la concepción del nuevo Estado que se postula, donde los trabajadores y el pueblo tengan el real ejercicio del poder" ("Fundamentos de la Democratización" N.º 3. Postulados Preliminares).

2. *La política de perfeccionamiento del profesorado*

El perfeccionamiento del profesorado constituía uno de los aspectos más criticados de la política educacional de los anteriores gobiernos, por sus manifiestas limitaciones y arbitrariedades.

Bajo el Gobierno Popular se puso en práctica una política masiva de perfeccionamiento que se ha orientado fundamentalmente a desarrollar la capacidad creadora y la originalidad pedagógica de los maestros. Respondiendo a uno de los ideales más sentidos de los educadores, se ha hecho realidad el principio de que el perfeccionamiento del profesorado debe ser obra de ellos mismos, y en este sentido, han pasado a jugar un importantísimo papel los "talleres educacionales".

3. *El Congreso Nacional de Educación*

El magisterio chileno venía reclamando desde los tiempos de la antigua Federación de Educadores, la necesidad de realizar un Congreso Nacional en que los trabajadores de la educación junto a la Central Unica de Trabajadores y las organizaciones de padres y apoderados echaran las bases para una reforma de la educación chilena.
Desde el momento mismo de instalarse el Gobierno Popular, se le dio un gran impulso a la materialización de esta idea. Se puso en marcha una Comisión Organizadora Nacional de Educación, que estuvo constituida inicialmente por representantes del SUTE, de la CUT y del MINEDUC.
El Congreso Nacional de Educación se llevó a efecto entre los días 13 y 16 de diciembre de 1971, y fue precedido por una etapa preparatoria en que se realizaron congresos provinciales, seminarios de estudios, congresos de asignaturas, conferencias nacionales del SUTE, Sexto Congreso Nacional de la CUT, etc.
Las conclusiones del Congreso, la mayoría de ellas de gran alcance y significado, tienen un punto culminante en la determinación de la necesidad de estructurar un sistema nacional de educación, con una doble perspectiva:
a) Que atienda al total de la población del país a lo largo de todas las etapas de la existencia del individuo;
b) Que satisfaga las múltiples necesidades educativas de la nación y no sólo las de formación regular de las nuevas generaciones.
El Congreso mismo decidió la necesidad de estructurar la *escuela nacional unificada*, como la forma específica que debe asumir la educación regular en las actuales condiciones de desarrollo del país.
De acuerdo con estos antecedentes, es preciso destacar que el proyecto de creación de la escuela nacional unificada corresponde a un plan perfectamente definido de transformaciones educacionales que tiende a superar dentro de una perspectiva histórica determinada, las limitaciones, deficiencias y contradicciones de la actual educación chilena.
Desde luego, es necesario insistir en que ella se proyecta básicamente dentro del área de educación regular y que sus grandes principios rectores son los siguientes:
—La necesidad de educación permanente.
—La necesidad de unir la educación con las actividades del trabajo.
—La necesidad de integrar la teoría con la práctica.
—La necesidad de romper las estructuras escolares determinadas por la división de la sociedad en clases sociales.
—La necesidad de formar un hombre de acuerdo con la nueva ordenación social que se reclama para la vida chilena. En las conclusiones del Congreso:

"Se proyectó la formación de un hombre nuevo, arraigado en esta tierra, pero proyectado hacia la humanidad que lucha y se reconstruye; un ser armónico e íntegro, autónomo y crítico, pluralista pero eminentemente socializado; un individuo responsable del patrimonio y del destino nacional, que él mismo, con sus manos y su inteligencia construya y defienda; un chileno que descubra y domine las leyes de la naturaleza y aproveche sus recursos en beneficio general y al mismo tiempo someta a su colectiva voluntad las espontáneas tendencias de la historia; un hombre nuevo, sano y equilibrado, capaz de crear y de recoger belleza.
"Se entiende que este hombre nuevo resultará de una praxis de toda la sociedad y no sólo de la acción de la escuela. El hombre nuevo será a la vez, instrumento y fin de la construcción socialista".
El informe sobre la escuela nacional unificada que ha servido de base para los debates que a nivel nacional se realizan en torno a ella, ha sido el producto de estudios técnicos, ordenado por el Comité Coordinador de los servicios del Ministerio de Educación. Este Comité fue creado por el Decreto Supremo N.º 1484 del 17 de junio de 1971.
Es necesario destacar que el informe sobre ENU ha sido precedido por otros documentos, tales como: "Antecedentes para la Fundamentación de la ENU", y deberá complementarse con otros informes relativos fundamentalmente a problemas de fines y objetivos educacionales, orientaciones curriculares, aspectos jurídicos, administrativos y de planeamiento general de las actividades de la nueva organización escolar.
La iniciativa del Gobierno ha contado con el amplio respaldo de las organizaciones de los trabajadores, magisterio, estudiantiles, de padres y apoderados, pobladores, etc.
Como es natural, dentro de la aguda lucha de clases que se desarrolla en el país, ha recibido también una enconada resistencia de parte de los sectores de oposición, los cuales han sido encabezados principalmente por el diario "El Mercurio", que se ha encargado de coordinar la acción de todos aquellos elementos adscritos a la defensa de la educación privada, para establecer una suerte de frente común contra la ENU.
Es importante consignar aquí, a este respecto, que la iniciativa del Gobierno en nada altera el actual status de la educación privada.
En virtud de estos antecedentes, es necesario que nuestra Universidad comprometida con el proceso de cambios y con la lucha liberadora de nuestro pueblo, conozca en sus detalles la naturaleza de la iniciativa del Gobierno, para apoyarla y conseguir que sea llevada a feliz término.
Con este objeto, la Facultad de Educación y la Secretaría Nacional Académica, han presentado a los señores Consejeros un documento en que entre otros aspectos se destacan la responsabilidad que para la Universidad Técnica del Estado tiene la creación de la escuela nacional unificada, y las acciones que ello necesariamente trae consigo.

SANTIAGO, abril de 1973.

SECRETARIA NACIONAL ACADEMICA
Secc. Ed. y Ciencias Sociales

Del Decano de Educación de la UTE al Consejo

Al presentar al Consejo Superior el informe titulado "Rol de la Universidad Técnica del Esta-

do en la reforma estructural del sistema de educación nacional", la Facultad de Educación se hace un deber puntualizar a los Consejeros algunas situaciones que pueden servir para apreciar con más exactitud el sentido que este documento de trabajo posee:

1.º El debate nacional sobre la Escuela Nacional Unificada constituye, en el fondo, una discusión sobre la crisis educacional que afecta al país y, por consiguiente sobre la necesidad de iniciar una modificación profunda en el sistema educativo.

2.º En este debate no ha estado ausente la presencia de intereses políticos particulares que no sólo han desvirtuado el contenido del Informe de Superintendencia sobre la Escuela Nacional Unificada, sino que han introducido una deformación en la comprensión que la comunidad nacional debe tener sobre este problema.

3.º La Facultad de Educación subentiende que la orientación programática de la Universidad Técnica del Estado y los ideales de la reforma universitaria son razones más que suficientes para dar su más cabal apoyo a la iniciativa del Gobierno y las autoridades del Ministerio de Educación.

4.º El informe de la Facultad de Educación no entra al examen particularizado del proyecto sobre la Escuela Nacional Unificada, por cuanto estima que resulta de mayor trascendencia para la Universidad Técnica del Estado preocuparse de examinar el modo en que la reforma del sistema educativo revierte sobre la educación superior y prever al mismo tiempo los problemas que presumiblemente tendrán que afrontar las universidades en u nbreve plazo. La Facultad como la Universidad, a través de su participación en el Consejo Nacional de Educación podrán hacer las indicaciones de detalle que pudiera merecer el estudio sobre la escuela nacional unificada.

5.º Las Secretarías Nacionales Académicas y de Extensión, como igualmente la Facultad, han estado, desde los inicios de este año académico, preocupadas de motivar la discusión sobre el Informe de Superintendencia, actividad que continuarán acentuando gradualmente hasta que toda la comunidad universitaria y los sectores sociales en que la Universidad se proyecta, adquieran una claridad tal sobre la reforma de la educación chilena que puedan entrar a participar fundamentalmente en las decisiones que deben irse adoptando, tal cual lo desea el Gobierno.

6.º La lectura del informe de la Facultad tiene como uno de sus supuestos el conocimiento previo del contenido del Proyecto sobre la Escuela Nacional Unificada.

7.º Finalmente, la Facultad de Educación deja constancia que su estudio es básicamente producto de la discusión que se ha venido promoviendo desde hace algunos años en sus unidades académicas.

SANTIAGO, abril de 1973.

FACULTAD DE EDUCACION
(Fdo.) Eduardo Castro Silva
Decano

ROL DE LA UTE EN LA REFORMA ESTRUCTURAL DEL SISTEMA DE EDUCACION

La difusión del informe de Superintendencia de Educación sobre la Escuela Nacional Unificada (ENU) ha tenido la virtud de revitalizar la discusión respecto de los alcances que tiene la política de transformación estructural del país, formulada programáticamente por el Gobierno de la Unidad Popular. En particular, el debate público acerca de la ENU ha estado revestido de un peligroso tono polémico en donde el calor de la pasión o el afán de hacer prevalecer intereses parciales de sectores de la discusión no solamente han dificultado la comprensión y el diálogo, sino que, en lo fundamental, desfigurando el sentido natural de la filosofía y contenido que se despliegan en el informe en cuestión, están alejando la posibilidad real de unificar el esfuerzo nacional destinado a enfrentar y superar la etapa crítica que vive la educación del país. En este contexto, definir su posición acerca del citado informe y de la reforma educacional que le sirve de trasfondo, constituye para la Universidad Técnica del Estado, más que un deber circunstancial, un imperativo moral que surge de su más auténtica condición de corporación de educación superior comprometida con la noble aspiración de contribuir a la creación de un nuevo modo de convivencia social. La preocupación de la Universidad Técnica del Estado por los destinos de la educación y la cultura del país es consubstancial a su propia historia y, por ello mismo, su aporte al debate no puede ni con mucho ser estimado como un pensamiento que se genera en la coyuntura en que se formula. Por el contrario, expone conclusiones suyas que gradual y trabajosamente ha decantado en el curso del examen siempre permanente del sistema de educación nacional y de la inserción de la educación superior y universitaria en el mismo. No obstante, la Universidad Técnica del Estado reconoce con la modestia propia de quien posee el afán del saber, que el intercambio de opiniones en un clima de razón y respeto mutuo contribuye notablemente a depurar una verdad que nunca es definitiva.

I. *Los conflictos tradicionales de la Educación Superior en la perspectiva de la Escuela Nacional Unificada*

Sin necesidad de reiterar el análisis de los defectos y de las escasas virtudes del Sistema de Educación Nacional, la eventual concreción de la ENU constituye un hecho substantivo en la transformación estructural de la educación chilena que, sin contar con el mejoramiento que puede conllevar en el sistema de educación regular dirigido y controlado hasta hoy por el Ministerio de Educación, envuelve insospechadas posibilidades para superar en definitiva las precariedades inherentes a una estructura educativa que de manera cada vez más aguda se ha caracterizado por la falta de definición histórica, en sus orientaciones, metas y propósitos, como por la desarticulación orgánica de sus partes y niveles. Estas particularidades propias de la esencia interna del sistema de la educación chilena han hecho prácticamente estériles los esfuerzos realizados por distintas instituciones nacionales —la Universidad Técnica, entre otras— en orden a enfrentar los problemas que a ellas se les suscitan, y que, en el fondo, son insuperables, toda vez que su eje de generación desborda los límites de acción de cada institución.

Hasta hoy, la Universidad Técnica del Estado debe invertir gran parte de su capacidad en la solución, siempre parcial, de problemas y situaciones conflictivas cuyo origen se encuentra en el carácter del sistema educacional que la instalación de la ENU procura extirpar. Entre estas si-

tuaciones podríamos esquematizar las siguientes:
1.º El aumento progresivo de las demandas por educación superior y las dificultades para generar una oferta de vacantes y matrículas adecuadas a ese ritmo de expansión de la demanda social.
De acuerdo a un informe presentado el día 2 de abril del presente año en el Consejo de Rectores, a fines de 1972, 114.900 jóvenes rindieron la prueba de aptitud académica, con el deseo de incorporarse a la educación superior. De este total había 68.000 jóvenes que habían egresado de educación media en 1972 y 46.900 que habían egresado de educación media en años anteriores a 1972.
De estos 114.900 estudiantes, solamente 63.000 podrán ingresar a la educación superior en 1973 (considerando como educación superior a las carreras universitarias, a las carreras tecnológicas y a la enseñanza normal); 51.900 jóvenes, es decir, el 45% del total, quedarán al margen de toda posibilidad de integrarse, por este año al menos, a la educación superior.
Estas cifras, asociadas al vertiginoso ritmo de crecimiento que viene experimentando la educación media, hacen presumiblemente que en los próximos años la demanda por educación superior, especialmente universitaria, y la imposibilidad efectiva de satisfacerla, provocará un verdadero caos en la vida nacional, a no ser que se adopten las medidas tendientes a provocar un vuelco espectacular en la situación.
Dentro de la actual estructura educacional es prácticamente imposible indicar un camino que elimine el punto crítico a que puede llegar la educación chilena. La demanda progresiva por educación superior no es un fenómeno que pueda ser diluido o diferido si no es con un cambio como el que preconiza la ENU. En efecto, el país carece de recursos humanos altamente calificados y/o financieros como para inducir una expansión de los equipos docente-formativos de educación superior, con cuyo concurso pueda absorberse la aspiración de los jóvenes de recibir formación en ese nivel. Recordemos, asimismo, que éste es un problema que ni siquiera están en condiciones de resolver los países altamente desarrollados. Por otra parte, las motivaciones que llevan a los jóvenes a requerir educación superior tampoco pueden desarraigarse, toda vez que la estructura social y el propio sistema educativo están configurados de modo tal, que ambos estimulan de una u otra manera ese apetito. En otros términos, sólo en la educación superior el joven encuentra status, prestigio, posición económica, etc.
La inadecuación entre demanda y oferta en la educación superior no solamente eleva las tasas de la población económicamente inactiva o de los chilenos que se dedican a la producción de servicios, sino que en lo más íntimamente personal produce desconcierto, inseguridad, confusión y desesperanza en los jóvenes que ven esfumarse sus posibilidades de realización humana plena.
2.º La disminución de la capacidad productiva de la educación superior como consecuencia de la instalación de medidas que suplementen las fallas del sistema de educación.
No es difícil advertir que en sus orígenes, la división de la enseñanza media en dos tipos de educación está fundada en concepciones aristocratizantes —o de clase— sobre la vida social. Este sello ha acompañado secularmente el curso de la evolución del sistema educacional. Mientras en la vida social se producían trastornos notables en función de una acentuación de la democratización, el sistema educativo progresaba sin abandonar su marca original. La inescolaridad, la deserción escolar y el analfabetismo son fenómenos que obedecen a causas que están más allá de las intenciones de los directivos de la educación, pero que, en todo caso, han tratado de ser solucionados mediante mecanismos que ha elaborado el propio sistema. La consecuencia es, sin embargo, que entran a participar en la vida económica amplios sectores de trabajadores que carecen de todo tipo de calificación profesional y que incluso ven disminuidas las posibilidades que les ofrece el derecho a la educación.
Mientras un grupo de estudiantes que finaliza regularmente la educación media entra de lleno a formar parte de los grupos productivos, otro —el que se ha formado en la educación científico-humanista— debe esperar vanamente su oportunidad para ser recibido por la educación superior.
En estas condiciones, la Universidad Técnica del Estado, buscando ser consecuente con sus propias orientaciones filosóficas, ha debido instalar una serie de mecanismos para atenuar las diferencias de clase que se aprecian en los egresados de la educación media por una parte (cupos de ingreso para hijos de obreros y campesinos, por ejemplo) y para entrar a entregar una capacitación laboral acelerada a desertores del sistema educativo, por otra (Convenio CUT-UTE, por ejemplo). En otros términos, por las deficiencias estructurales del sistema de educación, las universidades se han visto obligadas a cumplir funciones que por propia naturaleza no les corresponde desempeñar. Por consiguiente, estando en gran parte el quehacer de la Universidad Técnica del Estado determinado por el signo del sistema escolar, ve negados los derechos o posibilidades que ella misma tiene en la creación de alternativas que contribuyan en forma eficaz a los planes del desarrollo nacional.
3.º La creación de modalidades diferentes de formación en la educación superior se supedita a las posibilidades que ofrece el sistema educacional y los egresados de enseñanza media.
La desarticulación que existe entre las unidades que configuran confusamente lo que se viene en llamar sistema educacional, no facilita la determinación de líneas claras de competencia y de responsabilidades de cada una de ellas. De tal modo, en la indefinición de lo que es estrictamente el área regular y el área extraescolar, la educación de nivel superior carece de un repertorio de funciones a cumplir en un área y otra. Es frecuente la interpenetración de acciones en las unidades de la educación superior con el consiguiente desperdicio de esfuerzos y recursos que podrían tener mejor destino si hubiera desde el comienzo tal claridad.
Esta misma situación, de algún modo, obliga a persistir en una suerte de tradicionalismo en las líneas de carreras a desarrollar y en las metodologías de formación por utilizar. La Universidad Técnica del Estado reconoce en el trabajo el agente formador más pleno, rico y permanente, y por su propio rango de corporación "técnica", en más de una oportunidad ha planteado la necesidad de fundir en una dimensión distinta el estudio con el trabajo. Para obtener los grados universitarios ha habido prácticamente un solo camino: ingresar como alumno regular de la universidad. A costa de grandes esfuerzos los trabajadores han podido complementar el estudio con

sus ocupaciones habituales, pero en el reconocimiento oficial, trabajo y estudio han sido dos esferas separadas. A las universidades no les ha faltado imaginación para idear procedimientos diferentes de formación que convierten al trabajo en un agente formador y al estudio en una actividad productiva; mas todos estos proyectos se estrellan fatalmente en una realidad: el sistema regular de educación provee a las universidades de un vasto contingente de estudiantes que han sido formados de manera totalmente desligada de la actividad productiva (egresado de educación media científico-humanista, en especial). Tampoco ha podido la educación superior proyectar modalidades de estudios que permitan a los egresados de educación media que se incorporan a la actividad productiva, recibir en su propio lugar de trabajo la educación superior que haga justicia a sus capacidades y talentos. Lo poco que la Universidad Técnica del Estado ha podido hacer en esta dirección, toca finalmente con la desorientación y la desarticulación del sistema educativo.

II. LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA ENU

La Universidad Técnica del Estado ha podido advertir por su propia experiencia las graves limitaciones y deficiencias del actual sistema educacional.

El proceso de reforma que se ha desarrollado en el seno de nuestra comunidad universitaria y que tan significativos progresos ha alcanzado, tuvo, entre otras, como una de sus motivaciones urgentes, la necesidad de contribuir a solucionar, aunque fuese en parte, las profundas contradicciones que se advierten en un sistema educacional como el nuestro que inequívocamente no corresponde ya a la actual situación económica, social y cultural del país.

Los exámenes más objetivos y científicos de la educación chilena han podido detectar con toda claridad los fundamentos esencialmente clasistas de su estructura organizativa, de sus contenidos programáticos y de sus finalidades. Desde sus orígenes, la educación pública y privada de nuestro país ha tenido el signo inequívoco de los intereses de las clases dirigentes. En Chile, siempre se desarrollaron con preferencia y profusión de medios y recursos los tipos de escuelas y establecimientos destinados a formar los cuadros profesionales, administrativos y políticos de las clases gobernantes, no siendo, por lo tanto, ningún misterio que se le diera desde los inicios de la vida republicana especial énfasis a las profesiones liberales en las universidades y a la enseñanza humanista clásica de los liceos. Estas instituciones educacionales tuvieron siempre un estrecho carácter de élites y sólo los grupos económicos pudientes que ejercían la hegemonía política podían alcanzar hasta sus aulas.

Para el pueblo trabajador, en cambio, quedaron reservadas, en condiciones restrictivas que marginaban de la escuela a miles de niños y jóvenes y con una extrema pobreza de recursos, la educación primaria y las escuelas técnicas y profesionales, para formar la mano de obra calificada al ritmo que el lento desarrollo económico hacía necesario.

Muy pronto el pueblo comprendió, y con bastante claridad, que la lucha por la democratización de la vida nacional pasaba necesariamente por la escuela y por la ampliación de sus derechos a la educación, a la cultura, a las profesiones técnicas y a la propia universidad. Esta lucha ha comprometido, a lo largo de nuestra historia, a los mejores representantes de la intelectualidad chilena, junto con el combate organizado de la clase obrera y campesina y sus organizaciones sindicales y políticas.

La iniciativa del Gobierno de introducir cambios substanciales en la estructura y orientación del actual sistema educativo a través de la ENU, en el contexto de una auténtica democratización de la enseñanza y en su adecuada prolongación a través de todas las etapas de la vida, corresponde ampliamente al espíritu de nuestra reforma universitaria, que, junto con reclamar la democratización de la Universidad Técnica del Estado, la modernización de su estructura académica y administrativa, exigía también una planificación de la enseñanza de acuerdo con la realidad nacional y la vinculación permanente de la universidad con el medio social, buscando favorecer nuestro desarrollo económico.

Fiel a estos principios, el proceso de reforma de la Universidad Técnica del Estado ha tratado de suplir las manifiestas deficiencias de la educación media, abriendo el campo a las carreras tecnológicas, destinadas a preparar técnicos de mando medio, con lo cual se buscaba solucionar también el agudo problema de la economía nacional. En otro sentido la reforma de la Universidad Técnica del Estado buscó desde el comienzo la forma de favorecer el estudio, la cultura y la capacitación de los trabajadores a través de una acción sistemática materializada en los múltiples convenios que ha firmado con diversas organizaciones de la comunidad nacional.

Todas estas iniciativas están ubicadas dentro de un plan elaborado racionalmente para adecuar la educación del país a las nuevas condiciones de su desarrollo, de tal manera que toda preparación teórica, técnica y científica tenga como una de sus finalidades primordiales servir a los esfuerzos para superar el subdesarrollo económico y la dependencia tecnológica.

A la luz de estos antecedentes resulta natural comprender que la Universidad Técnica exprese su firme adhesión y apoyo al proyecto de crear la escuela nacional unificada, haciendo todos los esfuerzos posibles para aportar desde su condición de corporación de estudios superiores al esclarecimiento y perfeccionamiento de todo tipo de proposiciones destinadas a desarrollar esta idea.

III. SITUACIONES QUE LA UNIVERSIDAD TECNICA DEL ESTADO NECESARIAMENTE DEBERA RESOLVER AL INSTALARSE LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA

El informe de la Superintendencia de Educación señala a la letra que "las universidades serán centros superiores de investigación, creación y docencia en que culminarán los procesos de educación permanente que se canalicen por las áreas regular y extraescolar. En consecuencia, sin desmedro de su función cultural y científica de alto nivel, se podrá acceder a ellas desde la educación regular y desde el campo del trabajo, acreditando los requisitos académicos necesarios para el resguardo de su excelencia" (Punto 1.6.4.).

Esta delimitación de las responsabilidades de la universidad, en el nuevo sistema, constituye un formidable desafío al poder creador indispensa-

ble para desarrollar sus tareas tradicionales (investigación-docencia-extensión) dentro de una nueva perspectiva, más razonable, más justa, más democrática. No resultará difícil que la Universidad Técnica del Estado acometa la empresa de expresar fecundamente su capacidad creadora convirtiéndose en la avanzada de la reforma de la educación superior que sugiere la reforma total de la educación que inicia la Escuela Nacional Unificada. Esta confianza adquiere especial relieve al reiterar que los ideales de la educación permanente y del vínculo inseparable ESTUDIO-TRABAJO forman parte objetiva de la breve historia de la Universidad Técnica del Estado.

Conviene, en todo caso, consignar algunas de las tareas que la Universidad Técnica del Estado deberá emprender frente a situaciones complejas que emergerán desde el momento mismo en que asuma responsabilidades en el nuevo sistema de la educación nacional. Es claro, entonces, que la escuela nacional unificada revierte sobre la actual educación superior planteando exigencias de reordenamiento que faciliten la articulación entre los diferentes tramos del sistema de la escuela nacional unificada y la articulación de ésta con la educación superior. Entre estas tareas de reordenamiento y acomodo, sin pretensión de jerarquizar, habría que enumerar las siguientes:

1.º Vigorizar el debate y estimular el desarrollo de las nuevas concepciones educacionales con el propósito de inducir actitudes que favorezcan la materialización de comportamientos renovados en la universidad. Es decir, procurar que el proceso iniciado con la escuela nacional unificada pase a formar parte de los objetivos de la universidad y que la asimilación creadora de las nuevas ideas se exprese en acciones de trabajo, de análisis, de perfeccionamiento, etc., tanto en el plano interno como en conjunto con otros organismos y, a la vez, con el aparato central del sistema educacional chileno.

2.º Adecuar las condiciones que permitan la investigación social y educacional, de tal modo que favorezcan el desarrollo de conocimientos que depuren la visión de los fenómenos sociales. Para tal efecto, habrá que aprovechar los recursos existentes en la Universidad Técnica del Estado y los que pudieran ser proporcionados por organismos y personas hasta ahora ajenos y marginados del proceso educacional.

3.º Concebir carreras profesionales de nivel superior en íntima conexión con las etapas de profesionalización progresiva que suponen los 12 años de la escuela nacional unificada.

Este capítulo es probablemente uno de los más dificultosos, por cuanto hasta aquí nunca las universidades han configurado sus carreras en relación directa con los distintos niveles de complejidad que supone el ejercicio completo de una función social determinada. Se trata, en otros términos, de diferenciar niveles de formación profesional a partir de la delimitación de las necesidades progresivamente más complejas que plantea la atención de una función social completa (ejemplo: economía, salud, educación, etc.). Determinados estos niveles, se coordinarían recién los que corresponden a la educación que imparte la *escuela nacional unificada* con los que corresponde cultivar a la educación superior y, particularmente, a las universidades.

4.º Reelaborar las metodologías de formación profesional con el fin de reorientar esta formación hacia objetivos que permitan a los graduados universitarios actuar más tarde simultáneamente desde los centros laborales en que presten sus servicios, como agentes instructores, adiestradores y educadores de los estudiantes de la escuela nacional unificada.

5.º Acentuar la formación en el trabajo de todos los estudiantes universitarios, convirtiendo el aula en un lugar de estudio circunstancial y haciendo de las unidades productivas de la vida nacional los centros más poderosos de sugerencias educativas.

6.º Crear tipos de formación superior diferenciados para los jóvenes que están participando plenamente en el frente productivo y para aquellos que, luego de cumplido el 12.º año de la *escuela nacional unificada*, entran directamente a la universidad. El criterio integrador y unitario de ambas clases de formación ha de estar en la posibilidad idéntica que ellas tienen de alcanzar hasta el más alto grado que entrega la educación superior, como el reconocimiento de la actividad laboral como factor de formación y perfeccionamiento profesional.

7.º Modificar radicalmente el sistema de selección e ingreso a la universidad, estableciendo criterios no discriminatorios respecto de la condición de trabajador o de mero estudiante de los postulantes a la universidad.

8.º Adoptar iniciativas tendientes a la estructuración gradual del sistema de la educación superior, relacionándose con todos aquellos organismos y servicios, que, de una manera u otra, tienen competencia delimitada en la educación superior. Esta estructuración tendrá que pasar, a lo menos, por dos fases de desarrollo: una primera, cronológicamente, en que aun la educación superior se proyecta en el área denominada de educación extraescolar (ejemplo: Convenio CUT-UTE), y otra segunda, en que la educación superior es sólo la prolongación de lo que el informe de Superintendencia llama área de la educación regular. Ambas fases deberán cubrirse teniendo en claro el principio de la educación permanente que parece ser el animador de la escuela nacional unificada.

9.º Redefinir el sentido que tiene actualmente aquel sector que en los planes de estudio se denomina genéricamente "práctica profesional". El nuevo sentido habrá que buscarlo considerando el tipo de formación que entregará la ENU, la exigencia de renovar la metodología de educación superior bajo el criterio de unión de estudio y trabajo.

10.º Circunscribir las responsabilidades que tendrán las universidades y la enseñanza normal en la formación de profesores. Este acotamiento, que no exime a nadie del trabajo conjunto, se hace indispensable toda vez que la ENU hace desaparecer la enseñanza media bifurcada y, por el contrario, preconiza la continuidad de la educación del 1.º al 12.º año. La competencia que cada una de las universidades venía autorreconociendo para formar tal o cual tipo de profesor encontraba, al menos, una débil justificación en la dualidad de la enseñanza media, justificación que pierde todo su sentido en la nueva estructura. Sin embargo, habría que considerar que la tradición propia de la Universidad Técnica del Estado en la forma-

ción de profesores para la enseñanza profesional y la infraestructura que posee hoy para preparar este tipo de profesor, aconsejan que durante buen tiempo todos los esfuerzos se dirijan básicamente a formar los profesores que atenderán los rubros propiamente técnico-profesionales del curriculum de la ENU.

Sin detallar mayormente algunas de las grandes tareas que la Universidad Técnica del Estado deberá cumplir, queda en claro que la instalación de la ENU no es un hecho que afecta exclusivamente a la facultades de educación de las universidades —por la tradición de preparar profesores—, sino que, por el contrario, este hecho conmueve desde sus cimientos a toda la universidad, a su organización, a sus funciones, a sus estamentos, etc.

El proceso que inicia la ENU impedirá que las estructuras universitarias pretendan seguir existiendo en función de la formación científica y tecnológica apartada de una realidad social que se manifiesta como un todo complejamente integrado, ni tampoco en función de la investigación de procesos aislados del contexto social sin una trabazón firme y total con las necesidades que plantea la realidad del país. El papel de las universidades es integrar el sistema de educación nacional —toda vez que forman parte de él— hasta ensamblar con lo que básicamente ha de constituir la parte medular del sistema unificado que se manifestará en la nueva concepción del curriculum. Al mismo tiempo tendrá que conformar el sistema de la educación superior, entendido no tanto como una prolongación de fases educativas antecedentes, sino más bien como un tipo de educación rectora, orientadora y estimuladora del proceso de evolución sin límites que es inherente al nuevo sistema educativo. Este papel rector es un deber de las universidades que no significa dejar de reconocer que otros integrantes sociales legitiman aspiraciones y adquieren derechos para incorporarse al proceso de educar. La educación debe ser definitivamente reflejo y expresión de lo que la comunidad nacional plantea y exige y, las universidades deben ser las primeras en inclinarse ante esta evidencia.

En suma, el desafío a las universidades está planteado; la capacidad de respuesta parece ser aún débil, pero la dinámica del proceso histórico la hará crecer hasta concertarla en un frente común y masivo. La Universidad Técnica del Estado no tiene otra alternativa que aceptar este desafío histórico y enfrentarlo con el poder que ha sido probado en otras circunstancias también históricas. Sin embargo, la respuesta de la Universidad Técnica del Estado tendrá que ser de tal jerarquía que legitime su derecho a encabezar el movimiento de la reforma educacional y esforzarse por ayudar a encauzarlo en la dirección que el país y el mundo vienen demandando.

PRONUNCIAMIENTO DEL CONSEJO SUPERIOR SOBRE LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA.
Santiago, 25 de abril de 1973.

CIRCULAR N.º 139.

Tengo el agrado de informar a usted que el Consejo Superior de la Universidad Técnica del Estado, convocado especialmente el viernes 13 de abril del presente año y con asistencia de la casi totalidad de sus miembros, adoptó el siguiente pronunciamiento respecto de la Escuela Nacional Unificada.

CONSIDERANDO

1.— Que la educación chilena viene experimentando una profunda crisis como consecuencia de los graves problemas estructurales que han padecido la economía y las tradiciones de la vida social, cultural y política de la nación.

2.— Que con el advenimiento del Gobierno Popular se inició una etapa de trascendentales cambios en todos los aspectos de las actividades del país.

3.— Que la imperiosa necesidad de superar las condiciones de subdesarrollo y la liberación frente a los poderes del imperialismo, como asimismo la responsabilidad de conseguir una tecnología propia, obligan a pensar en la formación de un hombre con una clara vocación para la vida del trabajo y la producción, sin descuidar los factores integrales de su personalidad.

4.— Que en la generalidad de los países del mundo existe una clara conciencia, expresada en un informe técnico de UNESCO, en el sentido de que la educación actual debe experimentar profundas transformaciones y que debe buscarse el contacto más íntimo entre la escuela y el trabajo, dejando sentado como principio general que la educación debe constituir una experiencia permanente a través de toda la vida.

5.— Que el Gobierno Popular que preside el doctor Salvador Allende ha presentado un Plan de Reforma de la Educación Nacional, para enfrentar el desafío de la hora presente y que dentro de este plan, la iniciativa de crear la Escuela Nacional Unificada, aparece como un proyecto claro, definido y coherente, destinado a proporcionar educación general y politécnica a los niños y jóvenes del país.

SE ACUERDA:

1.— Entregar el más amplio apoyo a la iniciativa del Gobierno de crear la Escuela Nacional Unificada.

2.— Participar con sus recursos humanos, técnicos y materiales para difundir y esclarecer las grandes orientaciones de esta iniciativa.

3.— Desarrollar dentro de la comunidad universitaria una intensa labor de discusión y análisis, para buscar los mejores procedimientos e iniciativas que perfeccionen este proyecto y favorezcan su puesta en marcha.

4.— Coordinar la acción de la Universidad Técnica del Estado con el Ministerio de Educación, el Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio, la Central Unica de Trabajadores y otros organismos, para impulsar la pronta materialización de la Escuela Nacional Unificada.

5.— Designar una Comisión Técnica, representativa del Consejo Superior de la UTE, con la participación de la Secretaría Nacional Académica y la Facultad de Educación, para estudiar todos los problemas atingentes a la mejor participación de la UTE en apoyo a la ENU.

Saluda atentamente a usted,

CESAR FERNANDEZ CARRASCO,
Secretario General Suplente.

los problemas del estudiante secundario hijo de obreros

por la Prof. JULIA JUHASZ

Nota de la Redacción: Hemos venido publicando varios artículos de la revista "The New Hungarian Quarterly", que se edita en Budapest, acerca de las experiencias que los educadores y planificadores húngaros han tenido en la aplicación de la reforma educacional.

Es sabido que la República Popular Húngara ha conseguido notables avances en el campo de la educación y la cultura. En los artículos que hemos reproducido —inclusive el que sigue— interesa, sobre todo, la sana autocrítica que los educadores húngaros formulan constantemente sobre sus experiencias, especialmente en lo que se refiere al ciclo secundario. No es una mera cuestión de la educación en el campo socialista comparada con la de los países burgueses. Existe, además, el problema de las técnicas educacionales apropiadas para derribar los pesados muros que la sociedad de élites del pasado cimentó tan profundamente. Contra esa fortaleza debe accionar todo país que se orienta por una planificación educacional para las grandes masas laboriosas. Esta acción permite darse cuenta que algunas taras del pasado no pueden ser abolidas de la noche a la mañana, y que hay que planificar tomándolas en cuenta. Es lo que hacen los húngaros cuando se encuentran con la dificultad cultural de los estudiantes secundarios hijos de trabajadores manuales, y que aquí se relata.

En instantes en que nuestro Gobierno Popular planifica la reforma educacional de mayor trascendencia aplicada hasta ahora, la de la escuela nacional unificada, creemos que es provechoso dar a conocer la experiencia húngara contenida en este artículo, ya que todo aconseja evitar que se incurra en errores que experiencias foráneas han superado ya.

Cuando en Hungría numerosas fábricas e industrias fueron nacionalizadas, muchos trabajadores que sólo habían completado su educación primaria fueron designados en posiciones ejecutivas en varios niveles. Algunos de ellos no habían siquiera alcanzado ese mínimo de escolaridad. Pero tal era el curso normal de las cosas en ese tiempo. No hay cifras disponibles para mostrar la proporción de niños de la clase trabajadora en los establecimientos de educación secundaria y superior, en los días de la preguerra, pero era de común conocimiento que pocos niños de origen modesto lograban ingresar a la escuela secundaria y un más reducido número aún entraba a un "college" o universidad (por ejemplo, en el año académico de 1937-1938 los graduados de la clase trabajadora fueron alrededor del 2,7 por ciento y los de origen campesino pobre, del 0,8 por ciento de la población universitaria total del país). Era naturalmente un imposible en 1948 y 1949 exigir que los trabajadores designados en posiciones ejecutivas pudieran exhibir un diploma de escuela superior o un grado universitario. De todas maneras, era urgente que ellos hicieran uso, de algún modo, de las facilidades de la educación de adultos para estudios más altos y que el ingreso a las escuelas secundarias y a las universidades estuviera abierto a los niños de la clase trabajadora.

En ese tiempo los niños con un pasado proletario sufrían considerables desventajas. Su medio ambiente, condición y situación económica hacían extremadamente difícil para ellos la obtención de resultados, comparados con aquellos que alcanzaban los niños que vivían en mejores condiciones habitacionales y en mejores circunstancias económicas, quienes no sólo eran estimulados por sus padres, sino que estaban también en condiciones de aprender en casa algo que los hijos de los trabajadores no podían hacer. Esto llevó a la práctica de clasificar jóvenes para los exámenes de admisión en categorías de acuerdo a su origen, además del conocimiento y aptitudes, mediante la pregunta de a cuál grupo o categoría —para usar el término contemporáneo— pertenecía el solicitante para tomarlo también en consideración. Los niños hijos de trabajadores manuales pertenecían a la primera categoría y los de la principal clase privilegiada, a la última. Más allá y por sobre las ventajas de aumentar las oportunidades en el sistema social, esta práctica hizo posible que los niños de obreros fueran a las escuelas secundarias y universidades a pesar de los factores que los mantenían en desventaja en sus estudios.

Este sistema fue cambiado hace unos pocos años. La clasificación en categorías de acuerdo al origen socioeconómico fue abolida. La principal razón para el cambio fue que tal distinción se oponía al sentido de justicia y a la sensibilidad de otros sectores de la sociedad, y no se justificaba su continuación, y, por otro lado, que a la necesidad de adiestrar futuros expertos capaces para varios sectores de la producción y para la vida cultural se le dio prioridad. La gente joven está ahora seleccionada por aspirantes de origen proletario cuyos conocimientos, dotes y aptitudes son juzgados suficientes para ayudarlos a obtener los más altos niveles. Aquellos cuyas habilidades y prácticas eran más bajas que el promedio eran de cualquier modo incapaces de satisfacer las exigencias más altas de los colegios y universidades y la experiencia ganada en la práctica mostró que los estudiantes de esta clase eran incapaces

de mantener el paso después del primero o segundo año, terminando fracasados o expulsados. Este cambio fue seguido de discusiones apasionadas. Había aquellos que expresaban la ansiedad de que una vez que este privilegio fuera abolido, los hijos e hijas de los trabajadores manuales serían desplazados en la universidad por los hijos de los profesionales que empezaron en mejores condiciones, aún ahora. La respuesta fue que en lugar de proporcionar una ventaja en la etapa de acceso, la solución al problema quedó en la gradual eliminación de las condiciones desfavorables desde el punto de vista de la educación morosa de los trabajadores manuales. Había que dar toda la asistencia posible a los hijos de los trabajadores manuales que acudían a la escuela primaria para prevenir sus numerosas fallas en los establecimientos de educación secundaria y superior, siguiendo la abolición de la clasificación en base al origen. La situación que ha sobrevenido desde entonces ha fallado en el sentido de justificar el pesimismo de la gente esperando una desastrosa disminución que seguiría a la abolición de privilegios acordados al ingreso. Es verdad, sin embargo, que ha habido una cierta reducción a pesar del hecho que el objetivo fue el de obtener un aumento.

Entre 1966 y 1969 la proporción de niños de trabajadores manuales decreció del 54,7 por ciento al 49,4 por ciento en las escuelas secundarias. Durante el mismo período su proporción decreció del 44 al 40,8 por ciento en educación superior.

Estadísticas más recientes indican un 2 por ciento de aumento en las escuelas secundarias, pero hay un continuo decrecimiento en colegios y universidades. Lo que se sigue de todo esto no es, por supuesto, la conveniencia de medidas para restablecer la clasificación anacrónica de acuerdo al origen, sino la conclusión de que la asistencia proporcionada no ha sido tan efectiva como se suponía en los tiempos en que el antiguo sistema fue abolido. Así, la actual situación requiere de medidas, en un futuro no muy lejano, que ayuden a invertir este rumbo no deseable. De acuerdo a las cifras de 1968, el 83 por ciento de los niños de los profesionales y altos empleados, el 37 por ciento de los trabajadores especializados y el 15 por ciento de no especializados asisten a la escuela secundaria. En educación superior esta proporción fue del 34,7 y 2 por ciento respectivamente. No ha habido mayor cambio en la situación desde entonces.

No sólo la brecha entre los niños de los profesionales y los trabajadores especializados es problema sino también entre los trabajadores especializados y los no especializados. Esto no puede ser atribuido simplemente a razones financieras. Las diferencias en los niveles culturales y las demandas de trabajadores especializados y no especializados también deben ser tomadas en cuenta.

Entrevisté a quince madres y padres en un taller en Budapest (Obras Eléctricas Ganz), que es una de las más grandes plantas de telecomunicaciones de Hungría. Todos son trabajadores especializados y no especializados, hombres y mujeres. Todos ellos tienen niños de 14 ó 15 años, es decir, niños en la edad en que deben tomarse las decisiones acerca de su futuro. Espero que encontraré razones que expliquen por qué la proporción de niños de los trabajadores manuales en educación secundaria y superior estaba aún por debajo de la correspondiente a profesionales y altos empleados, aunque ha habido un cierto mejoramiento.

300 están empleados en el taller, pero sólo tres de ellos tienen niños que asisten a la escuela secundaria; ninguno tiene un niño en la escuela superior o la universidad.

Los que estaban sentados alrededor de la mesa dieron gran variedad de explicaciones. Eventualmente, las respuestas se concentraron en dos: "porque yo no puedo permitirme el lujo", fue una, y, "porque el niño no lo hizo bien en la escuela", fue la otra.

Lo último es más significativo que lo primero, pues para muchos de ellos la explicación "Es verdad que debemos hacer sacrificios si el niño continúa sus estudios; sin embargo, yo estaría preparado para hacerlos si su informe escolar estuviera suficientemente bien". Hubo solamente un solo grupo compuesto de mujeres divorciadas o viudas que dijeron con un tono de resignación, "yo no puedo brindárselos con un solo salario".

La principal razón es la carencia de buenos resultados, un certificado escolar pobre. "El tiene dificultades en el aprendizaje", "ella no es dotada", "él no es suficientemente serio; desatento, su mente vaga sobre cosas que no son sus estudios", eran los puntos de vista que más se expresaban. Podemos acercarnos más a la esencia del problema si examinamos lo que se dijo acerca de las circunstancias de la familia, la casa y la escolaridad de los padres.

Una de las mujeres es viuda. La vida sola es muy difícil, las preocupaciones recaen con mayor peso en ella, y no tiene tiempo suficiente para brindar más atención a su hijo.

La otra vino a Budapest desde el campo. Sus niños se portaban bien en el campo, pero en la capital uno de ellos falló. ¿Quizás las exigencias que se hicieron eran mayores en Budapest? ¿O los cambios en las condiciones, el nuevo ambiente, son responsables del problema? Los padres están desorientados para encontrar una respuesta al problema y tampoco les ha prestado ayuda suficiente para buscar una solución.

La tercera es divorciada. Está vieja y cansada, ella podría jubilar en cualquier momento a medida que entere años. Sólo espera que su hija termine un oficio para que pueda traer algún dinero a casa.

La cuarta tiene cuatro niños. Es difícil para ella crear condiciones decentes para una vida digna del hombre en una pieza repleta. ¿Estudiar en tales condiciones? ¿Y quién va a ayudar al niño cuando el padre complete seis y la madre cinco cursos primarios?

Esta frase fue frecuente:

"No puedo evitarlo, porque no sé lo suficiente. El colegio es quien debe educar al niño".

¿Cómo el colegio hace tal cosa? Hay sobre esto, tantas opiniones como personas. Es también una indicación de que hay diferencias entre las escuelas en lo que a esto respecta. Pero aun aquellos que elogian la dedicación y esfuerzo hechos por los profesores expresan algunas críticas:

"Hay más de treinta alumnos en una clase. El tiempo que se le puede dedicar a cada niño es muy escaso".

Las horas de estudio organizadas después de clases pueden ofrecer mayor asistencia. Aquí los niños pueden hacer sus tareas con la supervisión de un profesor. Pero, ¿se logran estos objetivos?

Ninguno de ellos respondió con una clara respuesta afirmativa.
"Es de hecho un apoyo sustancial, más aún, es indispensable para una familia en la cual la madre también tiene que salir a trabajar", dicen ellos, "pero los niños ocupan toda una mañana escuchando las lecciones en una clase atestada, y tienen que quedarse en la tarde en el mismo lugar. Es difícil para un adolescente darse por entero a una estricta disciplina aun durante las clases de la mañana, y mucho menos por el día completo".
"Mi hija viene frecuentemente a casa sin haber hecho sus tareas. Pero hay también otras en el mismo bote. La clase que hace sus estudios en la escuela bajo una supervisión muestra resultados inferiores a los de las otras clases paralelas".
"Cuando se construyen escuelas se debiera pensar en mayor libertad y más salas de movimiento para los niños que se quedan en el colegio después de las clases".
"Yo debería estar preparada para ayudar a mi hijo en la tarde. Es asunto de ustedes decidir si esto es posible. Lo despierto temprano en la mañana para mandarlo a la escuela. Luego lo voy a buscar después del trabajo, está oscuro. No tengo corazón para torturarlo con el estudio. Lo dejo jugar o bien le digo que salga a tomar aire fresco. Si él hace sus tareas, las hace bien, si no, trae una mala nota al hogar. ¿Debo culparlo?"
Los padres no se sienten responsables. A menudo ellos no son en el hecho responsables. Pero, ¿quién es responsable después de todo? ¿La escuela? Hay una gran tarea que hacer ahí también, pero es extremadamente duro encontrar una solución. Se necesitan más escuelas y más profesores. Escuelas modernas, nuevas, con salas especialmente equipadas para los alumnos que toman parte en las horas organizadas de estudios para reemplazar las salas de clases atestadas y los escritorios que son demasiado estrechos, tanto en la mañana como en la tarde. Esto, de todas maneras, requiere enormes sumas de dinero, y el problema sólo puede ser resuelto gradualmente.
"Oh, sí, nosotros entendemos perfectamente", contestó uno de los padres, "pero falta mucho todavía para que esto se haga y hasta que eso ocurra nuestra situación es muy difícil y nuestros hijos están en desventaja".
Además, los cuidados de todos los días y los problemas de estudio agravan la situación. Mayor asistencia de la que se provee hoy es necesaria también en otros campos. Ellos esperan que la escuela extraiga lo que hay en el niño, que le descubra habilidades, aunque no sea de los mejores alumnos. Y entonces ahí está la pregunta para la elección de una carrera. Los padres están frecuentemente en desventaja cuando llega la elección. Es extremadamente duro decidir lo que un niño de 14 ó 15 años de edad podrá elegir. Ellos esperan más consejos. Consiguen consejo, pero generalmente éste se destina a los de 8.º año, curso final de la escuela general (a los 14). Podría empezarse mucho antes, dándoseles luego entrenamiento adicional durante años.
Ese fue el punto de vista expresado por algunos de los padres de estudiantes que pertenecen a la clase trabajadora. Las insinuaciones de otros fueron diferentes. Sólo algunos de ellos se sintieron tentados por la posibilidad de ganar dinero mucho antes. ¿Para qué ir a la escuela? Se puede llegar a ser un buen trabajador sin estudios superiores y se podrá ganar dinero antes, y por lo menos por un tiempo, él obtendrá más aún que un joven con diploma.
"Mire", dijo uno de ellos, "no es la primera vez que consideramos el problema. Supóngase que el niño queda matriculado y después se gradúa en una universidad. Tendrá 24 años. Es tiempo de casarse. Pero, ¿con qué? No tiene ni siquiera una casa, ni muebles, ni un ingreso decente. Ahora, si él aprende una especialidad, gana siete años. Y a los 24 ya habrá construido algo en su vida". Otros argumentaban que todo esfuerzo era inútil. El niño fue incapaz de salir adelante por no vivir en mejores condiciones. Numerosos ejemplos fueron dados para demostrar ese punto de vista.
"Mi hijo no quiso ir a una escuela vocacional. Pero aunque respondió bien en el examen de admisión, el profesor le dijo: "Mira, muchacho, sólo podemos mejorar la clase con aspirantes que posean únicamente notas excelentes". Aunque el niño sea industrioso o dotado, no llegará a ninguna parte porque está cierto de que no tendrá éxito en una situación competitiva".
"Es tan duro para los niños de los trabajadores mantenerse al día. Algunos tienen todo lo que ellos quieren, empezando por una grabadora. Mi niño se siente avergonzado de no poder vestirse como los demás, o de que yo no me pueda permitir el lujo de darle doscientos o trescientos "forints" para un viaje". "Mi hija tiene una amiga, hija de un obrero. Ella quería ser profesora pero no fue admitida en la universidad. Entonces intentó otra vez, pero fue nuevamente rechazada. Sin embargo, rehusó resignarse. Seguiré tratando, dijo, "hasta que eventualmente tenga éxito". Por supuesto había un montón de aspirantes y los que fueron admitidos es posible que supieran más que ella. Es muy raro encontrar personas tan persistentes".
A la gente le gusta permanecer en el rango de vida en el que se crió. Una profesora o un doctor podrían desesperarse si su niño falla en obtener un título. Un trabajador dijo: "No importa si él no puede ser un profesional, pues él puede desempeñarse perfectamente bien en una especialidad". Y así todo el mundo permanece en los límites de su propia esfera. Esta es la razón por la cual hay tan pocos postgraduados de origen proletario.
Es obvio que no sólo las cuestiones financieras están aquí involucradas, tampoco es el punto principal que el niño sea o no lo suficientemente aplicado. El factor decisivo es la atmósfera que prevalece en el hogar y lo que los padres esperan de él. Ni siquiera los padres cultos están capacitados para ayudar a sus niños en su trabajo. Las demandas actuales son tan altas y el material de enseñanza es de tal categoría, que pocos padres son capaces de resolverlos, como por ejemplo, un problema de matemáticas incluido en el texto de estudio del cuarto año de una escuela secundaria. No es por esta razón que el niño de padres que tienen poca educación permanece en desventaja. El problema descansa en el hecho de que en el hogar de padres que son profesionales o gente culta los niños respiran cultura tan pronto como empiezan a pensar. La diferencia existe ya cuando empieza a aprender a hablar, y el margen se agranda con el tiempo. El niño siente y sabe, y se le dice lo que se espera de él.
Es mirado con malos ojos por una falla y su desempeño es apreciado si lo hace bien. Pero donde la importancia atribuida al trabajo de un niño en la escuela no es alta, y cuando él escucha siem-

pre en casa que es irracional y tonto continuar estudiando, el niño no creerá, naturalmente, que debe trabajar fuerte. Su modo de pensar es éste: "¿Para qué sirve una buena libreta de la escuela si yo no puedo continuar mis estudios?"

La investigación y discusión que se dedican al esclarecimiento de las relaciones entre inteligencia y medio ambiente e inteligencia y herencia se continúan en todo el mundo. Es evidente que en Hungría semejantes problemas también empiezan a ser discutidos sobre bases científicas.

Como en otras partes, con lo que simpatizan más los padres de la clase trabajadora es con el entrenamiento en una empresa para buscar altas habilidades. Si un niño completa esto con éxito, podrá obtener un certificado de destreza industrial, y entonces él podrá continuar sus estudios de tercer año de una escuela secundaria, ya sea de día o por correspondencia. Será instruido en su oficio, y al mismo tiempo podrá obtener educación general. Aquellos que envían a sus niños a las escuelas secundarias prefieren elegir la escuela vocacional. Por supuesto, es difícil ser admitido, ya que hay sólo unas pocas plazas. La llave de esta popularidad es que el niño aprende un oficio y obtiene al mismo tiempo un certificado de "escuela secundaria viva" (erettségi) (*)

Muchos sienten aversión a la escuela secundaria académica (gimnázium). Están de acuerdo en que provee las bases para estudios universitarios, pero esto sólo cuenta para aquellos que se las ingenian para conseguir ser admitidos. Es muy difícil ser aceptado en una universidad. El número de candidatos excede varias veces al de las vacantes. Los que son rechazados gastan cuatro años en un gimnázium, obtienen el "erettségi", pero esto no los califica para nada. ¿Qué entonces? ¿Aprenderá taquigrafía o dactilografía, o un oficio? El certificado "erettségi" no es un prerrequisito para ninguno de ellos. Es verdad que hasta ahora la escuela secundaria "erettségi" ha sido esencial para ciertos oficios populares o de "élite", como los de mecánico o mecánico de herramientas, pero se me ha dicho que actualmente no se considera más un prerrequisito. Se prefiere a los que tienen un certificado de estudios de la escuela general primaria en su bolsillo. "La gente que aprende un oficio después de haber completado la escuela primaria", me dice uno de la fábrica, que ha dado entrenamiento práctico a aprendices y alumnos de "gimnázium" durante varios años, "son o bien aficionados a este tipo de trabajo, o bien han estado siempre enterados de que no tenían elección que hacer; sus notas no eran lo suficientemente buenas para ser admitidos en una universidad. Así es que deseaban ser buenos en sus oficios, desde que éste es el único modo de asegurarse un futuro cierto. Los que poseen el "erettségi" sólo eligen un oficio de manera forzosa y en cualquier momento que puedan lo dejan. Por supuesto que esto no se aplica a todos, pero hay buena evidencia de que en la mayoría de los casos la gente que posee un certificado de la escuela general llega a ser mejor y más firme trabajadora que aquella que inicia su aprendizaje o entrenamiento después de la escuela "erettségi".

Aquellos que tienen la facultad de tranformarse en eficientes ejecutivos emergen invariablemente del pueblo, constituyen la flor y nata de los obreros experimentados. Asistirán a los cursos nocturnos de las escuelas vocacionales o secundarias técnicas, y entonces conseguirán un diploma en una escuela tecnológica. Cuando ya posean el diploma habrán adquirido la práctica necesaria en el oficio. Contribuyen a vigorizar el trabajo de la fábrica, ya que constituyen el personal del mejor nivel técnico, y no aquellos que han tenido un cargo técnico poco después de que han llegado directamente de la escuela y que por tanto no poseen previo entrenamiento vocacional ni experiencia fabril.

"Debe ponerse en claro a tiempo", nos dijo uno de los padres obreros, "que los asientos de las salas universitarias de lectura están reservados para los mejores estudiantes. Los que obtienen notas deficientes en la escuela no deben hacerse ilusiones de admisión; deben prepararse, en cambio, para transformarse en hombres experimentados en un oficio". Debido a esto no hay lugar para la indignación. Los talentos jóvenes sobresalientes deben ser reconocidos, e irán a mejorar la población universitaria. Una vez que todos entiendan esto, no habrá más tantos jóvenes desesperados o disgustados después de abandonar la escuela "gimnázium". Esto es perfectamente cierto, pero en este punto hay otra cuestión que busca salida a primer plano: qué debe hacerse para que haya menos niños con informes de escuela, pobres o escasamente satisfactorios, entre los que surgen desde una posición ventajosa.

En las Obras Ganz, así como en un número de otras plantas donde plantée esta cuestión, la respuesta dada por los ejecutivos económicos y políticos de la fábrica fue que, aunque el problema es de hecho importante, no era algo que realmente les importara. Dijeron que estaban muy ocupados con la producción, y que no tenían ni el tiempo ni los recursos para ocuparse del asunto acerca de cómo los niños de los trabajadores estaban ocupados o iban a la escuela. Esto, expresaron, es en parte algo que concierne a los padres, puesto que son ellos los primeramente responsables de los niños, y en parte, un asunto de los que son competentes en este problema.

¿Quién es realmente responsable? La cuestión es extremadamente compleja. Tiene muchas implicancias y concierne a mucha gente. Nadie puede ser declarado el único competente. Eventualmente debemos definirlo en el sentido de que cae bajo la autoridad de la sociedad como un todo. En otras palabras, cada uno en su propio campo y de acuerdo a las posibilidades a su disposición debe hacer lo que pueda.

Naturalmente es, por sobre todo, el medio ambiente inmediato del niño el que puede ofrecer asistencia: la escuela, la universidad, los profesores y las organizaciones políticas de los establecimientos de educación secundaria y superior. Mucho se ha hecho ya en este campo, pero hay aún más por hacerse.

En algunas escuelas secundarias, en las que hay formularios especiales, en los cuales el currículum de matemáticas, física y lenguas extranjeras es enseñado en un alto número de lecciones, se han organizado cursos de preparatoria para estudiantes dotados de 8.ª primaria. Niños de preparación sobresaliente, que han obtenido el mejor resultado en la escuela, pero cuyas condiciones hogareñas en lo económico son inferiores al promedio, consiguen una beca en diversos "gimnázium".

---

*Véase en nuestra edición anterior, N.º 41, el artículo "El futuro de las escuelas secundarias", del prof. Istvan Gábor, en donde se refiere a este tipo de escuela secundaria.

Se trata de una medida reciente en Budapest y en algunos de los distritos. El año pasado, cientos de graduados universitarios emprendieron como trabajo voluntario la tarea de enseñar matemáticas y física a pequeños grupos de alumnos de escuelas secundaria, hijos de obreros, que deseaban ir a la universidad.

Las fábricas pueden tener un rol mayor dentro de este esquema. Prueba de esto es la discusión que sostuve con padres de la clase trabajadora que ya mencioné. El punto de vista de los padres, su visión de la vida y demandas tienen que haber influido; el deseo de no permitir a sus hijos talentosos que se pierdan debe haberse despertado en ellos. En lugar de confundir a sus niños, deben alentarlos para que vayan a la escuela secundaria y después a las universidades con determinación adecuada, poder de voluntad y diligencia. El hecho de que los padres se encuentren en necesidad de consejo y que ellos sean inhábiles para ayudar se ignora en la fábrica. No hay nadie que les pregunte cómo va el niño en la escuela, sea que necesiten consejo o asistencia. Supuestamente no hay tiempo para esto en la fábrica. Frecuentemente no es la falta de tiempo lo que caracteriza el problema. Ellos organizan lo que se llama "escuela para mujeres", y diferentes otros cursos. Pero poca gente los atiende. Tendría que haber un método más directo y popular que proveyera tratamiento individual para los trabajadores, no sólo como los maestros de máquinas, sino que también en su capacidad de padres que levantan a sus hijos. No es lo mismo, sea que los padres atribuyan importancia a sus niños respaldando sus estudios o que repitan el viejo adagio de "Zapatero a tus zapatos" una y otra vez.

Esto es lo que puede hacerse dentro de la fábrica, y el resto es efectivamente algo que concierne al Estado y a las escuelas. Se entiende que debe proveerse más asistencia. No es, por supuesto, tarea fácil. Sería mejor realizar un ascenso sustancial en lugares como las hospederías de estudiantes. Sólo en esta forma sería posible ayudar a los hijos de los trabajadores manuales que han completado sus estudios en la escuela general, en "tanya" o escuelas de aldea, hasta la edad de 14 años. Obviamente, fue imposible crear ahí condiciones para ellos, habilitándolos para competir con éxito con sus oponentes, estudiando en mejor equipadas escuelas de ciudad, regentadas por personal mejor seleccionado. Cualquier aumento de las hospederías o internados estudiantiles, y el dinero destinado a pensión y alojamiento de los niños, requiere tremendos sacrificios materiales. Es una cuestión de futuro para la sociedad, de hacer este sacrificio para un aumento siempre creciente, y de hacerlo, para crear posibilidades para los niños de los trabajadores manuales a fin de que vayan a las escuelas secundarias y universidades en número mucho más alto que en el presente. No es cuestión de estadísticas. Las cifras tienen que conocerse no tanto para que nos permitan calcular que hay tales o cuáles padres trabajadores manuales, y que los estudiantes de origen obrero deberían contar para tal o cuál porcentaje de la población universitaria. La sociedad está haciendo esfuerzos para promover el desarrollo del talento no sólo de los hijos de la clase trabajadora manual. Esos esfuerzos están destinados también a traer a la superficie a cuanto talento joven se produzca. La asistencia que se da, sin embargo, no puede ser de la misma norma. El incremento de la ayuda debe ser provisto para la sección de la sociedad que en el curso de la historia fue dejada fuera, tanto del establishment como de los beneficios derivados de la cultura, esa sección de la sociedad en la cual se pierde más talento hoy día que en cualquiera otra.

(Trad. de "The New Hungarian Quarterly")

la educación especial en la república democrática alemana

En relación con algunas publicaciones de prensa, en las que se tergiversa la función que realizan en nuestro país, por cuenta del Ministerio de Educación, dos eminentes pedagogos alemanes de la RDA, los profesores Dr. Heinz Spilke y profesor Hans Schumann, les solicitamos alguna declaración que respondiera a dichas distorsiones periodísticas. Por toda respuesta, los profesores Spielke y Schumann, nos entregaron una traducción hecha por ellos, de documentos aparecidos en la revista "Panorama DDR", de Berlín, sobre la educación especial en la República Democrática Alemana, y que damos a continuación. Los pedagogos alemanes se encuentran contratados en nuestro país, justamente para la enseñanza de materias de su especialidad. Ambos son directores en Alemania: el profesor Dr. Spielke, es en particular un especialista en silvicultura, y el profesor Schumann es ingeniero agrónomo. La orientación pedagógica que están impartiendo en Chile los distinguidos especialistas, es a todo nivel; es decir, destinada a la enseñanza secundaria y a la universitaria.

La Constitución de la República Democrática Alemana garantiza el mismo derecho para todos los ciudadanos.

Con el "Sistema socialista unificado de educación pública", creado en el año 1965, se asegura la educación a todos los ciudadanos de la R.D.A. De ello resultan también el derecho y el deber para todos los jóvenes de aprender una profesión.

Los profesores de la educación profesional, los maestros principales, los obreros calificados con tareas de instrucción, los encargados de las empresas para la instrucción y los educadores han realizado un trabajo de gran responsabilidad desde la fundación de la R.D.A., en el año 1949. En eso la Juventud Libre Alemana (F.D.J.) dio un gran apoyo.

Esto se refleja también en el desarrollo numérico de la educación de los aprendices: en 1949 se contaban 365.000 alumnos en la educación profesional, en 1971 fueron 456.000 y el año pasado, 1972, 470.000 alumnos.

Actualmente, de los 8 millones de trabajadores de la R.D.A. más de 5 millones de ciudadanos disponen de una educación profesional completa. En 1946 hubo cerca de 850.000 pruebas de obreros calificados dentro del margen de la capacitación de adultos. Entre ellos había aproximadamente 295.000 mujeres.

951.000 obreros calificados jóvenes asistieron, antes de su educación profesional, a la escuela de diez años, entre ellos 495.000 niñas. Aproximadamente 200.000 obreros calificados cursaron el bachillerato, y entre ellos 91.000 niñas. En 1971 nuevamente 900.000 obreros calificados habrán recibido especialización.

1) Las profesiones dentro del margen de la educación profesional. En la R.D.A., los jóvenes están actualmente instruidos en 306 profesiones como obreros calificados, con más de 600 posibilidades de especialización. Sólo en Berlín (el anfitrión del próximo X Festival Mundial de la Juventud y de los Estudiantes a efectuarse este año) se pueden aprender cerca de 200 de estas profesiones. Una especificación estatal de las profesiones informa sobre las designaciones profesionales obligatorias, la enseñanza preparatoria necesaria (10.º grado, 8.º grado) para aprender la profesión respectiva, así como la duración de la educación profesional. En cuanto a las disposiciones legales, las profesiones específicas son el fundamento para concluir los contratos de aprendizaje con los egresados de la escuela de enseñanza general politécnica, así como para concluir contratos de capacitación con los trabajadores para la formación como obreros calificados.

Por ejemplo, se dispone que la formación de los jóvenes en una profesión presupone en general la terminación del 10.º grado de la escuela general politécnica. La duración de la educación profesional alcanza para esos jóvenes un promedio de dos años, en otras profesiones dos años y medio, y en tres profesiones con exigencias muy altas (constructor de órganos, modelador de porcelana, pintor de porcelana) un período un poco más largo. Para egresados del 8.º grado, la duración de la educación profesional alcanza por regla general a tres años y en 25 profesiones a dos años y medio.

Los jóvenes que no han alcanzado la meta del 8.º grado de la escuela general politécnica reciben una educación profesional parcial de uno a dos años que les permite una capacitación dentro del margen de perfeccionamiento de los trabajadores hasta la prueba como obrero calificado.

Para 165 profesiones es necesaria la terminación del 10.º grado. Otras 122 profesiones pueden aprender los egresados del 10.º u 8.º grado, y el resto de 19 profesiones está previsto sólo para jóvenes egresados con terminación del 8.º grado.

Atendiendo a las necesidades del progreso científico-técnico, durante los últimos años se crearon en la R.D.A. profesiones con varias direcciones de especialización. Así se formaron 28 nuevas "profesiones fundamentales", como, por ejemplo, las de obrero calificado para técnica de medición, mando y regulación, electromecánico, obrero calificado de construcción, maquinista, practicante de laboratorio, obrero calificado de técnica de instalación, mecánico para máquinas agrícolas, comerciante económico, obrero calificado de servicio urbano y otras.

Forma parte de la educación en una profesión fundamental una amplia formación profesional

que va más adelante del nivel del 10.º grado de la escuela general politécnica y —correspondiente al proceso de la diferenciación en la producción— una especialización profesional. Cada una de las profesiones fundamentales tiene direcciones de especialización correspondientes a la producción de los ramos industriales y de las empresas respectivas. El obrero calificado instruido en esas profesiones fundamentales puede aprender en plazo corto otras especializaciones y será de esta manera un obrero calificado con alto nivel, del cual se puede disponer en diversas especialidades.

2) La orientación profesional para los jóvenes. En la R.D.A. cada año cerca de 240.000 alumnos deciden una de las más importante cuestiones de su vida: la elección de una profesión. En esta decisión difícil, el Estado no abandona a los jóvenes a su propia suerte. Dedica gran atención a una consecuente orientación profesional por las empresas, combinados, cooperativas, así como por las secciones de educación profesional y orientación profesional de los consejos de distrito y de las provincias.

¿Qué aspecto tiene la orientación profesional en la práctica? Ya en el 6.º año escolar se realizan los primeros exámenes clínicos, que se usan para una conversación de orientación profesional sin compromiso, entre el médico y el alumno. El "Día de la enseñanza en la producción" (desde el 7.º grado) facilita un conocimiento previo de las profesiones diversas. Esta enseñanza politécnica se continúa hasta el 10.º grado. Con las asignaturas "Introducción a la producción socialista", tecnología, ciencia de máquinas, electrotecnia y dibujo técnico, se prosigue la orientación profesional para las necesidades sociales. Los exámenes clínicos finales del servicio sanitario juvenil se realizan en la escuela general politécnica durante el 9.º grado y en el 11.º grado de la escuela secundaria ampliada. Estos exámenes clínicos sirven como recomendaciones especiales del médico al futuro aprendiz y a sus padres, para la profesión elegida.

Gran importancia tienen estos exámenes clínicos para jóvenes inválidos que desean elegir una profesión. Los alumnos inválidos sólo pueden trabajar en profesiones determinadas. En este caso el consejo del médico para la elección profesional es absolutamente indispensable. Durante el 6.º año escolar el médico pediatra anunciará la nominación de los alumnos inválidos a la sección de educación profesional y de orientación profesional del Consejo del Distrito. En adelante será esta sección la que aconseje al alumno respectivo y a sus padres para elegir la profesión y cuidar de un aprendizaje conveniente. Ante dificultades locales que pudiesen presentarse para un postulante de la educación profesional, comienzan las actividades de las comisiones de rehabilitación del distrito o de la provincia. Además de numerosas escuelas especiales, en la R.D.A. hay diez centros de educación profesional con internados para alumnos con deficiencias físicas o dificultades visuales o auditivas.

En la escuela general politécnica los profesores dan instrucciones sobre orientación profesional, facilitando a los alumnos y padres la elección de profesiones.

En la mayor parte de las ciudades de la R.D.A. se forman continuamente centros de orientación que realizan la orientación profesional dependiente de la estructura económica del territorio. Actualmente esos centros existen en Leipzig, Karl Marx Stadt, Zwickau y muchas ciudades más pequeñas de la R.D.A.

Las cifras siguientes muestran el éxito de la orientación para servir las necesidades sociales y el desarrollo proporcional de la economía nacional. En la arquitectura de la R.D.A. ha aumentado el número de aprendices de 56.500 en el año 1967 a 75.600 en 1971. En los ramos económicos de comunicaciones, correos y telecomunicaciones aumenta el número de aprendices en el mismo lapso de 30.600 a 33.500; en los sectores no productivos de la economía nacional (comercio y aprovisionamiento, servicios público, etc.) hubo en 1967 primeramente 39.600 aprendices y en 1971 ya fueron 49.000. Sólo en el otoño de 1972, 56.390 niñas y varones comenzaron una educación profesional en el sector de las reparaciones y servicios públicos. En el año 1975 aprenderán hasta 65.470 tales profesiones.

3) El empleo de métodos modernos en la educación profesional. Las tareas de los obreros calificados que crecen continuamente, el desarrollo rápido de los conocimientos necesarios, la técnica moderna y las tecnologías muy productivas, así como una nueva comprensión de la teoría de la información y de la enseñanza, hacen necesario el empleo de métodos modernos de educación y de una organización racional de la enseñanza. En esto tiene gran importancia la instrucción programada así como la enseñanza en los gabinetes de entrenamiento y de laboratorio. La instrucción profesional práctica y teórica tiene como meta facilitar a los alumnos profesionales un modo de pensar productivo, aprender por sí mismos, habilidad de decisión, así como una orientación tecnológica y económica. Se hace necesaria, naturalmente, una especialización y concentración de las profesiones diferentes.

Se muestra en seguida el camino del desarrollo en la R.D.A.

En 1967 hubo ya 972 profesiones en el campo de la educación profesional; en 1967 no fueron más que 455 profesiones u oficios, y al presente no hay más que 306. Por otra parte, en los últimos años se formaron las profesiones fundamentales ya citadas: en 1967 hubo 4; en 1969, 21 y en 1972 28 profesiones fundamentales.

Este cambio hizo necesario un perfeccionamiento de los programas de estudio, así como de la descripción de profesiones y de los medios de enseñanza. La relación entre la instrucción práctica y la enseñanza teórica aspira a una posición de 1:1.

En profesiones tales como la de "obrero calificado para la elaboración electrónica de datos" se alcanza esta relación ya hoy día.

Por término medio, actualmente se presenta la distribución siguiente de materia de enseñanza en la educación profesional: 50 por ciento para la parte de práctica profesional; 43 por ciento para teoría profesional y 7 por ciento para enseñanza general.

La elaboración de los nuevos programas de estudio y descripción de profesiones se efectúa por comisiones técnicas para cada profesión. Son éstas órganos del ministerio respectivo, de las "Asociaciones de Empresas Nacionales" o de los combinados. Estos gremios perfeccionaron, hacia el año 1968, aproximadamente 300 de los progra-

mas de estudio en base a detenidos análisis que han sido determinados para la educación profesional hasta el año 2000.
¿Cómo se muestra el nuevo contenido de la educación profesional en detalle?
El horario para los estudios de 2 años de la profesión fundamental "obrero calificado de la construcción", para egresados de la "Escuela de enseñanza general politécnica de diez años" (tipo fundamental), da la siguiente respuesta:

1) Enseñanza profesional teórica	**horas**
Fundamentos electrónicos	54
Fundamentos de la técnica de medición, mando y regulación	84
Fundamentos de la elaboración de datos	52
Economía de la empresa	76
Ciencia de materiales	116
Ciencia de máquinas de construcción	77
Ciencia de construcción	164
Tecnología	58
Construcción fundamental	40
Dibujo especial	77
Planificación y dirección del proceso de construcción	68
2) Enseñanza teórica general	
Instrucción cívica	74
Deporte	74
Metodología del trabajo espiritual	38
(facultativo: Ruso)	(38)
3) Instrucción profesional práctica (incluidas instrucciones teóricas)	
Curso de medición técnica de construcción	44
Curso de trabajo de albañilería	350
Curso de trabajo de enlucido	175
Curso de construcción ampliada	175
Curso de trabajos de hormigón y hormigón armado	525
Curso de trabajos de construcción en montaje	175
Curso de Instrucción en la técnica de maquinarias	131
4) Especialización profesional (facultativo)	
Construcción en montaje	927
Hormigón armado: construcción de represas	927
Hormigón armado: construcción revestida	827
Construcción subterránea	927
Enlucido	927
Trabajo de albañilería	927

De esas especializaciones, que están a disposición facultativamente, se aprende una de ellas en la educación profesional. Otras se pueden obtener después dentro del margen de capacitación de adultos.

Escuelas profesionales e internados en la R.D.A.
La mayoría de los 470.000 aprendices de la R.D.A. aprenden en grandes empresas.
En esas empresas y cooperativas de producción agrícola se encuentran escuelas profesionales, de propiedad de la empresa donde se realiza tanto la formación teórica como la formación práctica. En las escuelas de empresas se forma actualmente un 65 por ciento de los alumnos.
Mientras en 1962, 143.331 alumnos estudiaron en esas escuelas, actualmente lo hacen 254.692. Además hay escuelas comunales (de artesanía, agricultura y comercio), así como escuelas de medicina paramédica.
En total en la RDA se encuentran 1.070 escuelas profesionales, de ellas 695 son escuelas de empresa, 318 escuelas comunales y 57 escuelas de medicina paramédica.
La parte territorial de esos establecimientos depende de los cambios industriales de la R.D.A.
Así, la provincia de Halle dispone de 123 escuelas profesionales, la provincia de Dresden de 109 y la provincia de Karl Marx Stadt de 104. El nivel de formación profesional agrícola y forestal está determinado por 129 escuelas profesionales agrícolas, donde se enseña actualmente a más de 40.000 aprendices.
Hacia 1975 se prepara una continuación del aumento de la red educacional profesional.
De los jóvenes que empezaron su formación profesional en 1972, de cada cinco alumnos uno se cambió de la casa de sus padres al internado. Actualmente hay en la R.D.A. 1.330 internados. Ellos alojan a 102.344 alumnas y alumnos en total, que están educándose. En esos internados se alojan sobre todo alumnos que por falta de buenas condiciones de tránsito no pueden regresar diariamente a casa de sus padres. Los alumnos pagan el 30 por ciento de su salario educacional para alojamiento y tres comidas diarias, con un máximo de 43,50 marcos mensuales. Se devuelve el pago de pasajes por ley, así se posibilita al alumno cinco veces al año un viaje gratuito a la casa de sus padres. El promedio del salario educacional es entre 80,00 y 150,00 marcos al mes, dependiendo del año de estudio y de la posición correspondiente al ramo de la industria en la economía nacional.

La competencia profesional y la "Feria de los maestros de mañana". Desde hace más de veinte años la competencia profesional forma parte de la preparación y educación de los obreros jóvenes. Ella empieza con el primer día de la formación. A cada alumno se le fijan tareas concretas y objetivos claros para conducirlo a altos rendimientos en la enseñanza y en el trabajo. La competencia profesional se realiza por principios unidos.
En 1970 el Consejo de ministros de la R.D.A. decidió por ley crear la "Karl Marx Medaille", la medalla "colectivo ejemplar de aprendices en la competencia profesional socialista" y la medalla "para rendimientos máximos en la competencia profesional socialista".
La "Karl Liebknecht Medaille" es la más alta que puede obtener un aprendiz. Se da en base a propuesta a 400 de los mejores alumnos de cada año. Además de diploma y medallas, se otorgan recompensas financieras.
En 1971 dieciocho mil aprendices recibieron la medalla por máximo rendimiento y 1.500 grupos de aprendices el título "colectivo ejemplar". 153.739 aprendices obtienen conocimientos especiales en forma extraescolar por círculos de interés (electrónica, química, microbiología, etc.).
En la formación profesional, el "movimiento de los innovadores" forma parte indispensable en la realización y cumplimiento de los programas de enseñanza. Por iniciativa de la Juventud Libre de Alemania (JFDJ), desde el año 1957 se realiza la "Feria de maestros de mañana". Esta es una ex-

posición de rendimientos de aprendices, obreros e ingenieros jóvenes, realizada en empresas, áreas de provincias y del centro del país.
En estas ferias los aprendices, con la ayuda de pedagogos y especialistas de las empresas, desarrollan y construyen sobre todo materiales de enseñanza específicos. De esa manera los alumnos trabajan activamente en la racionalización del proceso de enseñanza de la formación profesional.
En 1967 tuvieron lugar 7.000 de esas ferias en que participaron 400.000 jóvenes.
En 1971, 840.000 jóvenes finalizaron en 9.852 "Ferias de maestros de mañana".
En 1972, más de un millón de jóvenes participaron en 10.697 ferias.

El sistema de formación y perfeccionamiento de los pedagogos de la formación profesional.

En el tiempo de desarrollo científico-técnico, el éxito de la formación profesional depende sobre todo del nivel educacional y del proceso permanente del perfeccionamiento de los pedagogos de la formación profesional. Mientras en 1950 se registran 11.694 pedagogos con tiempo completo, el número aumentó en 1971 a 14.924. El subsecretario de formación profesional está a cargo de la formación de esos pedagogos de la enseñanza teórica y práctica. Por eso el Instituto Alemán de Formación Profesional junto con la Universidad Técnica del Estado de Dresden y la Universidad Humboldt de Berlín crearon un nuevo sistema de formación. Así los pedagogos aprenden a mejorar su trabajo, adquieren nuevos conocimientos de pedagogía, psicología, filosofía, sociología y cibernética. Además ellos trabajan permanentemente junto con técnicos, ingenieros y ecónomos, así como con obreros especializados de las empresas de formación.
Hoy la formación de pedagogos para la enseñanza teórica se realiza fundamentalmente en universidades y escuelas superiores. El estudio dura ocho semestres y exige los requisitos de licencia universitaria y el título de obrero especializado correspondiente. Se obtiene el grado académico de Diplomwirtschaftspädagoge (pedagogo-ingeniero), Diplomagrarpädagoge (pedagogo-agrónomo), Diplomwirtschaftspädagoge (pedagogo-ingeniero economista) y Diplommedizinpädagoge (pedagogo-médico).
Desde hace algunos años hay una formación complementaria para pedagogos de la formación profesional terminando con el grado de pedagogo (Diplompädagoge).
Para la enseñanza práctica se realiza la formación en institutos para pedagogos ingenieros o pedagogos ecónomos. El estudio se realiza a nivel de escuela técnica, con una duración de seis semestres en base a la escuela politécnica de 10 grados, la formación profesional terminada y por lo menos dos años de práctica profesional. Para ingenieros de la asignatura existe la oportunidad de obtener el título de pedagogo-ingeniero por un estudio complementario de seis meses.
Maestros de la producción obtienen esa calificación mediante estudios por correspondencia de tres años.
La economía en la formación profesional además del nivel de profesores depende también del volumen de los grupos. En 1971 el promedio de cada grupo en la formación profesional era de 22 alumnos
A cada profesor de tiempo completo de la enseñanza teórica corresponden 28,7 alumnos y a los de enseñanza práctica 31 alumnos. En la República Federal Alemana esta relación es de 85 alumnos por profesor.
Las cifras siguientes determinan la posición de la formación profesional y la importancia que le da el Estado de la R.D.A.:
En 1971, del presupuesto de Estado se invirtieron unos 6.4 mil millones de marcos en la educación pública. De esa suma, sólo para la formación profesional se gastaron 640.89 millones de marcos.

La formación profesional en el marco de la capacitación de adultos.

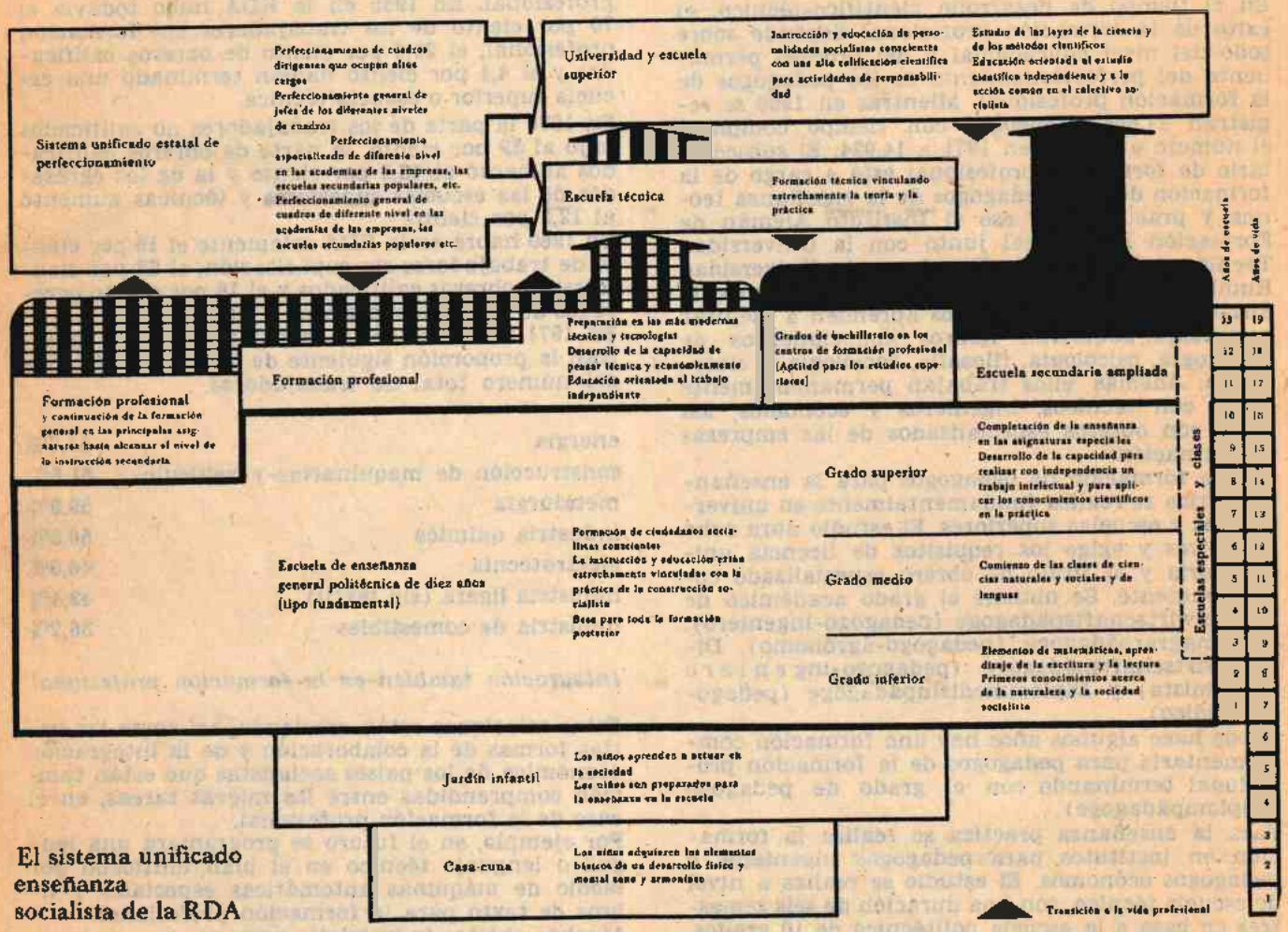
6,4 millones de los 12,3 millones de ciudadanos con edad de más de 18 años terminaron su formación profesional. En 1955 en la RDA hubo todavía el 70 por ciento de los trabajadores sin formación profesional, el 25,6 por ciento de obreros calificados y el 4,4 por ciento habían terminado una escuela superior o escuela técnica.
En 1970 la parte de los trabajadores no calificados bajó al 39 por ciento, la parte de obreros calificados aumentó al 48,5 por ciento y la de los egresados de las escuelas superiores y técnicas aumentó al 12,5 por ciento.
En 1980 habrá en la RDA solamente el 16 por ciento de trabajadores sin capacitación, el 66 por ciento serán obreros calificados y el 18 por ciento egresados de escuelas superiores y técnicas.
En 1971 las áreas de la economía nacional muestran la proporción siguiente de obreros calificados del número total de trabajadores.

energía	61,7%
construcción de maquinarias y vehículos	61,5%
metalúrgia	59,9%
industria química	56,8%
electrotecnia	46,6%
industria ligera (sin textil)	42,4%
industria de comestibles	36,2%

Integración también en la formación profesional

Estas relaciones están creciendo, así como las varias formas de la colaboración y de la integración económica de los países socialistas que están también comprendidas entre las nuevas tareas, en el caso de la formación profesional.
Por ejemplo, en el futuro se programará una lengua o lenguaje técnico en el plan unificado por medio de máquinas automáticas especiales y libros de texto para la formación profesional.
Muchos objetos industriales comunes que se construyen en la RDA u otros países del CAME con participación internacional, exigen cada vez más conocer la técnica, la tecnología y los métodos de otros países socialistas. Esos conocimientos especiales, sin embargo, no siempre se pueden obtener en el propio país. Por eso gran parte de los especialistas de las centrales eléctricas de la RDA buscaron su fundamento técnico en la Unión Soviética. 13.000 jóvenes de Hungría están capacitándose actualmente en varias empresas de la RDA para servicios especiales.
Durante los últimos años ha aumentado mucho el intercambio de aprendices entre los países socialis-

tas, en relación con una práctica productiva. Con eso se ha desarrollado una buena colaboración en los ramos de la industria de maquinaria pesada, de la construcción de vehículos, industria química, electrotecnia, así como en la industria de la construcción de los países del CAME.
Aprendices de esos ramos de la economía nacional de la RDA recogen experiencias al lado de especialistas de Moscú, Leningrado, Minsk y de otras ciudades. Jóvenes de la empresa de bombas hacían práctica en la empresa aerotécnica de Praga.
Aprendices de la empresa de aparatos eléctricos de Berlín están trabajando unas semanas en una empresa adecuada en Blansko (Crecoslovaquia).
Así, miles de muchachas y muchachos no sólo llegan a conocer la técnica y las condiciones de trabajo en los países hermanos, sino que además traban amistades.
También los países del CAME trabajan estrechamente en investigaciones comunes para la formación profesional. En esa área, por ejemplo, el Instituto de Formación Profesional de la RDA y el Instituto para la Formación Profesional-Técnica de Leningrado se pusieron de acuerdo sobre la coordinación de temas de investigación.
A través de contratos semejantes se desarrolla la cooperación con institutos de Checoslovaquia, Bulgaria, Hungría y Polonia. En octubre de 1972 los representantes de los países del CAME consultaban, con ocasión de una conferencia en Moscú, los problemas de la colaboración siguiente en el área de la formación profesional.



El sistema unificado enseñanza socialista de la RDA

UN DIA EN EL JARDIN DEL MINISTERIO DE EDUCACION

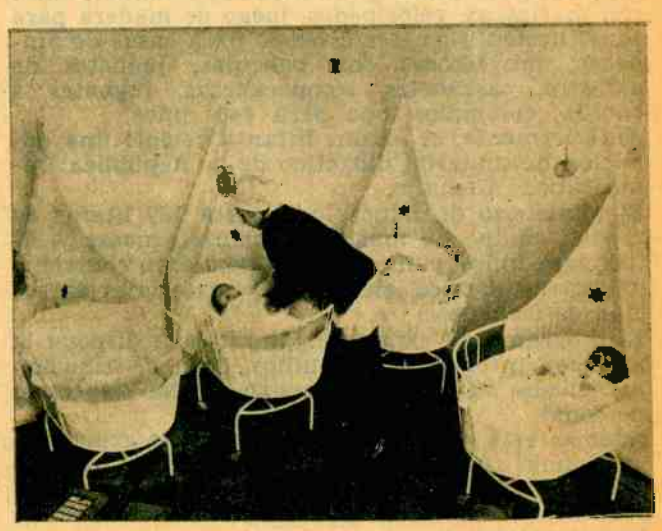
Reportaje gráfico de ARMINDO CARDOSO

El Jardín Infantil del Ministerio de Educación está situado en Alameda Bernardo O'Higgins N.º 1346, en una residencia adquirida en el año 1971 por el Ministerio de Educación, a la que se le hicieron las modificaciones y adaptaciones necesarias para el funcionamiento del Jardín.
Además se ha construido otro local en el amplio patio del inmueble que cumple asimismo con las normas técnicas de construcción de un jardín infantil. Ambos locales son de construcción sólida, asísmica, poseen calefacción central, luz, agua tibia y fría, etc. La casa fue una antigua residencia de familia acaudalada.
Además de las oficinas administrativas, sala de espera y dependencias, cuenta con nueve salas de actividades con sus respectivas salas de mudas y servicios higiénicos. La casa posee un patio común con áreas verdes, un hall de juegos en el primer piso, y otro en el segundo piso; una terraza de juegos en el primer piso y dos terrazas anexas a salas de actividades.
En el área salud, cuenta con una sala de atención médica y de aislación y una sala de amamantar.
La organización y funcionamiento del Jardín Infantil están basados en las normas técnicas establecidas por la Junta Nacional de Jardines Infantiles.
Los requisitos y prioridades de ingreso de los niños determinan ser hijo de funcionario de las oficinas centrales del Ministerio de Educación, poseer buen estado físico certificado por un médico, programa de vacunación al día, ser párvulo de 0 a 5 años 11 meses, y contar con un ingreso aprobado por comisión de selección o por la dirección.
Las prioridades de ingreso consultan ser párvulo de 0 a 2 años, hijo de funcionaria, renta familiar, número de hijos, y casos especiales.
El Jardín Infantil proporciona al niño atención integral en un horario que cubre la jornada de trabajo de la madre y/o el padre (8.45 a 17.45). Se consideran situaciones especiales, para las cuales hay extensión de horario.
El Ministerio de Educación financia la mantención de local, personal, administración, alimentación (los padres cuyos hijos están incorporados a los niveles medios y transición, aportan una cuo-

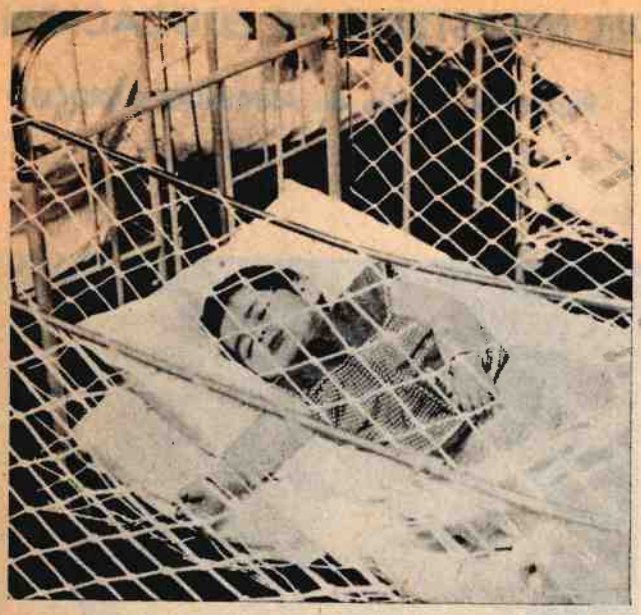
Listo, y a la cuna

los que maman

Primera operación: la higiene



Qué le pesa, mi niña...



Prefiero dormir de lado

Y yo de espaldas

ta mensual para alimentación de E° 250). Se aceptan también aportes voluntarios de dinero de parte del Centro de Madres del Jardín Infantil.

Equipamiento y material didáctico

En el mes de diciembre de 1972, el Jardín Infantil recibió una valiosa donación de mobiliario y material didáctico del Gobierno de la Unión Soviética. Consiste en roperos para niños y adultos, mesas para bibliotecas, mesas y sillas para niños, estante personal y material didáctico; estante para vajilla, mesas para servir comidas, perchas, toalleros, mudadores, cunas, colchones, frazadas, sábanas, almohadas, fundas, toallas, corrales-toboganes, escritorios, sofá y muebles para oficinas y hall de recepción. Vajillas: servicio, platos bajos y hondos, tazas con platillo de fina loza, vasos para dientes. Muñecas de diversos tamaños, cajas con matiuscas, velocípedos, juego de madera para construcción, juguetes diversos para casas de muñecas, proyectoras con películas, juguetes de arrastre, cascabeles, rompecabezas, juguetes a cuerda, columpio, todo para 140 niños.

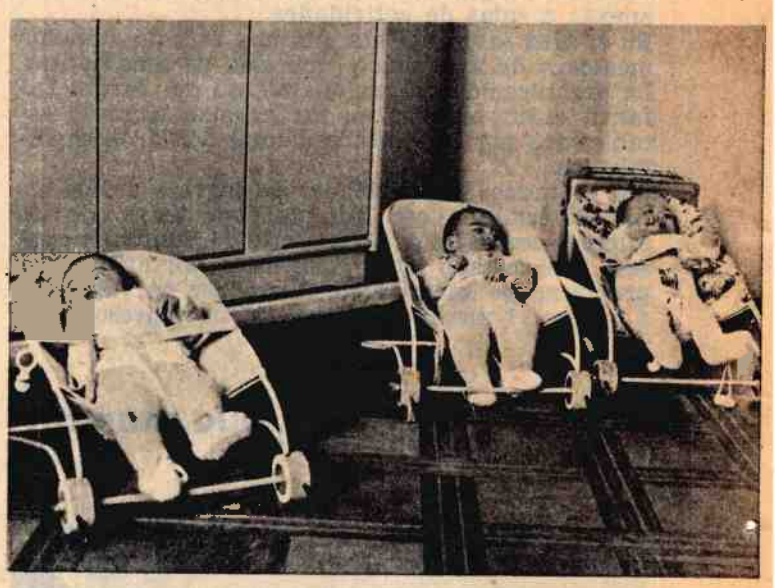
Anteriormente, el Jardín Infantil recibió una donación de material didáctico de la República Democrática Alemana.

El Ministerio de Educación aporta 180 literas de reposo, equipo de música ambiental, mesas y sillas para niños, cunas con equipamiento completo, material didáctico, elementos y materiales de cocina de leche, etc.

El programa de expansión planificado dispone la atención integral de 211 niños, cuya distribución por niveles va en cuadro anexo con su respectivo personal.

Además está en estudio la creación de grupos de sala-cuna anexo al Jardín Infantil en algunos servicios del Ministerio de Educación que cuenten con local, como el Departamento de Educación Extraescolar.

Para 1973, además del incremento de niños, se



Los tres gorditos

programa elevar cualitativamente la atención para lo cual se consideran la utilización de un óptimo aprovechamiento de los recursos materiales y humanos y la promoción del perfeccionamiento del personal. El Jardín Infantil será centro de práctica de las alumnas del Departamento de Educación preescolar de la Universidad de Chile. Se recibe la asesoría técnica de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Se llevará a la práctica un programa educativo que apunte a la conducción del desarrollo del niño proyectado al hogar y a la comunidad. Se promoverá también la formación del Centro de Padres y Apoderados, el trabajo conjunto con el Centro de Madres del Ministerio de Educación, clubes deportivos y Cen-

Ellos duermen en catres y camas de regalo

Después de los juegos el apetito es grande

tro de Padres y participación de ellos en la dirección del Jardín Infantil. Se propenderá, asimismo, a la obtención de atención dental mediante convenio con el S.N.S. y la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

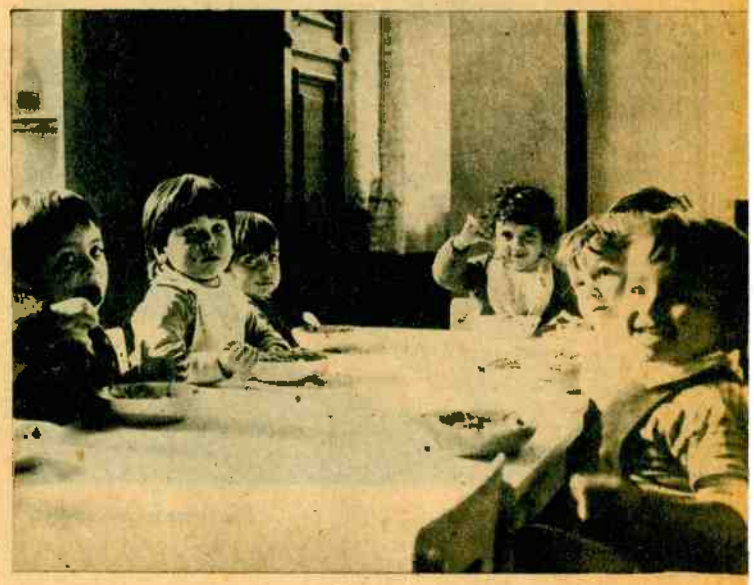
El jardín infantil como agente de cambios

La atención que se proporciona al niño preescolar constituye una labor compleja basada en fundamentos psicopedagógicos y sociales, entre los cuales se pueden mencionar aspectos tales como, desarrollo de una personalidad armónica, estímulo al desarrollo de la inteligencia, diagnóstico y tratamiento precoz de las irregularidades físicas, psíquicas y sociales, socialización del niño, preparación para la enseñanza básica, atención a carencias nutricionales y afectivas, solución al problema de la madre que trabaja, comprensión del niño, su familia y su comunidad.

En nuestro país, el jardín infantil es considerado como la primera institución extrafamiliar que ejerce una acción educativa sistemática coherente con las necesidades, aspiraciones y propósitos sociales planteados en el contexto del sistema nacional de educación. Ello significa que la educación parvularia forma parte de aquél como su primer nivel y que se han superado aquellas interpretaciones unilaterales que le señalan una función de solución asistencial, al problema de la madre trabajadora, un lujo para las clases sociales altas, o una enseñanza apresurada de la lectura y escritura.

La consideración de la infancia con ciertas características propias (entre otras, plasticidad y dependencia) y su importancia para el desarrollo ulterior de la personalidad, compromete al Jardín Infantil a asumir su función de orientar, estimular y dirigir el proceso de crecimiento y desarrollo del niño.

Para que la conducción de dicho proceso se realice con carácter científico se hace necesario formular objetivos, actividades técnicas y recursos



Sonrisas para el fotógrafo

¿No estará muy caliente?

Todo es novedad para nosotros

Por favor no me apuren

Conversación entre iguales

específicos. Como resultado de este quehacer educativo que se entrega en un ambiente cargado de estímulos positivos, el niño adquiere hábitos, actitudes, habilidades y destrezas. La responsabilidad de esta delicada tarea debe recaer en un equipo de especialistas en educación preescolar y en instituciones especializadas, como lo son los jardines infantiles, que deberán tener presente también en su programación la solución a los problemas de asistencialidad.

Se hace necesario para el logro de los objetivos mantener una estrecha vinculación con la familia, dada la influencia que ésta tiene sobre el niño y su situación de dependencia con respecto a ella. En este aspecto que dice relación con la proyección de la función educativa a la familia y a la comunidad, el jardín infantil es considerado como un agente de cambios comprometido con la sociedad.

Plan de trabajos de una alumna

A continuación y con el fin de entregar una visión global de los diversos aspectos que abarcan

Ellos comen solos, pero no está de más atenderlos

Tenía un hambre...

Comensal muy atractiva

Una auxiliar experta en hacer caminar

Hay que apuntar bien a la boca

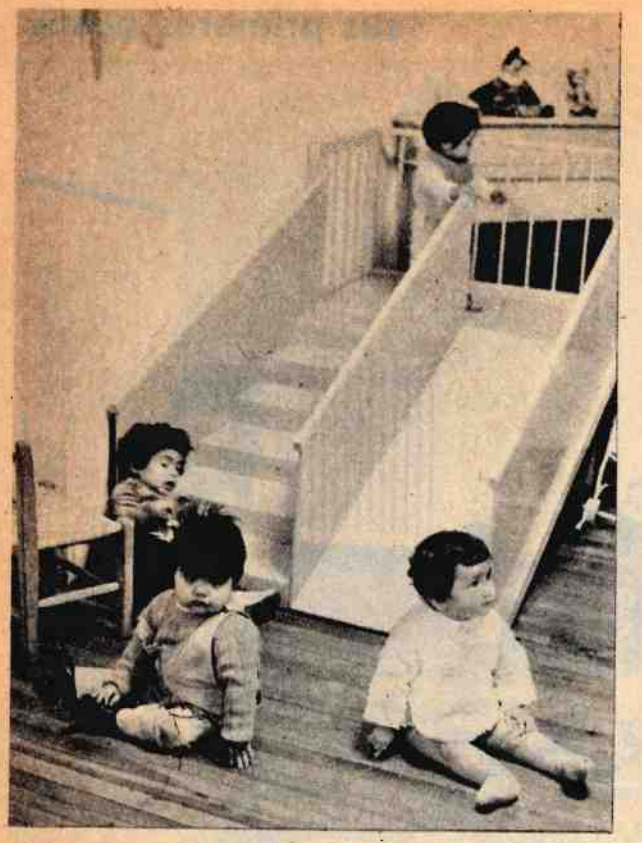
Y ahora solo

la atención del preescolar, presentamos una parte del plan de trabajo elaborado por una alumna en práctica del Departamento de Educación Preescolar de la Universidad de Chile, para el grupo de niños de 2 a 3 años denominado "Ardillitas".

Objetivos del grupo
Area biológica

a) *Objetivos generales*:

1) Lograr un mayor desarrollo físico y seguridad en el manejo de su motricidad.



En el resbalín de los enanitos

2) Adquirir hábitos de aseo, eliminación, autoalimentación y reposo.
3) Aprender nociones elementales para protección de su salud.

b) *Objetivos específicos:*

Por lo menos, gatear

reposo y otras funciones

Representantes del grupo de los pollitos, los más grandes de la selacuna, que acoge a los de 14 a 24 meses

1) Habilidad en los movimientos básicos, tales como caminar, correr, saltar, empujar, arrastrarse, reptar, trepar, balancearse.
2) Formar hábitos tales como lavarse las manos y cara, avisar cuando desee ir al baño, comer solo, reposar después de las comidas.
3) Conocer los elementos útiles que pueden ser peligrosos, tales como tijeras, estufas, cuchillos, clavos, etc.

Area intelectual

a) *Objetivos generales:*

1) Desarrollar su capacidad de imaginación, observación, creatividad y expresión.
2) Desarrollar y estimular su lenguaje.

Y qué...

Estos caballeros no aceptaron más la cuna. Ahora reposan en camas de grandes

La auxiliar muestra unas láminas; a la derecha, la educadora de párvulos relata una historia a los pequeños

Lo mismo ellas

Se ve que el cuento los hizo reaccionar y participar

3) Adquirir gran capacidad sensoperceptiva.
4) Lograr adquirir y distinguir apreciaciones de tamaño, distancia, color, forma, tiempo.

b) *Objetivos específicos*:

1) Estimular al niño para que se exprese por medio de su propio cuerpo, por ejemplo dramatizando, pintando, bailando.
2) Estimular la conversación para aumentar su vocabulario por medio de narraciones, paseos, dramatizar animales que ha escuchado.
3) Conocer, diferenciar, agrupar diferentes sensaciones de sabor: dulce, amargo, agrio, picante, salado; de tacto: liso, áspero, arrugado; de temperatura: caliente, frío, tibio.
4) Conocer términos y relaciones de tamaño: grande, pequeño, mediano; de tiempo: día, noche, tarde, mañana, mediodía; de distancia: lejos, cerca; de forma: redondo, cuadrado.

Area social

a) *Objetivos generales*:

Mucha atención mientras alguien ofrece la historia

Algo me distrajo

1) Adquirir hábitos de orden y cortesía
2) Lograr establecer contactos con los demás
3) Adquirir cierta individualidad
4) Adquirir normas de conductas
5) Conocimiento del ambiente que lo rodea.

b) *Objetivos específicos*:

1) Formación de hábitos, tales como guardar sus juguetes, guardar sus cosas en su casillero, dejar su toalla en el perchero. Adquirir hábitos sociales, como saludar a la Educadora y a los otros niños cuando llega y despedirse cuando se va.
2) Estimular al niño a jugar en grupo, realizar actividades colectivas, esperar turnos, compartir juguetes y espacio.
3) Asumir responsabilidad por su papel: conocimiento de su ropa, de su distintivo, de su carpeta, saber su nombre y apellido. Adquirir independencia.
4) Introducir las primeras normas de comportamiento, como por ejemplo, no debe poner los pies sobre la mesa, no debe sonarse con la mano, no debe derramar la sopa.
5) Conocimiento de su ambiente y adaptarse a él.

Actividades

Area biológica

1) *Desarrollo físico*:
Juegos espontáneos.
Juegos de libre opción (con aparatos o sin ellos).
Actividad natural básica.
Imitaciones.
Dramatizaciones.
Juegos sensorio-motores.
2) *Adquirir hábitos*:
Juegos de formación de hábitos.
Juegos al aire libre.
Comer solo.
Lavarse solo.
Colgar la toalla.
Dejar el jabón en su lugar.
3) *Nociones del peligro*:
Cortar papeles.
Clavar clavos.
Pelar fruta.

Area intelectual

1) *Expresión corporal*:
Dramatizar.
Bailar.
Pintar.
Modelar.
Recortar.
2) *Lenguaje*:
Escuchar.
Hablar.
Conversar.
Discutir.
Narrar cuentos, películas.
Observar láminas y explicarlas.
Explicar juegos, situaciones.
Planear actividades.
Transmitir recados.
Hablar por teléfono.
Decir rimas, cuentos.
Cantar, recitar.
Dramatizar.

3) *Diferenciar sensaciones*:
Reconocer objetos y personas: por oído, por tacto, por olfato, por gusto, por vista.
Reconocer superficies.
Reconocer temperaturas.
Reconocer sabores.
Reconocer ruidos, sonidos, e instrumentos musicales.
Reconocer olores.
4) *Apreciaciones*:
Reconocer tamaños: más grande que, mayor que, más pequeño que, menos que.
Reconocer distancias: más lejos que, menos lejos que, más cerca que, menos cerca que.
Reconocer colores.
Reconocer formas.
Reconocer los períodos del día.

Fútbol en el patio de las palmeras

Estilo de campeón

Se cree Caszely en el ataque

Los velocipedos, motonetas y caballitos tienen gran aceptación

Area social

1) ***Adquirir hábitos***
Guardar juguetes.
Guardar su ropa en su casillero.
Guardar su ropa en su casillero.
Dejar la silla en su lugar después de pararse.
Saludar dando la mano o un beso.
Despedirse.

2) ***Establecer contactos:***
Jugar con otros niños.
Aceptar compartir juguetes.
Ponerse en fila.
Esperar recibir material.
Devolver el material terminada la actividad.
Prestar útiles.
Juegos dramatizados.
Paseos, excursiones.
Titeres.

Las formas rectas o curvas les brindan muchas posibilidades de construcción

A los muy pequeños hay que ayudarlos más para que se concentren en los juegos

Ropero de disfraces.
Jugar con cajas de desechos.

3) *Asumir su papel*:
Reconocer su ropa.
Reconocer su distintivo en todos los objetos del jardín infantil que lo posean.
Contestar a la asistencia.

4) *Normas de conducta*:
Sentarse bien.
Esperar que le retiren el plato o dejarlo sobre la mesa.
Sonarse con el pañuelo.

5) *Conocimiento del ambiente*:
Visitas informativas: barrios, comunidad, plaza, almacenes, fábricas, bomberos, carabineros.
Paseos, zoológicos, parques.

Lista de materiales

Con la finalidad de enriquecer las actividades realizadas por los niños se ha solicitado a los padres el siguiente material:

Utiles personales para cada niño

Cepillo de dientes con envase plástico.
Vaso plástico.
Servilleta de género marcada.
Una muda completa marcada que permanezca en el Jardín.
Una libreta (anotado lo que el niño trae y su estado de salud).
Delantal plástico o manguillas y pecheras plásticas.
Un cuaderno para control médico (con fecha, peso y talla de nacimiento, y algún problema grave de salud que haya tenido).

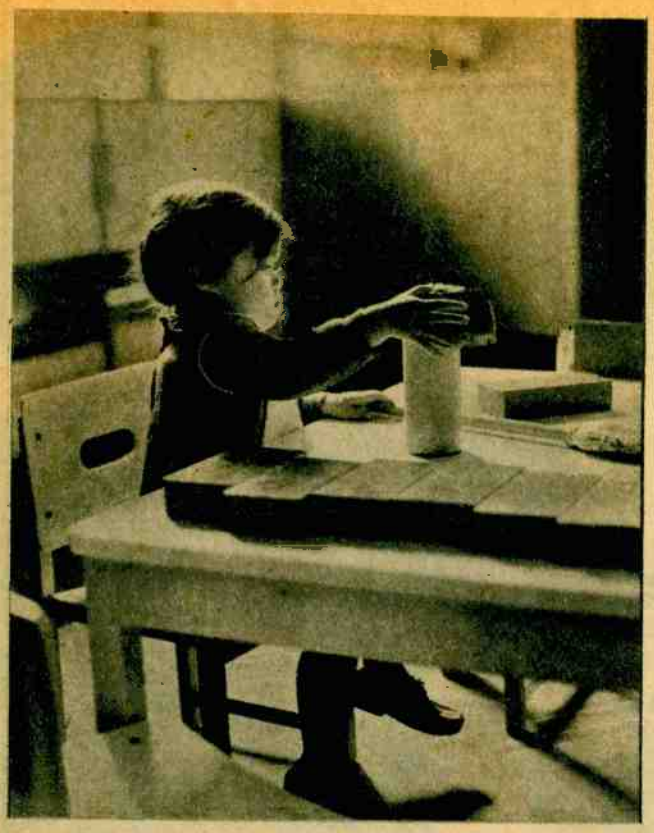
Materiales

Una tijera con punta roma.
Una aguja para lana con punta roma
Un libro de cuentos de láminas grandes
Una caja de plasticina de doce colores.
Un paquete de papel lustre.
Una hoja de papel de envolver y hojas a máquina escritas por un solo lado.
Medio metro de manguera plástica de color azul, amarillo, rojo, verde.
Dos frascos de témpera.
Dos pinceles gruesos.
Un frasco de goma.
Una planta en macetero, o en tarro.
Una caja de lápices con seis colores.
Un plumón.
Un confort mensual.
Revistas viejas.
Un pliego de cartulina de color.
Restos de lana.
Material de desechos, como cajas de fósforos, cajitas de remedios, tubos de papel confort, etc.

Organización de las actividades
Selección de métodos, técnicas y procedimientos de trabajo

Métodos a usar:

Para organizar las actividades del grupo de 2 a 3 años se utilizarán unidades didácticas, las cuales



Ella no abandona su escoba ni cuando está armando castillitos. En cambio parece que los varones son machistas desde chicos: odian la escoba

La educadora consigue que la pequeña ensamble unas piezas muy entretenidas

En el patio: la educadora los motiva para que jueguen libremente con todo lo que les rodea. La buena tierra es siempre una tentación.

Todavía puedo colocar otra pieza encima y no se caerá. ¿ve?

estarán estrechamente relacionadas con el medio ambiente en que se mueve el niño.
Se han elegido las siguientes unidades:
1.º) La familia.
2.º) Los animales.
3.º) El cuerpo.
4.º) Las estaciones del año.
5.º) El barrio.
6.º) Los medios de transporte.
7.º) Los oficios.

Para llevar a cabo las unidades se usarán los siguientes métodos:
Centro de interés.
Motivo del lenguaje.
Juego centralizador.
Juego de libre opción.

Técnicas a usar:
Se usarán las siguientes técnicas:
Garabatear
Dibujar
Pintar
Rasgar
Triturar
Cortar a dedo
Cortar a tijeras
Arrugar

—No me mire tanto, compañero, porque me da guerguenza

Palpar
Amasar
Marcar
Plegar
Modelar
Pegar
Deshilachar
Estampar
Enhebrar
Manipular
Raspar
Desarmar
Alinear
Superponer
Construir
Dramatizar
Conversar
Escuchar
Narrar

Procedimientos de trabajo:

Se utilizarán los siguientes procedimientos de trabajo:
Observación: láminas, cuentos, revistas, objetos
Análisis: láminas, fenómenos naturales.
Síntesis: collage, paseos.

En el programa de educación preescolar es importante enseñar la formación de determinados hábitos. Aquí, ellas guardan sus frazadas en el casillero personal después de hacer "tuto"

Experimentación: reconocer superficies, grados de temperatura, tocar instrumentos.

Calendario de actividades especiales y de unidades de trabajo

Calendario de actividades especiales

En el mes de abril y mayo se realizarán visitas a distintos lugares que tengan relación con las unidades didácticas del momento.

a) Segunda quincena de abril, visita al zoológico.
b) Primera quincena de mayo, visita a fábricas, industrias, etc.
c) Segunda quincena de mayo, visita al aeropuerto, estación de ferrocarriles, etc.

En el mes de mayo se celebrará el cumpleaños de los niños.

Caso de estudio

Se ha elegido un niño para el caso de estudio, por presentar problemas de adaptación, agresividad, rebeldía y marcada dependencia de su madre. Va estudiándose al niño en forma individual, a través de registros anecdóticos, test psicométricos, etc. Se tendrá como base para el estudio la ficha confidencial contestada por la madre, una conversación privada con ella y otros antecedentes recogidos anteriormente en el Jardín.

Tipo de evaluación

Con el propósito de determinar el desarrollo y evolución del niño durante su permanencia en el Jardín Infantil se utilizarán los siguientes instrumentos de evaluación:

Ficha personal y encuesta confidencial contestada por la madre.

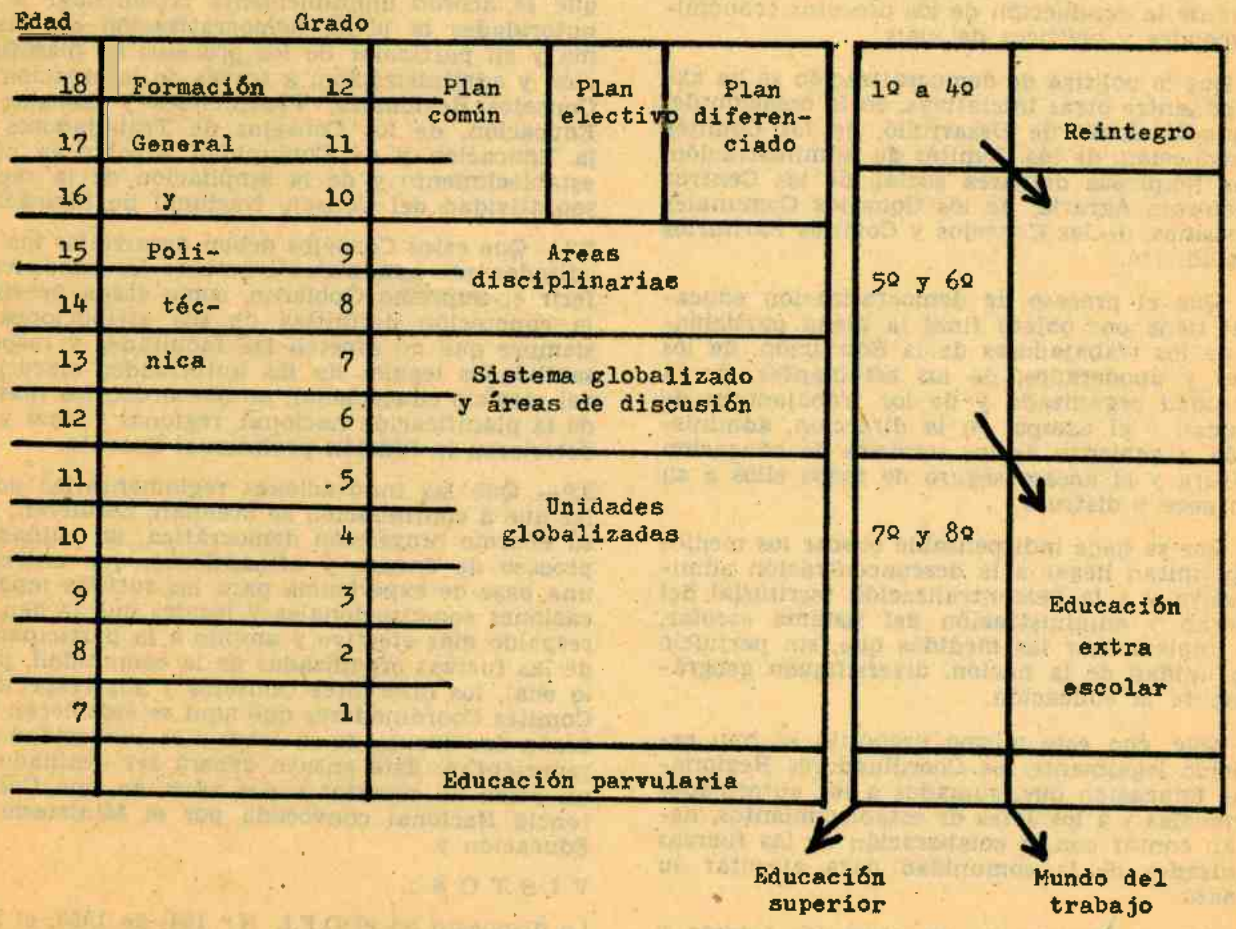
Entrevista a cada madre.

Para observar el desarrollo del niño se recurrirá al registro anecdótico, ficha evolutiva y acumulativa, tabla pondo-estatural, test de Vineland para determinar el aspecto social, test de Marlin Mechan para el aspecto verbal (se aplicarán los test al comienzo y al final de la práctica, y la ficha evolutiva una vez al mes).

Se utilizará la lista control para evaluar las actividades efectuadas por los niños.

Por medio de exposiciones e informes se evaluarán aspectos del trabajo en general del grupo.

ESQUEMA ESTRUCTURAL
Sistema nacional de educación



(La información precedente nos fue proporcionada por la Directora del Jardín Infantil del Ministerio, prof. Magali Núñez).

texto del decreto general de democratización que crea los consejos de educación

El siguiente es el texto del decreto general de democratización de la enseñanza, en su transcripción rectificada:

TRANSCRIPCION RECTIFICADA

SANTIAGO, marzo 6 de 1973.

Nº 224

CONSIDERANDO:

1.º— Que el Gobierno está impulsando una auténtica democratización, cuyo pleno desarrollo se logrará cuando los trabajadores y en general las fuerzas sociales organizadas asuman real y efectivamente la conducción de los procesos económicos, sociales y políticos del país.

2.º— Que la política de democratización se ha expresado, entre otras iniciativas, en la creación del Consejo Nacional de Desarrollo, de los Comités de Producción, de los Comités de Administración, de las Empresas del área social, de los Centros de Reforma Agraria, de los Consejos Comunales Campesinos, de los Consejos y Comités Paritarios de Salud, etc.

3.º— Que el proceso de democratización educacional tiene por objeto final la plena participación de los trabajadores de la Educación, de los padres y apoderados, de los estudiantes, de la comunidad organizada y de los trabajadores de la ciudad y el campo, en la dirección, administración y gobierno de los servicios de educación y cultura y el acceso seguro de todos ellos a su pleno goce y disfrute.

4.º— Que se hace indispensable buscar los medios que permitan llegar a la desconcentración administrativa y a la descentralización territorial del Gobierno y administración del sistema escolar, para implementar las medidas que, sin perjuicio de la unidad de la nación, diversifiquen geográficamente la educación.

5.º— Que con este mismo propósito se han establecido legalmente los Coordinadores Regionales de Educación que, sumados a las autoridades intermedias y a los Jefes de establecimientos, necesitan contar con la colaboración de las fuerzas organizadas de la comunidad para ejecutar su mandato.

6.º— Que se comprueba un creciente interés y una permanente voluntad de los Centros de Alumnos, Federaciones de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados y sus organizaciones provinciales y nacionales, Juntas de Vecinos, Consejos Comunales Campesinos y Sindicatos, ahora representados legalmente por la Central Unica de Trabajadores, y Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, por colaborar con el Gobierno en la solución de los problemas educacionales, mediante la representación de las necesidades culturales y a través de su aporte creativo a una nueva política educacional.

7.º— Que fue expresión de este interés y voluntad el proceso de discusión acerca de la futura política educacional que culminó en el Primer Congreso Nacional de Educación, reunión representativa de dichas instituciones que contó con el patrocinio y participación del Gobierno y en que se acordó unánimemente recomendar a las autoridades la plena democratización del sistema y en particular de los procesos de planificación y administración, a través de la creación de Consejos Regionales, Provinciales y Locales de Educación, de los Consejos de Trabajadores de la Educación y de Comunidad Escolar en cada establecimiento y de la ampliación de la representatividad del Consejo Nacional de Educación.

8.º— Que estos Consejos deben desarrollar las facultades que administrativamente les pueda conferir el Supremo Gobierno, como etapa previa a la concreción definitiva de sus atribuciones y siempre que no afecten las facultades y responsabilidades legales de las autoridades ejecutivas del servicio educacional, no desborden los marcos de la planificación nacional, regional y local y no deterioren la función profesional docente.

9.º— Que las innovaciones reglamentarias como las que a continuación se ordenan, requieren, por su enorme proyección democrática, un cuidadoso proceso de ensayo y afinamiento, que entregue una base de experiencia para las futuras modificaciones constitucionales y legales que le den un respaldo más efectivo y amplio a la participación de las fuerzas organizadas de la comunidad, para lo cual, los diferentes Consejos y sus respectivos Comités Coordinadores que aquí se establecen deberán dar cuenta de su labor a la comunidad que representan. Este ensayo deberá ser evaluado en un plazo no superior a dos años, en una Conferencia Nacional convocada por el Ministerio de Educación y

V I S T O S :

Lo dispuesto en el D.F.L. N.º 104, de 1953, el D.S. 2.110, de Interior, de 1970; el D.S. N.º 180, de Interior, de 1971; el D.S. N.º 303, de Interior, de 1971, el D.S. N.º 1.484, de Educación, de 1971, el

artículo 72 N.º 2 de la Constitución Política del Estado, y el Oficio N.º 421, de 15 de septiembre de 1972, de la Superintendencia de Educación.

D E C R E T O :

ARTICULO 1.º— Créanse, con carácter experimental, los Consejos de Educación que se indican, con el propósito de asegurar la participación de las organizaciones sindicales, estudiantiles y comunitarias, asesorando a la autoridad educacional tanto en el estudio, análisis, elaboración y evaluación de los planes de desarrollo educativo, como en la coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico y cultural que adopten los servicios y organismos del sector público en cada nivel jurisdiccional:

a) Un Consejo Regional de Educación en cada una de las sedes en que se radican los Coordinadores Regionales de Educación.

b) Un Consejo Provincial de Educación en cada una de las ciudades cabeceras de provincias, con excepción de aquellas en que se radican los Coordinadores Regionales de Educación que abarcan sólo una provincia.

c) Un Consejo Local de Educación, con sede en cada una de las comunas del país. Por excepción a propuesta del Consejo Regional correspondiente, el Ministerio de Educación, por Decreto Supremo, podrá fijar sedes diferentes mediante el fraccionamiento o agrupaciones de las comunas.

TITULO I

DE LOS CONSEJOS REGIONALES, PROVINCIALES Y LOCALES EN GENERAL.

ARTICULO 2.º— Los Consejos creados en el artículo anterior estarán integrados, además de su Presidente, a nivel regional, provincial o local, según corresponda, por representantes de las siguientes instituciones:

— Oficina de Planificación Nacional.
— Ministerio de Salud.
— Universidad o cuando corresponda sedes o subsedes Universitarias de la Jurisdicción.
— Central Unica de Trabajadores.
— Consejos Comunales Campesinos.
— Organizaciones de Centros de Padres y Apoderados de la enseñanza Fiscal y Particular.
— Federaciones de Estudiantes o de los Centros de Alumnos de la Enseñanza Fiscal y Particular.
— Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación.
— Juntas de Vecinos.
— Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
— Junta Nacional de Jardines Infantiles.
— Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales S. A.
— Corporación de Fomento de la Producción, y
— Ministerio de Educación Pública.

Los Consejos podrán invitar a sus sesiones a personas, funcionarios o representantes de organismos que estén en condiciones de colaborar en el análisis de alguna materia de competencia del Consejo. Asimismo, podrán relacionarse con otras autoridades que tengan ingerencias en sus actividades propias, mediante personeros que designen al efecto.

ARTICULO 3.º— Los Consejos Regionales de Educación serán presididos por el Coordinador Regional respectivo y los Consejos Provinciales y Locales por una autoridad educacional designada por el Ministerio de Educación.
Los Consejos, una vez constituidos, fijarán sus normas internas de funcionamiento de acuerdo a las normas legales y reglamentarias vigentes.

ARTICULO 4.º— Los Consejos Regionales, Provinciales y Locales de Educación creados en el artículo 1.º tendrán las siguientes atribuciones específicas, dentro del territorio de su jurisdicción:

a) Asesorar a las autoridades educacionales en el estudio y elaboración de los planes de desarrollo educacional de su jurisdicción y en la coordinación del proceso educativo.

b) Expresar ante las autoridades las necesidades culturales y educativas de su jurisdicción y proponer o recabar de ellas soluciones a los problemas de funcionamiento del sistema.

c) Colaborar con las autoridades educacionales en el planteamiento y análisis de medidas relativas a la planificación de los servicios.

d) Estudiar y proponer medidas para coordinar, internamente, los diversos niveles y ramas del sistema escolar y éste con los servicios e instituciones del sector público, en el ámbito respectivo.

e) Asesorar a las autoridades educacionales en la evaluación de los planes de desarrollo educacional y representar ante las autoridades correspondientes, las dificultades relativas a su aplicación de que tomaren conocimiento en el ejercicio de sus funciones.

f) Facilitar la mutua colaboración y apoyo entre el servicio educacional y las actividades económicas, sociales y culturales de la comunidad.

ARTICULO 5.º— Los Consejos Regionales, Provinciales y Locales de Educación, se reunirán ordinariamente por lo menos una vez al mes, y extraordinariamente, cuando los cite el Presidente por iniciativa propia, o a solicitud de un mínimo de dos de las organizaciones en él representadas.

ARTICULO 6.º— Periódicamente, los Consejos Nacionales, Regionales, Provinciales y Locales de la Educación convocarán a plenarios conjuntos con los Consejos del nivel inmediatamente inferior, cada uno de los cuales se hará representar por cinco de sus miembros. El plenario de nivel local estará integrado por el Consejo Local y los representantes de cada uno de los Consejos de la Comunidad Escolar.
Los plenarios establecidos en el inciso anterior tendrán carácter consultivo, informativo y de evaluación de los planes educacionales.

ARTICULO 7.º— El Coordinador Regional de Educación podrá dar el asesoramiento técnico y administrativo necesario para el normal funcionamiento del respectivo Consejo Regional.
Asimismo los organismos educacionales del Ministerio de Educación de la jurisdicción respecti-

va podrán proporcionar el asesoramiento técnico y administrativo para el normal funcionamiento de los respectivos Consejos Provinciales y Locales.

TITULO II

DE LA COMPOSICION DE LOS CONSEJOS REGIONALES, PROVINCIALES Y LOCALES.

ARTICULO 8.º— El Consejo Regional de Educación estará integrado de la siguiente manera:

a) El Coordinador Regional de Educación que lo presidirá.

b) Un representante de la Oficina de Planificación Regional.

c) Un representante del Ministerio de Salud.

d) Un representante de los Rectores de Universidades Regionales y de los Vicerrectores de sedes o subsedes Universitarias, designado rotativamente por sorteo y anualidades.

e) Tres representantes de la Central Unica de Trabajadores.

f) Un representante de los Consejos Comunales Campesinos.

g) Tres representantes de las Asociaciones o Federaciones Provinciales de Padres y Apoderados, uno de los cuales deberá ser de la Educación Particular.

h) Tres representantes de las organizaciones estudiantiles de la región: dos de la Educación Fiscal Media y Superior y uno de la Enseñanza Particular.

i) Cuatro representantes del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, designados por los Consejos Provinciales que hubiere en la región.

j) Un representante de Juntas de Vecinos y demás organizaciones comunitarias.

k) Un representante de cada uno de los siguientes organismos:

— Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
— Junta Nacional de Jardines Infantiles, y
— Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales S. A.

l) Un representante de CORFO.

m) Dos representantes del Ministerio de Educación.

El Coordinador Regional de Educación designará un Secretario Técnico del Consejo, de entre los representantes señalados anteriormente.

ARTICULO 9.º— El Consejo Provincial de Educación estará integrado de la siguiente manera:

a) El Presidente del Consejo, que será un docente directivo, designado por el Ministerio de Educación, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 3.º

b) Un representante del Ministerio de Salud.

c) Un representante de los Rectores de Universidades, los Vicerrectores de sedes y Directores de subsedes universitarias que hubiere en la jurisdicción, designado rotativamente por sorteo y por anualidades.

d) Tres representantes de la Central Unica de Trabajadores, designados por el Consejo Provincial.

e) Un representante de los Consejos Comunales Campesinos.

f) Tres representantes de las organizaciones de Padres y Apoderados de la Provincia, uno de los cuales deberá ser de la Educación Particular.

g) Tres representantes de las organizaciones estudiantiles de la Provincia: dos de la Educación Fiscal Media y Superior y uno de la Enseñanza Particular.

h) Cuatro representantes del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, designados por el Consejo Provincial.

i) Un representante de Juntas de Vecinos y demás organizaciones comunitarias.

j) Un representante de cada uno de los siguientes organismos:

— Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
— Junta Nacional de Jardines Infantiles, y
— Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales S. A.

k) Un representante de CORFO.

l) Tres representantes del Ministerio de Educación.

ARTICULO 10.º— El Consejo Local de Educación se integrará de la siguiente manera:

a) El Presidente del Consejo, designado por el Ministro de Educación, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 3.º

b) Un representante del Ministerio de Salud.

c) Un representante de los Rectores de las Universidades, de los Vicerrectores de sedes y Directores de Subsedes universitarias que hubiera en la jurisdicción, designado rotativamente por sorteo y por anualidades.

d) Dos representantes de la Central Unica de Trabajadores, designados por el Consejo que corresponda.

e) Un representante del Consejo Comunal Campesino.

f) Dos representantes de las organizaciones estudiantiles de la jurisdicción local.

g) Dos representantes de las organizaciones de Padres y Apoderados.

h) Tres representantes del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, designados por el Consejo Local que corresponda.

i) Un representante de Juntas de Vecinos y demás organizaciones comunitarias.

j) Un representante de cada uno de los siguientes organismos:

— Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas; y
— Junta Nacional de Jardines Infantiles.

k) Dos representantes del Ministerio de Educación.

ARTICULO 11.º— El Consejo Nacional de Educación de la Superintendencia de Educación supervigilará el funcionamiento de los Consejos Regionales, Provinciales y Locales creados en el Artículo 1.º, e impartirá recomendaciones y directivas para el mejor cumplimiento de sus fines.

ARTICULO 12.º— Con acuerdo del Consejo Nacional de Educación de la Superintendencia de Educación, el Ministerio convocará cada 2 años, a lo menos, al Congreso Nacional y a los Congresos Regionales, Provinciales y Locales de Educación, para los fines establecidos en el artículo 6.º

ARTICULO 13.º— Podrán asistir en calidad de invitados a las sesiones del Consejo Nacional de Educación y sus Comisiones, las siguientes personas:

— El Director de la Oficina de Planificación Nacional o su representante.
— El Director de Presupuesto o su representante.
— El Director de la Oficina de Planificación y Presupuesto de Educación.
— Tres delegados designados por el Consejo Directivo Nacional de la Central Unica de Trabajadores.
— Cuatro representantes del Consejo Directivo Nacional del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación.
— Los presidentes o sus representantes de las Federaciones de Estudiantes de Enseñanza Media que tengan carácter nacional y de la Confederación de Estudiantes Normalistas de Chile.
— Los presidentes o sus representantes de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, de la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica del Estado y un Presidente o su representante de las Federaciones de Estudiantes de las Universidades Particulares reconocidas por el Estado, elegido por sorteo cada dos años.

TITULO III

DE LOS CONSEJOS DE COMUNIDAD ESCOLAR, DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION Y DEL COMITE COORDINADOR DEL ESTABLECIMIENTO.

ARTICULO 14.º— Créanse en los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación, los siguientes organismos asesores:

a) *Consejo de Comunidad Escolar*: El Consejo de Comunidad Escolar es un organismo asesor que participa en la planificación de las actividades educativo-culturales del establecimiento, en las relaciones que se establezcan entre la escuela y la comunidad. Impulsará iniciativas que contribuyan a una mutua colaboración, todo ello sin desmedro de la función profesional docente.
Será presidido por uno de sus miembros designados por elección.
En los locales donde funcionen 2 o más establecimientos, se formará un solo Consejo de Comunidad Escolar, debiéndolo presidir el que sea designado por elección.

b) *Consejo de Trabajadores de la Educación*: Es un organismo asesor que estudia la planificación técnico-pedagógica y administrativa de la unidad escolar y propone las medidas conducentes a mejorar su funcionamiento, considerando la planificación central de carácter nacional, regional, provincial y local de la Educación y las disposiciones legales y reglamentarias vigentes.
En consecuencia, estudiará y propondrá a la autoridad pautas de acción en el campo técnico-docente y administrativo. Será presidido por el jefe del Establecimiento.

c) *Comité Coordinador*: Sin perjuicio de la facultad de la autoridad del Jefe del Establecimiento con el cual colaborará asesorando en el ejercicio de la dirección, considerará las proposiciones e iniciativas del Consejo de Trabajadores y del Consejo de Comunidad Escolar.

ARTICULO 15.º Los Consejos de Comunidad Escolar, de Trabajadores de la Educación y los Comités Coordinadores, creados en el artículo anterior, tendrán como propósito el mejor cumplimiento de los objetivos educacionales, mediante el aporte de la comunidad escolar, a través de sus organizaciones representativas, en el proceso de elaboración y evaluación de los planes educacionales y de las medidas y actividades que de tales estudios se desprenden.
Los diferentes sectores de la comunidad escolar colaborarán con la dirección del correspondiente establecimiento, de acuerdo con los grados de responsabilidad que les reconozca la ley y la reglamentación vigente en concordancia con el presente reglamento.

TITULO IV

DE LOS CONSEJOS DE COMUNIDAD ESCOLAR.

ARTICULO 16.º— Los Consejos de Comunidad Escolar de los Establecimientos de Educación Básica que no tengan todos los cursos correspondientes a su nivel, estarán integrados por el Jefe del Establecimiento y por un máximo de tres representantes de cada una de las siguientes organizaciones:

a) Consejo de Trabajadores de la Educación.

b) Centro de Padres y Apoderados.

c) Organizaciones sindicales afiliadas a la Central Unica de Trabajadores, y

d) Organizaciones Comunitarias.

Los Consejos de Comunidad Escolar de los demás establecimientos dependientes del Ministerio de Educación estarán integrados por el Jefe del Establecimiento y cinco representantes de cada una de las siguientes organizaciones:

a) Consejo de Trabajadores de la Educación.

b) Centro de Padres y Apoderados.

c) Organizaciones sindicales afiliadas a la Central Unica de Trabajadores.

d) Organizaciones Comunitarias.

e) Centro de Alumnos, en los establecimientos de Enseñanza Media.

Los representantes señalados en la letra b) del

inciso primero y en las letras b) y e) del inciso segundo de este artículo, serán designados por los respectivos directorios.
En los establecimientos de educación de adultos, el Consejo de Comunidad estará integrado por representantes del Consejo de Trabajadores de la Educación, del Centro de Alumnos, de las Organizaciones Sindicales afiliadas a la Central Unica de Trabajadores de Chile y de las Organizaciones Sociales de la Comunidad. Será presidido por uno de sus miembros a elección.

Para los efectos de dar cumplimiento a las letras d) del primer y segundo inciso del presente artículo, respectivamente, se entenderá como Organizaciones Comunitarias aquellas que se definen en el artículo 1.º de la Ley 16.880. Sus representantes serán designados por el Directorio de la Junta de Vecinos correspondiente a la Unidad Territorial donde se encuentra ubicada la Escuela, procurando que entre ellos haya miembros del Centro de Madres, Organizaciones Deportivas, Culturales y Juveniles.

ARTICULO 17.º— El Consejo de Comunidad Escolar tendrá las siguientes funciones específicas:

1.— Conocer y hacer presente las necesidades y aspiraciones educacionales y culturales de la comunidad para su satisfacción en conjunto con el sistema educacional en general y con el Establecimiento, en particular.

2.— Estudiar y hacer proposiciones sobre la planificación educacional y, específicamente, sobre la planificación del trabajo de la unidad escolar, tanto en las etapas de elaboración como en las de evaluación.

3.— Informarse sobre los problemas que dificultan el normal funcionamiento del plantel y colaborar en las soluciones que al respecto adopte la autoridad.

4.— Promover la entrega de recursos de las Organizaciones de la Comunidad o particulares a la institución escolar, para el mejor cumplimiento de sus objetivos.

5.— Solicitar la colaboración del establecimiento en las actividades económicas, culturales, sociales, recreativas, deportivas y educacionales de la Comunidad.

ARTICULO 18.º— Para el cumplimiento de sus funciones, el Consejo de Comunidad Escolar podrá:

a) Reunirse en el local del establecimiento. Sus reuniones no deberán afectar el normal desarrollo de las actividades docentes, para lo cual la autoridad elaborará un calendario de reuniones.

b) Solicitar información de parte de los organismos y autoridades sobre el funcionamiento de los servicios y, específicamente, del establecimiento y sobre los problemas que lo afecten.

c) Entregar peticiones, tanto a los demás organismos colegiados y personal directivo del plantel escolar, como a otras autoridades y organismos.

d) Ejercer la crítica y la autocrítica, de modo elevado y constructivo, para asegurar el cumplimiento de la planificación educacional.

e) Hacerse representar en los plenarios convocados por el Consejo Local de Educación según lo dispuesto en el artículo 6.º del presente decreto.

TITULO V

DEL CONSEJO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION.

ARTICULO 19.º— El Consejo de Trabajadores de la Educación de cada establecimiento estará integrado por el personal que se indica, según sea el caso:

a) Docente-Directivo.
b) Docente propiamente tal.
c) Paradocente.
d) Especial.
e) Administrativo.
f) Auxiliar de Talleres y Laboratorio.
g) Personal de Servicios Menores.

ARTICULO 20.º— El Consejo de Trabajadores de la Educación tendrá las siguientes atribuciones específicas:

1.— Ejercer las atribuciones que la reglamentación administrativa vigente asignaba a los Consejos Generales de Profesores, constituyendo y supervisando los Consejos Técnicos, Departamentos, Comisiones, equipos de trabajo, etc., de acuerdo a las disposiciones legales y reglamentarias vigentes, que considere pertinentes para la buena marcha del establecimiento.

2.— Estudiar y proponer un plan anual de trabajo del establecimiento, considerando las sugerencias del Consejo de la Comunidad Escolar.

3.— Recomendar las medidas concretas que se estimen necesarias durante el período escolar, para el logro de los objetivos del plan anual del establecimiento.

4.— Evaluar críticamente el cumplimiento de las metas de la planificación escolar y los mecanismos, procedimientos, medios y métodos utilizados para este efecto, sobre la base de los antecedentes que estime oportuno proporcionarle la autoridad.

5.— Estudiar y recomendar las normas permanentes de funcionamiento de la Unidad Escolar.

6.— Estudiar los proyectos de inversión de fondos del Presupuesto Fiscal y los proyectos de inversión de las entradas propias del establecimiento. Asimismo, recibir información sobre los estados de los fondos de Entradas Propias y de su administración, que la autoridad correspondiente le diera a conocer.

7.— Hacerse representar en el Consejo de Comunidad Escolar y en el Comité Coordinador del Establecimiento.
El Consejo de Trabajadores de la Educación fijará el mecanismo de elección de estos representantes en su primera sesión del año escolar, siempre que se cuente con la mayoría absoluta de sus integrantes. En caso que no se reúna este quórum, deberá convocarse a una sesión especial para el efecto, que decidirá con los integrantes que asistan.

TITULO VI

DEL COMITE COORDINADOR.

ARTICULO 21.º— El Comité Coordinador, presidido por el Jefe del Establecimiento, estará integrado además por el personal Docente-Directivo, por dos representantes del Consejo de Trabajadores de la Educación, por el Presidente del Centro de Padres y Apoderados, por el Presidente del Centro de Alumnos si lo hubiere y por un representante designado por el Consejo de Comunidad Escolar.

Para su funcionamiento, será obligatoria la asistencia de la mayoría de los Docentes-Directivos y de los dos representantes del Consejo de Trabajadores de la Educación.

ARTICULO 22.º— El Comité Coordinador deberá cumplir las siguientes funciones específicas, sin perjuicio de las atribuciones legales y reglamentarias de cada uno de sus miembros:

1.— Evaluar los acuerdos del Consejo de Comunidad Escolar, según lo dispuesto en los artículos 17.º y 18.º del presente Decreto.

2.— Proponer un proyecto del plan anual de la Unidad Escolar.

3.— Asesorar en la ejecución del plan anual del Establecimiento e informar a los Consejos de Trabajadores de la Educación y de la Comunidad Escolar acerca del cumplimiento del plan para que se realice la evaluación correspondiente, sobre la base de los antecedentes que pueda proporcionarle la autoridad.

4.— Tomar conocimiento de las instrucciones y documentación oficial que la autoridad acuerde proporcionarle.

5.— Informar a los Consejos de Trabajadores de la Educación y de Comunidad Escolar, sobre los proyectos de entradas propias y fiscales del establecimiento, que la autoridad correspondiente le diera a conocer.

TITULO VII

DEL JEFE DEL ESTABLECIMIENTO.

ARTICULO 23.º— El Jefe del Establecimiento es el responsable legal de la marcha del plantel educacional. Por lo tanto, en las proposiciones que efectúe el Comité Coordinador deberá cautelar se respete la planificación central de carácter nacional, regional y local de la Educación y la legislación y reglamentación vigente, y las instrucciones complementarias emanadas del Ministerio de Educación.

ARTICULO 24.º— El Jefe del establecimiento tendrá, además de las atribuciones que le otorgan las disposiciones legales y reglamentarias vigentes, las siguientes facultades:

a) Proponer en el Comité Coordinador las iniciativas y sugerencias que permitan el cabal cumplimiento de las funciones específicas de este organismo, del Consejo de Trabajadores de la Educación y del Consejo de la Comunidad Escolar.

b) Disponer medidas que ayuden a la organización, funcionamiento y acciones del Consejo de Trabajadores y del Consejo de Comunidad Escolar, considerando para tales efectos las particularidades que ofrece la realidad del establecimiento.

c) Facilitar la colaboración en el proceso educativo de los padres y apoderados, alumnos y organizaciones sociales de la Comunidad sin que ello signifique desmedro de las funciones docentes.

d) Transmitir peticiones de las organizaciones que participen en el Consejo de Comunidad Escolar del Establecimiento ante las autoridades u organismos oficiales, respecto de problemas o situaciones vinculadas con las actividades educativo-sociales de la Comunidad.

e) Velar por el normal funcionamiento del trabajo escolar, para lo cual podrá estudiarse en conjunto con los organismos representativos de los Padres y Apoderados, de los alumnos y de las organizaciones comunitarias, medidas que permitan resolver las situaciones contingentes que generan conflictos.

f) Disponer la preparación del anteproyecto del plan anual de la unidad escolar, de conformidad a las pautas y antecedentes señalados por los organismos oficiales, considerando en su caso sugerencias emanadas del Consejo de Trabajadores de la Educación y del Consejo de Comunidad Escolar.

g) Informar al Comité Coordinador, al Consejo de Trabajadores de la Educación y al Consejo de Comunidad Escolar de las acciones básicas que se cumplan en el Establecimiento, de conformidad a las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación y de los organismos descentralizados a nivel regional, provincial y local.

h) Convocar, para la constitución y reanudación de funciones de los organismos creados en el presente Decreto, al iniciarse las actividades del año escolar.

ARTICULOS TRANSITORIOS:

ARTICULO 1.º— Mientras se logra la incorporación de los Trabajadores de la Educación Particular al Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación, establecido por la Ley N.º 17.615, del 28 de enero de 1972, integrarán los Consejos creados en el artículo 1.º de este Decreto, representantes de la Federación de Trabajadores de la Educación Particular. Asimismo, un representante de esta Federación podrá ser invitado al Consejo Nacional de Educación.

El Ministerio de Educación modificará los Reglamentos de Escuelas Primarias, Liceos y Establecimientos Profesionales, a fin de adecuarlos al presente Decreto, sin perjuicio de que pueda dar las instrucciones necesarias para su inmediata aplicación.

ARTICULO 2.º— Será responsabilidad del Jefe del Establecimiento arbitrar las medidas que conduzcan a la constitución inmediata de los organismos creados por el presente Decreto, para lo cual podrá asesorarse por dirigentes del SUTE, del Centro de Padres y Apoderados, del Centro de Alumnos y de la Unidad Vecinal correspondiente.

El Jefe del Establecimiento deberá informar de su constitución al Coordinador Regional que corresponda, como asimismo de las situaciones no previstas que impiden su funcionamiento. En el caso de la provincia de Santiago se entregará dicho informe a la Oficina Relacionadora Central del Ministerio de Educación.

TOMESE RAZON, COMUNIQUESE Y PUBLIQUESE.

SALVADOR ALLENDE GOSSENS
JORGE TAPIA VALDES
Ministro de Educación

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.

WALDO SUAREZ ZAMBONT
Subsecretario de Educación

CONQUISTAS Y METAS EDUCATIVO CULTURALES DEL GOBIERNO POPULAR, EN EL PERIODO COMPRENDIDO ENTRE 1971 Y 1972

INTRODUCCION

El presente documento pretende abordar las conquistas cumplidas por el Gobierno Popular en algunos rubros significativos y diseñar, en sus líneas más esenciales, las metas que se ha trazado en el campo educativo-cultural.

I. OBJETIVOS DE LA POLITICA EDUCACIONAL

1. Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la comunidad.

2. Favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas y de integración social, fundamentando su proceso en la orientación y contenido de la nueva educación chilena.

3. Constituir un sistema regular unificado, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país a través de una nueva organización escolar, acorde con los cambios estructurales. La Escuela Nacional Unificada será la institución base del nuevo sistema.

4. Descentralizar a nivel local, provincial y regional las funciones técnicas administrativas presupuestarias y las inherentes a todas las implementaciones materiales, asistenciales y de equipamiento del proceso educativo.

5. Garantizar a los trabajadores de la educación mejores condiciones sociales, profesionales y funcionarias, compatibles con la política económica y educacional del Gobierno y con el ritmo de desarrollo nacional

6. Promover la participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional.

II. CONQUISTAS Y METAS PROGRAMADAS

1. TODO NIÑO, JOVEN O ADULTO TIENE AHORA LAS PUERTAS ABIERTAS DE LA EDUCACION Y DE LA CULTURA

MATRICULAS POR NIVELES. PERIODO 1970-1973 Y METAS PROGRAMADAS 1974-1976
(En miles de personas)

	70	71	72	73	74	75	76
1. PARVUL.	60,4	68,7	74,0	150,0	205,0	265,0	314,0
2. BASICA	2.043,1	2.200,3	2.317,0	2.433,3	2.570,6	2.696,0	2.818,7
1.°—6.°	1.755,0	1.877,5	1.961,5	2.045,1	2.155,4	2.246,7	2.334,9
7.°—8.°	288,1	322,8	355,5	388,2	415,2	449,3	483,8
3. MEDIA	302,1	366,1	425,6	478,7	538,7	589,8	638,4
C— HUMANIST.	202,5	238,7	270,7	297,0	328,0	350,4	369,4
T— PROFS.	99,6	127,4	154,9	181,7	210,7	239,4	269,4
4. SUPERIOR	82,2	106,4	134,2	165,5	193,8	240,2	292,0
UNIVERS.	77,1	100,1	125,0	155,0	181,8	226,7	277,0
No UNIVERS.	5,1	6,311	9,2	10,5	12,0	13,5	15,0
5. ADULTOS	110,5	111,1	132,9	289,3	381,0	405,6	440,6
— BASICA	58,0	60,0	77,6	225,0	298,0	301,7	316,3
— MEDIA	52,5	51,1	55,3	64,3	83,0	103,9	124,3
TOTAL	2.598,3	2.852,6	3.083,7	3.516,8	3.889,1	4.196,6	4.503,7

NOTAS:
— Básica incluye Especial.
— Básica de adultos incluye Programas de Alfabetización.
— Parvularia incluye atención programada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

INDICE DE VARIACION CON RESPECTO AL AÑO 1970 (Base 100)

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
1. PARVULAR.	100,0	113,7	122,5	248,3	339,4	438,7	519,9
2. BASICA	100,0	107,7	113,4	119,1	125,8	132,0	138,0
3. MEDIA	100,0	121,2	140,9	158,5	178,3	195,2	211,3
4. SUPERIOR	100,0	129,4	163,3	201,3	235,8	292,2	355,2
5. ADULTOS	100,0	100,5	120,3	261,8	344,8	367,1	398,7
TOTAL	100,0	109,8	118,7	135,4	149,7	161,5	173,4

2. HOY SE CONSTRUYEN MUCHAS MAS ESCUELAS QUE ANTES Y SE SIGUE UNA PROGRAMACION RACIONAL Y DINAMICA, SE EDIFICA DONDE SE NECESITA.

TOTAL METROS CUADRADOS CONSTRUIDOS POR LA SOCIEDAD CONSTRUCTORA DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES, AÑOS 1966-1972

AÑO	
1966	184.328 m.²
1967	202.328 m.²
1968	163.776 m.²
1969	151.079 m.²
1970	79.880 m.²

1971:		
PLAN NORMAL	21.431	
AMPLIACIONES	2.172	
PLAN URGENCIA	142.381	
PLAN SISMO	29.484	
TOTAL 1971		195.468 m.²
1972:		
PLAN BIRF	14.294	
PLAN RECONSTRUCCION	60.183	
PLAN CORA	3.100	
PLAN NORMAL	56.818	
PLAN J.N.J.I.	11.699	
OBRAS MENORES	10.390	
PLAN AULAS	26.248	
TOTAL 1972		182.687 m.²
META 1973		220.000 m.²

3. EL PRESUPUESTO EDUCACIONAL CONSTITUYE LA PRIMERA PRIORIDAD EN EL PRESUPUESTO NACIONAL, SIGNIFICANDO LA ESPECIAL ATENCION QUE SE OTORGA AL DESARROLLO EDUCATIVO-CULTURAL DEL PUEBLO.

EVOLUCION DE LOS GASTOS EN EDUCACION DURANTE EL PERIODO 1964-1971 EN RELACION CON EL PRODUCTO GEOGRAFICO BRUTO.

RELACION	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
GASTOS EN EDUC. / P.G.B. 100	3,3%	3,5%	3,4%	3,6%	3,7%	3,6%	4,1%	4,8%

EVOLUCION DE LOS GASTOS EN EDUCACION DURANTE EL PERIODO 1964-1973 EN RELACION CON LOS GASTOS FISCALES TOTALES

RELACION	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
GASTOS EN EDUC. / GASTOS FISC. TOT. 100	15,7%	14,8%	15,5%	17%	16,7%	16,7%	14,5%	14,2%	17,1%	19,6%

*Considerando el gasto correspondiente al reajuste de remuneraciones del sector.

DISTRIBUCION DEL PRESUPUESTO TOTAL DE EGRESOS DE LA NACION (*) — AÑO 1973

	MONEDA NACIONAL		MONEDA EXTRANJ.		
	Miles E°	%	US$ a E° (1)	TOTAL	%
PRESIDENCIA DE LA REPUBL.	140.576	0,2	•	140.576	0,1
CONGRESO NACIONAL	352.610	0,4	3.600	355.210	0,4
PODER JUDICIAL	305.987	0,4	———	305.987	0,3
CONTRALORIA GRAL. DE LA REP.	531.502	0,6	———	531.502	0,5
MINISTERIO DEL INTERIOR	4.080.046	4,6	63.600	4.143.646	4,4
MINISTERIO DE RELAC. EXTERIORES	241.476	0,3	350.220	591.696	0,6
MINISTERIO DE ECON. FOMT. Y RECONS.	3.615.432	4,1	14.020	3.629.452	3,9
MINISTERIO DE HACIENDA	15.069.700	17,1	3.683.200	18.752.900	20,0 (2)
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA	17.292.061	19,6	7.560	17.299.621	18,4
MINISTERIO DE JUSTICIA	986.406	1,1	———	986.406	1,1
MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL	8.775.176	10,0	1.110.000	9.885.176	10,6
MINIST. OBRAS PUBL. Y TRANSPORTES	13.924.056	15,8	273.300	14.197.356	15,1
MINISTERIO DE AGRICULTURA	5.210.017	5,9	2.200	5.212.217	5,6
MINIST. DE TIERRAS Y COLONIZACION	87.534	0,1	———	87.534	0,1
MINIST. DEL TRABAJO Y PREVS. SOCIAL	408.486	0,5	———	408.486	0,4
MINISTERIO DE SALUD PUBLICA	7.805.890	8,9	228.000	8.033.890	8,6
MINISTERIO DE MINERIA	1.627.188	1,8	———	1.627.188	1,7
MINIST. DE VIVIENDA Y URBANISMO	7.639.509	8,6	———	7.639.509	8,1
TOTAL	88.092.652	100,0	5.735.700	93.828.352	100,0

(1) 1 US$ = E° 20.
(2) A través de Hacienda se realiza todo el pago de amortización de la Deuda Externa. Por esta razón aumenta su participación al considerar los dólares.

FUENTE: Diario Oficial, 2 enero 1973.
* No incluye reajuste, puesto que su monto total (E° 43.200.000.000) se presentó a través del Presupuesto del Ministerio de Hacienda y no se dispone de las cifras que corresponden, por este concepto, a cada Ministerio.

4. LOS SUELDOS DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION TIENDEN A LA DIGNIFICACION DE SUS FUNCIONES SIN HUELGAS NI "ACUERDOS MAGISTERIALES".

RENTAS COMPARATIVAS — PERIODO 1970-1972

GRADO	AÑO	MENSUAL	ANUAL	% AUMENTO ANUAL SUELDO	AUMENTO INDICE PRECIO CONS.
9º	1970	754	9.048		34,9
	1971	1.040	12.482	37,95	22,1
	1972	3.604	43.248	246,4	163,4
Prof. Ed. Básica 15 c/t	1970	1.256	15.072		34,9
	1971	* 2.200,58	* 26.406,96	75,20	22,1
	1972	6.173,82	74.085,84	180,55	163,4
Prof. Ed. Media 36 hrs. sin trienio	1970	2.253,24	27.038,88		34,9
	1971	3.038,48	36.473,76	34,89	22,1
	1972	8.319,91	99.838,92	173,73	163,4

* Incluye 6 horas del Art. 90º de la Ley.

COMO SE ENGAÑO AL MAGISTERIO CON EL LLAMADO "ACUERDO MAGISTERIAL" 1966 — 1970

	A. RENTA BASE MENSUAL ACTA MAGISTERIAL 1966	B. RENTA BASE MENSUAL SI SE HUBIESE APLICADO 100% I.P.C. 1966-1970.	C. RENTA BASE MENSUAL TERMINADA A. MAG. 1970	% B-C
PROFESOR NIVEL BASICO sin TITULO	E° 450	E° 1.060	930	13,9
PROFESOR NIVEL BASICO CON TITULO	600	1.414	1.233	14,6
PROFESOR NIVEL MEDIO sin TITULO	675	1.591	1.412	12,6
PROFESOR NIVEL MEDIO CON TITULO	1.080	2.546	2.212	15,0

La comparación entre las columnas B y C nos indica el deterioro de las rentas de acuerdo a las estadísticas oficiales.

5. SE DESARROLLA ACELERADAMENTE UNA POLITICA INTEGRAL DE ASISTENCIALIDAD Y MUCHOS MAS ESTUDIANTES TIENEN HOY OPORTUNIDAD DE GOZAR DE SUS BENEFICIOS.

PROGRAMAS	ACTIVIDADES	UNIDAD	1969	1970	1971	1972
ALIMENTACION	desayuno-onces	Diario	1.180.000	1.459.035	1.459.335	1.509.577
	almuerzo-comid.	Diario	580.000	619.184	641.009	702.577
LECHE		KILOS	3.028.931		24.720.000	18.290.770 (1)
BECAS	Becas Internos	Unidades	3.154	4.561	5.980	6.000
	Medio Pupilos	Unidades	691	857	990	1.000
	Becas en dinero	Unidades	184	393	850	1.330
HOGARES	Nº Hogares	Unidades		20	36	63
	Nº Hogareños	Unidades		2.390	5.603	6.318
PRESTAMOS UNIVERS.	Nº Préstamos	Unidades	6.465	8.209	8.398	9.387
MEDICO-DENTAL	Oftalmológico	Unidades	9.459	8.469	8.802	5.442
COLONIAS ESCOLARES	Nº Colonias	Unidades	384	353	317	401
	Nº Colonias	Unidades	45.473	47.980	50.623	70.997

NOTA:

(1) Debe agregarse el Plan de Leche que entrega el Servicio Nacional de Salud.

ENTREGA MASIVA Y GRATUITA DE MATERIAL ESCOLAR

Las cantidades de materiales escolares como cuadernos, lápices, textos y otros han experimentado extraordinario aumento. Para 1973 se ha consultado en la Ley de Presupuestos un Programa de Equipamiento extraordinario con monto de casi 220 millones de escudos, excluida la impresión de textos para la Enseñanza Básica.
Durante este año se entregarán 16 millones de cuadernos. Así en 1973 todos y cada uno de los alumnos de Educación Parvularia, Básica y Media recibirán gratuitamente los materiales indispensables para el proceso de enseñanza y cada uno de los Establecimientos recibirá los elementos más necesarios para el mejor cumplimiento de su acción educativo-cultural.
Se están imprimiendo actualmente, y la distribución se iniciará a principios de febrero, 5.205.000 textos de Castellano, Matemáticas y Ciencias Naturales, los que sumados a los excedentes del año anterior y ejemplares existentes en algunas Direcciones de Educación y Escuelas, y los devueltos luego de usarse en 1972, totalizarán una cifra cercana a 8 millones de textos.

"CONGELACION" DE LOS DERECHOS DE MATRICULA

El Gobierno Popular mantiene "congelados" los derechos de matrícula y otros que se pagan en la Enseñanza Media y Normal. La Educación Básica no requiere pago de ninguna especie.
Esto ha sido sancionado para el año escolar 1973 por Decreto de Educación Nº 2.262 del 22-II-72.
Las medidas del Gobierno significan que mientras en 1970 por un alumno de Liceo o Escuela Profesional había que pagar el salario mínimo de casi cinco días de trabajo, en 1973 se paga menos que un día del mes o salario.

6. LA DEMOCRATIZACION ES LA HERRAMIENTA QUE POSIBILITARA LA PARTICIPACION DE TODAS LAS FUERZAS COMPROMETIDAS CON LA OBRA EDUCACIONAL

"Consecuente con su programa básico, el Gobierno Popular ha iniciado un proceso de progresiva democratización de la gestión educacional, tendiente a reemplazar los mecanismos autocráticos, verticales y unipersonales de Gobierno, por direcciones colegiadas que expresen los intereses y aspiraciones de la base social".
"Un primer paso fue la celebración de los Congresos Locales, Provinciales y Nacional de Educación durante el año 1971, que permitieron debatir pública y masivamente los grandes problemas de la enseñanza y que señalaron una orientación general para el proceso de cambios educacionales que está impulsando el Gobierno".
El segundo paso lo constituye la dictación del Decreto de Democratización que crea los Consejos Locales, Provinciales y Regionales que, sumados al Consejo Nacional de Educación preexistente, conforman una estructura consultiva cuya base se encuentra en los Consejos de Comunidad Escolar, en los Consejos de Trabajadores de la Educación y en los Comités Directivos fundados a nivel de cada establecimiento de enseñanza estatal. El Decreto señalado fue objetado por la Contraloría. El Ministerio insistirá en su despacho.
"Estos organismos permiten la participación de los estudiantes, los padres y apoderados, los trabajadores de la enseñanza, las organizaciones sindicales y comunitarias, en la planificación, ejecución y evaluación de los programas educacionales, al mismo tiempo que regulan las relaciones cada vez más estrechas entre escuelas y comunidad".
El sistema tiene carácter experimental y posteriores evaluaciones permitirán asignar poderes crecientes a los Consejos, habida consideración del ritmo de desarrollo político-social de la nación chilena.

7. SE HAN RESPETADO LOS ANTECEDENTES Y MERITOS PROFESIONALES EN LA PROVISION DE LOS CARGOS, ASEGURANDO ASIMISMO LA ESTABILIDAD FUNCIONARIA.

CONCURSOS DE PROVISION DE CARGOS

PLANTA DOC.-DIRECTIVA
227 cargos

PLANTA DIR. PROF. Y TEC.
238 cargos

PLANTA ADM. HRS. DE CLASES
109 cargos 3.001 cargos Horarios

De estos concursos han sido cuestionados SOLO DOS (Liceos 12 y 13 de Niñas), pero la propia Contraloría se ha pronunciado favorablemente a la forma de operar del Ministerio de Educación.
Por otra parte, la Ley de Presupuesto de 1971, en el Artículo 105, otorgó el beneficio de propiedad a los Profesores Interinos, conforme a ciertos requisitos mínimos. Este beneficio favoreció a más de 2.000 maestros.

8. UNA NUEVA LEGISLACION GARANTIZARA QUE LA EDUCACION SIRVA AL PROCESO REVOLUCIONARIO EN MARCHA

Los estudios realizados en 1972 por comisiones especiales permitirán, a corto plazo, contar con una moderna organización y administración del sistema de la Educación Nacional. Se dará término por fin a una estructura anticuada, deforme e ineficaz, especialmente por la engorrosa tramitación de los nombramientos y en el injusto sistema de ascensos en la carrera funcionaria.
La nueva Ley Orgánica y su Reglamentación hará posible la Dirección Unica de Educación en todos los niveles y modalidades; canalizará en forma ágil y expedita el hacer educativos, la igualdad de oportunidades será una realidad en todas las regiones del país, y los trabajadores de la Educación alcanzarán el "nivel" y dignidad que se merecen.
Se establecerán los incentivos morales y económicos que signifiquen un fuerte respaldo a la política de Perfeccionamiento del Gobierno, política que comprende la masividad, descentralización y una amplia gama de formas de perfeccionamiento.
Las cifras siguientes demuestran los logros en el campo del perfeccionamiento en los últimos años.

1970	1971	1972	1973
16.916	24.321	38.436	120.000 (1)

(1) Incluye los aportes de los Talleres y de los Clebs.

9. EN LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA SE COMBINARAN LA ENSEÑANZA CON LA PRODUCCION, LA TEORIA CON LA PRACTICA, ENTREGANDO UNA FORMACION PLENA EN UN PROCESO INTEGRADO Y EN FUNCION DEL DESARROLLO CHILENO.

Ya no más una rama de la Educación para la clase alta y la clase media y otra para la clase obrera, la Escuela Nacional Unificada será la escuela donde deberán formarse todos los chilenos.
Desde la Sala Cuna hasta la Universidad, el proceso educativo se desarrollará sin vallas que favorezcan la deserción. Todos los chilenos tendrán a través de este proceso la oportunidad de formarse como hombres, ciudadanos productores. La vía única comprende una adecuada formación Científica-Humanística y Tecnológica. Al final del Cuarto Año Medio, todos los jóvenes egresarán con el grado de subtécnicos en alguna especialidad acorde con sus aptitudes. Así podrán incorporarse a la sociedad, capacitados para integrarse al desarrollo económico-social del país, o bien, continuar estudios superiores para lo cual contarán con una base mucho más sólida que la actual.
La Escuela Nacional Unificada hará posible disminuir drásticamente la deserción y aquellos jóvenes que deban abandonarla tendrán la oportunidad de capa-

(termina en la página 152)

BASES PARA UNA POLITICA DE PERFECCIONAMIENTO Y EL PROGRAMA ESTUDIADO PARA EL PRESENTE AÑO

I. BASES PARA UNA POLITICA DE PERFECCIONAMIENTO

1. La política de perfeccionamiento es parte de la política educacional y debe estar, por tanto, estructurada en la perspectiva de ésta.
2. La actual política educacional plantea una nueva función para la educación y, en consecuencia, la transformación de su estructura y contenido, poniendo el énfasis en las tareas que se señalan a continuación.
3. Tareas básicas formuladas por la actual política educacional son la democratización de la educación y la unificación del sistema a través de la implantación de la Escuela Nacional Unificada, aprobada por unanimidad en el Congreso Nacional de Educación.
4. La política de perfeccionamiento tenderá a hacer una realidad los principios, estructura y canales de participación indicados en el Decreto de Democratización y en la eventual legislación que se dicte a este respecto.
5. La política de perfeccionamiento adecuará su estructura y su acción a los organismos administrativos y de participación —descentralizados y con amplia representación de la comunidad nacional, regional y local— que se creen en relación con la nueva estructura educacional.
6. Esta nueva política de perfeccionamiento plantea las siguientes exigencias:
a) Un compromiso consciente de parte del trabajador de la educación con la política educacional del país y con las metas que el perfeccionamiento persigue;
b) una adecuación a los planes de desarrollo económico, social y educacional de la nación;
c) una planificación científica y democrática que asegure la adecuada correlación con la política educacional del país;
d) formas de trabajo socializado de las que estén excluidos el paternalismo, el verticalismo y la burocracia.
7. De acuerdo a las exigencias anteriormente planteadas, el perfeccionamiento adquiere las siguientes características específicas:
a) permanente, por constituir una actividad constante e inherente al trabajo docente;
b) masivo, por estar abierto a todos los trabajadores de la educación;
c) descentralizado, por estar integrado a una planificación que responde a las necesidades y requerimientos de la comunidad local, regional y nacional;
d) unificado, por incluir en una labor común a todos los trabajadores de la educación sin distinción de niveles o funciones específicas;
e) socializado, por responder a las necesidades del grupo y de la comunidad y poner en práctica formas de trabajo basadas en la cooperación y no en la competencia;
f) científico y sistemático, por desarrollarse de acuerdo a una planificación, programación y evaluación.

II. OBJETIVOS GENERALES

1. Desarrollar un sistema de perfeccionamiento que contribuya al cambio del Rol de la Educación y a la transformación permanente de sus estructuras, de acuerdo con la planificación nacional.
2. Democratizar el perfeccionamiento en su generación y funcionamiento.
3. Integrar el perfeccionamiento a la planificación educacional del país y a los organismos de participación del sistema educacional.
4. Asegurar la participación consciente, real y directa de todos los trabajadores de la educación en el proceso de transformación permanente de las estructuras educacionales.
5. Contribuir al cumplimiento de los acuerdos del Primer Congreso Nacional de Educación en orden a estructurar una escuela democrática, nacional, unificada, científica y vinculada al proceso productivo.
6. Participar en la evaluación permanente del sistema educacional.
7. Calificar y perfeccionar profesionalmente a todos los trabajadores de la educación tanto en los problemas generales de la educación como en aquellos propios de las especialidades.
8. Asegurar la creación de un sistema eficiente de regularización de estudios y capacitación de los trabajadores de la educación en que se conjuguen las tareas de formación y de perfeccionamiento.

III. OBJETIVOS ESPECIFICOS PARA 1973

1. Constituir para el perfeccionamiento una estructura operacional y descentralizada que asegure la participación de todos los trabajadores de la educación en el proceso de transformación educacional y su integración a la planificación nacional.
2. Participar en la puesta en marcha y funcionamiento de la política de democratización.
3. Participación en la puesta en marcha y funcionamiento de la Escuela Nacional Unificada.
4. Diseñar proyectos y programas que tiendan a diagnosticar y solucionar problemas educacionales y sociales de la comunidad.
5. Solucionar problemas de actualización de conocimientos, de aplicación metodológica y de evaluación surgidos en el ejercicio profesional.
6. Contribuir a la regularización de estudios y capacitación profesional de los trabajadores de la educación.

IV. ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DEL PERFECCIONAMIENTO

1. Los organismos culturales y educacionales (escuelas, liceos, universidades, jardines infantiles, bibliotecas, museos, institutos, grupos teatrales, etc.) de cada comuna, fracción o agrupación de comunas, según lo determinan las circunstancias, constituirán un "sistema o complejo local de educación".*
Dentro de este sistema existirá un Consejo Local de Educación (cf Decreto de Democratización), encargado de la planificación educacional y de la coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico, social y cultural de la jurisdicción respectiva.
2. En cada Complejo Local de Educación existirá una Unidad Local de Perfeccionamiento.
3. Los planes de acción que desarrollen las unidades locales de perfeccionamiento deberán enmarcarse dentro de las líneas generales aprobadas por el Consejo Local respectivo y por la Unidad Regional de Perfeccionamiento.
4. Las unidades regionales de perfeccionamiento serán parte constitutiva de las coordinaciones regionales de educación y estarán formadas por funcionarios encargados de perfeccionamiento a nivel regional. Estos funcionarios se mantendrán en contacto permanente con las unidades locales de perfeccionamiento.

---

*Estos complejos educacionales se crean en la perspectiva de la estructura que adoptará el sistema educacional de acuerdo al proyecto de ESCUELA NACIONAL UNIFICADA.

5. Los planes de acción de las unidades regionales de perfeccionamiento se enmarcarán en los planes de la política nacional. De este modo se garantizará tanto la unificación como la diversificación del sistema educacional. La primera, a través de líneas generales de acción, la segunda, mediante la implementación y adaptación de estas líneas a las diversas realidades regionales.

V. FORMAS DE PERFECCIONAMIENTO

1. La Unidad Local de Perfeccionamiento determinará por sí misma las formas de trabajo más adecuadas para la realización de su labor. En cualquier caso, el reconocimiento de sus actividades corresponderá a la dirección del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
2. Entre las formas de perfeccionamiento que se proponen figuran las siguientes: talleres de educadores, cursos, seminarios, jornadas, participación en campañas generales o proyectos específicos de la comunidad, etc.
3. Los talleres de educadores constituyen una agrupación de trabajadores de la educación en torno a un proyecto específico tendiente a la solución de un problema local, regional o nacional.
4. Estas agrupaciones podrán revestir diversas formas, según sean los problemas planteados. Es así como podrán darse talleres de problemas generales de la educación, interdisciplinarios, de orientadores y de profesores jefes, de asignaturas, etc.
5. La agrupación podrá producirse por niveles de enseñanza por áreas, por establecimientos, etc.
6. De cualquier manera, estos talleres deberán circunscribir su acción a los planes de acción del Consejo Local.
7. Los cursos consistirán en un conjunto orgánico de actividades lectivas realizadas con el fin de mejorar la acción de los trabajadores de la educación.
8. Los seminarios consistirán en una serie de actividades intensivas de perfeccionamiento tendientes a mejorar y/o complementar la preparación de los trabajadores de la educación.
9. Los encuentros, jornadas, campañas, etc., serán entendidas como actividades en las que podrán participar los trabajadores de la educación y organizaciones de la comunidad individualmente o por grupos.

VI. COORDINACION Y APOYO

1. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas tendrá como función fundamental la coordinación de todo el sistema nacional de perfeccionamiento. Será responsable de su marcha y del apoyo que éste requiera.
2. Colaborarán en las actividades de apoyo, además de los organismos técnicos del Ministerio de Educación, las escuelas normales, las universidades, los centros regionales y muy especialmente todas las instituciones u organismos que desempeñan una labor dentro del desarrollo económico, político y social.
3. Para un mejor desarrollo de sus funciones el Centro de Perfeccionamiento establecerá comisiones coordinadas con los organismos centrales del Ministerio de Educación y con el Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación.
4. La Dirección del Centro de Perfeccionamiento, a través de su Secretaría de Estudios, tendrá a su cargo todo lo relativo al reconocimiento del perfeccionamiento realizado.

PROGRAMA PARA 1973

El programa de Perfeccionamiento para 1973 comprenderá dos etapas para cada una de las cuales habrá actividades específicas. Para la realización del programa propuesto habrá dos modalidades fundamentales de trabajo.
Este programa ha sido concebido de acuerdo a lo realizado y evaluado especialmente en los años 1971 y 1972: consulta nacional y experimentación de un perfeccionamiento permanente y masivo a través de talleres de educadores de enseñanza básica (clebs), educación media (consejos locales) y las definiciones de la Escuela Nacional Unificada.
Los objetivos generales y específicos para este programa de perfeccionamiento son los que corresponden a los objetivos formulados en el documento ya aprobado de Política Nacional de Perfeccionamiento para Trabajadores de la Educación.

Etapas del trabajo de perfeccionamiento para 1973

El programa consta de dos etapas. La primera etapa corresponde al primer semestre de 1973, de marzo a junio. La segunda etapa corresponde al segundo semestre, de julio a diciembre.
Actividades de la primera etapa:
I. Organizar una estructura nacional de perfeccionamiento descentralizado;
II. Apoyar la información y divulgación de la Escuela Nacional Unificada;
III. Implementación de los cursos renovados de la Escuela Nacional Unificada;
IV. Implementar la labor de la Escuela Nacional Unificada mediante proyectos específicos de ensayos generalizados que se planificarán y evaluarán en los talleres de educadores;
V. Fortalecer la labor realizada en taller de educadores mediante el "método de proyectos";
VI. Realización de cursos, seminarios, encuentros y jornadas.

Actividades de la segunda etapa:
I. Implementación de los cursos renovados y de los ensayos generalizados de la Escuela Nacional Unificada;
II. Evaluación del trabajo realizado durante el año.

Modalidades fundamentales del trabajo de perfeccionamiento.

El programa de perfeccionamiento para 1973 se efectuará sobre la base de dos modalidades: taller de educadores, y cursos, seminarios, jornadas y encuentros de perfeccionamiento.
Ambas formas deben entenderse como complementarias en la perspectiva de implantar la Escuela Nacional Unificada con una plena participación en planificación, desarrollo y evaluación y una adecuada calificación de los trabajadores de la educación.
Estas formas de trabajo serán planificadas, coordinadas y evaluadas a nivel local y regional, con el propósito de llegar a una verdadera descentralización y a una unificación del sistema de perfeccionamiento. Para este efecto, durante los primeros meses del semestre se constituirán las unidades departamentales y regionales de perfeccionamiento.
La Unidad de Perfeccionamiento Departamental deberá constituirse, en una primera instancia, con el criterio departamental de nuestra administración política, criterio que también corresponde a la administración de educación básica. La enseñanza media deberá procurar su integración a dicho criterio. Las ciudades de Santiago, Valparaíso y Concepción podrán constituir las unidades locales de perfeccionamiento con criterios adecuados a su realidad demográfica, geográfica y productiva.
La Unidad Regional de Perfeccionamiento será coincidente con la jurisdicción de su respectiva Coordinación Regional. Eventualmente, podrán establecerse unidades provinciales de perfeccionamiento en el número que se estime conveniente dependiente de las unidades regionales. La provincia de Santiago constituirá una Unidad Regional de Perfeccionamiento por sí misma.

Taller de educadores:

El taller de educadores, según lo definido en el documento de Política Nacional de Perfeccionamiento, constituirá una forma común de trabajo de perfeccionamiento en toda la estructura educacional.
Se constituirán los siguiente tipos de talleres de edu-

cadores necesarios para implementar la Escuela Nacional Unificada:

A. *Taller central de establecimiento (s)*

Estará constituido por los profesores, paradocentes, personal docente directivo, personal administrativo y personal auxiliar de un establecimiento o grupo de establecimientos educacionales.
Su función será estudiar todos los problemas generales que la implantación de la Escuela Nacional Unificada plantee al establecimiento o a los establecimientos educacionales cuyo personal integra el taller, tales como planes y programas de la Escuela Nacional Unificada, incorporación del trabajo productivo, integración de la comunidad al hacer educacional, etc. A este taller podrán incorporarse representantes de los centros de padres y alumnos y otras organizaciones que los integrantes del taller estimen conveniente. Además podrán ser invitadas a él personas que puedan contribuir a la implementación de la Escuela Nacional Unificada.

B. *Taller de educadores de 1.º a 4.º año básico*

Estará constituido por los profesores que preferentemente atiendan cursos de párvulos, como de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de educación básica. Estudiarán la innovación curricular en el 1er. año renovado. Asimismo centrarán su labor en la planificación y evaluación de experiencias de ensayos generalizados de incorporación del trabajo productivo y a la vida de la comunidad.

C. *Taller de educadores de 5.º a 6.º año básico*

Estará constituido por los profesores que preferentemente atiendan cursos de 5.º a 6.º de educación básica. Estudiarán la innovación curricular en el 5.º año renovado. Asimismo centrarán su labor en la planificación y evaluación de experiencias de ensayos generalizados de incorporación del trabajo productivo y a la vida de la comunidad.

D. *Taller de educadores de 7.º a 8.º año básico*

Estará constituido por los profesores que preferentemente atiendan cursos de 7.º a 8.º de educación básica. Estudiarán la innovación curricular en el 7.º año renovado. Asimismo centrarán su labor en la planificación y evaluación de experiencias de ensayos generalizados de incorporación del trabajo productivo y a la vida de la comunidad.

E. *Taller de educadores de 1.º a 4.º año medio*

Estará constituido por los profesores que preferentemente atiendan cursos de 1.º a 4.º de educación media. Estudiarán la innovación curricular en el 9.º año renovado. Asimismo centrarán su labor en la planificación y evaluación de experiencias de ensayos generalizados de incorporación del trabajo productivo y a la vida de la comunidad.
Los orientadores, paradocentes, personal administrativo, personal docente directivo y demás especialistas que el sistema cuenta en la actualidad, se incorporarán a uno de los talleres antes señalados. Estos profesionales tendrán en esta tarea labores de apoyo específico de acuerdo a su formación profesional y a los proyectos a que se aboquen los talleres de educadores.
El personal paradocente, administrativo, de servicio o auxiliares realizará jornadas de perfeccionamiento con el objeto de profundizar el análisis de la Escuela Nacional Unificada y definir su rol dentro de ella y la manera de incorporarse al proceso de perfeccionamiento.
Los talleres de educadores, dentro de las líneas estructurales señaladas, tendrán la flexibilidad necesaria para adaptarse en su estructura y funcionamiento a los diferentes tipos de establecimientos (escuelas especiales), situaciones que plantean la realidad en el país y las necesidades de la política educacional.

PAUTA PARA LA ESTRUCTURACION DE LOS TALLERES

1. Las estructuras experimentadas en básica y media durante 1972 deberán compatibilizarse con los criterios antes señalados a nivel local y regional, utilizando esas experiencias y proyectándolas en las nuevas perspectivas.

2. Como criterio general, los talleres deben estar constituidos por profesores del establecimiento, y/o constituirse en talleres que agrupen establecimientos vecinos.
En los establecimientos de un gran número de profesores pueden constituirse varios talleres en el mismo establecimiento.

3. La estructura y funcionamiento de cada taller estarán condicionados a las funciones que desempeñan. Por ejemplo, el Taller B se constituirá preferentemente para la adaptación de la enseñanza globalizada a la práctica de la Escuela Nacional Unificada; pero podrá también atender algunos problemas más específicos, como de lectura y escritura, cuando éstos adquieran relevancia.

4. La incorporación a los diferentes talleres de los trabajadores de la educación debe estar en conocimiento de los respectivos docentes directivos, de los cuales éstos dependen administrativamente.

5. Cada taller deberá designar responsables para su buena marcha e integración con el resto del sistema de perfeccionamiento.
Se sugiere: — un presidente,
— un secretario y
— un representante.

6. Es aconsejable que exista sólo un establecimiento que sirva de sede permanente de reunión a los talleres en cada unidad de perfeccionamiento. Esto permite una mayor integración y expedita comunicación entre los talleres.

7. El criterio óptimo es el de constituir talleres interdisciplinarios en que participen trabajadores de la educación tanto de básica como de media y se integren los diferentes tipos de talleres aquí sugeridos.

CURSOS, SEMINARIOS Y ENCUENTROS

Los cursos, seminarios y encuentros deberán ser planificados, desarrollados y evaluados a nivel local y regional y en estrecha colaboración con las instituciones de la comunidad que existan en la unidad local.

Tipos de cursos:

a) Cursos y seminarios de especialización profesional.

b) Cursos y seminarios de perfeccionamiento destinados a responder a las necesidades de implantación de la Escuela Nacional Unificada.

NORMAS GENERALES:

1. El perfeccionamiento se considera como una actividad *inherente* al trabajo docente y, por lo tanto, la totalidad de los trabajadores de la Educación deben incorporarse al proceso de perfeccionamiento.

2. En los días destinados a perfeccionamiento los alumnos podrán realizar por sí mismos actividades de carácter educativo a través de sus respectivas organizaciones.
El Ministerio deberá prestar apoyo para que éstas se desarrollen y sean evaluadas como una experiencia educativa consecuente con la Escuela Nacional Unificada.

3. Habrá un programa de comunicación nacional para llevar a cabo en forma conjunta toda la labor de taller de educadores y perfeccionamiento.

4. El perfeccionamiento relacionado con la educación de adultos y la educación especial tendrá modalidades propias de funcionamiento a definirse a nivel local y regional de acuerdo a la política de dicho sector.

acerca de las bases para una política de perfeccionamiento

por el Prof. RODRIGO VERA
Coordinador General del CPEIP

Estos comentarios se basan en el supuesto de que el documento "Bases para una Política de Perfeccionamiento" es conocido debidamente. Sin embargo, se ha creído oportuno comentar algunos puntos en forma más extensa para abordar su comprensión y alcance.

Antecedentes:

Considerando que el documento que ahora se comenta tiene por eje la idea de perfeccionamiento, creemos necesario aclarar cualquier ambigüedad que el concepto de perfeccionamiento conlleve.

Perfeccionamiento entendido en rasgos generales es todo aquello que un individuo o persona realiza en el trayecto de su vida. Leer novelas perfecciona, ir al cine perfecciona, cultivar un hobby perfecciona. Aquí no nos referimos a esa concepción de perfeccionamiento, sino a un perfeccionamiento en sentido estricto, es decir, un perfeccionamiento programado y orientado hacia objetivos bien concretos.

Tomado en su sentido estricto, el perfeccionamiento es un proceso de formación cuya duración no la determina la adquisición de un título o grado, sino que es permanente e imposible de determinar en márgenes temporales.

Por último y de modo especial, el concepto de perfeccionamiento a que se alude en los textos que continúan, es un concepto nuevo por cuanto no está referido tanto al perfeccionamiento individual del educador (no obedece a motivaciones personales) —que por cierto no se ignora— sino que está referido principalmente a un perfeccionamiento en las estructuras mismas de la educación y está motivado por una dinámica estructural.

El perfeccionamiento así entendido —es decir, en el plano de las estructuras— involucra una actitud crítica y autocrítica de parte del trabajador de la educación, actitud que conlleva el cambio o transformación constante y progresiva de las estructuras educacionales a través de un conjunto sistemático de actividades, centradas en objetivos precisos.

> "1. La política de perfeccionamiento es parte de la política educacional y debe estar, por tanto, estructurada en la perspectiva de ésta."

Se entiende por política de perfeccionamiento un trabajo sistemático capaz de generar estructuras y organizaciones capaces de asegurar la práctica continua del perfeccionamiento.

El perfeccionamiento encuentra su razón de ser en cuanto es instrumento suficiente al servicio de una política educacional y es analizado dentro de una perspectiva estructural por estar inserto en una estructura educacional. Del mismo modo que la política educacional está inserta en la estructura de la política nacional y tiene su sentido en y por ella.

Una política de perfeccionamiento realista no surge de la nada, sino que parte de condiciones objetivas dadas con vista a superarlas.

El perfeccionamiento no es una reivindicación nueva para el magisterio: hay todo un pasado que no se desconoce sino que se sobrepasa en la perspectiva del futuro.

Establecer una política de perfeccionamiento es fijar con toda claridad sus objetivos, su organización y estructura, sus formas de trabajo, su coordinación y sus apoyos para ser puesta en práctica con la consiguiente evaluación.

Hablar de política de perfeccionamiento es ponerse en una perspectiva histórica; es precisar el sentido de lo que se hace y justificar el por qué se hace. Una política así entendida surge de la *participación real y activa del trabajador de la*

educación en la transformación de la estructura educacional.

Esta participación activa es un desafío en cuanto exige del educador toda su capacidad creativa, su capacidad de optar, de tomar decisiones, de mantener una permanente actividad crítica y práctica frente a su propio trabajo profesional.

Cuando decimos que la política de perfeccionamiento está estructurada "en perspectiva de ésta" (de la política educacional) apuntamos precisamente a que la política de perfeccionamiento debe incentivar la participación del magisterio en la política educacional; incentivar su capacidad de crear formas nuevas y más perfectas en la estructura educacional, así como su capacidad para implementar y ejecutar esta participación.

> "2. La actual política educacional plantea una nueva función para la educación y en consecuencia la transformación de su estructura y contenido, poniendo el énfasis en las tareas que se señalan."

La actual política educacional plantea un cambio en la educación, "cambio" en un sentido totalmente nuevo, ya que éste incide en la *función* misma de la educación. Ya no se trata de cambiar la organización escolar o el sistema de evaluación, no. Lo constitutivo de la actual reforma educacional es el *cambio de rol*, el cambio de papel que juega la educación *dentro* de la estructura de la sociedad.

La educación —como parte del Estado— tiende necesariamente a reproducir y afirmar el sistema social al cual pertenece y en el cual se genera, adoptando las mismas características de él. Así, por ejemplo, en un sistema social de libre competencia y autoritarismo, la educación es consecuentemente competitiva y autoritaria por ser parte de un sistema tal.

La política educacional actual persigue rescatar a la educación como elemento de sostén del sistema social imperante y permitir, en cambio, que ella sea un aporte al cambio social, mediante la anticipación de nuevas relaciones y mediante la crítica de las ya existentes. Al decir "anticipe" no se debe entender que la educación es gestora del cambio social —como si por un acto de voluntad de cambiar la educación realizara el cambio social— sino que es contemporánea a él y se da paralelamente.

La sociedad es un *todo* y, como tal, la educación es una parte de ella.

El cambio en la educación no puede dejar de lado ni separarse del cambio social del cual forma parte, pero sí puede anticipar nuevas formas de relaciones que vayan configurando este cambio social. Relaciones no-competitivas y solidarias en yuxtaposición a las actuales relaciones competitivas y verticales, por ejemplo.

(Acerca de las nuevas formas de relación hablaremos in extenso más adelante.)

Las soluciones reformistas consideran a la educación aislada de su contexto, la enfocan como un problema puramente técnico (modernizar formas y adecuar contenidos) y como tal la parcializan. Una tal parcialización es irreal y por irreal, acientífica.

La postura tradicionalista por su parte habla de "educar al pueblo para que *luego* pueda gobernar...". Al decir "luego" dicen *más tarde*, apuntando así a una postergación del cambio requerido con urgencia.

> "3. Tareas básicas formuladas por la actual política educacional son la democratización de la educación y la unificación del sistema a través de la implantación de la Escuela Nacional Unificada, aprobada por unanimidad en el Congreso Nacional de Educación."

> "4. La política de perfeccionamiento tenderá a hacer realidad los principios, estructura y canales de participación indicados en el decreto de democratización y en la eventual legislación que se dicte a este respecto."

> "5. La política de perfeccionamiento adecuará su estructura y su acción a los organismos administrativos y de participación —descentralizados y con amplia representación en la comunidad nacional, regional y local— que se creen en relación con la nueva estructura educacional."

Bastaría, para aclarar este párrafo, hacer referencia a los documentos "Escuela Nacional Unificada" y "Normas de Democratización de la Enseñanza" que se suponen conocidos, pero nos ha parecido importante destacar y comentar algunos rasgos:

I. Democratización.

La democratización *no es* un decreto.

La democratización es un proceso de participación que necesita el apoyo de un decreto para facilitar su desarrollo.

La clave de la democratización, pues, no es el decreto, sino la participación.

Una participación que estará condicionada por la capacidad de interesar a la comunidad en el proceso educativo y cuya consecuencia es la asunción de nuevas responsabilidades. En este sentido, la democratización (participación) no se reduce ni se limita al Decreto, pero requiere su apoyo para estructurar una administración que asegure una participación real y eficiente.

En el Decreto se dan normas que estimulan y rigen la participación, pero el Decreto no es la participación en sí.

La democratización es el proceso mismo de transformación educacional (es una dinámica) y esta transformación incide en el rol de la educación dentro del sistema social.

El Decreto aporta un criterio de descentralización (descentralización incuestionablemente necesaria) y en este ángulo el Decreto solamente agiliza la puesta en marcha del desarrollo de la democratización.

II. Unificación del sistema o *escuela nacional unificada.*

La escuela nacional unificada no es una "escuela", sino que es un *sistema nuevo*, donde la unificación vertical (interna del sistema) permite asumir la diversidad de desarrollo del alumnado y la unificación horizontal permite insertar a la

educación en dinámicas reales, incorporando a la educación al proceso productivo.
La escuela nacional unificada es un sistema basado en las relaciones que lo rigen. Un sistema orgánico que sintetiza el conjunto de líneas programáticas requeridas por la insuficiencia orgánica del actual sistema.

> "6. Esta nueva política de perfeccionamiento plantea las siguientes sugerencias:
> a) Un compromiso consciente de parte del trabajador de la educación con la política educacional del país y con las metas que el perfeccionamiento persigue."

La magnitud de la tarea que nos proponemos en Perfeccionamiento nos exige generar una *dinámica en la participación*, de tal fuerza que nos permita alcanzar las metas propuestas a pesar de la escasez de recursos humanos, materiales y temporales.

Esta es la dinámica del compromiso consciente.

No se trata de cumplir con los planes de perfeccionamiento porque tenemos un 5% de recompensa (dinámica economista) o porque sea obligación (dinámica de control externo), sino porque tenemos la posibilidad de participar en la construcción de un proyecto y ejecutarlo. De esta dinámica surge el compromiso. La participación no emana de una orden que viene de arriba, sino que está incitada y corresponde a todos los trabajadores de la educación buscar las formas de ejecutarla.
Lo que está en juego es nuestra capacidad de innovación, de creación y la tarea y dignidad propias de nuestra profesión.
En la capacidad de generar un compromiso consciente, donde primen los ideales y la voluntad de encarar en conjunto tareas que son comunes, se pone en juego nuestra dignidad de educador frente al alumno a quien exigimos vivir por ideales y no por obligaciones, a quien exigimos que estudie no para hacerse rico sino para integrar activamente una sociedad.
Por último, la misma sociedad en la cual desarrollamos nuestra tarea profesional exige y respeta en nosotros la imagen de educadores comprometidos con nuestra función de educar.

> "b) Una adecuación a los planes de desarrollo económico, social y educacional de la nación."

Hasta ahora el perfeccionamiento ha sido concebido como una mera ampliación de conocimientos según preferencias personales y se lo ha desvinculado tanto de la política educacional como del resto de los planes de desarrollo (económico, social) del país. Esto jibariza el sentido mismo del perfeccionamiento y nos encierra en un mundo irreal, desconectado de la realidad; al mismo tiempo priva a la educación de su carácter de servicio y nos malgasta como recurso humano por carecer de orientación clara.
Ahora, en cambio, se trata de encuadrar el perfeccionamiento y la educación en su marco real; de buscar, por tanto, una adecuación con los planes nacionales, con la realidad económica y social, de manera que la educación sea una tarea *coherente* con lo que se ejecute en los otros ámbitos.
El desafío será, consecuentemente, el de conseguir la integración de la capacidad de producción con la capacidad de educación dentro del proceso de desarrollo social.

> "c) Una planificación científica y democrática que asegure la adecuada correlación con la política educacional del país."

El éxito o fracaso de la política de perfeccionamiento, como de cualquier política, dependerá de la capacidad que posean los responsables de ella para planificar métodos, tareas y medios para alcanzar los objetivos.
Entendemos por planificación científica en el campo educacional aquella que se base en hechos, en diagnósticos, experiencias, en consideraciones sobre la realidad local y regional y que recoge de ellas todos los recursos de orden material y personal de que disponen.
Esta planificación será democrática en la medida en que todos participen orgánicamente en la elaboración de los planes.
En otras palabras, una planificación científica y democrática deberá constituir un aporte de eficiencia y rigurosidad científica, al mismo tiempo que será una ocasión de reafirmar el compromiso y la participación.

> "d) Formas de trabajo socializado de las que estén excluidos el paternalismo, el verticalismo y la burocracia."

Al decir "paternalismo, verticalismo y burocracia", queremos señalar los tres vicios o características principales de una concepción pedagógica que domina hoy en el país, una concepción autoritaria e impositiva que desgraciadamente en Chile tiene absoluta vigencia.

El *"verticalismo"* es ese sistema de mando basado en una administración centralizada, donde las órdenes emanan siempre desde arriba y donde lo único que corresponde es mandar y/u obedecer. En este sistema la eficiencia y responsabilidad de la educación están centradas en la autoridad y en la capacidad de sancionar la desobediencia. (Por ejemplo, cuando decimos esta materia entra en la prueba y esta otra no. Si desobedece, se le aplica una mala calificación.)

El "verticalismo" emana de arriba hacia abajo sin reversión, y se da tanto en la relación profesor-alumno como en la relación dirección-maestro (si no cumple con el estatuto administrativo es sometido a sumario), conformando así una relación centrada en la jerarquía y no en la racionabilidad. De aquí nace una educación para la dependencia y no para la libertad.

El "paternalismo" está constituido por la desconfianza institucional en el otro que se supone incapaz de resolver problemas o asumir responsabilidades, al mismo tiempo que se le rodea de un ambiente de falsa libertad.

(Por ejemplo: cuando decimos "hagan la prueba mientras yo leo, pues sé que no copiarán", sin

embargo nos quedamos dentro de la sala porque suponemos la irresponsabilidad de los alumnos. Otro ejemplo: control de asistencia del profesorado.) Esta concepción paternalista de la pedagogía agudiza justamente la irresponsabilidad del educando y atenta contra su plena formación.

El *"burocratismo"* es la distribución tan estricta de responsabilidades que en su conjunto constituyen una irresponsabilidad institucional.
En una concepción burocrática se parcela, se atomiza a tal punto la educación que el maestro pierde la visión global de la pedagogía y se convierte en un simple asignaturista.
Consecuentemente, entrega al alumno una visión parcializada y desintegrada de la realidad y establece con él relaciones parciales cuando lo que como educador le corresponde es la preocupación, visión y formación integral del educando.
Por último, la burocracia se expresa también en la administración de la educación y de la escuela de modo que unos son responsables (el Ministerio, el Director) y el resto, no.
Estos tres vicios configuran no sólo un sistema educacional sino una práctica pedagógica donde cada característica incentiva el individualismo, la competencia y la jerarquización.
Frente a esta concepción autoritaria, la política de perfeccionamiento se fundamenta en el concepto antitético, al que podemos llamar "concepción democrática o socializada de la educación" en la cual se reconoce que *lo definitorio de la pedagogía es el sistema de relaciones que la rige.*

La educación concebida como sistema de relaciones no sólo es trasmisora de conocimientos sino que es un proceso de formación total donde el alumno se prepara para entablar relaciones determinadas en el ámbito social. Y esto es lo importante y definitorio de la educación.

El proceso de adquirir conocimientos se puede realizar a través de libros, de cursos audiovisuales y otras formas que prescinden del educador; pero el tipo de contacto que el alumno entable con los demás —y que se determina en el período escolar— es el núcleo de la tarea del trabajador de la educación. La tarea específica —donde éste es imprescindible— del educador es ésa: motivar al alumno a entablar relaciones de solidaridad (no competitivas), democráticas (no autoritarias) y socializadas (no individualistas).
Relaciones que usando los términos antedichos deberán ser no-burocráticas, no-verticales, no-paternalistas. Serán positivamente unas relaciones donde prima el grupo (participación en un quehacer común), donde la jerarquía es mínima y la libertad, real.
El perfeccionamiento, basado en esta concepción de educación, tendrá como horizonte que logremos, como trabajador de la educación, practicar el trabajo en equipo como forma sugerente de innovaciones para nuestro trabajo docente. Si no podemos imaginar nosotros como educadores ciertas formas de trabajo grupal, mal podemos imaginar sus proyecciones dentro de la educación.
En esta perspectiva, la de materializar formas socializadas de trabajo en equipo, con responsabilidad grupal, es que la política de perfeccionamiento ha estructurado lo que llamamos *taller de educadores.*

"7. De acuerdo a las exigencias anteriormente planteadas el perfeccionamiento adquiere las siguientes características específicas.
a) PERMANENTE, por constituir una actividad constante e inherente al trabajo docente."

La necesidad de un perfeccionamiento permanente surge de las exigencias del constante proceso de cambio a que está sometida la educación.
Durante el período mismo de formación del educador se producen cambios a los cuales hay que adecuarse. Las materias se desarrollan, el avance científico y tecnológico es constante y exige una permanente evaluación y actualización en la educación misma y en los conocimientos adquiridos.
Por esto, el proceso de perfeccionamiento del educador debe ser ininterrumpido y sistemático.
Y para que esto sea posible, el trabajador de la educación debe concebir el perfeccionamiento como incorporado a su trabajo docente; debe tomar conciencia de que docencia y perfeccionamiento son uno y el mismo proceso.
En la práctica, la primera conquista en pro de esta permanencia ha sido la inclusión de 18 días dedicados a perfeccionamiento en el calendario.

"b) MASIVO, por estar abierto a todos los trabajadores de la educación."

Por masivo entendemos un perfeccionamiento asequible no sólo a los profesores, sino a todos los trabajadores que de una u otra forma hacen la educación.
Debido al enorme número de trabajadores de la educación, al escaso tiempo de que disponemos y a la ausencia de un aumento presupuestario porcentual, es un desafío asegurar oportunidades a todos para que se integren al proceso de perfeccionamiento.
Lograrlo implica trabajar con los medios de comunicación de masas, establecer formas de comunicación descentralizadas y crear nuevas formas de trabajo, todo sobre la base de una conciencia de compromiso del trabajador de la educación.
Este año, concretamente, se contempla dentro de los planes de perfeccionamiento la incorporación de la totalidad de los trabajadores de la educación a los talleres de educadores, la realización descentralizada de cursos y seminarios a los que todo trabajador de la educación podrá inscribirse.
En resumen, para lograr la masificación del perfeccionamiento deberemos desarrollar nuevas formas de trabajo dentro del compromiso compartido.

"c) DESCENTRALIZADO, por estar integrado a una planificación que corresponde a las necesidades y requerimientos de la comunidad local, regional y nacional."

En este punto apuntamos a una descentralización administrativa que asegure la agilidad y expedición en la administración del sistema de perfeccionamiento y que *además* sea permeable a las

características propias de cada región (regionalización de la educación).

"d) UNIFICADO, por incluir en una labor común a todos los trabajadores de la educación sin distinción de niveles o funciones específicas."

La unificación es un importante paso dentro del perfeccionamiento con vistas a la constitución de un profesor único de pedagogía y de la unificación del sistema.

En los planes de perfeccionamiento para 1973 esta unificación se concibe a través de un *taller de educadores* integrado por profesores de enseñanza básica y media con el objetivo común de experimentar la ESCUELA NACIONAL UNIFICADA.

"e) SOCIALIZADO, por responder a las necesidades del grupo de la comunidad y poner en práctica formas de trabajos basados en la cooperación y no en la competencia."

"f) CIENTIFICO Y SISTEMATICO, por desarrollarse de acuerdo a una planificación, programación y evaluación."

Creemos que el punto e) quedó suficientemente aclarado en los comentarios de la página 8, donde se hizo referencia a lo que supone una nueva concepción educacional.

En cuanto al punto f), señalamos que el perfeccionamiento está íntimamente ligado a la práctica docente (es inherente a ella como ya vimos); que es como un trabajo continuo de postgrado y como tal debe ser progresivo y planificado; y que debe integrar —con rigor metodológico y conceptual— la teoría y la práctica de la docencia.

II. Objetivos generales. Y III. Objetivos específicos para 1973.

Se desprenden de lo anterior. Son las líneas generales y específicas de acción que traducen en la práctica las bases antes comentadas. Se ha intentado ser claras en la formulación de los objetivos y no introducir en ellos más conceptos que los comentados.

IV. Estructura y organización del perfeccionamiento.

(Cf. Documento N.º 3)

Para estructurar la política de perfeccionamiento tal como se describe, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

a) El criterio de constitución de los futuros complejos educativos contemplados en la escuela nacional unificada.

Dichos complejos se estructuran sobre la base de criterios educativos, geográficos, productivos y en las características propias de cada zona.

b) Los criterios de participación y descentralización en que se fundamenta la constitución futura de los consejos locales de educación y que fijan sus sedes en comunas, agrupación de comunas o fracción de comunas, según procede.

c) El criterio de utilizar las estructuras educativas vigentes de educación básica y media.

Perfeccionamiento toma como base de estructuración estos tres criterios, de manera que —en una primera etapa— las unidades locales de perfeccionamiento coinciden con los futuros complejos educativos, con la distribución jurisdiccional de los *consejos locales* de educación y se adecuen a la distribución básica. Y así se consigue que el perfeccionamiento no genere estructuras paralelas que complicarían su organización y funcionamiento.

Ahora bien, la jurisdicción que en el futuro comprendan las unidades locales de perfeccionamiento no será rígida y se basará en los criterios que los trabajadores de la educación estimen más adecuados. (Esto se entiende en el marco de un proceso que es constantemente evaluado.) De lo anterior se desprende que la estructuración del perfeccionamiento no está condicionada por la aceptación o rechazo del decreto de democratización o por la implantación de la escuela nacional unificada, pues los criterios son igualmente válidos y aplicables.

Las *unidades regionales*, a su vez, deberán ser parte constitutiva de las actuales *coordinaciones regionales* y coincidirán con los futuros *consejos regionales de educación* contemplados en *escuela nacional unificada*.

(Hacemos el alcance de que no es contradictorio pensar que en un futuro próximo sea necesario crear una organización intermedia entre locales y regionales, como serían por ejemplo las unidades provinciales de perfeccionamiento.)

Por último, creemos oportuno insistir en que la planificación del perfeccionamiento *no está condicionada* por los planes de desarrollo de los consejos locales y regionales de educación (aunque coinciden en la aplicación de criterios estructurales), mientras éstos no existan.

V. Formas de perfeccionamiento.

Cada consejo local planificará sus actividades, utilizando las diferentes formas de perfeccionamiento que a continuación comentamos.

Entre las principales formas de perfeccionamiento están los *talleres de educadores*. La importancia que reviste esta forma de trabajo que denominamos taller de educadores nos lleva a explicarla en detalle.

TALLERES DE EDUCADORES

—*Desde el punto de vista organizativo*, el taller de educadores es un grupo de trabajadores de la educación que se reúne para desarrollar un proyecto de innovación educacional en forma programada y permanente. Su tarea fundamental es planificar un trabajo educativo y evaluar su ejecución.

—*Desde el punto de vista educacional*, el taller de educadores es la materialización de la nueva política educacional centrada en la democratiza-

ción de la enseñanza. De acuerdo a esto, el taller tiene por objeto:

1. Desarrollar una forma de perfeccionamiento que permita la real participación de los trabajadores de la educación en el proceso educativo.
2. Realizar el perfeccionamiento como modo complementario de formación en que se unan teoría y práctica docente, y donde el trabajador de la educación ejecute una labor de investigación, experimentación, estudio, creación e innovación permanente.
3. Valorar y aprovechar racionalmente la experiencia, creación, imaginación y espíritu crítico del trabajador de la educación.
4. Participar en un perfeccionamiento democrático en el sentido de que éste sea permanente (por constituir una prolongación de la formación profesional del personal docente), masivo (por estar abierto a todos los trabajadores de la educación) y descentralizado (porque se organizarán en forma regional).
5. Desarrollar un perfeccionamiento planificado y programado de acuerdo a objetivos específicos previamente establecidos.
6. Generar una labor de evaluación permanente del sistema educativo, de acuerdo a criterios científicos y con auténtico espíritu crítico y autocrítico.

—*Desde el punto de vista metodológico*, el taller de educadores es una forma de trabajo grupal. Es un método a través del cual un grupo asume la responsabilidad, la comparte y se compromete con los resultados de su trabajo.

Específicamente, es un método que consiste en el trabajo conjunto de un grupo de trabajadores de la educación en torno a un proyecto considerado como necesario para la educación nacional. Más que el perfeccionamiento de las personas, el taller es un perfeccionamiento de grupo cuyo resultado se traduce en modificaciones de la estructura educacional.

El método de taller, como forma de trabajo que asegura la participación, tiende a transformar al profesor de asignatura en educador comprometido con la formación global del alumno, con la totalidad de la estructura educacional y con la totalidad del proceso educativo y social.

Existirán tantos talleres de educadores por unidad local de perfeccionamiento como sea necesario y según los objetivos que se determinen.
En el Plan Operativo N.º 1 del C.P.E.I.P. los talleres se conciben como la forma de agrupación de los trabajadores de la educación para la introducción de innovaciones educacionales en la perspectiva de la *escuela nacional unificada*. Claro que, sin perjuicio de ello, es posible también estructurar talleres que tengan por objeto la complementación del Plan Operativo N.º 2 (es decir, complementar los cursos y seminarios en el perfeccionamiento de una disciplina o conjunto de disciplinas).

En el Plan Operativo N.º 1 especialmente el taller de educadores constituye la célula base de la estructura del perfeccionamiento junto con las unidades locales y regionales de educación.

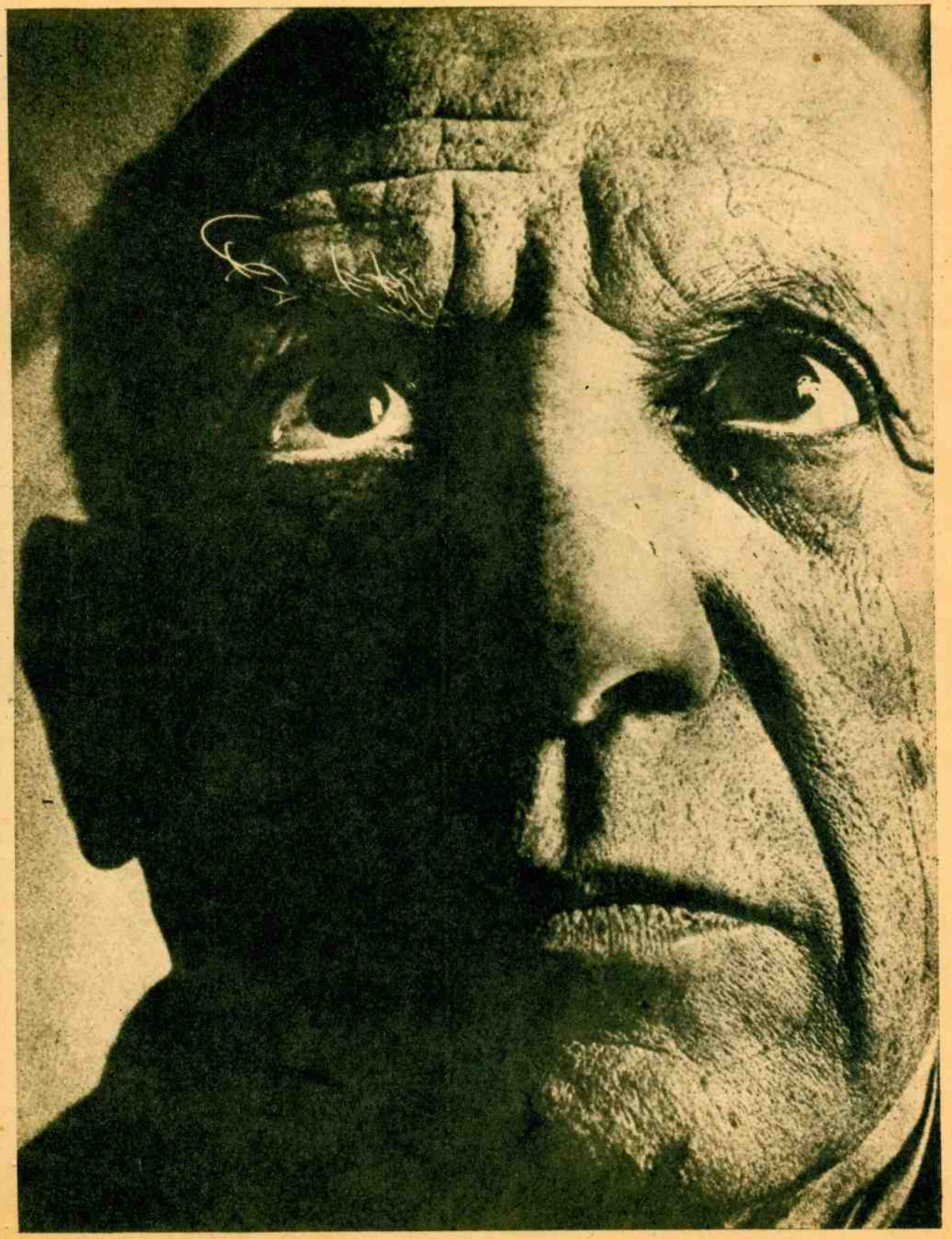
Los CURSOS Y SEMINARIOS, como otra forma de perfeccionamiento, deberán ser programados a nivel local y regional, según lo contemplado en el Plan Operativo N.º 2.

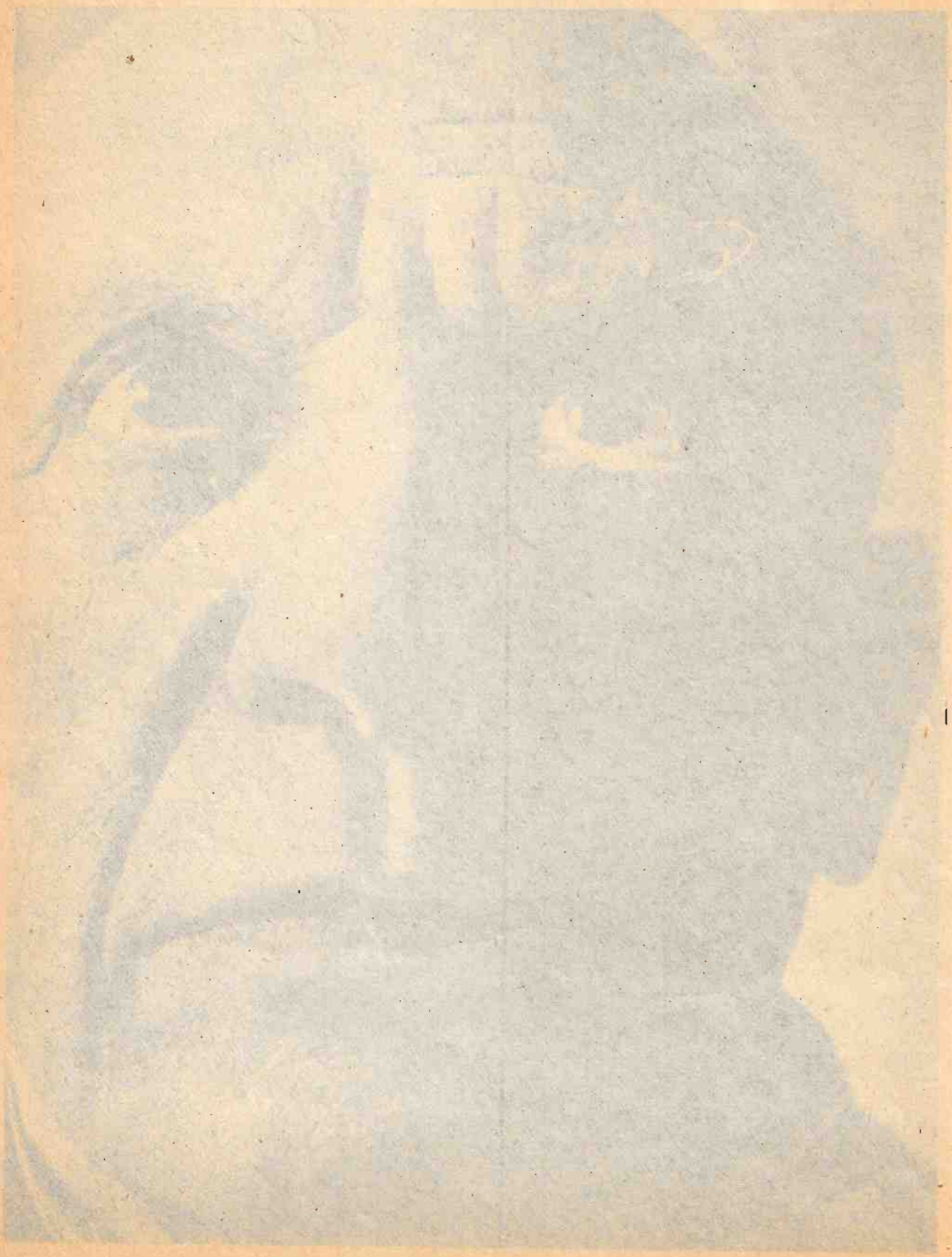
VI. Coordinación y apoyo.

Principios básicos de coordinación y apoyo son:

1. Descentralización del C.P.E.I.P., comprendiendo en ésta no sólo sus oficinas, sino también a todos los trabajadores de la educación que participan en el proceso de perfeccionamiento.
2. El C.P.E.I.P. y el resto de organismos del Mineduc constituirán un solo sistema de coordinación.
3. El C.P.E.I.P. y Mineduc no están solos en las tareas de perfeccionamiento, sino que deben contar con la participación activa de otros organismos de gobierno (como CORA, INDAP, ICIRA, etc.), otros organismos autónomos (como Universidades) y otros organismos sociales (como SUTE, CUT, etc.).

homenaje a picasso





picasso en el destino del siglo

por ENRIQUE BELLO

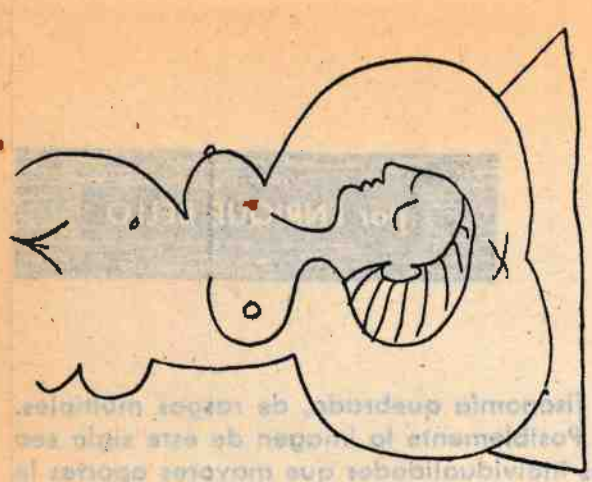
Nuestro siglo XX tiene una fisonomía quebrada, de rasgos múltiples. Su caracterización es difícil. Posiblemente la imagen de este siglo sea más captable a través de las individualidades que mayores aportes le sumaron. Y es probable también que la caracterización del 1900-2000 resulte más aproximada si elegimos de entre sus individuos más representativos solamente los de genio creador, exceptuando a los descubridores científicos, que, a pesar del tremendo progreso material y biológico que pusieron en marcha, no le han dado una expresión a la centuria, como los artistas y los poetas.

El lugar común es inevitable: Picasso, que acaba de morir en su villa francesa, resulta ser el más caracterizado caracterizador del siglo XX. Y si alguien más trascendente que él naciera entre 1973 y 2000, no lo haría desaparecer de posición tan cimera, puesto que Pablo Picasso sacó al mundo de sus casillas por lo menos durante estos setenta y tres venturosos y desventurados años.

Los motivos de Picasso, la vigencia de su pintura y de todo el arte que disfrutó e hizo disfrutar, lo de si lo que creaba era el resultado de una catarsis o de una conciencia, no nos pueden preocupar en ningún plano polémico. Esta especie de hombre de oro que medía el tiempo con las manos, fue todo menos un exquisito. Su vida estuvo hasta el fin soldada con su época, a la que castigó en sus brutales excesos (Guernica, Corea) y exaltó en su maravillosa sensualidad (toda su pintura). La Segunda Guerra Mundial lo hace comunista militante. En su casa de Vallauris, lejos del ajetreo mundano, Picasso se mantuvo siempre relacionado y alerta, alternó allí con las mejores testas pensantes de este pícaro mundo. Sin embargo, él mismo producía una parte de la pulsación de ese mundo, y por eso, naturalmente, el mundo se reconocía en él.

La pintura de Picasso es también imagen del 1900-2000: ligeramente cambiante, llena de aristas, dura, tierna, quebrada y sintética, explosiva a veces, orgánica. Pero es siempre un arte pleno de ternura y de humor.

Picasso va a vivir todavía en nosotros, y cuando digo nosotros pienso especialmente en los que nos mantuvimos en contacto con su obra durante casi medio siglo. No puede pensarse en



Picasso sin asociársele al cubismo y a sus animadores de los años anteriores y posteriores al 20, principalmente a Juan Gris y a Georges Braque. Tampoco es posible disociarlo de Stravinski (Picasso de la música), del surrealismo del poeta Guillaume Apollinaire, del descubridor Diaghilev (los Ballets Russes), de Charlie Chaplin, el último de la luminosa baraja que continúa desafiando el tiempo. Disociarlo, tampoco, de algunas formas de arte absolutamente contemporáneas que guardan cierta relación ideológica con Picasso. No nos referimos específicamente a los pintores que él influenció, aunque éstos no hayan sido cubistas. Aludo inclusive a la corriente secreta que pareciera existir entre la estructura pictórica picassiana y, por ejemplo, la composición musical en seriales dodecafónicas inaugurada por Arnold Schoenberg, y aun a ciertas semejanzas "cubistas" de la música concreta del primer tiempo, aunque pudiera decírsenos que esto es hilar muy delgado. Por algo estos trabajadores han sembrado en el mismo campo, el de las dos guerras mundiales más feroces de toda la historia.

Así, pues, las líneas de la rica urdimbre picassiana pueden dispararse hacia todos lados, y hacia arriba y hacia abajo. Lo que no es extraño, porque es el individuo el que hace (y a veces deshace) la historia, y la historia contiene también el arte, aunque algunos historiadores limpiamente se lo traguen.

Los que iluminan, como Picasso, casi siempre extienden el genio creador que poseen en el arte, a su carácter. Las excepciones son muy raras (parece que Stravinski tenía un carácter algo huraño). Picasso, como Chaplin o Neruda, han proyectado una personalidad estupenda en la vida de cada día, y en cuanto a genio y figura, basta mirarlos: se entregan en humana simpatía.

Cuanto se ha dicho, cuanto va a decirse en adelante sobre Picasso, en nada lo modificará. Para algunos, Picasso era ya un pintor de museo, porque estaba repitiéndose en los últimos años. Que hiciera escultura, cerámica, grabado, dibujo, que pintara con fuego fugaz y cámara fotográfica y con lo que se le ocurriera, no lo liberaba de esa ingrata acusación, lanzada por algunos pintores-críticos. Semejante reproche llevaría a concebir la existencia de una especie de artista biológicamente inmortal, aunque seguramente esa inmortalidad sería mucho más apetecible en un futbolista. Podría aquí formularse un aserto cruel: no es el genio el que muere, son sus células, ¡perdónenlo!

La gente dice que hay modas en el arte, con natural falta de respeto. Creer que el cubismo y otras tendencias de Picasso fueron una moda es reducirlo al nivel de los gustos, usos y costumbres del vulgo, por "amateur" que éste sea. Es además constreñir a Picasso en el cubismo, cuando su pintura escapa a su propia escuela, fisionomiza todo el arte, en términos ca-

racterológicos, provoca nuevas unidades —diferenciadas— en el ámbito de su época. Los parecidos son lo de menos.

Por estos días, las revistas y publicaciones de todo el mundo levantan una montaña de palabras sobre la muerte de Picasso. Se dice, ¿qué no se dice?, de todo. Pero no nos confundamos: el genio de Picasso y de cuántos en este siglo alimentan el "fuego sagrado" del arte, se encuentra fuertemente enlazado con el mundo que les es contemporáneo. Pero, cuidado. Es tan falso afirmar que el arte de nuestro tiempo tiene origen y destino en la sociedad dentro de la cual nace (lo que exaltaría la vigencia de tal sociedad), como sostener que los creadores como Picasso son decadentes por la circunstancia de vivir y crear en el seno de una sociedad decadente. Qué dirían el pobre Modigliani y el pobre Juan Gris, si pudieran leer semejantes apreciaciones de ellos, después de morir en extrema pobreza. La **creación** artística es revolucionaria, y el genio que la inventa la produce a **pesar** del inervado mundo hostil que castiga su fiebre creadora; es decir, a pesar de la decadencia social dentro de la cual vive. Dándole un valor de cambio, la sociedad burguesa ha comprado las obras de Picasso, pero no le ha podido brindar ni un átomo de su genialidad.

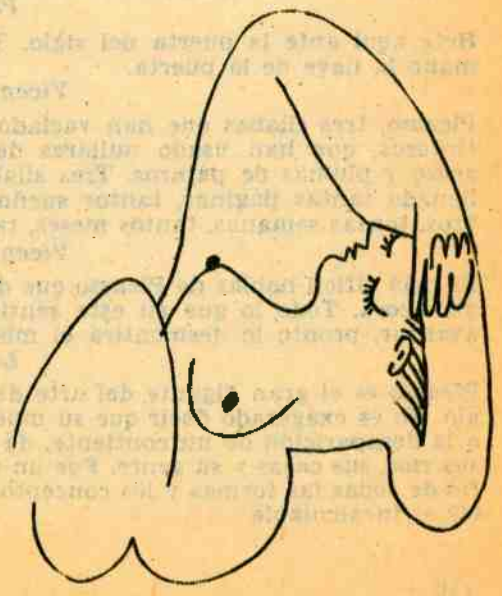
Con razón, durante décadas la revolución picassiana ha herido las retinas de la intolerancia burguesa. Un arte que en el hecho deformó la "deformación" ya en proceso desde la segunda mitad del siglo pasado, que desafió con intrepidez el refinamiento y el **bon goût** de las élites, estaba llamado a transformarse en un nuevo tábano socrático sobre la delicada piel de la burguesía europea y norteamericana.

Pero he aquí que la historia le hace una mala jugada a esa burguesía, pues no importa que este **enfant terrible** de la pintura sea para los refinados un creador de mamarrachos, puesto que con Picasso nacieron también los modernos **marchands**. Andando el tiempo, el **marchand** se encargará de convencer a sus clientes, especialmente norteamericanos, que en Picasso lo que ellos llaman feísmo es, por el contrario, la expresión de la belleza inventada por un genio.

Más tarde, la creación del Museo de Arte Moderno de Nueva York, y poco antes el surgimiento de numerosos museos y colecciones originados en la política de altos impuestos sobre las grandes fortunas (New Deal), dictados durante una de las presidencias de F. D. Roosevelt, transformaron el arte moderno —y en particular la obra de Pablo Picasso— en valores de mercado que actualmente alcanzan cifras siderales.

He aquí, entonces, que la figura de Picasso viene a proyectarse sobre la pantalla monumental del siglo XX en un gran primer plano, no sólo por la revolución artística que él encabeza, sino también por el papel protagónico que asume en un cambio de conducta de la sociedad de su época.

Hace años, en la década del 40, fui



a ver al profesor Georg F. Nicolai para pedirle una conferencia con un tema que expuesto por él me interesaba: ciencia y arte. La dio en la Universidad de Chile, dentro del programa de una "semana Pro Arte" que organizamos con motivo de un aniversario del semanario de ese nombre. El sabio alemán sostuvo una tesis: la ciencia para que sea tal necesita una comprobación, debe arribar a un resultado preciso. La más laboriosa y sabia investigación, si no llega a tal resultado, no es ciencia. El arte, en cambio, no es sometido a resultado alguno, no puede comprobarse.

Con el respeto y afecto que tuvimos al sabio Nicolai, podríamos pretender que tal vez la excepción que aquel maestro toleraría hoy sería la de Pablo Picasso, el pintor.

Y si usted no lo cree, dése a la tarea de conocer su obra de comienzo a fin, que en el centro de ella va a aparecer, resplandeciente, el desconocido resultado, con la firma PICASSO.

LO QUE HAN DICHO DE PABLO PICASSO

Picasso — Breton — Neruda
Aragón — Huidobro — Salmon
Michel Leiris

Muchos se preguntan si mi preocupación central es el sexo. Muchos también suponen que debo ser un experto en mujeres por los muchos desnudos que he dibujado. Pero yo les aseguro que no me afecta dibujar mujeres desnudas. Los desnudos son algo natural para mí. No busco el erotismo. Si está en mis obras es porque existe.

Pablo Picasso

Los que tratan de explicar un cuadro toman las más de las veces el camino errado. ¿Cómo quiere usted que un espectador viva un cuadro del mismo modo como yo lo he vivido? ¿Cómo se puede penetrar en mis sueños, en mis instintos, en mis deseos, mis pensamientos, que han demorado largo tiempo en elaborarse y en producirse a diario, sobre todo para tomar de ellos lo que yo he puesto en ellos, quizá a pesar de mi propia voluntad?

Pablo Picasso

Hete aquí ante la puerta del siglo. Tienes en tu mano la llave de la puerta.

Vicente Huidobro

Picasso, tres sílabas que han vaciado millares de tinteros, que han usado millares de plumas de acero y plumas de pájaros. Tres sílabas que han llenado tantas páginas, tantos sueños, tantos libros, tantas semanas, tantos meses, tantos años.

Vicente Huidobro

Es más difícil hablar de Picasso que de cualquiera otra cosa. Todo lo que en este sentido se pueda avanzar, pronto lo desmentirá él mismo.

Louis Aragon

Picasso es el gran gigante del arte de nuestro siglo. No es exagerado decir que su muerte equivale a la desaparición de un continente, de un país con sus ríos, sus casas y su gente. Fue un revolucionario de todas las formas y los conceptos. Su herencia es incalculable.

...Siempre el hombre ha restituido la cultura de un continente, de una época, y la ha suplantado por otra. Picasso sabía que todo el arte es una gran continuidad, una gran unidad que adopta las formas que la civilización va tomando, que el pueblo va incorporando a su vida.

Pablo Neruda

...Es por eso que prefiero que algunos cuadros de Picasso se ubiquen con toda solemnidad en los museos, aunque a esa generosidad suya haya que responder evitando que esas obras lleguen a ser objeto de admiración fingida o de simple especulación intelectual. Incluso en esto la concepción que el mismo Picasso tiene de su obra puede considerarse absolutamente dialéctica.

...Un hombre cuya necesidad de concretización renace instantáneamente de su propia satisfacción, la cual, como en el caso de todos los grandes inventores, es objeto de continua solicitación, y para quien la previsión de tal necesidad resulta del todo inútil, y, lo más seguro, imposible. Hay una imantación electiva que excluye cualquiera elaboración previa y que decide por sí misma, por el intermedio de la materia que se encuentra literalmente a mano.

André Breton

La vida de este gran artista no podrá ser lo bastante larga como para recorrer todo el camino que su obra nos abre.

André Salmon

Cualesquiera sean los temas que Picasso ha tratado en el curso de sus diversas épocas, ellos han estado casi siempre estrechamente asociados a lo que era su vida: elementos del decorado cotidiano, seres humanos a quienes unían los lazos de los sentidos o los del sentimiento, personajes lastimosos o pintorescos de los años de juventud, composiciones épicas inauguradas por Guernica, figuras venidas de los mitos clásicos o surgidas de una leyenda estrictamente individual... Debido a la gran intimidad que él entabla con las cosas que pinta, todo ocurre como si su vida transcurriera correlativamente a la de ellas, y como si lejos de permanecer colocadas como jalones a los que ya no se toma en cuenta, ellas continuarán sirviéndole de escolta, codeándose y entremezclándose mutuamente, pasando por los mismos y numerosos avatares.

Michel Leiris

Yo hablo de lo que me ayuda a vivir, de lo que está bien. No soy de los que buscan el extravío, de los que tratan de olvidarse de sí mismos, al no amar ninguna cosa, al reducir sus necesidades, sus gustos, sus deseos, al conducir su vida toda, es decir, la vida, a la repugnante conclusión de su muerte. No es mi tendencia la de someterse al mundo por el sólo poder virtual de la inteligencia; yo quiero que todo me sea sensible, real, útil, puesto que es sólo a partir de ello que mi existencia me resulta concebible. El ser del hombre no radica sino en su propia realidad. Es preciso que el hombre tenga conciencia de ella. De lo contrario, no existirá para los otros, sino como un muerto, como una piedra o como el estiércol.

Entre los hombres que mejor han llevado su vida y de los que no se podría decir que han pasado por la tierra sin pensar de inmediato que es ahí donde ellos permanecen, Pablo Picasso se sitúa entre los más grandes. Después de haberse sometido a todos, fue él quien tuvo el coraje de volverse contra sí mismo, seguro como estaba, no de vencer, sino de encontrarse a su propia altura. "Cuando no tengo azul, pongo rojo", dijo una vez. En lugar de una sola línea recta o de una curva, Picasso quebró mil líneas que en su persona recobraron su unidad y su verdad. A pesar de las nociones admitidas acerca de lo real objetivo, restableció el contacto entre el objeto y el que lo ve y que, en consecuencia, lo piensa; así nos ha devuelto el don de las pruebas inseparables de la existencia del hombre y del mundo, y lo ha hecho de la manera más audaz, más sublime.

A todos los que no han llegado a darse cuenta en qué medida el paso de Picasso ha sido agitado, les explicamos lo siguiente:

En general, el pensamiento trata primero de distinguir las cosas y sus relaciones: las cosas proporcionan ideas concretas, sus relaciones, ideas abstractas, y por esto, hay que ir del sujeto al objeto. Ahora bien, para recorrer este camino del sujeto al objeto, hace falta una cierta dosis de simpatía o de antipatía; por lo tanto, de ideas de valor. Esto es lo que a menudo lleva a los animales, a los niños, a los salvajes, a los locos y a los poetas a los errores o a las evidencias más simples. Ellos toman un vidrio por un abismo o por una trampa, el fuego por una joya, la luna por una mujer, una botella por un arma, un cuadro por una ventana. Caen en un error cuando establecen la relación movidos por la antipatía, pero cuando la establecen por simpatía, se puede afirmar que esta relación les sirve para fundar su verdad. A la vez, ellos se ven fortificados y son víctimas de esta facultad de comparar que poseen. La vida es así buena y al mismo tiempo malvada para ellos, lo mismo que para los otros. Algunos, no saldrán de este estado estagnante, sino para caer en otro estado igualmente estagnante: los animales se domestican, los niños alcanzan la edad de la razón, los salvajes se civilizan, los locos curan, los poetas vuelven a la fila. Solamente algunos poetas llegan a superar esta triste alternativa y propagan su individualidad, transformando el corazón de los hombres al mostrarles, en toda su desnudez, una razón poética.

Los pintores son víctimas de sus medios. La mayoría de ellos se han limitado miserablemente a reproducir el mundo. Cuando hacían su propio retrato, lo hacían mirándose en un espejo, sin pensar que ellos mismos eran un espejo. Pero al que quitaban el azogue, del mismo modo que quitaban el azogue a ese espejo que es el mundo exterior al considerarlo como exterior. Al copiar una manzana, debilitaban terriblemente la realidad sensible que ella posee. De una buena copia de una manzana se dice: "Está de comérsela". Pero a nadie se le ocurriría la idea de intentarlo. Pobres naturalezas muertas, pobres pai-

sajes, pobres retratos, vanas figuraciones de un mundo en el que, sin embargo, todo se aferra a los sentidos del hombre, a su espíritu, a su corazón. Lo que verdaderamente tiene importancia es participar, cambiar, comprender. Pasando por encima de todos los sentimientos de simpatía y de antipatía, que apenas si llegan a diferenciarse, que no son factores de movimiento ni de progreso, Picasso ha tratado sistemáticamente —y ha tenido éxito— de desatar las mil complicaciones de las relaciones entre la naturaleza y el hombre, se ha mancornado con aquella realidad que se proclama intangible, en circunstancias de que no es sino arbitraria, y puesto que ella se ha adueñado de él lo mismo que él de ella, no podemos decir que haya vencido. Lo que ha quedado es una presencia común, indisoluble.

Después de haber errado desde siempre en piezas sombrías o deslumbrantes, lo irracional ha dado por fin su primer paso racional con los cuadros de Picasso irrisoriamente llamados cubistas, y este primer paso le fue por último una razón de ser.

Picasso ha sido un creador de fetiches, pero de fetiches con una vida propia. Ya no se trata solamente de signos intercesores, sino de signos en movimiento. Este movimiento los vuelve concretos. En medio de los hombres, esas figuras geométricas, esos signos cabalísticos: hombre, mujer, caballo, estatua, mesa, guitarra, vuelven a ser hombres, mujeres, estatuas, mesas, guitarras, ya más familiares que antes, en cuanto comprensibles, sensibles tanto al espíritu como a los sentidos. Lo que se llama magia del dibujo, de los colores, comienza a nutrir de nuevo todo lo que nos circunda y a nosotros mismos.

Se ha dicho que partir de las cosas y de sus relaciones para estudiar científicamente el mundo, no sólo es nuestro derecho, sino nuestro deber. Habría que agregar que este deber es el mismo que el deber de vivir, no ya a la manera de los que cargan consigo su muerte y que no son sino muros o un puro vacío, sino vivir haciendo cuerpo con el universo, con el universo en movimiento, en devenir. Que el pensamiento no se considere solamente como un elemento escrutador o reflector, sino como un elemento motor, como un elemento pánico, como un elemento universal, siendo las relaciones entre las cosas nada menos que infinitas.

Picasso quiere la verdad. No ya esa verdad ficticia que siempre dejará a Galatea inerte y sin vida, sino una verdad total que une la imaginación a la naturaleza, que considera todo como real y que, yendo sin cesar de lo particular a lo universal y de lo universal a lo particular, se acomoda a todas las variadas formas de existencia, de cambio, con tal que sean nuevas, con tal que sean fecundas.

Sólo a partir de su complicación los objetos dejan de ser indescriptibles. Picasso ha sabido pintar los objetos más sencillos de tal manera que delante de ellos cada cual se descubría capaz, y no solamente capaz, sino deseoso, de describirlos. Tanto para el artista como para el hombre más inculto, no hay allí ni formas concretas ni formas abstractas. Todo lo que hay es comunicación entre el que ve y lo que es visto, esfuerzo de comprensión, de relación —a veces de determinación, de creación—. Ver es comprender, juzgar, deformar, imaginar, olvidar u olvidarse, ser o desaparecer...

André Breton, en "El surrealismo y la pintura", escribió sobre Picasso: "Tenía él por esa parte del hombre que nos ocupa el desapego de quien prefiere mantenerla relegada, si no del todo perdida". Y es cierto, puesto que este hombre tenía en sus manos la frágil llave del problema de la realidad. Para él se trataba de ver lo que hay para ver, de liberar la visión, de alcanzar la videncia. Picasso lo logró.

"los almuerzos" de picasso

fragmento de **DOUGLAS COOPER**

En su obra "Edouard Manet, souvenirs", Antonin Proust cuenta que en 1862, un domingo, se encontró en Argenteuil con su amigo que estaba en vísperas de pintar el "Almuerzo sobre la hierba". Tendidos ambos en la orilla, miraban las velas blancas surcar el Sena, destacándose sobre el azul oscuro del agua esas notas claras. Las mujeres se bañaban. Manet tenía su ojo fijo sobre la piel de las que salían del agua.

"Parece —me dijo— que es necesario que yo haga un desnudo. Voy a hacer uno. Cuando nos encontrábamos en el taller copié las mujeres de Giorgione, **Las mujeres con los músicos.** Ese cuadro es negro[1] voy a rehacerlo y lo voy a hacer en la transparencia de la atmósfera con personas como esas que nosotros vemos allá."

Es siempre difícil discernir con precisión los móviles que orientan la actividad creativa de un artista en un sentido más que en otro. Pero esta vez es del propio Manet de quien tenemos una declaración tan precisa para que pudiera permitírsenos lanzar una interpretación determinada.

Manet, nos parece, entendía que si por razones estéticas, según el gusto de la época, le estaba prohibido al artista presentar en pintura, de una manera naturalista, un simple desnudo femenino, él, Manet, no vacilaría en sacar partido de una obra artística anterior para incorporar su desnudo en una composición más fácilmente aceptable. Pero, al mismo tiempo, él no se echaría atrás en la ejecución de su cuadro ante ciertos procedimientos técnicos más avanzados que beneficien al artista moderno.

En una palabra, a pesar de su manera diferente de manejar los medios pictóricos, a pesar del interés que para él tenía la vida contemporánea, Manet negaba la existencia de un conflicto fundamental entre la disposición de espíritu y los métodos de un antiguo maestro y los de un joven pintor de 1860. La actitud de Manet, a quien no le faltaba temeridad, puesto que tenía entonces apenas treinta años, y no se había hecho aún famoso, llevaba en ella la esperanza de una profunda satisfacción personal. Dirigiendo su mirada, tanto sobre el pasado de la pintura como a su porvenir, Manet puso en desafío toda la tradición sagrada, y al mismo tiempo, se presentó como su liberador. Parece haber comprendido de un modo aún más agudo que su predecesor Courbet, que si en su época la tradición de los antiguos maestros parecía debilitada y había perdido el sentido de un arte vivo, ello era sobre todo imputable a una veneración excesiva, de una parte, y de otra, a la parálisis resultante de la enseñanza académica. Manet había, pues, tomado la resolución de dotar al arte de su tiempo de una vida renovada, a través de una síntesis inteligente de los elementos más vivaces del arte del pasado sobre el que injertaría todo lo que él pretendía introducir del moderno.

En el caso de "Almuerzo sobre la hierba" hay lugar para creer que al ejecutar su cuadro, Manet ha debido finalmente pensar en el "Concierto campestre" menos que en la sugerencia que tuvo antes de mover la mano. Por supuesto, se respira en el **Almuerzo** ese aire pastoral que caracteriza el cuadro de Giorgione, pero el ambiente de Manet es el de una época absolutamente otra. No más que Giorgione, Manet propone una solución al misterio que rodea a esta reunión insólita, en medio de la naturaleza, de dos jóvenes ricamente vestidos y tendidos elegantemente sobre el suelo, rodeados por dos muchachas más o menos desvestidas. Pero, en lo demás, Manet no ha respetado sobre su forma original ningún otro elemento del **Concierto campestre.** El paisaje abierto y accidentado de Giorgione ha sido reemplazado por un claro de los bosques que circundan París. Ni el pastor con su rebaño ni los músicos encuentran lugar en el cuadro de Manet. En cuanto a la mujer desnuda que en el primer plano del cuadro de Giorgione se inclina sobre un pozo, ella está relegada por Manet al segundo plano donde, cubierta con una camisa, se refresca en un río. Al mismo tiempo, Manet ha eliminado también la atmósfera melancólica y romántica

evocada por Giorgione. Y para completar su transformación, ha dado al agrupamiento de los tres personajes principales una nueva composición prestada, —y es Ernesto Chesneau quien primero lo ha notado, con motivo de la exposición del cuadro en 1863— de un arreglo de dioses de los ríos en un cuadro perdido de Rafael.

Así, pues, mientras más se estudia de cerca el **Almuerzo sobre la hierba**, de Manet, más se está obligado a constatar que el desafío que él lanzó al gran maestro de la escuela veneciana dependía, no de lo que él había podido adaptar de las obras de los viejos maestros, sino que más bien de elementos tomados a la vez de la vida contemporánea y del arsenal de la pintura florentina.

Manet sabía asimilar todo lo bueno que tomaba de los otros, de modo que al realizar su **Almuerzo** él llegaba finalmente a crear una obra que representa un triunfo estrictamente personal.

El "Almuerzo sobre la hierba" es absolutamente una obra maestra de la pintura pura, a tal punto que si en su presencia se llega a pensar en el "Concierto campestre" no se le echa de menos. En cierta medida le lleva ventaja a Giorgione. Al revés de los personajes soñadores de éste, que sólo tienen una existencia ficticia en el cuadro donde han sido reunidos, estos alegres burgueses parisienses representados por Manet son, se les siente, seres reales retirados provisoriamente de un mundo cotidiano existente fuera de la tela y plantados en el decorado pictórico que los rodea por una estratagema del pintor.

El efecto creado por esta escena campestre resulta en gran parte del atrevimiento de la técnica empleada por Manet. Su cuadro traduce un sentido en la realidad terrestre más acusada que la de Giorgione que es, después de todo, no otra cosa que una evocación poética de un paisaje de sueño. Manet ha renunciado a todo elemento convencional de lo pintoresco, al mismo tiempo que ha cambiado el ambiente romántico y la luz dorada por la luz del día, penetrante y límpida, que le permite aclarar cada parte del cuadro con igual intensidad. Así, la lección que se extrae del "Almuerzo sobre la hierba", como de tantas otras obras de diferentes épocas, sería la siguiente: poco importa que el artista se apodere de la obra de otro y se sirva de ella como de un trampolín para su imaginación con tal que posea, él, la capacidad de transformarla enseguida por su creación en una nueva imagen puramente personal.

"LOS ALMUERZOS" DE PICASSO

Después de cien años que fue pintado, el "Almuerzo sobre la hierba" tiene un lugar de honor en las historias del arte. Raros deben ser, pues, hoy día los visitantes del Louvre que se pregunten aún lo que ha podido llevar a Manet a pintar este cuadro y sobre todo lo que significa este grupo extraño de personajes, lo que hacen en ese claro del bosque. Pero Picasso no es de aquellos. El plantea en cualquier instante las preguntas, a sí mismo y a los otros. Y es así que, sin ver de nuevo el original del Louvre, ha imaginado un día lo que él podría sacar del tema tratándolo a su modo, exactamente como Manet quiso hacerlo a partir de Giorgione. Estos dos últimos años Picasso ha luchado con encarnizamiento para penetrar los secretos del "Almuerzo sobre la hierba", a fin de sobrepasar esta obra en una serie de cuadros de una composición y de un contenido completamente originales.

¿Podía rendírsele homenaje más bello a esta obra maestra? ¿No es la prueba más brillante de su vitalidad y de su actualidad para nuestra época? Es por tanto probable que el mismo Picasso no debió ver las cosas de esta manera, pues cuando se puso a despedazar el "Almuerzo..." para nutrir sus facultades creadoras, sin duda que estaba lejos de pensar en rendir homenaje a Manet. ¿Cuáles eran, entonces, sus intenciones? Se dirá más bien que en un cierto momento de su propia evolución de pintor le pareció a Picasso que el "Almuerzo sobre la hierba" podía oportunamente servirle de catalizador y de estimulante a la vez. En efecto, el "Almuerzo" parece haberle permitido meter en correlación algunos de sus propios descubrimientos de sujeto, de forma y de expresión, para poderlos explotar más eficazmente, en consecuencia. El paralelo con Manet salta a la vista.

Este procedimiento nos es familiar con Picasso, que desde siempre se complace en apropiarse de los hallazgos o los proyectos abandonados de los otros para sacar ventaja en las creaciones personales. El arte de los egipcios y de los persas, el arte de los romanos y de los etruscos, el arte negro, el arte románico y el gótico, el arte del Greco, de Ingres, de Goya, de Gauguin o de Matisse, todos han servido a Picasso de un modo o de otro y en períodos diferentes, para sus propias necesidades expresivas. Así, en todo lo que él toma prestado de los otros, Picasso impone su interpretación personal. Pues Picasso sabe hacer suyo de tal modo bien todo aquello de lo que se apodera, que en el momento de su reaparición sobre la tela sus préstamos han tomado otra significación y no tienen el aire de una cita.

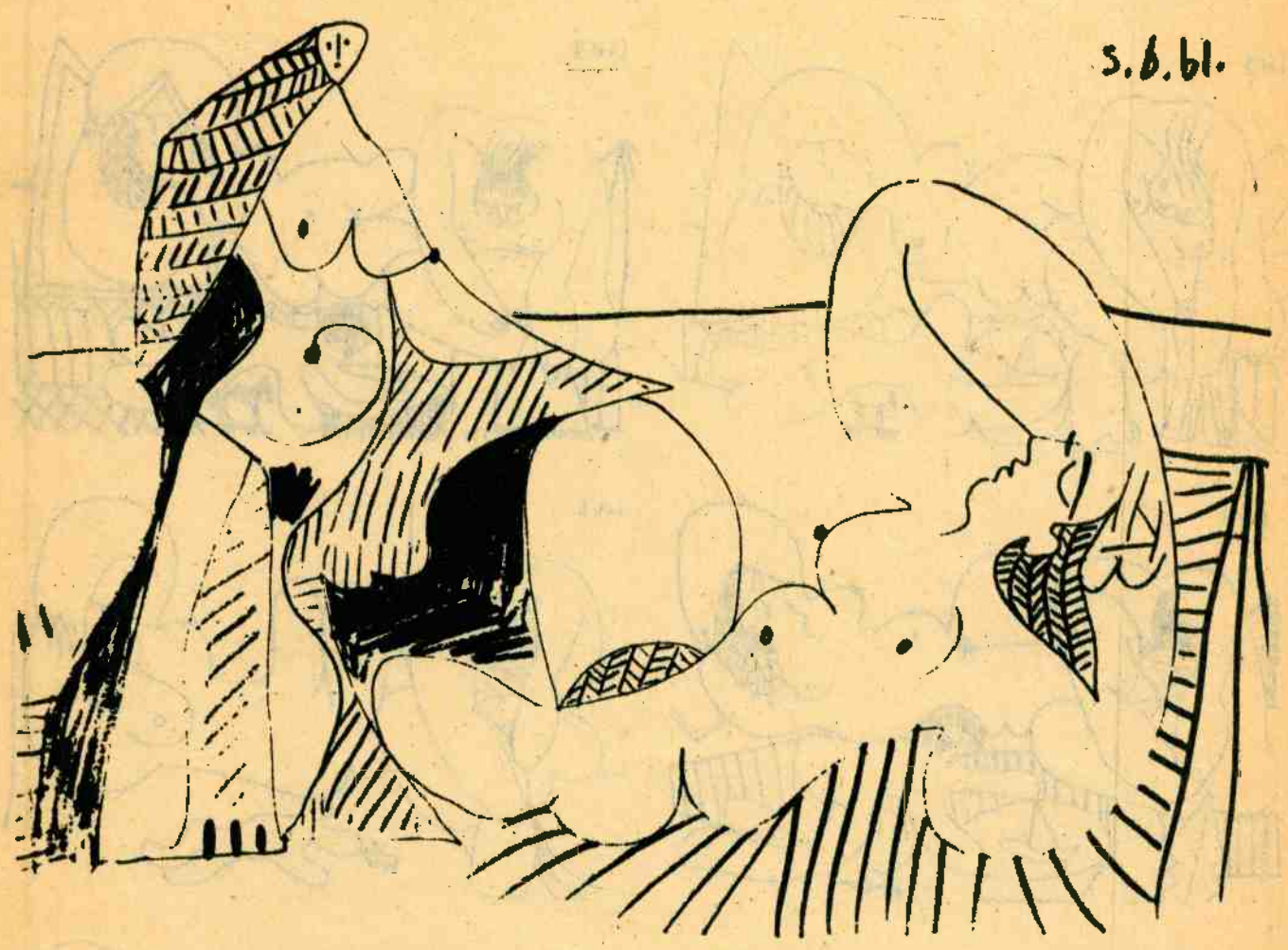
Picasso se complace en desmontar las cosas para estudiar mejor su construcción; ama sondear y penetrar los misterios y encuentra un placer particular cuando retoma un sujeto en el punto en el cual otro lo había dejado, para empujarlo más lejos en la vía del descubrimiento. Puede ponerlo todo al revés, volver a darlo vuelta para ver el efecto que eso producirá. Se permite girar pasando y repasando alrededor del sujeto, agrandando las cosas en proporciones monstruosas para, un instante después, reducirlas a la insignificancia, o distrayéndose en especies de retruécanos visuales. Pero a la salida de todos estos juegos, Picasso reutiliza súbitamente los mismos elementos para crear una de sus telas más originales e impresionantes. Le gusta probarse a sí mismo que puede hacerlo tan bien y tal vez aún mejor que cualquiera. Por lo cual, después de muchos remiendos, hemos escuchado decir a Picasso esta frase característica, que tal vez lo que él hace "está mucho más mal aún".

Este modo de trabajar pidiendo prestado a los otros no nos parece ni asombroso ni excepcional: del Renacimiento al siglo IX, y ciertamente en la Antigüedad, era práctica corriente. Por supuesto hay también un elemento de diversión en esto. ¿Y por qué no? El arte pierde mucho si aquel que lo crea no siente un placer y si quien lo mira no encuentra también una calidad de distracción. Todo está en saber mantener el equilibrio entre este elemento y los fines serios.

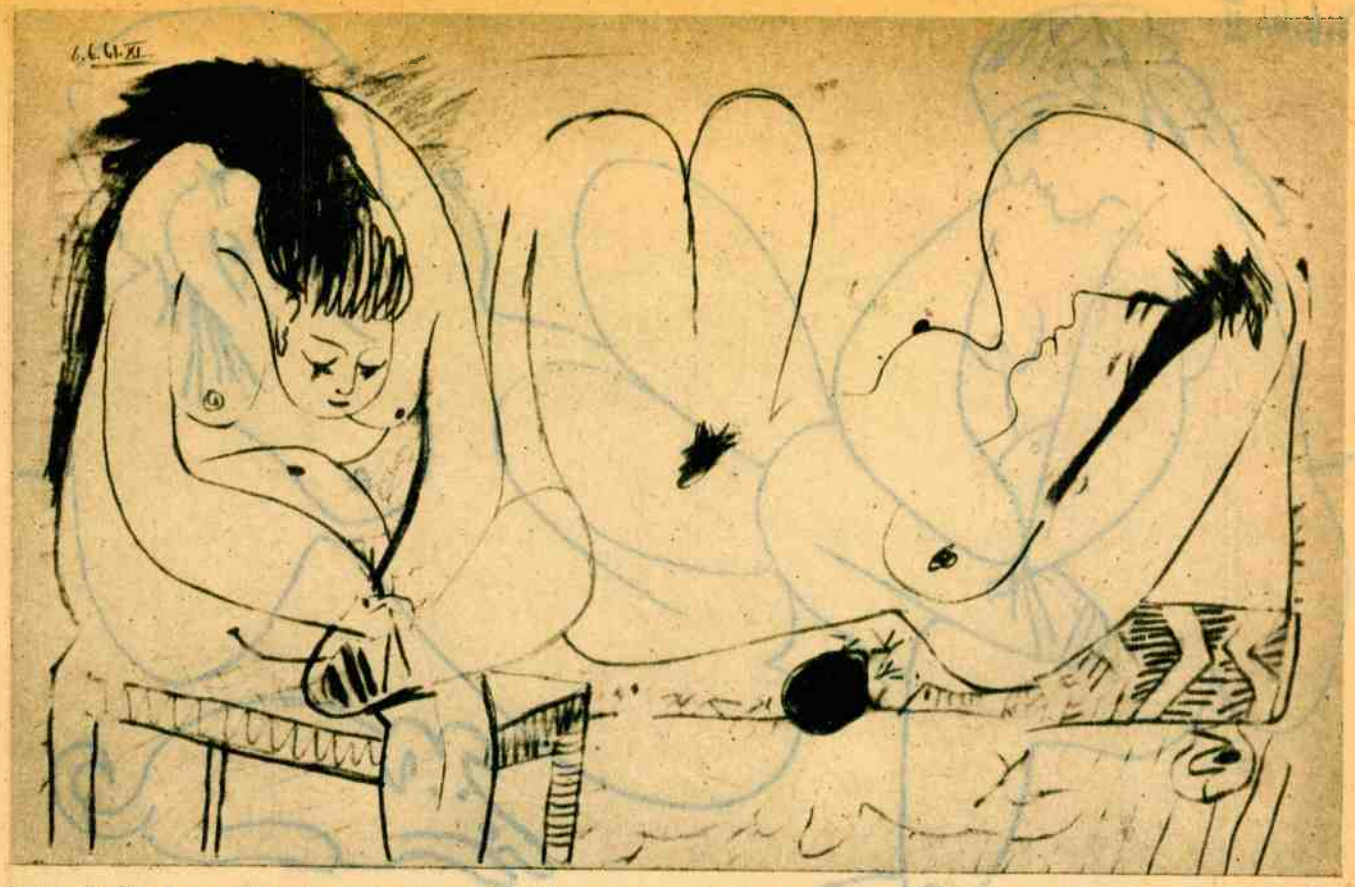
Nadie ha llegado más lejos que Picasso, para quien la creación artística, confundida por así decirlo con su vida misma, es menos una profesión que

una vocación: él estableció entre los dos elementos la relación más fecunda, aquella que asegura a su arte la más alta vitalidad.
Su "reencuentro" con Manet se remonta a agosto de 1959, con ocasión de una permanencia en Vauvenargues.

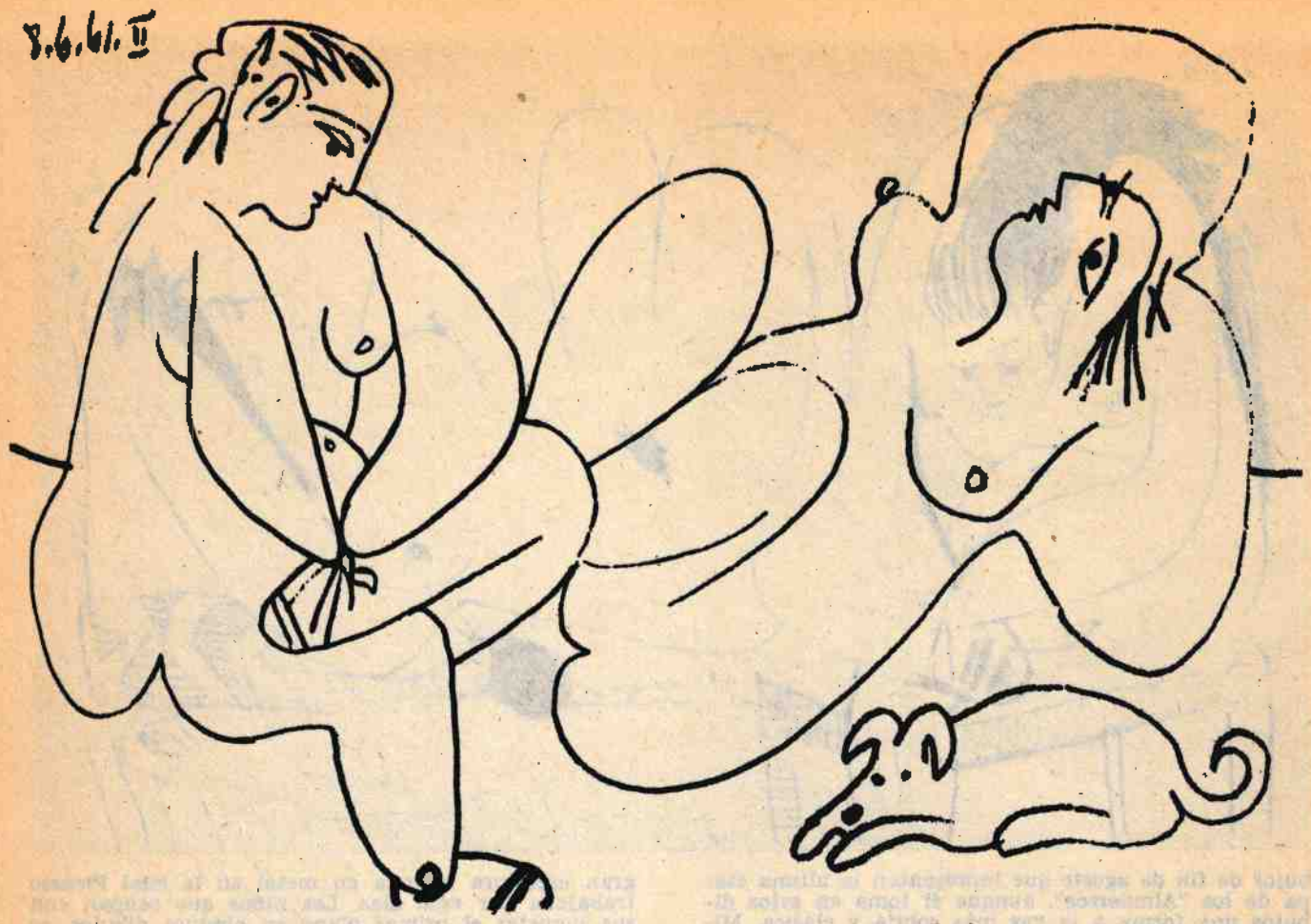
Hasta aquí hemos traducido el ensayo de Douglas Cooper titulado "Pablo Picasso, los Almuerzos". Más adelante, Cooper da una detallada explicación de cada uno de los dibujos del maestro, que constituyen la nutrida y apasionante colección. En la imposibilidad de reproducir aquí todos esos dibujos en sus respectivas series sobre el tema de Manet, ofrecemos sólo algunos. Tampoco se incluyen —por carencia de páginas interiores a color— reproducciones de los óleos pintados por Picasso en cada serial de dibujos. Van en cambio, a continuación, diversos dibujos de "Los Almuerzos" que permitirán, por lo menos, una imagen de todos modos exaltante de esta deliciosa obra de Pablo Picasso.



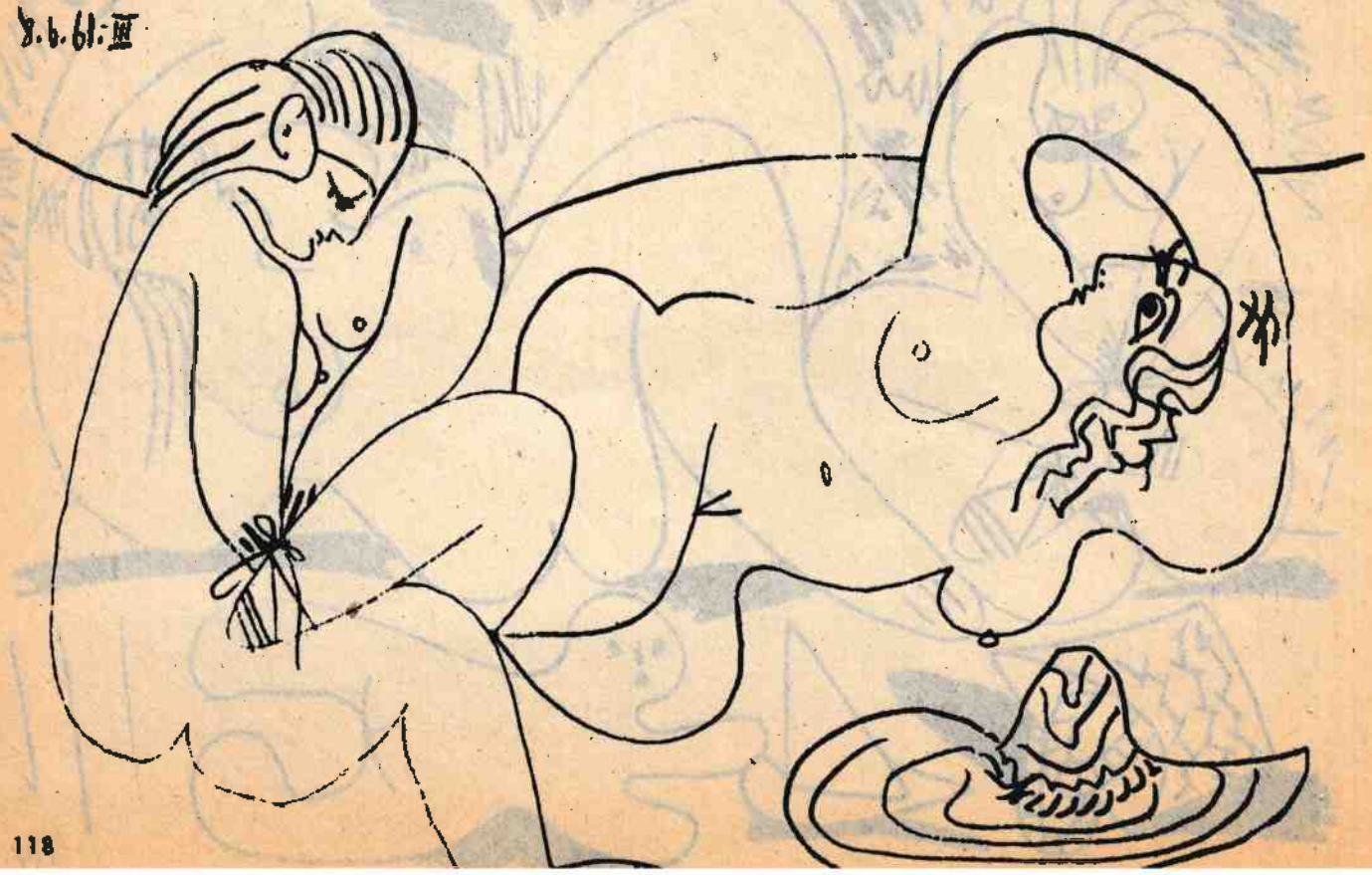
Al tomar la idea de Manet, en abril de 1961, Picasso se dio a la tarea de trabajar dos proyectos de composición para un "Almuerzo" de espíritu más alegre y de tonalidades más claras, con preponderancia de rojos y rosa. En lugar de estar demasiado alejados entre ellos y colocados paralelamente sobre dos diagonales, los personajes, en estos dos proyectos, de dimensiones más modestas, forman en su conjunto un óvalo que ocupa toda la mitad de la tela. El gran desnudo se encuentra lascivamente tendido en lugar de estar dignamente sentado, y el desnudo ligeramente vestido se ha transformado en una nadadora.
Una vez terminados los dos estudios, retomó el "Almuerzo" el 17 de junio de ese mismo año e hizo una serie de 22 dibujos tratando dos desnudos femeninos. La relación entre estos dibujos y las variaciones del "Almuerzo" que seguirán no tienen parentesco inmediato, pues se trata de una asociación de imágenes, frecuente en Picasso.
Para seguir el hilo que reúne estas imágenes unas con otras es necesario tomar en cuenta otras obras de Picasso.
Esta serie de dibujos, de suyo fascinantes, adquiere una significación mayor cuando descubrimos los índices que nos remiten a cosas ya observadas y a muchas otras que se revelarán más tarde. Tomemos por ejemplo el desnudo alargado. Por su actitud recuerda el desnudo que está a la izquierda en los dos pequeños "Almuerzos" ejecutados en abril.
Este personaje reaparecerá en los dibujos parecidos a estos que examinamos y que fueron ejecutados el 1.º de julio. Los encontraremos de nuevo en los di-



bujos de fin de agosto que representan la última etapa de los "Almuerzos", aunque él toma en estos dibujos una forma a la vez más sobria y clásica. Miremos enseguida (dibujo N.º 6) la gran figura de mujer de pie, que domina los tres dibujos del 3 de junio. Compuesta por grandes formas aplastadas, ella corresponde por su actitud y su construcción a una gran escultura cortada en metal en la cual Picasso trabajaba por esos días. Los niños que ocupan con sus juguetes el primer plano en algunos dibujos se asocian directamente a Manet en el espíritu de Picasso, ya que tienen un cercano parentesco con esos tres que juegan en las tres versiones del "Viejo músico" ejecutados un año antes, en mayo de 1960.

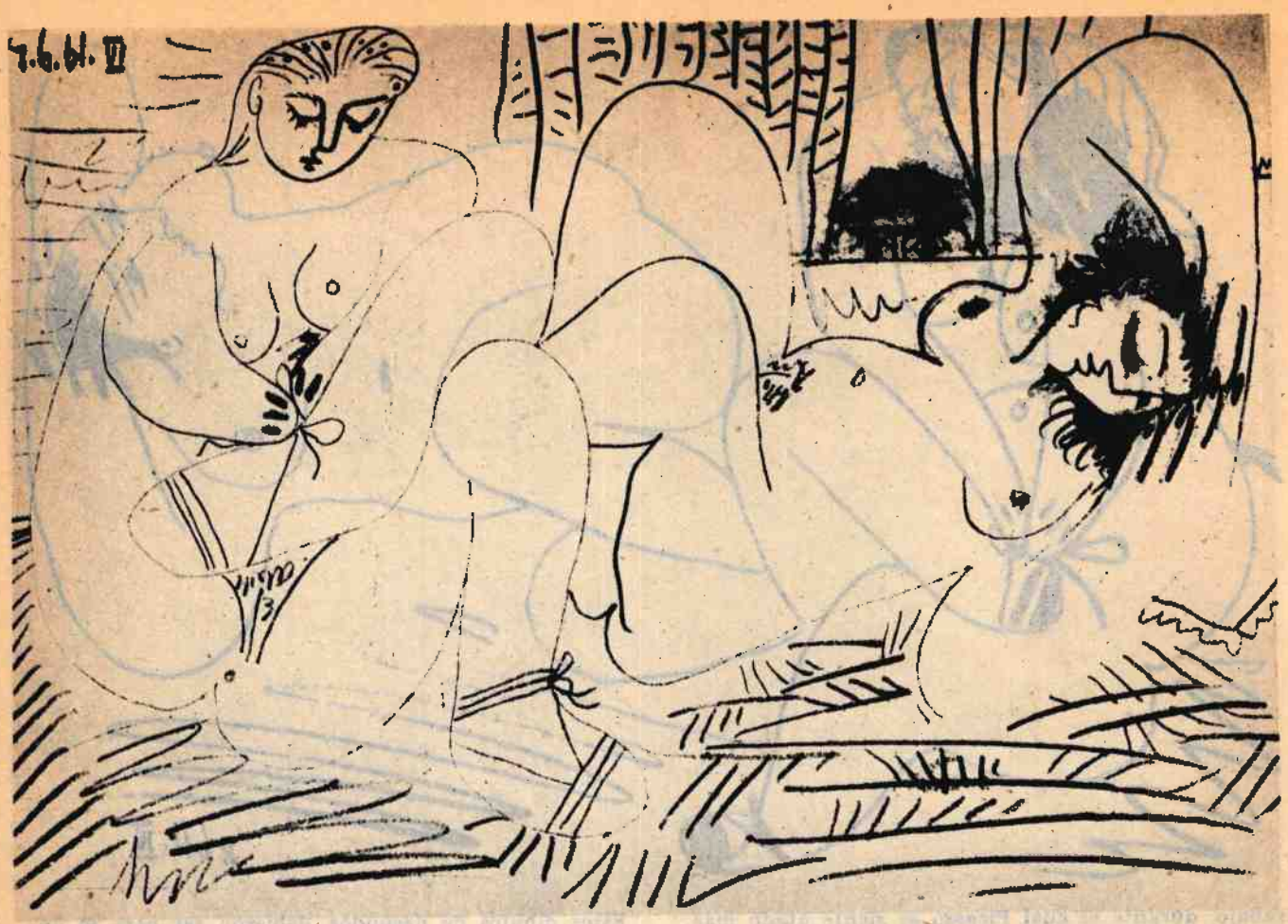


Al mismo tiempo la mujer que en algunos de estos dibujos se moja los pies y en otras se ata el cordón de su sandalia (dibujo N.º 9) es ya familiar.
Así, su filiación íntima nos permite ver en las dos mujeres de los dibujos y en las del "Almuerzo" los retoños de una misma familia.
Por último, nos falta considerar un elemento que hace su aparición hacia el fin de la serie en un dibujo del 8 de junio: el sombrero de paja negro y blanco que está en el suelo. Constituye una indicación reveladora. Lo encontramos ya en primer plano en la versión definitiva del "Almuerzo" ejecutado en 1960. Volvemos a encontrarlo en un dibujo del 16 de junio de 1961 ejecutado en vísperas del cuarto período de



trabajo, durante el cual Picasso se siente atado más intensamente a los "Almuerzos". Y este sombrero reaparecerá por cuarta y última vez, en la versión definitiva de la composición ejecutada el 10 de julio.
Todo lo que aprendemos estudiando estos dibujos tiende, pues, a probar que de abril a junio Picasso ha pensado frecuentemente en el "Almuerzo en la hierba".

Estos dibujos de desnudos debieron ser para él una especie de preparación para la gran acción.
La ocasión de la retoma le fue ofrecida algunos días más tarde, el 14 de junio, por su cambio de domicilio de "La California" (Cannes) a "Nuestra Señora de Vida" (Mougins).
La primera obra realizada por Picasso en Notre-Dame-

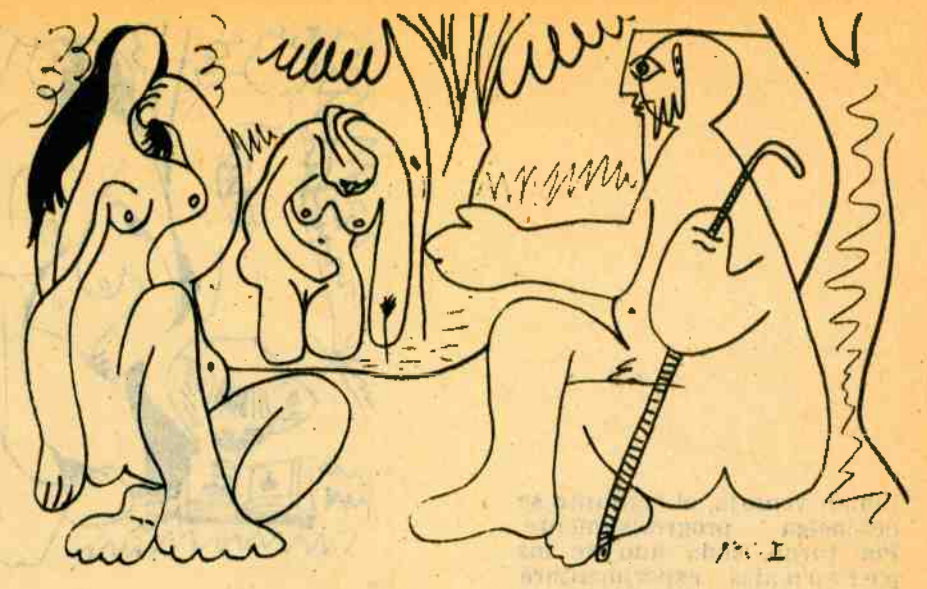


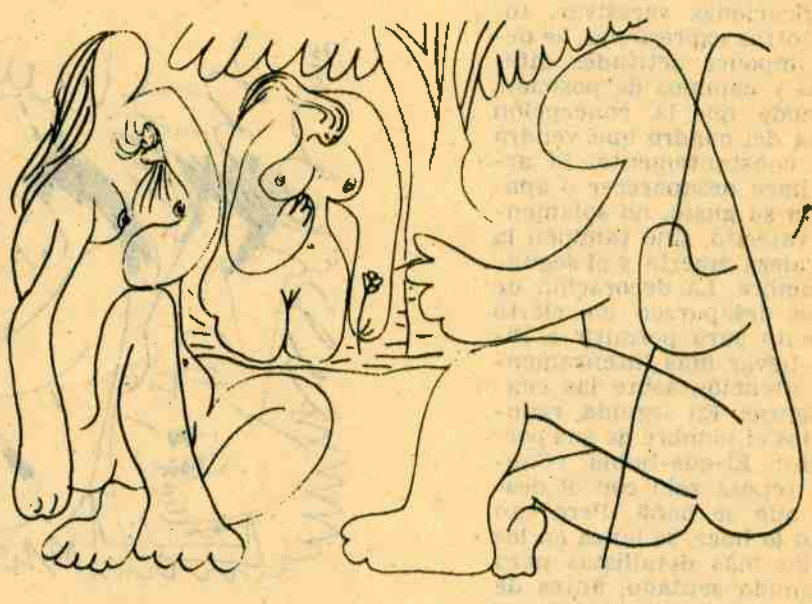
de-Vie es este dibujo del sombrero de paja. Inmediatamente después se puso a trabajar en los "Almuerzos". Cada una de las siguientes jornadas vio el acabado de una gran tela de dimensiones medianas. El coloquio entre Picasso y Manet recomenzó. Estos dos nuevos cuadros tenían más bien un carácter exploratorio en el sentido que ellos se emparientan en su composición con los primeros proyectos de 1959-1960, sin parecerse, por lo tanto, a la primera versión definitiva. Son mucho más movidos. El que habla se anima de tiempo en tiempo; el desnudo se endereza para escucharlo; el segundo hombre ha encontrado una realidad corporal. Y hasta Picasso es víctima de cierta agitación: el manejo de la pasta revela la di-

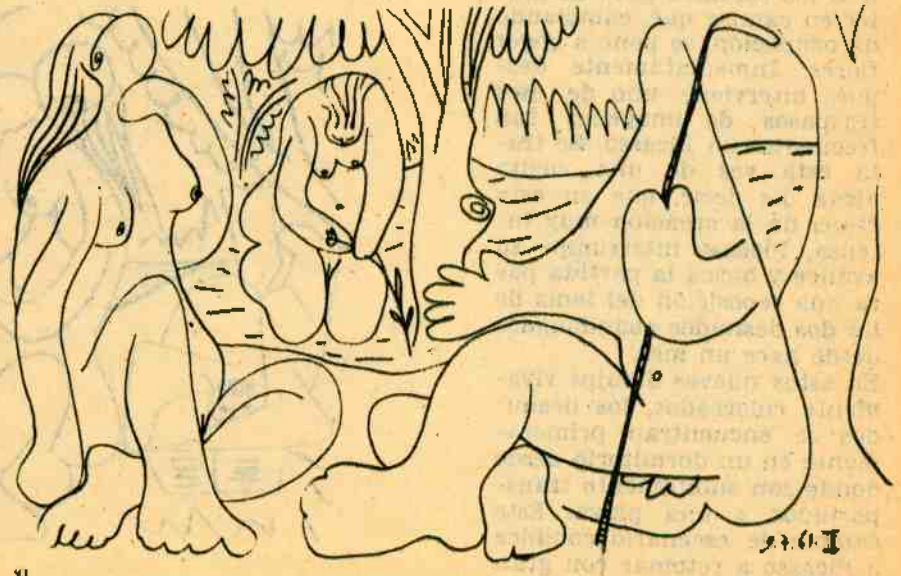
ligencia con la cual renueva su ataque. El efecto creado por estas dos telas es, pues, más palpitante, más dramático que el de las precedentes; la atmósfera nocturna de la primera crea un ambiente misterioso y extraño tal como volveremos a encontrarlo en las variaciones del 30 de julio. Sin embargo, esta concepción del sujeto parece no haber agradado a Picasso, tal vez porque él temía que al persistir pudiera inclinarse demasiado a lo anecdótico. Su reacción fue súbita y abrupta. Durante un mes abandonó los pinceles por el lápiz y ensayó diferentes composiciones en una larga serie de dibujos austeros.

Del 20 de junio al 10 de julio hizo una cincuentena de dibujos que le han permitido efectuar la transición de la primera versión definitiva de sus variaciones a la segunda. Estos dibujos tienen en sí un muy grande valor artístico, pero además son particularmente interesantes por el resumen que ellos nos ofrecen del paso creativo del artista. Nos permiten seguir paso a paso todos los cambios de composición y todas las variaciones de expresión que Picasso ha tentado antes de llegar a una solución capaz de satisfacerlo.

Al comienzo de esta serie de dibujos, Picasso ensaya una composición más apretada, una expresión más intensa que antes, y aproxima los personajes unos a otros de manera de crear relaciones más íntimas entre ellos. Pero en seguida, a medida que su facultad de imaginación, su sentido de la invención y su voluntad de descubrimiento

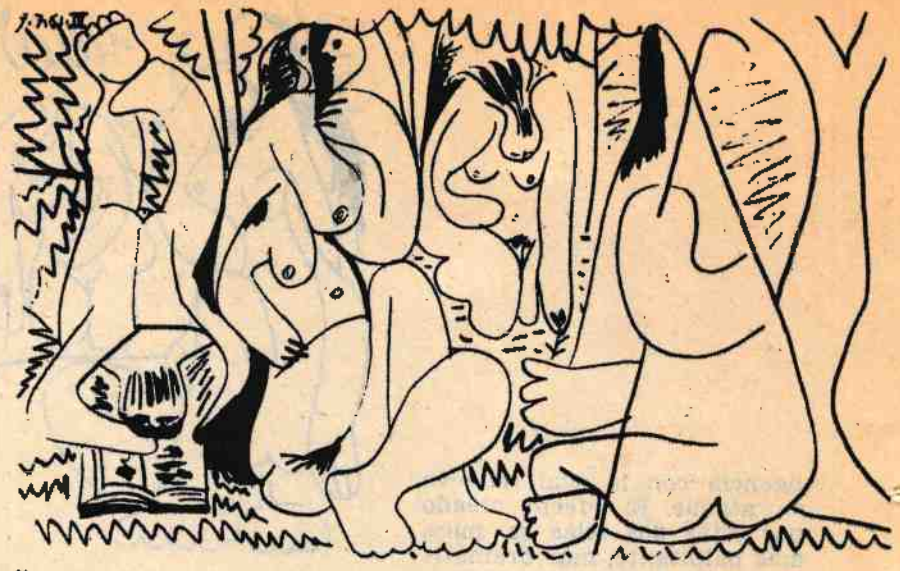


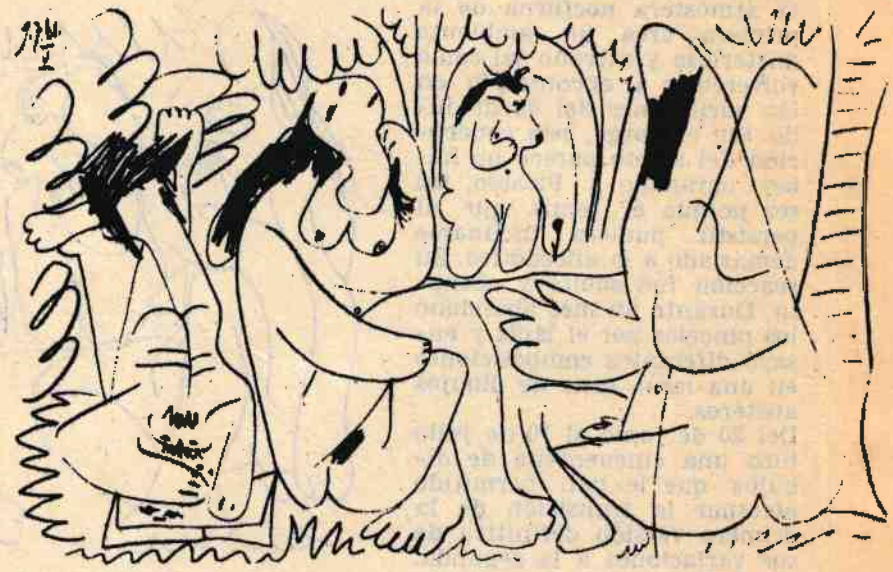


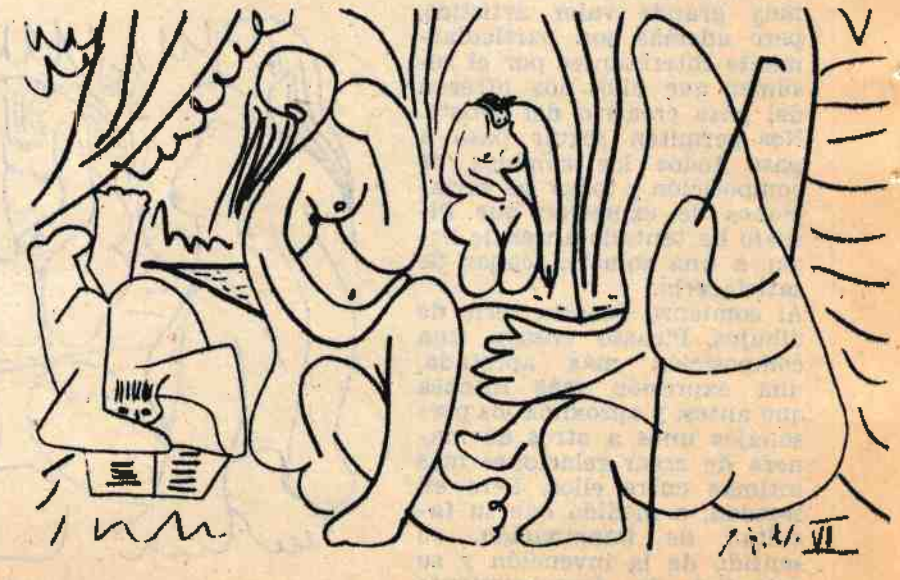


toman ventaja, el conjunto se descuelga progresivamente. Por turno, cada uno de los personajes experimentará modificaciones sucesivas, tomará otras expresiones, se dejará imponer actitudes diferentes y cambios de posición, de modo que la concepción misma del cuadro que vendrá varía constantemente. El artista hace desaparecer o aparecer a su gusto, no solamente el yatecito, sino también la naturaleza muerta y el segundo hombre. La decoración de árboles desaparece en cierto momento para permitir a Picasso llevar más intensamente su atención sobre las cuatro figuras. En seguida, reduce a dos el nombre de sus personajes: El-que-habla (Causeur) reposa sólo con el desnudo que se baña. Pero tan pronto lo hace, se lanza en los estudios más detallistas para el desnudo sentado, antes de ir a los estudios para la mujer en camisa que, cambiando de ocupación, se pone a coger flores. Inmediatamente después interviene uno de esos traspasos de imágenes tan frecuentes en Picasso. Se trata esta vez de una vuelta atrás. Es decir, que en esta etapa de la creación muy intensa, Picasso interrumpe su avance y busca la partida para una reposición del tema de los dos desnudos abandonados desde hace un mes.

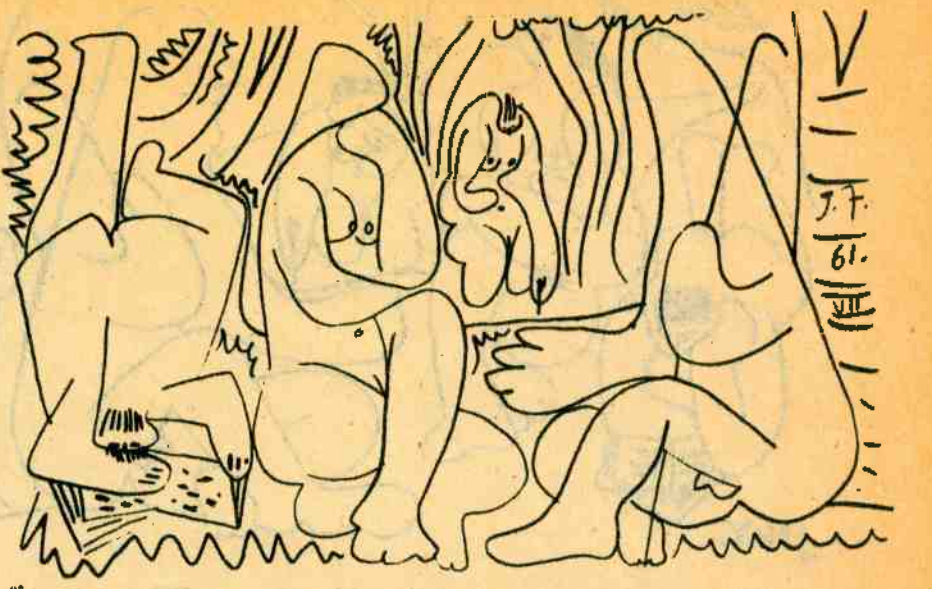
En estos nuevos dibujos vivamente coloreados, los desnudos se encuentran primeramente en un dormitorio desde donde son súbitamente transportados a una playa. Este cambio de escenario conduce a Picasso a retomar con gran energía su trabajo sobre los

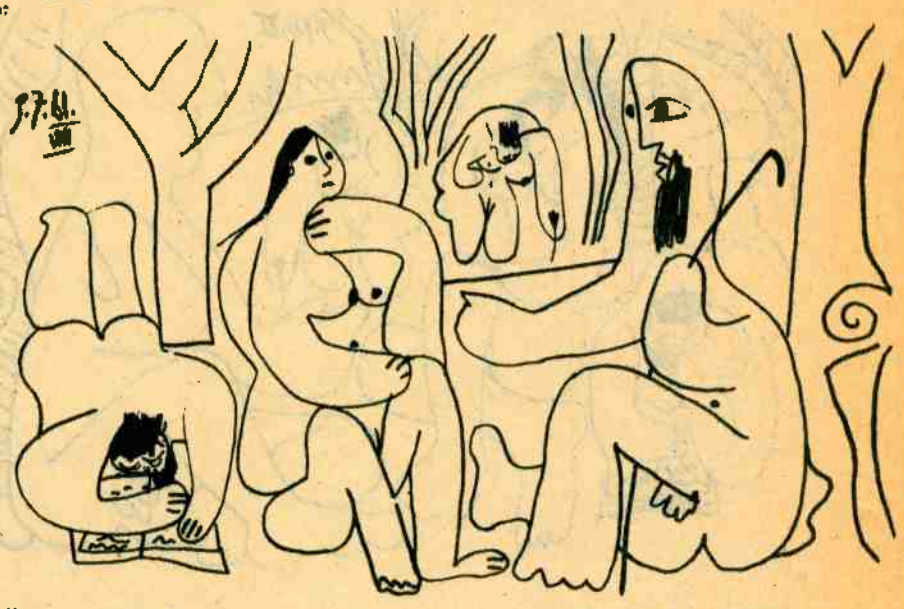


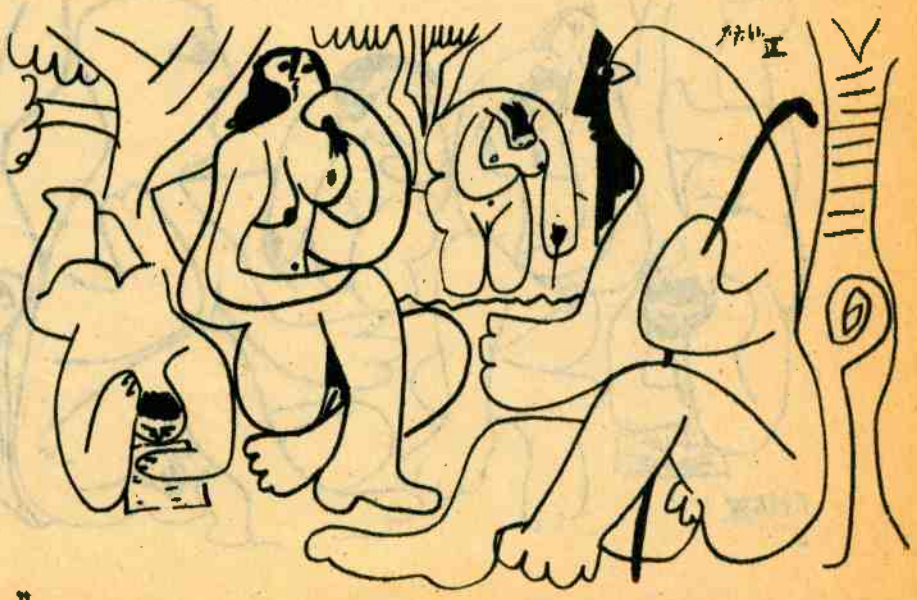


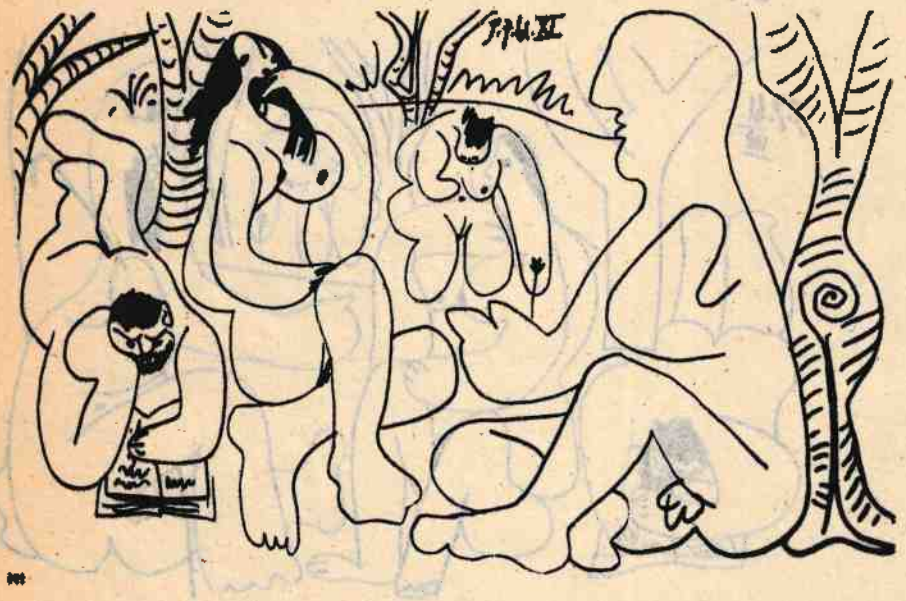


"Almuerzos". El 4 de julio encuentra un nuevo punto de partida en la composición simplificada en dos figuras que había dibujado el 23 de junio. La bañista, traída adelante, ha sido acercada Alque-habla y el artista nos la presenta todavía en la actitud de coger una flor.
Pero la nueva importancia dada a esta figura femenina obliga al artista a emprender con ella otros estudios, a la vez más elaborada y de dimensiones más grandes. Los dibujos que resultan se distinguen por la finura del tratamiento, la sutileza de su modelo, su gran maestría, y se cuentan entre los más bellos de toda la serie. Sin embargo, al encontrar una buena solución para esta pequeña escena, Picasso cambia rápidamente de una técnica a otra y la traspone en blanco sobre negro en un gran linóleo, en que lo armonioso del grabado le da más luminosidad y expresión. Una vez que ha terminado. Picasso pierde todo interés por los aspectos pintorescos del asunto. Inmediatamente, él desviste todos sus personajes, y, como si súbitamente hubiera recordado que el título original que Manet quiso dar a su cuadro era "El baño", se pone a transformar su "Almuerzo" en "Baño". Durante tres días, del 7 al 10 de julio, se zambulle en un período de intensa creación, durante el cual dibuja a lápiz veintiocho nuevos proyectos de composición (de los cuales dieciocho en una jornada) antes de acabar una pintura que constituye la versión definitiva de su segunda variación sobre el "Almuerzo".







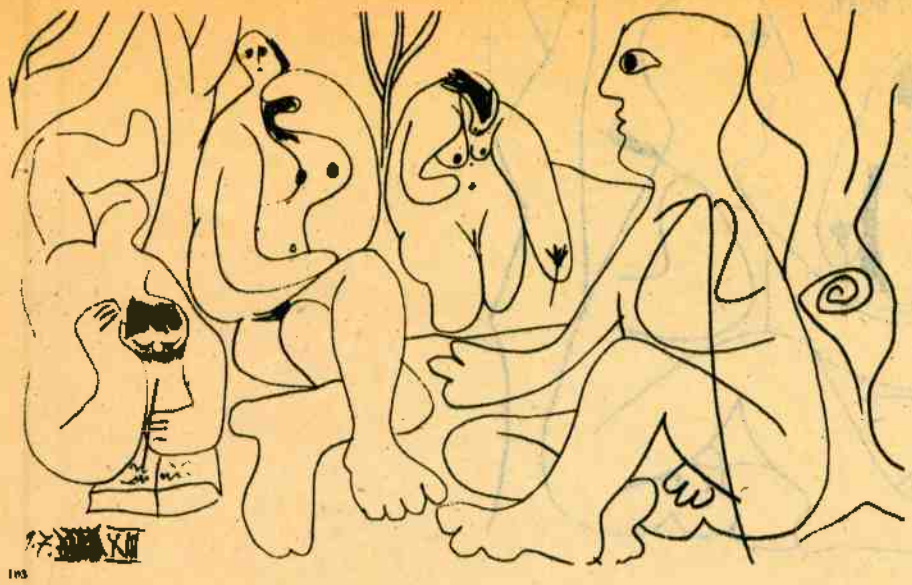


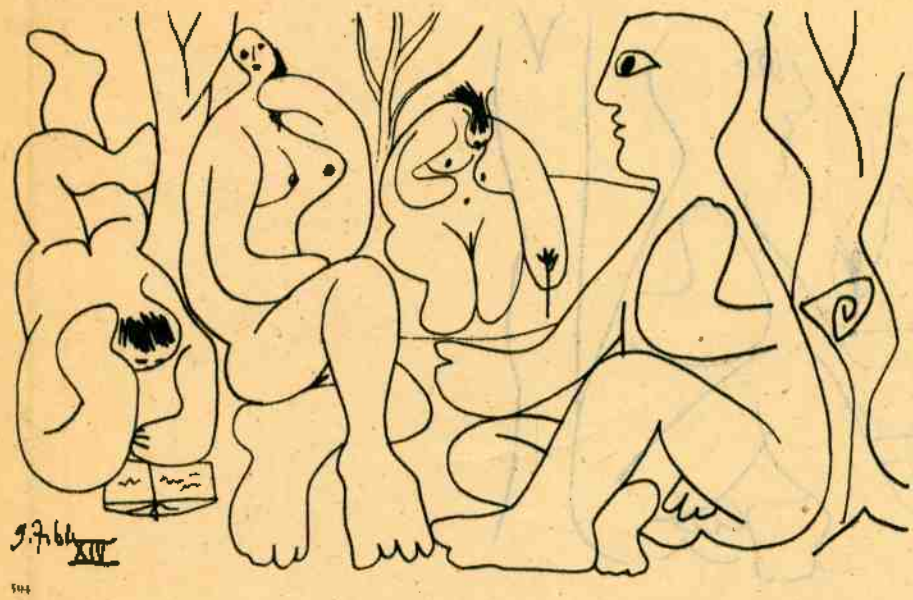
En estos nuevos dibujos, más aun que en los precedentes, vemos que Picasso complica voluntariamente las cosas para rechazar su propia facilidad, restringirse a una gran concentración de pensamiento y de esfuerzo para arribar a la solución pictórica más pura y eficaz.

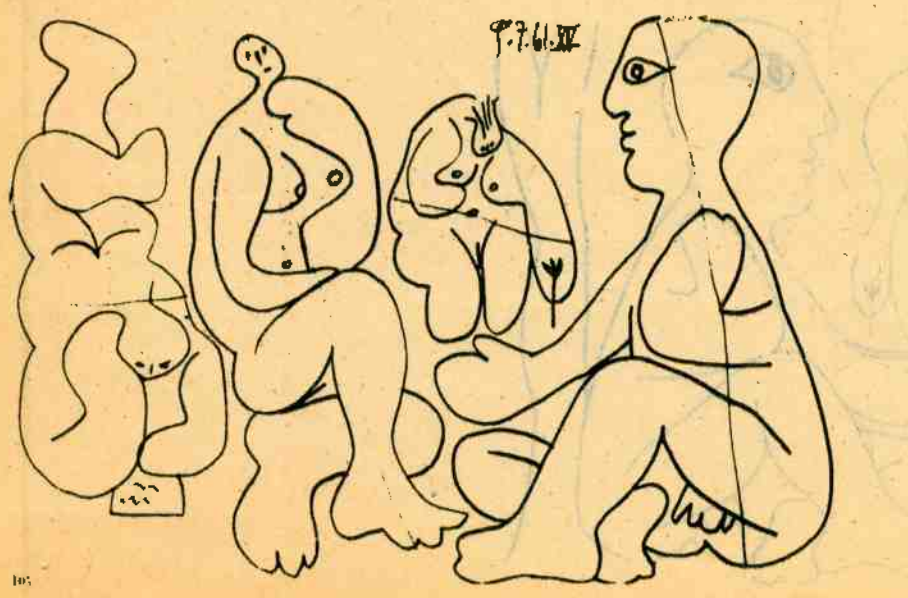
Estos dibujos nos revelan un Picasso trabajando con el fervor y la conciencia de un Cézanne. Se corrige a golpes repetidos, pero abandona en seguida sus arrepentimientos para comenzar otro dibujo. Cambia ligeramente un brazo o una pierna para mejorar la armonía de la composición.

A veces estos detalles de cambio le son impuestos por la necesidad de hacer lugar para reincorporar la naturaleza muerta o el segundo hombre. Este, alargado a la izquierda, ocupado en leer o escribir, toma ahora una importancia más grande en el dibujo del grupo.

Los dibujos de estos dos cuadros son los últimos de la serie que comprende en total veintisiete pinturas. Pero no agotan el interés de Picasso por el "Almuerzo", pues tres días después de haberlos terminado, se lanza aun en una nueva serie de proyectos de composición. Estos, siete en total, revelan una concepción muy diferente: la composición es tratada ahora como una escena clásica; por lo menos en las primeras hojas el estilo del dibujo se emparienta con el de los etruscos. Picasso parece retomar el asunto en su comienzo. Recompone el grupo de personajes —nuevamente todos desnudos— y da a su composición un aire

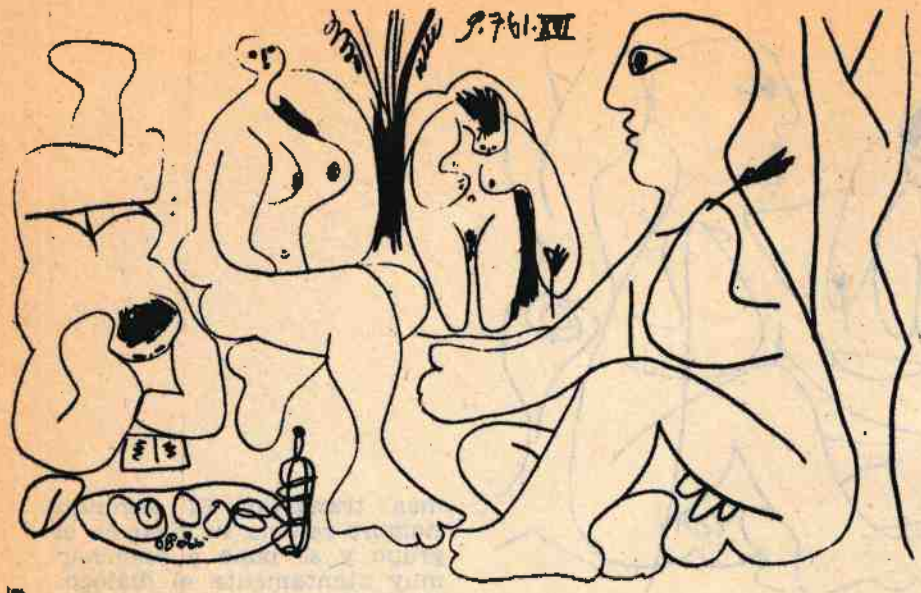


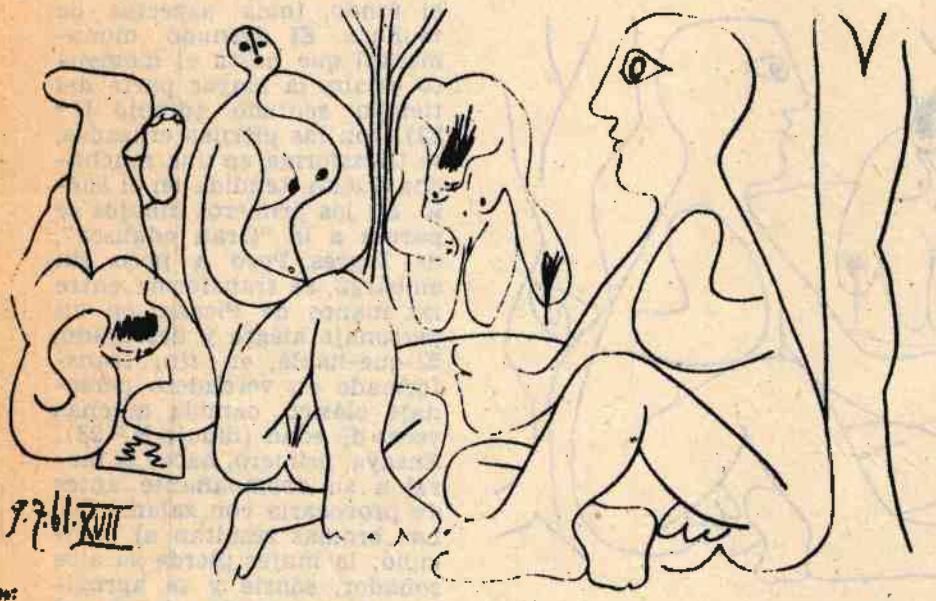


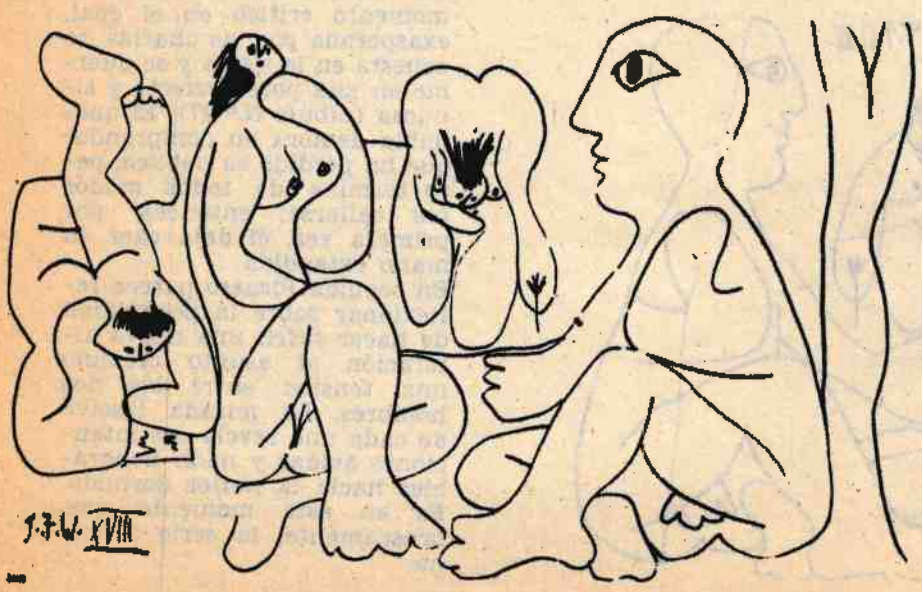


más tranquilo. El segundo hombre retoma su lugar en el grupo y se pone a escuchar muy atentamente el diálogo. La bañista, que reposa hacia el fondo, toma aspectos de muñeca. El desnudo monumental que hasta el momento estaba la mayor parte del tiempo sentado (dibujo N.º 22), con las piernas cruzadas, se transforma en una muchacha vuelta, tendida en el suelo. En los primeros dibujos se parece a la "Gran odalisca", de Ingres. Poco a poco, sin embargo, se transforma entre las manos de Picasso en un personaje alegre y descarado. El-que-habla, en fin, transformado en verdadero personaje clásico, cambia muchas veces de edad (dibujo N.º 23). Ensaya, primero, hacer la moral a su acompañante antes de provocarla con zalamerías. Las bromas resultan al principio; la mujer pierde su aire soñador, sonríe y se aproxima Al-que-habla, hasta el momento crítico en el cual, exasperada por las charlas, se acuesta en la tierra y se duerme en una pose perfecta y sinuosa (dibujo N.º 27). El-que-habla demora en comprender que ha perdido su público, pero termina de todos modos por callarse; entonces, por primera vez, él deja caer su mano extendida.

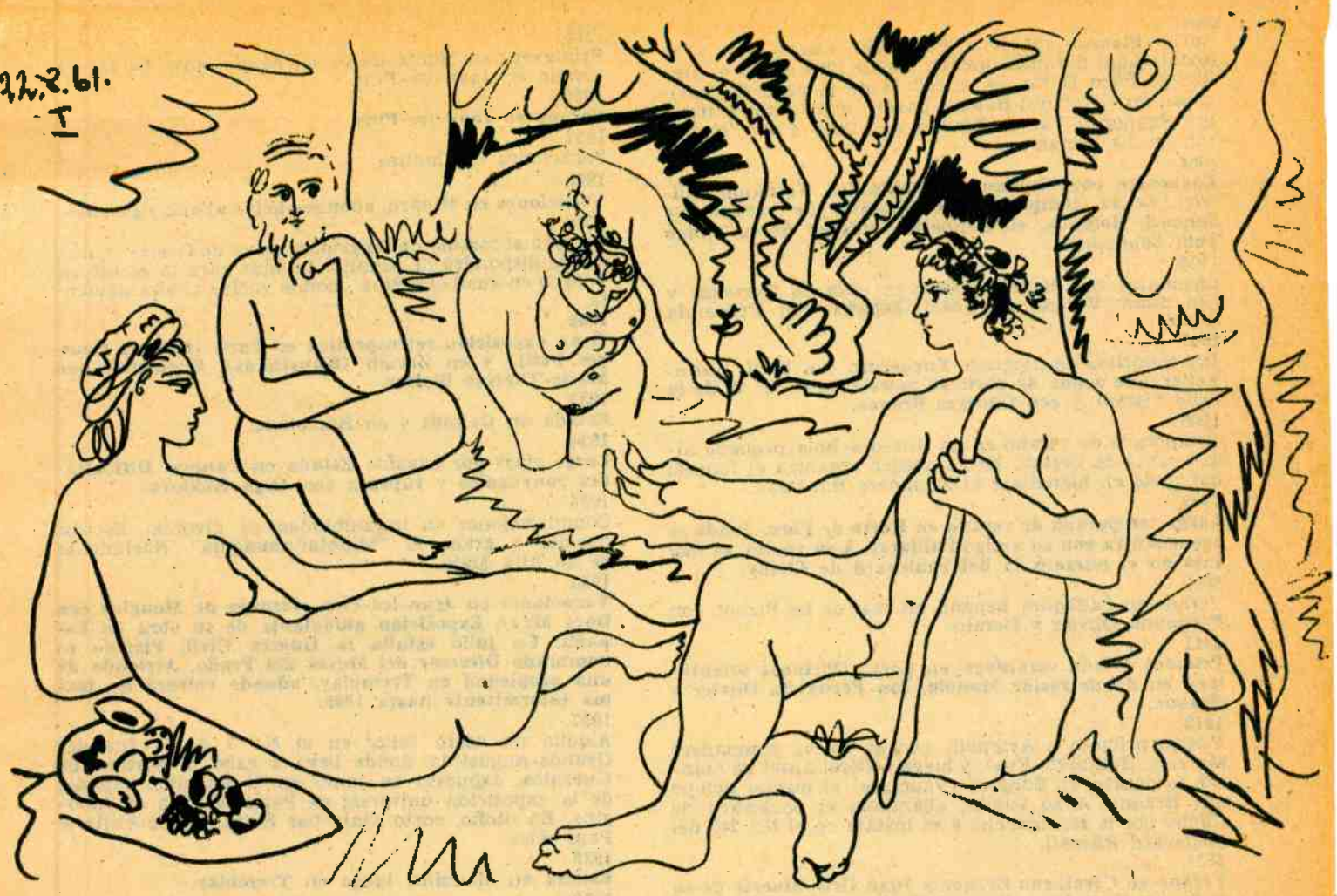
En seguida Picasso parece reflexionar sobre la posibilidad de hacer sufrir una nueva alteración al asunto creando una tensión entre los dos hombres. La mirada lasciva de cada uno revela sus intenciones ávidas y nada honorables hacia la mujer dormida. Es en este momento que, bruscamente, la serie termina.


9.7.61.XVI


9.7.61.XVII


9.7.61.XVIII

22.8.61.
I



PEQUEÑA FICHA DE PICASSO

25 de octubre: Nacimiento en Málaga (Andalucía) de Pablo Picasso, hijo de José Ruiz Blasco y de María Picasso López. Todavía existe su casa natal. Su padre era profesor de dibujo en la Escuela de Artes y Oficios, llamada de "San Telmo", y conservador del Museo local. Nacen luego dos hermanas, Lola en 1884 y Conchita en 1887.

1891

Septiembre: Instalación de toda la familia en Galicia, en La Coruña, donde el padre enseña dibujo en el Instituto "Da Guarda". Muerte de Conchita. Consciente de los dones excepcionales de su hijo, Don José renuncia a la pintura y entrega solemnemente al joven Pablo su paleta y sus pinceles.

1895

Septiembre: Después de una estada en Madrid (visita el Prado) y de vacaciones de verano en Málaga, la familia de Picasso se traslada a Barcelona, donde don José es nombrado profesor en la Escuela de Bellas Artes, llamada "La Lonja". Picasso pasa en forma brillante el concurso de ingreso a este establecimiento.

1897

Verano en Málaga. Pablo vuelve en otoño a Madrid, donde es admitido con igual facilidad en la Academia Real de San Fernando, que no frecuenta más.

1898

Enfermo y agotado, vuelve a Barcelona en el verano y va a reponerse por algunos meses a Horta de Ebro, donde su amigo Paillares. "Todo lo que sé, dirá más tarde, lo aprendí en el pueblo de Paillares".

1899

Primavera. Vuelta a Barcelona, frecuenta el cabaret "El Quatre Gats", donde se reúne la juventud intelectual y artística de la ciudad.

1900

Octubre: Primer viaje a París en compañía de su amigo Casagemas. Habita en Montmartre, en el atelier de Nonell, en el número 49 de la calle Gabrielle. Vuelta a Barcelona a fines de diciembre.

1901

En enero en Málaga, desde donde pasa a Madrid para fundar allí, con Francisco de Asís Soler, la revista "Arte Joven", ilustrada bajo su cuidado. Después de una breve estada en Barcelona, segundo viaje a París, en compañía de Jaime Andreu Bonsons. Se instala en Manoach, 130 ter, boulevard de Clichy. Traba amistad con Max Jacob. Hacia fin de año vuelve a Barcelona.

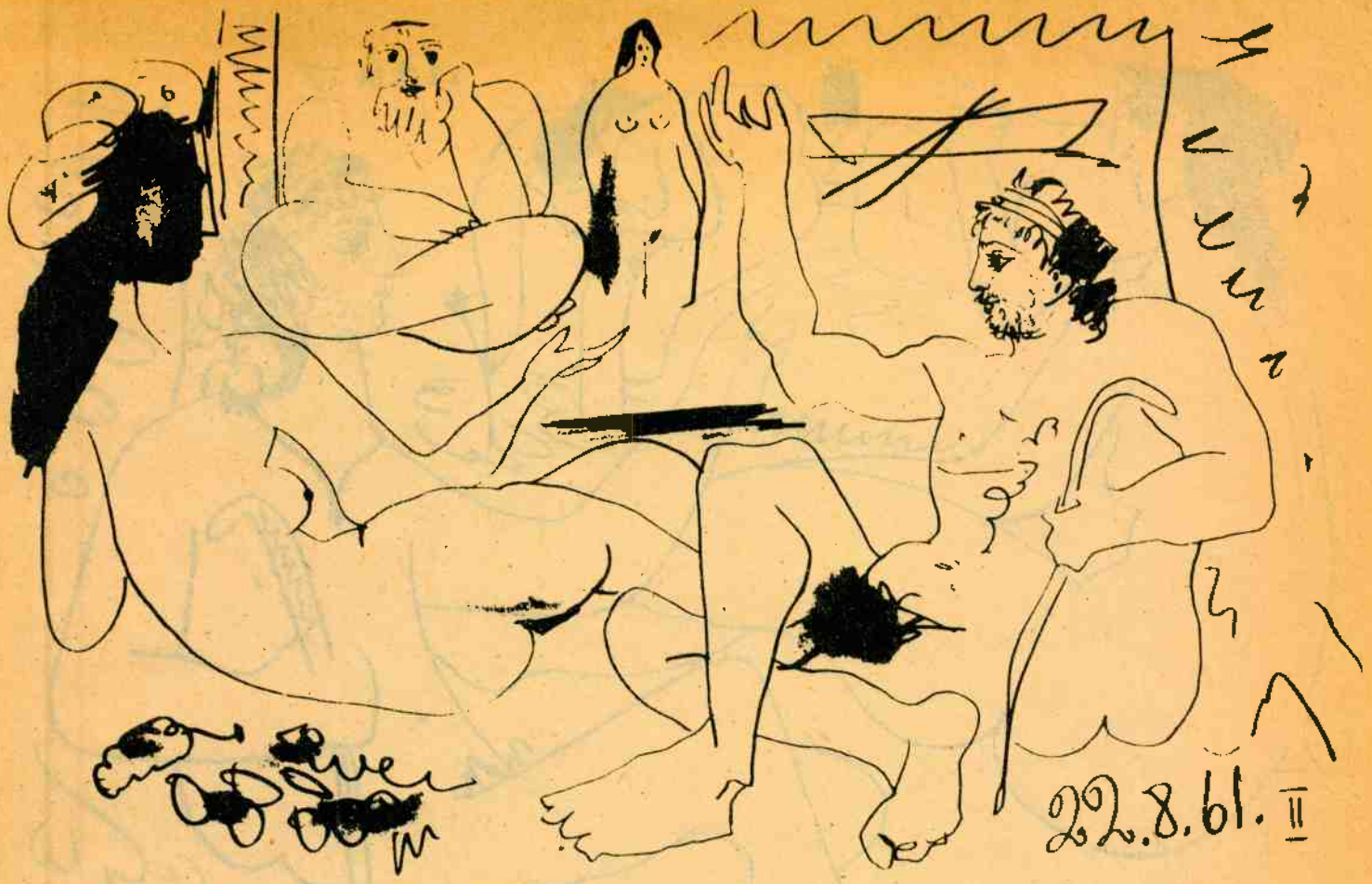
1902

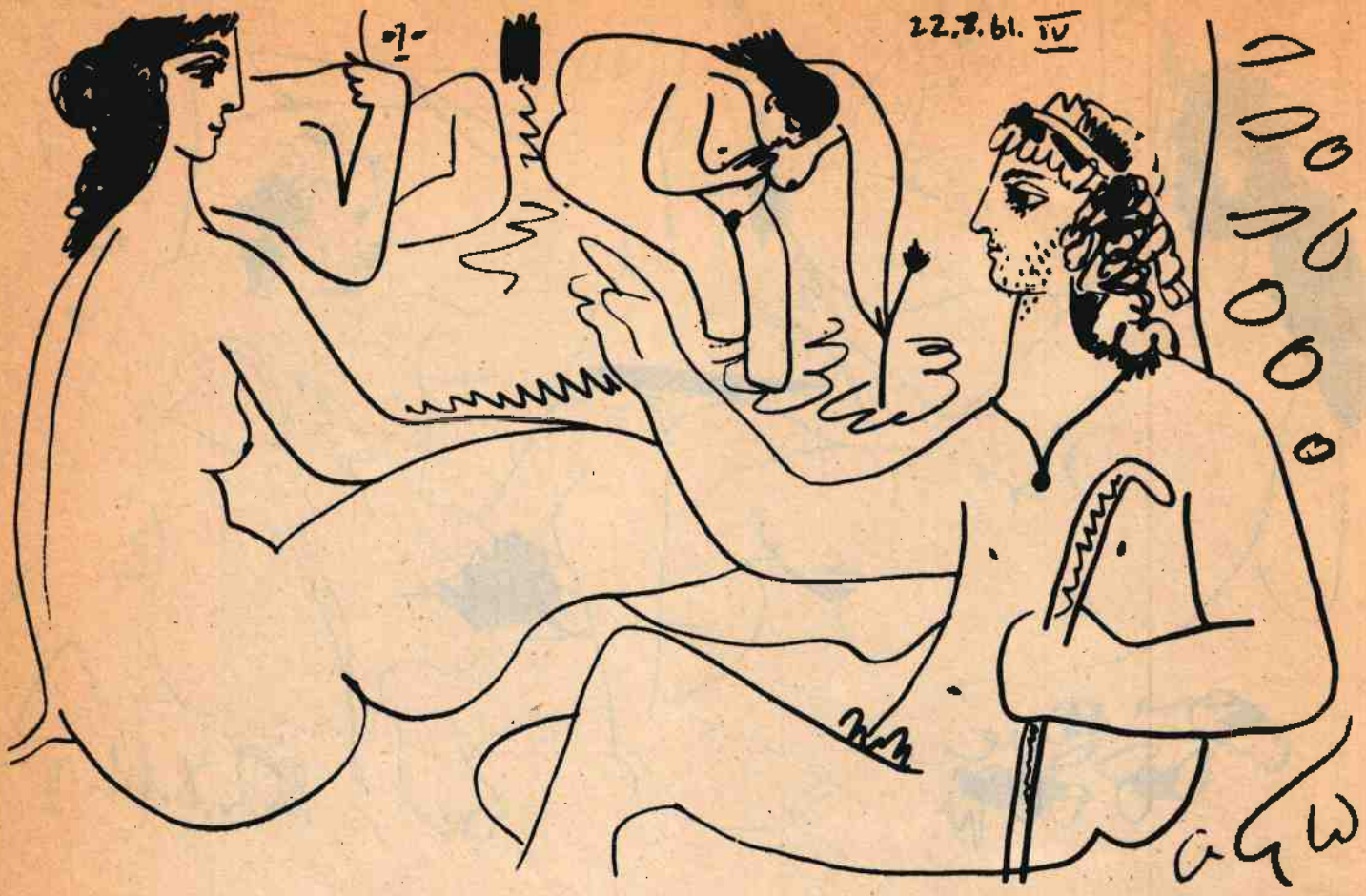
Octubre: Tercer viaje a París en compañía de Sebastián Junyer. Habita en el Hotel du Maroc, en la Rue du Seine; en el Hotel des Ecoles, en la calle Champollion, finalmente comparte la habitación de Max Jacob en el boulevard Voltaire.

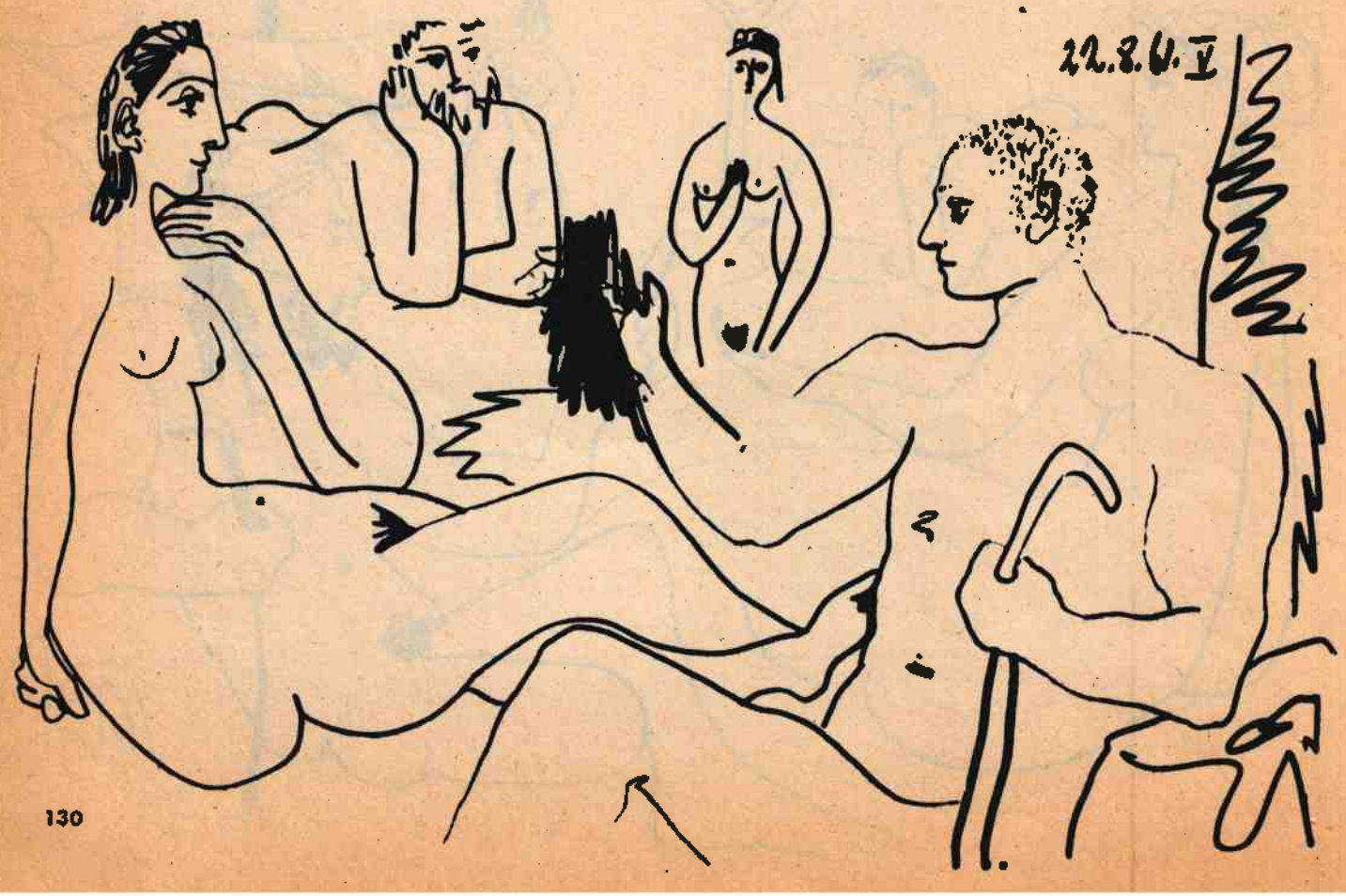
1903

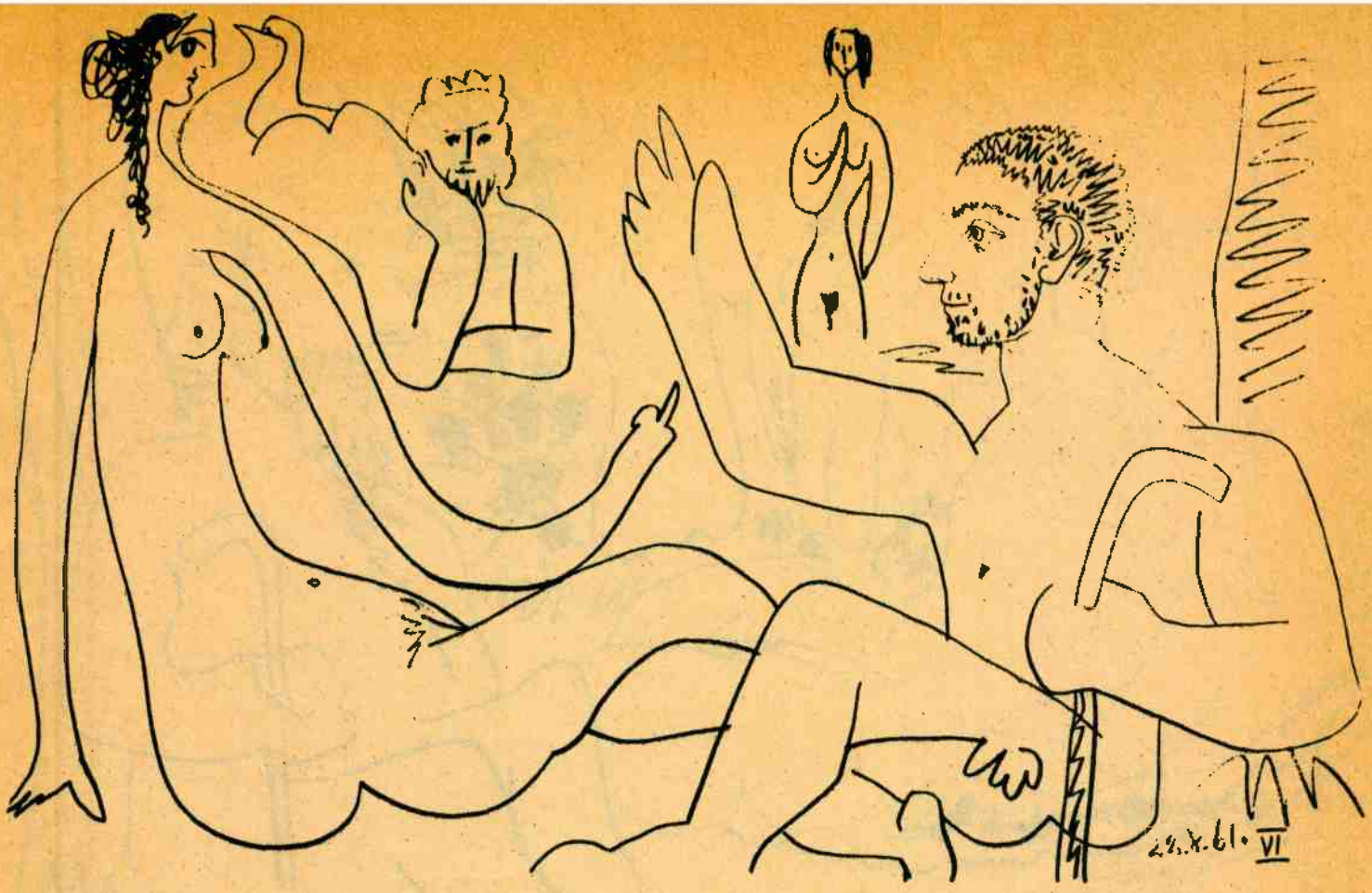
Retorno a Barcelona a comienzos de año.

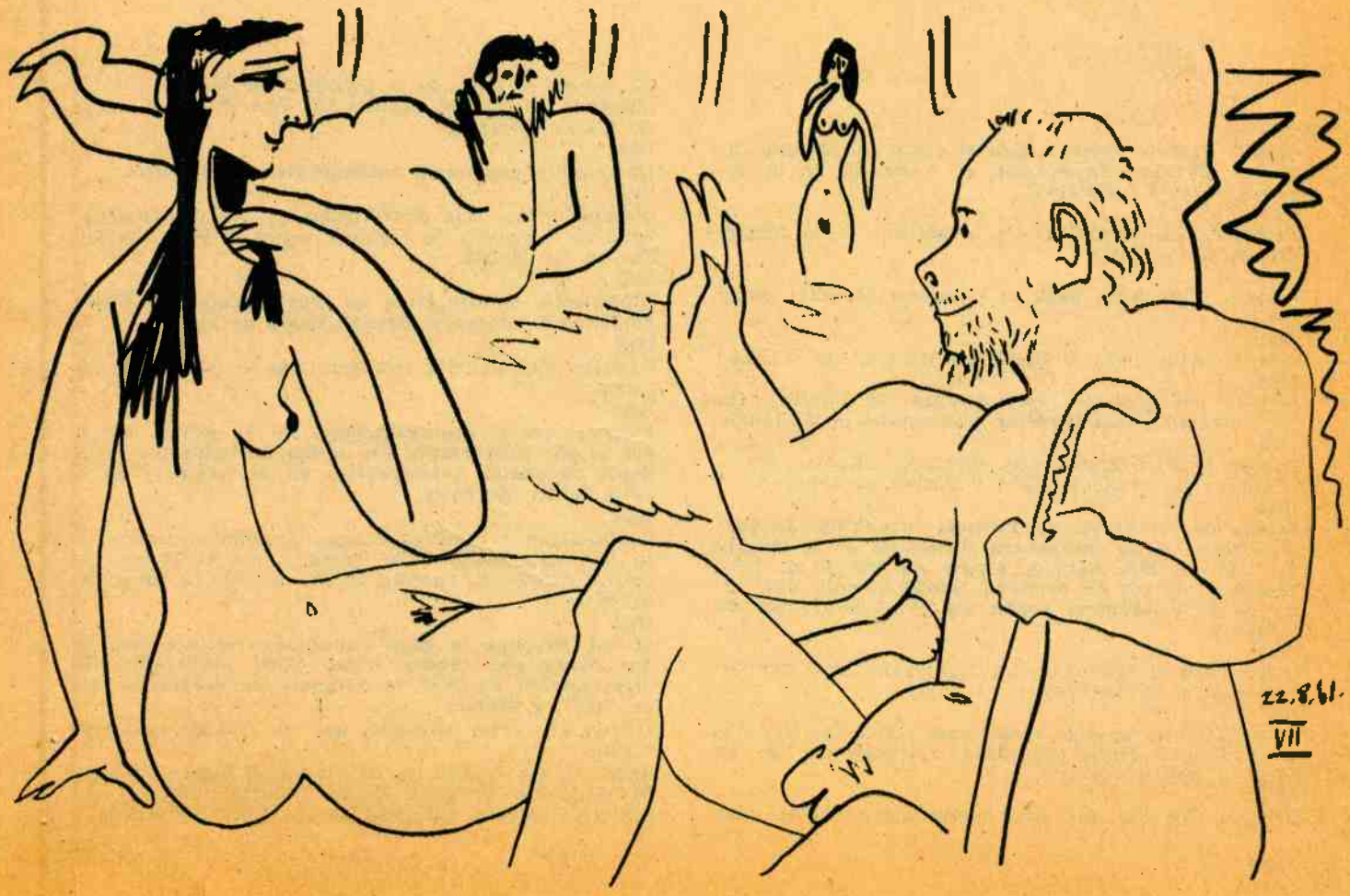
1904
Abril: Picasso vuelve a París por cuarta vez y se instala aquí definitivamente. Hasta 1909 ocupa el atelier de Paco Durio, en el N.º 13 de la calle de Ravignan, en el famoso Bateau-Lavoir, que también habitan Salmon y Van Dongen, y que llega a ser "el rincón de los poetas".
1905
Encuentro con Guillaume Apollinaire. Fernanda Olivier es su compañera. Temporada de verano en Schoorl, Holanda, en donde es huésped de su amigo Tom Schilperoot.
1906
Encuentro con Henri Matisse en casa de Gertrude y Léo Stein. Verano en Gosol, España, con Fernanda Olivier.
1907
Las señoritas de Avignon **Encuentro con D. H. Kahnweiler, que acaba de abrir su galería en el N.º 28 de la calle Vignon, y con Georges Braque.**
1908
Temporada de verano en La Rue-des-Bois, pequeña aldea cerca de Créteil. En su atelier organiza el famoso banquete en homenaje al Aduanero Rousseau.
1909
Larga temporada de verano en Horta de Ebro, donde se reencuentra con su amigo Paillares. A su vuelta, se instala en el número 11 del boulevard de Clichy.
1910
Verano en Cadaques, España, en casa de los Pichot, con Fernanda Olivier y Derain.
1911
Primera estada veraniega en Céret (Pirineos orientales), en donde reside Manolo, con Fernanda Olivier y Braque.
1912
Vuelve primero a Avignon, con su nueva compañera Marcelle Humbert (Eva), y luego a Céret antes de montar su cuartel en Sorgues (Vaucluse) al mismo tiempo que Braque. A su vuelta, abandona el boulevard de Clichy por la **rive gauche** y se instala en el N.º 242 del boulevard Raspail.
1913
Verano en Céret, con Braque y Juan Gris. Muerte de su padre en Barcelona. Deja el Boulevard Raspail por el N.º 5 de la calle Schoelcher.
1914
En Avignon se encuentra con Braque y Derain en el momento de estallar la guerra. Vuelta a París en noviembre.
1916
Muerte de Eva. Instalación en Montrouge, en el N.º 22 de la calle Víctor-Hugo.
1917
Febrero: Viaje a Roma con Jean Cocteau para preparar el ballet **Parade**, montado por Serge Diaghilev, con música de Satie y presentado el 17 de mayo en el Théâtre du Châtelet. Visita Nápoles y Pompeya. Se prenda de Olga Koklova, danzarina de los Ballets Rusos y acompaña al grupo a España, por Barcelona y Madrid.
1918
Se casa con Olga Koklova y se instala en el N.º 23 de la calle La Boétie. Estada en Barcelona y en Biarritz.
1919
Viaje a Londres con los Ballets Rusos para la creación de **Tricorne**. Vacaciones en San Rafael. Encuentro con Miró.
1920
Verano en Juan-les-Pins.
1921
Nacimiento de su hijo Paulo. Temporada de verano en Fontainebleau, donde pinta las dos versiones de los **Tres músicos**.
1922
Vacaciones en Dinard.
1923
Verano en Cap d'Antibes, adonde su madre viaja a su encuentro.
1924
Vacaciones en Juan-les-Pins.
1925
Primavera en Monte-Carlo, en donde pinta **La Danza**. verano en Juan-les-Pins.
1926
Verano en Juan-les-Pins.
1927
Vacaciones en Cannes.
1928
Vacaciones en Dinard, adonde vuelve al año siguiente.
1930
Compra el castillo de Boigeloup, cerca de Gisors (Eure), donde dispondrá de amplios talleres para la escultura. Verano en Juan-les-Pins, adonde vuelve al año siguiente.
1932
Gran exposición retrospectiva en París (Galería Georges Petit) y en Zurich (Kunsthaus). Encuentro con Marie-Thérèse Walter.
1933
Estada en Cannes y en Barcelona.
1934
Largo viaje por España. Estada en Cannes. Dificultades conyugales y ruptura con Olga Koklova.
1935
Complicaciones en imposibilidad de divorcio. Escribe poemas y graba la "Minotauromaquia". Nacimiento de su hija Maïa.
1936
Vacaciones en Jean-les-Pins, después de Mougins con Dora Maar. Exposición ambulante de su obra en España. En julio estalla la Guerra Civil. Picasso es nombrado Director del Museo del Prado. Arriendo de una propiedad en Tremblay, adonde volverá en forma intermitente hasta 1939.
1937
Alquila un vasto taller en el N.º 7 de la rue des Grands-Augustins, donde lleva a cabo la pintura de **Guernica**, expuesto en junio en el Pabellón español de la exposición universal de París. Verano en Mougins. En otoño, corto viaje por Suiza donde visita a Paul Klee.
1938
Estada en Mougins, luego en Tremblay.
1939
Gran retrospectiva en el Museo de Arte Moderno de Nueva York. Muerte de su madre. La guerra lo sorprende en Antibes, donde pinta la **Pesca nocturna**. Durante un año se repliega en Royan.
1940
Septiembre. Vuelta a París, ciudad que no abandonará en toda la ocupación.
1941
Escribe una pequeña pieza bufonesca "El deseo atrapado por la cola", que será editada en 1943 y montada el 19 de marzo de 1944 donde los Leiris, con actores improvisados, entre ellos Sartre y Camus.
1944
Después de la Liberación de París, el 25 de agosto, se hace miembro del Partido Comunista Francés. Homenaje en el Salón de Otoño.
1945
Exposición en Londres (con Matisse) y en Bruselas. Verano en Golfe Jean y en Menerbes. En noviembre, comienzo de una intensa actividad litográfica en el taller de Mourlot.
1946
Pasa una gran parte del año en la Costa Azul con Françoise Gilot, de la que tendrá dos hijos, Claude, en 1947, y Paloma, en 1949. El conservador del Museo de Antibes pone a su disposición el Palacio Grimaldi, donde trabaja más de cuatro meses, dejando en depósito toda la serie de Antipolis que ejecuta durante ese período.
1947
Estaba en Golfe Jean. En Vallauris comienza su actividad de ceramista en la fábrica Madoura, donde los Ramié.

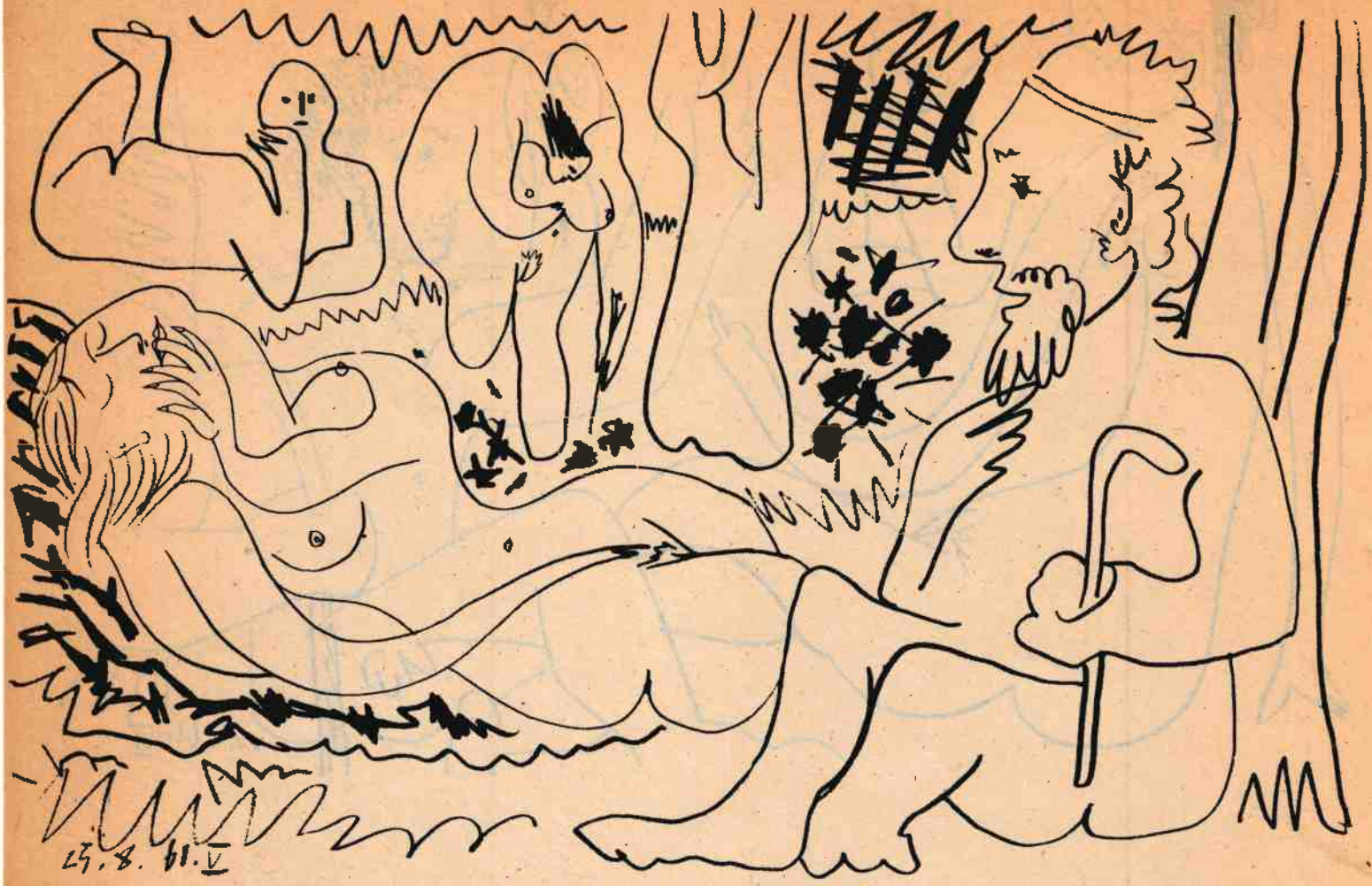

22.8.61. II


22.8.61. IV


22.8.61. V


29.X.61. VI


22.8.61.
VII



1948
Agosto. Viaje a Polonia para el Congreso Mundial de la Paz. Octubre. Instalación en Vallauris, en la pequeña villa "La Galloise".
1949
Exposición de cerámicas en la Maison de la Pensée Française, en París.
1950
Viaje a Inglaterra para el Congreso Mundial de la Paz.
1951
Viaje a Italia para el Congreso Mundial de la Paz.
1952
Ejecuta dos grandes composiciones: la Guerra y la Paz, **instaladas más tarde en una capilla de Vallauris.**
1953
Exposiciones retrospectivas en Lyon, Roma, Milán y Sao Paulo. Françoise Gilo y Picasso se separan.
1954
Estada de verano en los Pirineos Orientales. Jacqueline Roque es su compañera y después de la muerte de Olgo, en 1955, será su esposa en febrero de 1958. Estada en París, en invierno, donde ejecuta una serie de 15 variaciones según las Femmes d'Alger **de Delacroix.**
1955
Instalación en la villa "La California", en Cannes. Importantes retrospectivas en París.
1957
Emprende una serie de variaciones según Las Meninas **de Velázquez. Gran exposición retrospectiva de su obra en Nueva York.**
1958
Febrero. Ejecuta una gran composición mural para los nuevos edificios de la UNESCO en París.
Octubre. Compra el castillo de Vauvenargues, cerca de Aix-en-Provence.
1960
Importante exposición retrospectiva en Londres.
1961
Instalación en Mas Notre-Dame-de-Vie, en Mougins. Serie de dibujos y de cuadros según el **Dejéuner sur l'herbe**, de Manet.
1962
Importante retrospectiva en Nueva York. La Unión Soviética le otorga el Premio Lenin de la Paz.
1964
Grandes exposiciones retrospectivas en Canadá y en Japón.
1966
Exposiciones y manifestaciones en el mundo entero por su 85.º aniversario. Un millón de visitantes ve su doble exposición retrospectiva en el Grand y en el Petit Palais, de París.
1971
Exposiciones y manifestaciones en todo el mundo en su 90.º cumpleaños. Por primera vez el Museo del Louvre expone en su gran galería la obra de un artista vivo.
1973
Marzo. Prepara la gran exposición retrospectiva de sus obras que tendrá lugar como acontecimiento principal del Festival de Avignon (se programa otra en Niza), y declara:
"Dicen que estoy cansado, que no trabajo más, ¡ya verán!"
Abril. El día 8 deja de existir en su villa de Notre-Dame-de-Vie, Mougins, Francia, mortal inmortal, rodeado del afecto universal de sus contemporáneos

DESCRIPCION DE UN METODO DE CONTROL GRUPAL DE LA CONDUCTA EN LA SALA DE CLASES DE UNA ESCUELA BASICA

por RUBEN E. RIED y PAZ MARIA LAGOS
De la Escuela de Psicología de la Universidad Católica

Los autores, alumnos del último año de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile, realizaron este trabajo de investigación en la sala de clases de un quinto año básico de la Escuela Fiscal San Patricio. Nos han solicitado su publicación para dar un aporte de reciente experiencia a los profesores y estudiantes de ambos sexos que se ocupan de psicología infantil.

Uno de los problemas más candentes en el campo de la educación es el control de las conductas maladaptativas de los niños en la sala de clases.
Frente a los problemas conductuales en general, y específicamente frente a los de la sala de clases, la psicología plantea soluciones probadas experimentalmente.
El presente artículo es un informe que ejemplifica una de las tantas maneras planteadas por la ciencia de la conducta, para manejar este tipo de dificultades.

INFORME

Las técnicas de modificación conductual surgen como una aplicación de los postulados de la teoría del refuerzo. Esta teoría postula el aprendizaje y control de la conducta a partir de las consecuencias desencadenadas por la emisión de una conducta. De modo que si un comportamiento tiene consecuencias positivas, aumentará su probabilidad de emisión. Si por el contrario, tiene consecuencias negativas, disminuirá su probabilidad de emisión.
Este principio ha sido aplicado a diferentes áreas de la psicología: clínica, educacional, etc.
En el área educacional ha tenido un amplio campo de aplicaciones. Una de las más importantes ha sido en tratamientos de problemas conductuales en la sala de clases.
Los diferentes problemas de la sala de clases han sido tratados con distintas técnicas. Por ejemplo "time-out" para el niño agresivo, modelamiento para diferentes modalidades de aprendizaje. extinción, refuerzo tangible unido al refuerzo social, ya sea para suplir carencias conductuales, ej., niño que no sabe leer, o el niño que permanece aislado; o bien, para disminuir excesos, por ej., el niño que se mueve constantemente en recreo y en clases; instrucción programada para la enseñanza de diferentes materias, etcétera.
Los programas de *token* han sido muy usados. Los tokens son objetos o símbolos que en sí mismos tienen poco o ningún valor reforzante. Estos objetos o símbolos pueden intercambiarse por premios que son reforzantes, por ej., dulces, útiles escolares, juguetes, tiempo libre, paseos, etc. Como resultado de la aplicación de los tokens asociados con diversos tipos de refuerzos se logra que se transformen en reforzadores generalizados. Esto último implica que son independientes de los diversos estados de deprivación o saciación que experimenta el sujeto. Si por ejemplo utilizamos alimento como refuerzo, su efectividad va a depender de la deprivación del sujeto. Si el sujeto experimenta saciación, el alimento pierde su poder reforzante.
Otra ventaja de los tokens es que pueden intercambiarse por diferentes premios, incluso ahorrarse para lograr recompensas mayores.
Además, permiten reforzar contingentemente los comportamientos adaptivos. Esto es crucial para que funcione cualquier programa de modificación conductual.
El presente estudio tuvo como propósito principal disminuir la frecuencia de las conductas maladaptivas de un grupo de niños de 5.º año básico de la escuela fiscal "San Patricio".
El curso en el cual se aplicó el programa era mixto, constaba de alrededor de unos 65 alumnos y alumnas cuyas edades fluctuaban entre 10 y 15 años. La sala de clases tenía una superficie aproximada de 9 por 6 m. cuadrados. Los bancos estaban dispuestos en 7 filas dobles.
Los alumnos estaban divididos en 3 niveles académicos, el primero correspondía al inferior y se le asignaban tareas más fáciles.
Las intervenciones de la profesora se caracterizaban, fundamentalmente, por prestar atención a las conductas, tales como conversación, falta de atención de los alumnos, etc., y por ignorar a los alumnos cuando emitían conductas deseables que mantenían y contribuían al mejor funcionamiento de la clase.
El ambiente del curso se caracterizaba por ser ruidoso y desordenado. Con frecuencia los alumnos se levantaban de sus bancos, conversaban, se distraían, gritaban, se tiraban útiles, peleaban, se tiraban al suelo, etc.
Esto último determinó las exigencias que planteamos en el programa, es decir, no exigimos un estándar absoluto para considerar superada una conducta perturbadora de la sala de clases. Por ejemplo, no pretendimos instaurar "conductas de silencio", sino solamente "conversación no perturbadora". Se permitía pedir útiles escolares a algún compañero, conversar en voz baja, etc. Al final del programa, este tipo de conductas se empleó como refuerzo (principio de Premack).
Nuestro programa se basó en un sistema de token, en el que se usó contingencia grupal, pareando refuerzo tangible con refuerzo social.

PROCEDIMIENTO

SUJETOS: Fueron 6 en total, 5 hombres y 1 mujer, cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 15 años.
Estos niños fueron seleccionados por indicación directa de la profesora. Se le pidió indicar cuá-

les alumnos eran los que ella consideraba que tenían mayores problemas de conducta en la sala de clases. El paso siguiente fue hacer 4 observaciones de media hora cada una, durante una semana. A partir de éstas se confirmó la opinión de la profesora, ya que éstos eran los que tenían más dificultades conductuales.

Después de las observaciones, se vio la necesidad de extinguir 3 conductas: 1) DISTRACCION: esta conducta fue definida como "a no atender a los estímulos relevantes que proporciona la actividad que en esos momentos se efectúa". Esto se refiere a distracción en el banco, no implica movimiento fuera de él. 2) MOVIMIENTO: conductas que impliquen levantarse del banco por ejemplo, pasearse por la sala, cambiarse de banco, etc. 3) CONVERSACION PERTURBADORA: entablar conversaciones que no se refieran a pedir prestado o a prestar útiles escolares, conversar a gritos, etc.

Además de extinguir estas conductas, nos planteamos la necesidad de implantar otras que fueran incompatibles (con las anteriores) y que permitieran un mejor comportamiento en la sala.

Las conductas incompatibles que intentamos condicionar fueron: a) ATENCION: estar mirando, escuchando y/o participando de los estímulos relevantes que proporciona la actividad del momento, ejemplo, escuchar las instrucciones, hacer las tareas en un momento dado, etc.

b) ESTAR EN EL BANCO: permanecer en él durante la clase, levantarse sólo con permiso, conversar en el banco, etc.

c) CONVERSACION NO PERTURBADORA: permanecer en silencio, conversar en voz baja sin perturbar el desarrollo de la clase, etc.

Para llevar a cabo el programa, elegimos una modalidad del sistema de token, llamada "contingencia de grupo".

Esta modalidad había sido usada con éxito por Sullzbacker y Houser (1968) para eliminar conductas obscenas que perturbaban la clase.

Esta técnica implica reforzar a todos los sujetos cuando uno de ellos ejecuta una de las conductas deseadas. Inversamente implica "castigar" a todos los sujetos cuando uno de ellos emite una conducta indeseada.

Hubo dos razones fundamentales por las que elegimos esta técnica: 1) Supusimos que facilitaría el hecho que los propios sujetos se transformaran en agentes controladores de la conducta desadaptativa de otros.

2) Había similitud de las conductas desadaptativas de cada sujeto. Al mismo tiempo, junto con la contingencia grupal, pareamos refuerzo tangible con refuerzo social.

En la sala de clases, esto se implementó de la siguiente manera: los sujetos estaban todos sentados en la primera fila, de modo que podían verse fácilmente entre sí. Esta disposición facilitaba varias cosas: a) aplicación de los tokens (puntos), b) al estar juntos pensamos que se facilitaría el control que ejercía el grupo sobre sí mismo.

Los sujetos tenían en su banco una tarjeta con su nombre. Las tarjetas constaban de 100 cuadrados. Al darles puntos, se hacía una raya en cada uno de los cuadrados, según fueran los puntos que habían ganado. Los sujetos recibían cinco puntos por la emisión de cada una de las conductas deseadas y perdían tres puntos por emitir cada una de las conductas no deseadas ("castigo"). Al darles puntos, se les decía "muy bien, tienes 5 puntos por tal conducta y 5 por tal otra", al quitarles "ahora te voy a quitar 3 puntos, porque estás desatento o porque estás conversando en voz alta", etc.

Las sesiones se efectuaron durante 4 semanas seguidas (cuatro veces a la semana). El horario de aplicación del programa fue siempre de 11 a 12.30 horas. Se eligió esta hora, ya que según la profesora durante ese período los niños presentaban mayores dificultades en la conducta de la sala de clases.

Se emplearon dos programas de refuerzo. Al comienzo del estudio (2 primeras semanas) utilizamos un programa de intervalo variable. Los intervalos de tiempo no fueron programados de antemano.

En las dos últimas semanas se usó un programa de razón variable, en el cual tampoco hubo programación de las razones.

El programa de intervalo variable se aplicó primero porque consideramos que de este modo aumentaríamos la frecuencia de emisión de las conductas deseadas, como una base más propicia y facilitadora para la aplicación del programa de razón variable.

El cambio de los premios se estableció de la siguiente manera:

Los 4 primeros días, los puntos podían ser cambiados de inmediato después de la sesión. Posteriormente, durante los 6 días siguientes podrían intercambiarse día por medio. Al final sólo podían cambiarse los puntos una vez por semana.

Los premios utilizados fueron dulces (lolies, chocolates, etc.), útiles escolares (gomas, reglas, lápices, etc.), juguetes (pelotas plásticas). Los niños estuvieron de acuerdo y muy interesados cuando se les preguntó su opinión sobre los premios ofrecidos.

Antes de comenzar el programa, se instruyó a los niños y a la profesora.

Los niños recibieron las siguientes instrucciones: "Hemos observado que ustedes cuando están en clases no atienden, se paran, hacen desorden, meten bulla, o sea perturban el desarrollo de la clase.

Nosotros vamos a sentarlos a ustedes 6 juntos y cada uno en especial... (se les nombró uno por uno). Deberán quedarse en sus bancos, atender a las tareas, a la profesora cuando está hablando, no pararse, ni hacer desorden. Ahora si ustedes atienden, no se mueven de sus bancos y no conversan, ganarán puntos. Por ejemplo, si Carlos atiende, todos ustedes ganarán 5 puntos. Si Mario conversa, todos perderán 3 puntos. Estos puntos serán anotados en una tarjeta que cada uno tendrá en su banco. Al final ustedes tendrán puntos que podrán cambiar por premios. También los pueden guardar para cambiarlos después por un premio mayor.

Les debe quedar bien claro que si uno de ustedes se porta bien, todos ganan puntos, pero si uno se porta mal, todos pierden puntos".

Intentamos entrenar a la profesora. Lo hicimos de dos maneras: a) Por medio de una pequeña guía que incluía algunos conceptos básicos de condicionamiento operante, tales como refuerzo, refuerzo social, refuerzo tangible, extinción, castigo, contingencia. Estos conceptos estaban debidamente ejemplificados.

También aquí se incluyó una explicación muy detallada del programa y de cómo debía ser aplicado.

b) Entrenamiento práctico. Este consistió en que la profesora, durante las sesiones de condicionamiento, fuera quien diera o quitara puntos. Se le hacían las correcciones necesarias, inmediatamente que hacía un ensayo.

Este entrenamiento tenía tres objetivos: 1) entrenar a la profesora en condicionamiento operante y transmitirle algunos conceptos que le fueran útiles en el futuro. 2) Facilitar la aplicación del programa, incluso sustituirnos dos días a la semana en que nosotros no podíamos asistir al colegio. 3) Que los niños la siguieran considerando como la persona que mandaba en la sala de clases. Era una manera de mantenerla como la autoridad en la sala de clases.

La aplicación del programa tuvo las siguientes etapas:

1ra. SEMANA: Se realizaron 4 observaciones desde el 30 de octubre al 3 de noviembre, programadas para ver cuáles eran las conductas desadaptativas más frecuentes de los niños. En esta semana se seleccionaron los niños que tenían más mala conducta, quedando un grupo de 6 sujetos.

2da. SEMANA del 6 al 10 de noviembre: en esta semana comenzó la aplicación del programa de intervalo variable. Los puntos de los niños se podían cambiar todos los días. Se intentó el entrenamiento de la profesora.

3ra. SEMANA del 13 al 17 de noviembre: Se continuó con el programa y se introdujeron algunas variaciones (detalladas más adelante). El cambio de premios se realizó 2 veces en la semana, los días 15 y 17. Se abandonaron los intentos de entrenar a la profesora, a lo cual nos referiremos en los resultados y discusión.

4ta. SEMANA del 20 al 24 de noviembre: se inició la aplicación del programa de razón variable. Se empezó a parear refuerzos tangibles con refuerzos sociales. Los premios se entregaron una vez en esta semana.

5ta. SEMANA del 27 de noviembre al 1.º de diciembre: se continuó en la misma forma que la semana anterior.

MODIFICACIONES DEL PROGRAMA

Alrededor de la tercera semana del programa, consideramos necesario introducir algunas variaciones en él, ya que no estaba dando resultados claros y positivos.

Las modificaciones efectuadas se pueden resumir de la siguiente manera:

a) La aplicación de contingencia grupal se mantuvo para los efectos de refuerzo (dar 5 puntos por cada una de las 3 conductas deseadas) y se introdujo refuerzo individual para las ocasiones en que había retiro de refuerzo, es decir, por la emisión de una conducta desadaptativa definida para el programa o para aquéllas productos de la aplicación del programa como son: tirar la tarjeta al suelo, esconderla, retirarse del programa, etc.

b) Al comienzo sólo se reforzó al mismo tiempo una o dos de las conductas que deseábamos condicionar. A partir de la tercera semana comenzamos a reforzar las tres conductas en forma simultánea.

c) En las oportunidades en que se daban puntos, se pareaban con refuerzo social. Los refuerzos sociales en este caso eran: ¡Qué bien! ¡Qué bonito! ¡Ves que puedes hacerlo con bonita letra! etc. También se dieron refuerzos sociales independientes de los puntos y en forma individual: "Tú eres el que te portas mejor, dale el ejemplo al grupo", "Hoy estás realmente "choro", te estás portando muy bien", y en algunas ocasiones extraoficiales.

d) Al curso se le informó sobre el programa diciéndole que todos en general se portaban mal, pero que habíamos seleccionado a ese grupo, porque era el que se portaba peor y que esperábamos nos ayudaran portándose bien; si lo hacían así se les regalarían dulces. Esta situación se aprovechó para reforzar socialmente a los niños del grupo y como un "modelo" para el resto del curso.

Por ejemplo, se le decía al curso que ese día el grupo se había portado muy bien y que les habían dado el ejemplo.

e) Otra variación fue la de otorgar 3 ó 5 puntos por iniciar o terminar una tarea.

Durante el período de trabajo en el colegio, la directora nos pidió que realizáramos una charla de información a los padres y profesores del colegio, respecto a los problemas conductuales de los niños en el colegio y en el hogar.

La charla consistió en darles a los padres algunos principios básicos de modificación conductual, tales como refuerzo, refuerzo tangible, social, etc., y algunas técnicas específicas para problemas concretos, planteados por ellos.

La charla fue recibida con bastante interés y a algunos padres se les dio asesoría técnica individual.

RESULTADOS

En general, el grupo a partir de la 2.ª semana comenzó a disminuir las conductas desadaptativas y aumentar las deseadas. Se puede decir que al final del programa el grupo obtuvo resultados positivos, salvo un sujeto en el cual casi no se vieron adelantos en ninguna de las tres conductas.

El éxito grupal fue más claro en algunas conductas, como el permanecer sentados y en el disminuir la conversación. La conducta de atención, a pesar de que aumentó, fue en menor grado que las dos conductas anteriores.

RESULTADOS INDIVIDUALES

1) Carlos (15 años, el mayor del grupo) mejoró en las 3 conductas sobre todo en atención y permanencia en el banco.

2) Patricio: hubo sesiones en las últimas semanas en que estuvo muy desordenado. Mejoró en las 3 conductas, en menor grado en atención y conversación no perturbadora. Hacía sus tareas sólo por ganar puntos.

3) Mario: faltó a varias sesiones. Mejoró en atención y permanecer sentado no así en cuanto a conversación.

4) Eva: Mejoró en conversación no así en atención. En clases, cuando no se estaba aplicando el programa, fue suspendida en 2 oportunidades por escribir groserías a la profesora.

5) Manuel: fue junto con Carlos uno de los sujetos que obtuvieron mejor resultados. Mejoró en

forma paulatina y simultánea las 3 conductas que deseábamos condicionar.

6) Aurelio: fue el sujeto que mejoró menos sus conductas desadaptativas. Se podría decir que sólo las emitía esporádicamente. Por lo general no sólo se paraba, sino además, se tiraba al suelo.

RESULTADOS DE LAS MODIFICACIONES HECHAS AL PROGRAMA

Los cambios introducidos en el programa contribuyeron notablemente al control de la conducta de los sujetos.

Antes de hacer las modificaciones, casi no había cambios, los niños seguían mostrando las mismas conductas sin variación, lo único logrado era una insignificante reducción de la frecuencia. Inmediatamente después de las modificaciones, la frecuencia disminuyó en forma drástica.

Pensamos que los cambios se debieron de manera particular al hecho de reforzar en forma simultánea las 3 conductas y también al refuerzo social individual independiente de los puntos, especialmente en Carlos y Manuel. Es importante hacer notar que el refuerzo social era más efectivo en actividades en que los sujetos estaban más motivados.

RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE REFUERZO

Nos es bastante difícil evaluar un posible efecto diferencial de los 2 programas de refuerzo utilizados.

Lo que sí podemos afirmar es que sólo al final del programa los sujetos recibían mucho menos refuerzo tangible que al comienzo.

Dada la premura del tiempo no nos fue posible hacer un diseño que nos permitiera evaluar los 2 programas de refuerzo.

ENTRENAMIENTO DE LA PROFESORA

Al llevar dos semanas en el programa, tuvimos que desistir del intento de entrenar a la profesora.

Como ya dijimos, el entrenamiento constó de una parte teórica y una práctica.

La parte teórica iba a ser evaluada a través de discusiones basadas en las dudas que le surgieran a la profesora.

Esta evaluación no se realizó por falta de interés de ella.

La parte práctica consistía en 5 ensayos en cada sesión. Estos ensayos los realizaría ella y serían corregidos contingentemente (o en forma inmediata).

Esto lo pusimos en práctica, pero desgraciadamente falló. Pese a que era corregida cada vez que daba puntos, nunca logró hacerlo de manera exacta. Por ejemplo: en vez de darles los puntos y decir simultáneamente "Les doy 5 puntos por estar atendiendo", les daba los puntos en silencio. Una vez dados, se paraba frente a los niños y sin preocuparse si la oían, les decía: "¡Ah!, estos puntos son porque están atendiendo".

En otras ocasiones no decía nada. Las veces que lo hizo bien fueron escasas.

Dado el peligro que esto significaba para las probabilidades de éxito del programa, suspendimos el entrenamiento.

DISCUSION

Las conductas que nos planteamos establecer en el grupo de niños se lograron en forma relativa, es decir, cada una se estableció en una cierta medida en cada caso individual. Se podría decir que las conductas de "conversación no perturbadora" y el "permanecer sentado" lograron una frecuencia más alta que la conducta de atención. A nuestro modo de ver, esto se debe a que las dos primeras conductas en alguna medida dependían en mayor grado del programa de refuerzo aplicado, a diferencia de la conducta de atención que a pesar de haberse modificado estaba sujeta a factores tan importantes como la excesiva cantidad de alumnos de la sala de clases (sobreestimulación), las intervenciones poco motivadoras de la profesora para darles las tareas y a la naturaleza poco variable de las mismas. Por otra parte, parece no ser tan aventurado sugerir que de las 3 conductas que nos planteamos como metas, es la atención la que más depende de la motivación intrínseca, factor por el cual es indispensable manejar la naturaleza de las actividades a realizar.

El nivel de control en el grupo sólo permaneció en refuerzo tangible. No se logró autorrefuerzo.

En algunas oportunidades sólo bastó el refuerzo social para controlar las conductas de Carlos y Manuel. Incluso en Carlos se observó en algunas oportunidades, especialmente en el curso de las dos últimas semanas, autorrefuerzo, en actividades de su interés.

El único índice de generalización que podemos incluir fue en el caso de Patricio cuya madre informó una mejoría del comportamiento en el hogar.

Como dijimos anteriormente, el entrenamiento de la profesora fracasó, por lo cual ella no tomó parte en la aplicación del programa. Esto es importante, ya que sirvió para que nosotros nos transformáramos en estímulos discriminativos. Esto explica por qué los niños se portaban mejor con nosotros. De hecho nos asociaban con puntos y premios.

La profesora informó que los niños continuaban su mala conducta, hecho que si bien puede ser efectivo, también se da la posibilidad de que al no tomar parte en el programa, no podía evaluarlos con los mismos criterios. Por otra parte, tenía un excesivo número de alumnos a su cargo, lo que limitaba las ocasiones de observación.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

1 Es importante entrenar a la profesora en el manejo de algunos conceptos operantes. A la vez, la profesora debería conocer los objetivos, procedimiento y modo de aplicación del programa. Esta instrucción sobre conceptos operantes debería ser en función del programa, así se podrían concretizar en la aplicación y facilitar su asimilación y manejo adecuado.

2 Entrenamiento a los padres. Es importante también que los padres manejen los mismos conceptos y conozcan el programa a que está sometido su hijo. Así se puede asegurar con mayor probabilidad la generalización. Este entrena-

miento podría ser efectuado en reuniones de discusión simultáneamente con el inicio de la aplicación del programa.

3 En la aplicación del plan es esencial la programación y el manejo de las actividades académicas que los niños deben realizar durante las sesiones. Con esto se controlan los factores de motivación intrínseca en el momento que los niños realicen la tarea. Por esta razón podría posibilitarse la modificación de los programas académicos de los niños sometidos a tratamiento.

4 Cuando no se toma un curso completo, es necesario realizar un programa adicional para el resto de los alumnos, con el fin de obtener una cooperación más efectiva.

5 Es esencial descubrir el momento oportuno para introducir modificaciones en el programa en lo que se refiere a conductas mal adaptativas producto de la aplicación del programa, especialmente en técnicas de retiro de refuerzo (quitar puntos en este caso), para lo cual lo más acertado es la extinción. En nuestro proyecto, surgieron conductas tales como tirar tarjetas, rayar puntos, esconder tarjetas, etc., ante las cuales la extinción fue exitosa. Esto apunta a la necesidad de flexibilidad en un programa.

6 Tanto en la elaboración como en la aplicación de un programa de modificación conductual, es indispensable fijarse metas relativas. El criterio para fijarlas debe ser el ambiente que rodea al niño. En nuestro caso, el ambiente era de desorden, gritos, paseos, etc. A partir de éste nuestras metas fueron relativas. No hubo exigencias de estándares absolutos de conducta.

7 Es necesario programar la asociación del refuerzo primario tangible, con el refuerzo social, para hacerlo más sistemático y controlable. También es importante planear el momento y modo de usar el refuerzo social independiente del refuerzo tangible. En nuestro programa este último tipo de refuerzo fue exitoso. Por ej., "Tú puedes ser el ejemplo para los demás, te has portado mejor".

8 Utilizar refuerzos primarios tangibles y sociales efectivos. Para saber cuáles son se puede preguntar a la profesora y a los niños directamente, o mantener en lo posible una relación más libre fuera del tiempo de aplicación del programa. En este caso se les preguntó a los niños. Este punto es importante, ya que sin refuerzo efectivo, ningún programa es exitoso.

9 Para lograr una validación científica de los programas, es necesario hacer observaciones exactas para contar con criterios claros, objetivos y confiables de evaluación.

A modo de conclusión general sólo podemos decir que, a pesar de las dificultades ya mencionadas, el programa puede considerarse exitoso.

GLOSARIO

1) REFUERZO: Se llama refuerzo a todo estímulo que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta.

2) REFUERZO TANGIBLE: Cualquier objeto material que aumente la probabilidad de ocurrencia de una respuesta. Ejemplo: si a un niño le damos un dulce (refuerzo tangible) cada vez que está en silencio, aumentamos la probabilidad de que el niño permanezca callado.

3) REFUERZO SOCIAL: Expresión verbal o no verbal que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta. Por ej.: cuando un niño está atendiendo en la clase, sonreírle, o decirle ¡qué bien te estás portando!

4) EXTINCION: Es la ausencia de refuerzo frente a una conducta, lo que permite la disminución de su frecuencia o su desaparición total.

5) TIME-OUT: Es una técnica de modificación conductual que consiste en retirar al sujeto por un período breve de tiempo a un lugar exento de toda posibilidad de refuerzo, inmediatamente después de la aparición de una conducta desadaptativa. Su objeto es la desaparición de la conducta. Por ej.: El niño que tiene "pataleta", en vez de prestarle atención (refuerzo), se lleva a un lugar aislado donde no recibe refuerzo de otros ni es un lugar entretenido para él. Una vez que termina la pataleta, se le da refuerzo.

6) MODELAMIENTO: Es la aplicación de refuerzo, por pequeños pasos que forman parte de una conducta que se desea establecer. Por ej.: Si queremos que un niño atienda en clases, reforzaremos primero el que esté sentado y luego el que esté mirando a la profesora y escuchándola.

7) REFUERZO CONTINGENTE: Es el refuerzo que se aplica inmediatamente después que la conducta deseada ha sido emitida.

8) PRINCIPIO DE PREMACK: Este principio se refiere a que una actividad o conducta emitida frecuentemente puede emplearse como refuerzo para la emisión de una conducta poco común. Por ejemplo, si al niño le gusta mucho ver TV. pero no hace nunca las tareas. El ver TV puede ser empleado como refuerzo, permitiéndole dicha actividad sólo después de hacer las tareas.

9) CONDUCTA INCOMPATIBLE: Es la conducta que al darse impide la aparición de otra. Por ejemplo, la conducta de atención es incompatible con la conducta de conversar en clase.

10) PROGRAMA DE REFUERZO: Es la planificación de la aplicación del refuerzo con el fin de establecer o extinguir una determinada conducta o aumentar su frecuencia.

Los programas de refuerzo pueden ser: a) DE RAZON, cuando se aplica el refuerzo después que el sujeto ha emitido la conducta un número de veces determinado.
Existen programas de razón fija y razón variable.

RAZON FIJA: implica exigir un NUMERO CONSTANTE de respuestas deseadas para lograr refuerzos. Ej.: El niño tiene que jugar 4 veces sin pelear para ser reforzado.

RAZON VARIABLE: implica un NUMERO VARIABLE de respuestas para ser reforzado. Ej. En algunas oportunidades le exigiremos 3 respuestas para lograr refuerzo, otras veces 6 respuestas, después 2 respuestas, etc.

b) DE INTERVALO: En este caso el refuerzo se otorga después de un período de tiempo determinado.

Hay programas de intervalo fijo e intervalo variable.

(Termina en la página 143.)

medios masivos de comunicación y enseñanza de la literatura

por el prof. ARIEL DORFMAN

Este ensayo se basa en conferencias que el autor ofreció durante el verano de 1972 en Concepción, Valparaíso y Santiago, para profesores secundarios de castellano, patrocinadas por el Centro de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación. Ariel Dorfman es profesor de Literatura hispanoamericana y española en el Departamento de Español de la Universidad de Chile. Nacido en 1942, ha publicado "El absurdo entre cuatro paredes: el teatro de Harold Pinter" (1968), "Imaginación y violencia en América" (1970). "Para leer al Pato Donald" (1971) (coautor Armand Mattelart), "Documentos secretos sobre la vida íntima de Superman y sus amigos del alma" (1973), en prensa, (coautor Manuel Jofré). Dorfman es también constante articulista en revistas y publicaciones chilenas y extranjeras y ejerce además la crítica literaria. En este artículo, se suma la investigación pedagógica al conocimiento adquirido en los diversos medios masivos de comunicación, como la televisión, la prensa, la radio, en los que el autor tiene experiencia. Este año fue jurado del Premio Casa de las Américas de Cuba.

"That would be something
really would be something"
Paul McCartney

Relacionar los medios masivos de comunicación y la enseñanza, no parecería una novedad. Es corriente escuchar voces de alerta que abogan por un estrecho contacto entre ambas funciones, justamente con el propósito de que una (medios masivos) sirva a la otra (planes pedagógicos). Básicamente, lo que se desea es utilizar aquellos adelantos tecnológicos que han extendido los sentidos humanos en tantas direcciones, para que la educación sea más moderna, es decir, más eficaz. Lo que significa sustituir el pizarrón por la pantalla de televisión, la tiza por la radio, los textos por discos, etc., pero en ningún caso variar el mensaje que se transmite por medio de esos instrumentos. El cambio en la percepción y orientación del alumno, y la diferente perspectiva del profesor, quedará garantizado y exigido por la mesiánica intervención de lo audiovisual, por la readecuación automática que la técnica arrastra consigo.

Sin desestimar que es imprescindible (e inevitable) este progreso metodológico, y prometiendo un estudio de sus alcances, peligros y trampas tecnocráticas, prefiero centrar este trabajo en otros aspectos que me parecen más importantes en el momento actual de América Latina y especialmente de Chile: los medios masivos de comunicación no como vehículo y puente, no como adelanto técnico que esparce sus beneficios "democráticamente" sobre ricos y pobres, sino como el objeto mismo de estudio.

Intentaremos probar que sin el conocimiento adecuado y crítico de los géneros literarios que se producen industrialmente y son consumidos en forma masiva, sin una capacidad de análisis pormenorizado de las obras más representativas y la forma en que éstas definen y hacen fluir funcionalmente toda una visión de mundo, es imposible enseñar exitosamente literatura y lengua en idioma castellano.

Pero antes de desarrollar nuestra tesis, tal vez sería interesante notar que la ausencia misma del estudio de los medios masivos de comunicación en los planes de media y básica, en los cursos de perfeccionamiento, en la enseñanza universitaria del castellano, en los proyectos de investigación de expertos en literatura o lingüística, es de por sí significativa. Por lo demás, esta carencia retrata a la perfección las actitudes de los profesores mismos, muchos de los cuales no tienen ningún interés en estas materias. Esta situación sintomatiza desde ya una serie de prejuicios acerca de lo que es la comunicación humana, acerca del modo de enseñar, aprender, enriquecer esta comunicación y estimular la creatividad expresiva, y —como si fuera poco— acerca de lo que vendría a ser el sistema educacional mismo dentro del cual se pretende instruir, capacitar y mejorar al alumno.

Así, detrás de esta vuelta-de-espaldas se agita, por ejemplo, el mito de la pureza del alumno y de la función que el aparato educativo se arroga: muchos parecen pensar que traspasar el umbral de una sala de clases constituye un acto mágico que limpia al joven de discordancias y suciedades adquiridas en esa otra vida, anterior y paralela, que se agazapa afuera del colegio. El mero hecho de entrar a un colegio lo dejaría con una conciencia milagrosamente renovada y ahora neutra para enfrentar el proceso de aprendizaje. En el caso específico de la enseñanza de la literatura y

del lenguaje en que ésta se acompaña y encarna, se parte de un estudiante mítico, inexistente, ideal, un término medio arquetípico, un número casi estadístico, un dato, que deberá absorber cultura en las dosis y dentro de límites previamente enmarcados, sin que por un momento se ponga en jaque la definición misma de la cultura a la que se le quiere hacer acceder, sin que tampoco se verifique la pregunta por la conciencia real y concreta del supuesto lector y entusiasta aprendiz.

Tal como el alumno no clausura su cuerpo cuando llega a las aulas, tampoco se le puede desconectar el dínamo de sus experiencias o expectativas. Esta previa (de)formación puede comprobarse con especial evidencia en el caso de la literatura. Quien debe leer *La Celestina*, *La Ilíada* o a Pablo Neruda, no ha desmemoriado una serie de manifestaciones de consumo masivo, que lo siguen recorriendo por dentro, teleseries, historietas de las más diversas índoles, canciones populares, películas, fotonovelas, folletines detectivescos, que le han definido ya los géneros lírico, épico y dramático, que sirven de modelo de comprensión y comportamiento y más que a menudo constituyen para el lector la forma más natural y amada de expresión imaginativa. El joven no se acerca virginalmente a la ficción con la que se sugiere salvar su mente "enajenada", sino que por el contrario, vive ensimismado en direcciones literarias preestablecidas. Su actitud hacia lo ficticio (las posibilidades de encontrar y crear verdades en el lenguaje) ha sido previamente determinada por sucesivas aproximaciones a mundos imaginarios que de ninguna manera son los que el profesor quiere enseñarle. Su sensibilidad ha sido enrielada y autorizada por esquemas interpretativos y emocionales "populares". En una palabra, se le ha entrenado inintencionalmente en un sistema estético y valorativo, en orientaciones para su goce y su expresividad. No es de extrañar, entonces, que la literatura del currículum pueda ser juzgada como una "lata" o como "algo que no entendemos". Ni tampoco que ante el desprecio del maestro frente a ese mundo (y su intento de recuperar al estudiante para la cultura mediante la generación en él de un complejo de culpa o de inferioridad), el joven se empecine en su visión íntima y defienda sus sueños e ilusiones. En todo caso, aun cuando hay deseos de rechazar esas manifestaciones masivas, las normas mismas de la recepción, el *con-texto* dentro del cual se encuentra todo *texto*, la conducta mental y afectiva anticipada del alumno, convierten este aprendizaje en una reinterpretación superficial de la obra literaria que la haga comprensible a un lector habituado a otro tipo de vehículo para su validación imaginativa.

Detrás de este problema (lo que podríamos, con toda propiedad irónica, denominar "proceso de incomunicación") hay sin embargo algo más importante aún: la idea misma que los profesores se hacen de su empresa, ya que teóricamente sería misión suya salvar al alumno de este dragón antihumano, este monstruo tecnológico, este pervertidor de conciencias y profanador del buen gusto, invasor de la familia de los cultos. Es necesario rescatar esa-alma-caída-para-el-paraíso-de-las-*L*etras, la *H*umanidad, el *C*onocimiento. El maestro mismo considera que habría un antagonismo irreconciliable entre lo que él no dudaría en llamar "verdadera cultura" y aquella basura estilística y moral que emana desde las cloacas de las industrias de consumo masivo. Al exiliar estas "porquerías" del territorio consagrado de la sabiduría, al mandar a casa a la pequeña Lulú —tal como se arrincona a los garabatos en las murallas de los baños del colegio o a los amantes en los parques— el profesor trata de mantener incólume su concepto mismo de literatura y hasta la noción que se ha formado de su gremio y de su profesión.

En efecto, la misma literatura que él desea enseñar (a veces con resultados poco fértiles) ha surgido en torno a la cultura masiva, y generalmente en repudio a ella. Al menospreciar las formulaciones (tanto lenguaje como estructuras y personajes y sentidos) de los medios masivos de comunicación, el educador frecuentemente reproduce los presupuestos iniciales de la cultura de élite que él desea implantar o difundir.

En el modo de enseñar la literatura se reitera el modo de ser de la literatura misma. El profesor se acopla entusiastamente al concepto que ha animado al propio escritor: ésta es una lucha maniqueísta, entre el bien y el mal, entre civilización y barbarie, entre verdad y falsificación. El demonio de la masificación puede ser burlado si los jóvenes reconocen la superioridad de esta cultura selecta y si destierra la cultura masiva a su justo lugar (por la puerta de atrás, donde entra la servidumbre). Este concepto mismo de la elevación espiritual, del progreso educacional, nacido junto con el humanismo (renacentista) y vigorizado por no tan peregrina coincidencia en los precisos instantes en que los primeros medios masivos de difusión (junto con hombres que vendían libremente su fuerza de trabajo y podían consumir también) se perfilan amenazantemente en el aristocrático horizonte de una Europa que transitaba del feudalismo al capitalismo, deja por definición fuera de la posibilidad de renovación cultural a la gran mayoría de los presuntos lectores, que sólo podrían dejar su analfabetismo disfrazado con la condición de que aceptaran esa única y estrecha puerta de acceso y denunciaran los efectos perniciosos de los medios masivos de comunicación. Es decir, educarse es adoptar los modelos y contenidos vigentes.

Sin duda que seguir con esta introducción (también) autocrítica, con estas derivaciones que nacen de la ausencia de los medios masivos de comunicación en la enseñanza de la literatura, podríamos arribar a las orillas de una discusión acerca de la ideología misma que se sustenta detrás de estas nociones. Podríamos empezar a preguntarnos qué tipo de educación se desea para el alumno, y cuál es la sociedad a la cual se le quiere integrar, en qué consiste el conocimiento y cuáles son sus formas de producción y consumo, en qué sentido se postula, al ignorar los medios masivos, toda una doctrina acerca del desarrollo pasado y futuro de la cultura occidental, que a su vez serviría para legitimar un proyecto de cambio cultural paternalista y meramente extensivo. Al negarse (y ni siquiera proponerse) estudiar seriamente en el liceo (y en otros establecimientos e instituciones) los productos de los medios masivos, se está en realidad reforzando, tal vez inconscientemente, toda una posición en defensa de los intereses culturales y, por lo tanto, económicos de la burguesía dependiente de nuestro país. La aparición o desaparición de estas obras, géneros, métodos, dentro de los planes de enseñanza y la periferia de los intereses, no es en absoluto casual o marginal. Porque son precisa-

mente esos productos los que llevan acabo día a día, y paralelamente con todas las concepciones vigentes y no-cuestionadas de la sociedad en que vivimos, la formación mental básica, el dominio totalizante de las emociones, ideas, conductas y preinterpretaciones de los habitantes de nuestro país. El lugar que cada individuo ocupa dentro del modo de producción, la forma en que su vida ha sido organizada por el sistema material, genera inevitablemente una serie de hábitos, percepciones, ideas, que resuelva las contradicciones que la realidad misma crea. Los medios masivos de comunicación participan activa y placenteramente en la superación, dentro de la conciencia, de las limitaciones y antagonismos que podrían advertirse en la vida cotidiana. La contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción se reproduce en todos los órdenes de la experiencia y de la sociedad, y para cada punto neurálgico, y para cada actitud rebelde, y para cada cuestionamiento del sistema, y para cada pregunta que desnuda, hay una respuesta automática.

En estas manifestaciones ficticias el cuerpo creciente aprende a vivir (y el cuerpo ya crecido aprende a aguantar y sufrir), empieza a explicarse inconsciente y automáticamente los fenómenos fundamentales de su existencia, los grandes misterios y dudas. Se legitima la actual constitución del mundo, se reduce la lucha de clases a lucha psicológica o moral, se aceptan las funciones que el hombre y la mujer deben cumplir en la sociedad, se concibe la historia como naturaleza, se recrean los marcos que justifican la insensata distribución de la riqueza, se piensa el trabajo, el niño, el Estado, los animales, los cambios, de una forma y no de otra. Lo que absorbe en estas obras se inserta con toda naturalidad en el esquema habitual con que él se explica su propia existencia y futuro. Cada situación que él lee ha sido preparada por la manera en que el mundo ha sido construido y la solución que esta subliteratura ofrece a sus problemas vitales es la misma a la que el sistema lo empuja. A su vez, cada lectura exige que se vaya anticipando imaginativamente esas direcciones, ritmos y leyes, que el lector se piense a sí mismo como protagonista inocente de esa realidad. De esta manera reitera en el transcurso de su cotidianidad las situaciones que ha digerido en una "entretención", en algo que aparentemente nada tiene que ver con la "dura realidad".

Al internalizar leyes de conducta que obedecen a raíces y condiciones históricas, el lector refuerza cíclicamente la idea de que "el hombre es así", sacralizando un fondo ético que en realidad es el resultado moral del dominio económico de la clase burguesa.

Así, no es sólo un concepto literario que se aprende en las obras que difunden los medios masivos. La canción popular enseña al estudiante lo que es rima y ritmo, sin duda, y qué constituye una aliteración y una imagen, pero también, junto con las fotonovelas, se dirige las formas permitidas y prohibidas de lo emocional, las maneras de amar. Los modos narrativos, la perspectiva, los conflictos dramáticos, se forman como conceptos incesantemente en las teleseries, las historietas de cowboys o de Disney, pero también se impone una visión de lo que es el ocio y la actividad, de trabajo y aventura, de heroísmo individual y colectiva, de formas de subir legítimas e ilegítimas, etc. Sin duda que el lenguaje es considerado por parte de los alumnos como algo que no varía, como un bolsillo sin sorpresas, debido a la profusión de clisés y lugares comunes, la reiteración del mismo código y órdenes, pero también se emiten todo tipo de mensajes ocultos (y a veces no tan ocultos) que proponen al lector una determinada manera de organizar su existencia y de autoeliminarse las contradicciones que el sistema genera. Aunque cada una de las manifestaciones ficticias masivas son diversas, y cada una atiende preferencialmente ciertos sectores problemáticos de los conflictos sociales que han sido fragmentados y asilados por la ideología dominante, es aleccionador advertir hasta qué punto cada una de ellas reitera, en ámbitos separados y con leyes que le son propias y específicas, un mismo proyecto básico coherente acerca de lo que es el mundo y los modos en que éste deberá funcionar, los sistemas de premio y castigo (las sanciones), el concepto de lo que es subdesarrollo, dinero, el consumo, la amistad, etc.

Si nuestra tesis es correcta (y en efecto las investigaciones efectuadas hasta ahora demuestran que así es en efecto, y que el análisis ideológico es el único que puede dar cuenta de la constitución de esos mundos ficticios), entonces rehusar el estudio de estas obras en el liceo (y en otras partes), obedece al deseo de que el sistema educacional no se enfrente a los productos de los medios masivos de comunicación y no enseñe a los alumnos a identificar los procedimientos mediante los cuales una clase social domina los contenidos y mecanismos mentales de los consumidores, como ellos mismos (y el profesor también) elaboran todo un sistema de mitos que permita a explotados y explotadores convivir armónicamente en torno a ciertas interpretaciones que adoptarían un punto de vista más allá de ambos polos en conflictos, el punto de vista eterno del "Hombre". Si la razón de ser esencial de estos medios masivos de comunicación (en cuanto a su mensaje y no su desarrollo tecnológico), su verdadera raíz, es conservar justamente la hegemonía cultural que el sistema capitalista necesita para auxiliarlo en el disfrute de los beneficios de una hegemonía política y económica, entonces dejar fuera del plan educacional su estudio es consagrar de antemano el prejuicio de que ellas no forman parte de la cultura y de que la cultura auténtica estaría en otra parte (algún paraíso inalcanzable, libresco y académico). En realidad, la decisión de no examinar los medios masivos de comunicación en nombre de la "cultura" encubre otra necesidad inadmisible, la de no estudiar la fuente clasista de su mitología y dejar al desnudo la ideología que los traspasa, y en último término, el terror al cambio del sistema económico que estructura inevitablemente esa ideología para cohesionar las conciencias en torno a ciertas representaciones colectivas.

No cabe duda que toda nuestra tesis se viene al suelo si somos incapaces de demostrar científicamente que los modos en que se organiza el mundo ficticio y las direcciones estructurales en que las obras se reproducen genéricamente, que los motivos, procedimientos, orientaciones culturales, las formas lingüísticas habituales en que se configuran descripciones, narraciones y diálogo, los valores éticos implícitos y explícitos, el uso de ciertos procesos clasificadores (psicologismo, moralismo), la caracterización, etc., obedecen al modo en que una clase social determinada se representa el mundo para hacerla vertebrada, lim-

pia y aceptable, tanto para los beneficiarios del sistema como para los explotados por él. Demostrar de qué modo la teoría de una clase social dominante está presente en la obra y de qué manera eso determina la relación con los problemas y rebeldías del lector.

Aunque sólo recientemente han comenzado los estudios en este sentido, hay una bibliografía preliminar que permite asegurar que es posible iniciar investigaciones cada vez más serias para comprobar esta tesis. La ausencia de este tipo de indagaciones sintomatiza nuevamente la falta de interés y la dependencia tecnológica que aquejan a nuestro país en la planificación de los estudios de su propia realidad.

Si observamos con detenimiento el campo de artículos y libros sobre esta área del saber, notamos de inmediato que hay una preferencia por el estudio de los medios masivos de comunicación periodísticos, pero casi no se ha buceado en las formas ficticias que asumen estos medios, la manera en que postulan mundos imaginarios, que no por eso dejan de ser portadores de mensajes dominantes. Es justamente la necesidad que tiene todo ser humano de conquistar el universo a través del lenguaje y del arte, necesidad de hacerse más hombre y extender su experiencia por medio de la *mimesis*, lo que hace imprescindible estudiar los métodos mediante los cuales estas obras masivas han satisfecho y torcido esa dimensión. Entre otros, son los profesores de castellano los que pueden dedicarse a este tipo de análisis, precisamente por tener un panorama tan completo de los métodos de análisis literario, disponiendo también de una tradición cultural que permite situar muchos de los motivos, técnicas y personajes. A esto se une, sin duda, un agudo sentido de la urgencia de tal examen minucioso, debido a la experiencia cotidiana en la sala de clases. Otro grupo que debería mostrar interés en este tipo de investigación es el que integran los estudiantes universitarios de idioma castellano, acicateados por nuevos planes de extensión.

Pero hasta ahora hemos puesto el énfasis casi exclusivamente en los factores ideológicos. Podría haber profesores que no concordaran con la tesis enunciada, rehusando aceptar el hecho de que estos productos en efecto puedan ser reducidos a una ideología determinada o rastreados hasta ella. Aun en ese caso, se extraen considerables ventajas al estudiar lo que podríamos llamar provisoriamente "subliteratura", tanto para la metodología como para el perfeccionamiento.

El mero hecho de acercarse desprejuiciadamente a los medios masivos de comunicación pone en evidencia la perspectiva del lector alumno, el punto de vista desde el cual se juzga y asimila toda la literatura potencialmente digerible. Ese "basural" que es la mente del alumno es la fuente de todo jardín y construcción futuros. Los productos que han acompañado a los alumnos, como conciencia y realidad, como sabor e ideas, como aquello que les *gusta* y sobre los cuales fabrican toda su jerga y teatralizaciones diarias, no pueden ni deben ser borrados por un acto de la voluntad de sus maestros. Se facilita el contacto entre educador y educando y se derriban algunas barreras autoritarias y represivas que el sistema educacional constantemente erige.

Pero hay más. Es evidente que, partiendo desde la coyuntura mental predispuesta del alumno, la encrucijada de formas y contenidos con los que reaccionan frente a la ficción y al lenguaje (y por lo tanto frente a su vida misma), se dispone de un modo mucho más eficaz para irle demostrando las diferencias estéticas entre literatura y subliteratura. Que la primera hace preguntas, hace dudar radicalmente, que abre y comunica; que la segunda otorga respuestas, cierra y vuelve a cerrar el mundo, no permite descubrimientos verdaderos. Que el lenguaje de la literatura tiende a desatar sombras y luces y grises que no han sido elaborados o reiterados antes, mientras que en la subliteratura todo está creado para obtener un pasmoso (e idéntico) efecto calculado y limitante, una emocionalidad falsa, una superficial repetición de lugares comunes.

Que utilizar un moralismo barato en que bondad y maldad son los únicos términos para enjuiciar a los personajes, es diferente que hundir al lector en complejidades ambiguas y profundas. Y la falta de tiempo y muerte y evolución. La literatura que, aunque se inscriba dentro de la ideología dominante, revela las contradicciones del hombre, revela la lucha por la verdad dentro de condiciones enajenantes, y la subliteratura que encubre esas contradicciones.

Explicar que es otra cosa ofrecer soluciones (falsas) que ofrecer una pregunta que se enriquece al no recibir una respuesta fácil. O tanto más que podríamos agregar.

El alumno podrá, de este modo, recorrer las vías de su propia enajenación, fundar en un espejo introspectivo los mitos y el lenguaje que han estado sustituyendo una experiencia más verdadera y variada del mundo.

El uso de estas formas ficticias masivas para entrar a otro mundo ficticio, diferente, más humano, no puede significar, sin embargo, reiterar el concepto de desprecio por los productos masivos, la condenación ontológica de esos residuos del demonio.

Pero parece que es el momento para cambiar de dirección. Hasta ahora nos hemos preocupado casi exclusivamente del lector y la forma en que éste recibiría la literatura. ¿Qué hay de la obra misma, y del escritor?

También el estudio que proponemos es esencial para investigar la literatura misma, especialmente aquella que aparece desde el siglo XIX en adelante. Esos medios masivos han viajado junto con el propio autor que está incluido en el plan de estudios: al producir su mensaje, no sólo se ha retroalimentado de temas, formas, actitudes, nacidas en esos medios, sino que la comunicación masiva, al presentarse como una alternativa incesante para la producción de mundos ficticios, ha estado presionando y torciendo el sentido de su mismo escribir. Su obra no aparece en un mundo pristino y cortesano, para el deleite de unos cuantos congéneres, sino que ingresa en la jungla expresiva del mundo industrial: la forma de su universalidad, por ejemplo, no puede juzgarse como cuantitativamente mensurable. Se hace ambiguo el concepto de "popularidad" y "éxito". El asedio, el peligro, la tentación del arte masivo, constituye una disyuntiva a la que la literatura de élite ha debido enfrentarse sin cesar, especialmente a partir del fin de lo que se ha dado en llamar la Edad Media, con el invento de la imprenta y la necesidad de satisfacer artísticamente a mayores contingentes de hombres, liberados de las trabas feudales (económicas) y prontos a interpretar el mundo desde la libre empresa de su propia cabeza. Por eso, aún antes de la industrialización que arreció en las postrimerías del

siglo XVIII, cuando se puede observar el comienzo de la producción de arte para consumo masivo propiamente tal, se hace inevitable definir las relaciones de los grandes escritores con las formas eminentemente populares de su día. Desde el momento en que la literatura se da cuenta de que su supervivencia no está garantizada por las instituciones vigentes (crisis del Renacimiento y del patrocinio), se propone, tal vez pese a sí misma, como una forma que compite con las manifestaciones más degradadas del gusto que se ha extendido entre la población.

Esto significa redefinir la relación (odio-amor si lo hubo) entre *El Quijote*, por ejemplo, y los libros de caballería. Entender a Cervantes como un hombre que trataba de clarificar las verdaderas alternativas de la realidad española y humana de su época, los auténticos conflictos, frente a géneros que presentaban (con baja calidad artística y moral) soluciones que habían conducido a una bancarrota, modelos de conducta que se popularizaron en las mentes como una manera de sostener el modo de producción feudal en España, entender la subliteratura como una presencia de la literatura, fantasma, enemigo, amante, es iluminar considerablemente las posibilidades de investigar el objeto literario. O verificar que "huir del mundanal ruido" sintomatiza la forma en que toda una cultura aristocratizante comenzó a defenderse frente a una realidad inexplicablemente degradada, donde los "pocos sabios" no podían aceptar los inicios de una cultura masiva. O el problema de la propaganda en el teatro de Lope de Vega. O la recuperación del pueblo que intenta el Padre Feijóo.

Pero es evidente que se hace más importante este análisis cuando se enseñan y estudian las manifestaciones culturales que se producen a partir del romanticismo y su rechazo del consumo masificado, exigiendo una práctica literaria que se definía cada vez más lejana de las demandas e intuiciones del "hombre común", e interesado en cultivar al poeta como maldito, único, aparte, conciencia vigilante de su propio sufrimiento, diabólico mesías que al destruirse abominaba de toda la humanidad descarriada. En gran medida no se puede apreciar la dificultad, el hermetismo, la agresión al espectador y sin duda la belleza de gran parte de las expresiones del siglo XX si no se toma en cuenta la persistencia paralela de una cultura "popular" que evidentemente era incapaz de representar toda la complejidad y riqueza matizada de la situación contemporánea del hombre. Por lo demás, con el mito de Frankenstein (la civilización de la máquina que mata al inventor) se simboliza que es la tecnología (y la racionalidad inherente a ella, como diría Dostoievski) la que precisamente ha perdido al hombre, y rehúsa por lo tanto utilizar esos adelantos para comunicarse, porque se podría contaminar la inspiración originaria, las emociones, el escritor como un marginal y un salvador.

Sin embargo, no sólo pueden establecerse relaciones de superioridad, esos momentos persistentes en que la "verdadera" cultura desprecia a la masiva y trata de oponerse a ella todo lo que pueda, sino que hay préstamos mutuos (a veces conscientes, a veces indeseados). Sin duda que esta interrelación, en que las técnicas de la literatura pasan a la subliteratura y viceversa, comienza desde el momento de su coexistencia y pugna en un mismo momento histórico. Pero hay instantes en que perder de vista esta proximidad puede significar deformar el sentido que una literatura se propone. Es el caso, por ejemplo, en la última generación de narradores latinoamericanos (Skármeta, Puig, José Agustín, Reynaldo Arenas, etc.), donde se utilizan el lenguaje, los procedimientos y los mitos de estos productos masivos para —amando e ironizándolos— expresarse. Lo que es un intento de adquirir "universalidad", un lenguaje que pueda ser comprendido tanto por una élite como por un pueblo, tratando de superar las contradicciones que significa la aparición cada vez más decisiva del pueblo y de sus problemas en el horizonte socioeconómico.

Podemos afirmar, por lo tanto —y los ejemplos podrían multiplicarse—, que este tipo de estudio permite profundizar y conocer con mayor propiedad la literatura misma, al reconocer el contexto comunicativo global dentro del cual la producción literaria se valida a sí misma, se clasifica como diferente, horrorizada, coincidente, colaboracionista, incomprensible, etc. Porque la literatura, y esto se acentúa a medida que avanza el siglo XX, se define como una elección de un cierto sistema comunicativo, cierta relación autor-lector, ciertas formas de lenguaje más o menos conocidas, una manera bien determinada de buscar el condenar el éxito (comercial o personal), una gran envidia-destierro de otras formas de comunicación. Si se toman en cuenta estos factores, y otros, se verá que es difícil separar la historia de la literatura y la historia de la subliteratura. Este paralelismo y acompañamiento puede servir para acentuar las diferencias entre una y otra, pero si bien hay distancia, especialmente en el campo de su expresividad y el área del consumo literario (público, manera de lectura), se podrán ir observando similitudes, coordenadas, estructuras tangenciales, que harían sospechar que, pese a sintomáticas oposiciones, tanto una forma como la otra estarían animadas por una visión ideológica idéntica. Si bien es cierto que la literatura se rebela en contra de los modos establecidos de pensar de la época, las formas rutinarias del sentimiento contemporáneo, también es cierto que propone a menudo soluciones o adopta posiciones que indicarían su sometimiento a un cierto mensaje que quiere imponer una clase dominante. Sin embargo, estas palabras, que podrían interpretarse en el sentido de un control sobre la literatura, de una denostación de la imaginación, de la denuncia del arte como un mero servidor de la política contingente, el arte como un mero reflejo, no es tal. Justamente, sin un estudio intenso de los problemas y modelos de la subliteratura, muchas de las brillantes teorías acerca del cambio cultural, acerca de la toma del poder ideológico por parte de los trabajadores, carecen de una perspectiva real y fundada. Las diferencias y coincidencias de literatura y subliteratura pueden ayudar al esclarecimiento de los problemas de la cultura y su democratización en una época de transición.

Podemos asegurar, como conclusión, que el estudio de los productos de los medios masivos de comunicación permite un conocimiento más apropiado tanto de la recepción, de la obra literaria misma, de la metodología para la enseñanza como del sistema educacional dentro del cual se deberían enfrentar tales problemas. También significaría un adelanto en los problemas de extensión y ayudaría a planificar una política de cam-

bio y agitación cultural con mayor rigor científico. De este último habría que ocuparse sin duda en otro artículo.

Pero falta analizar una última consecuencia que resultaría de la incorporación de los medios masivos de comunicación como objeto de análisis en el sistema educacional: el desarrollo de la capacidad creativa del alumno. Coadyuvar a la fundamental tarea de que las potencialidades expresivas e intelectuales se desborden, asomos de una lectura que, al nacer desde los participantes, podría llegar algún día a ser verdaderamente popular.

Los productos a que nos hemos venido refiriendo, además de reiterar su mitología en una serie de publicaciones periodísticas (revistas deportivas, juveniles, entrevistas, narración de noticias, magazines femeninos, editoriales), establecen una actitud determinada respecto al lenguaje mismo. Cada cual, al asesinar estas manifestaciones podría iniciar una autocrítica frente a su propio modo de comunicarse, las presuposiciones para establecer contacto, intercambiar información, hasta dialogar. También podría significar, al motivar al alumno (y al profesor) a tomar conciencia del lenguaje como un elemento vivo (y vital) de su entorno, y no una estructura anacrónica, formal, inútil, insulsa, digerida vía Real Academia Española o estructuras laberínticas y encerradas, que sus medios expresivos de repente se le convirtieran en un instrumento excitante y eficiente de expresión. Comprender que el lenguaje nunca es neutro, y que la belleza y el conocimiento son revolucionarios. Hacerse cargo de la espantosa novedad de que su propia castración expresiva (o la genialidad de su expresión creativa) tiene raíces que van considerablemente más allá de su capacidad de individuo genéticamente determinado. Que la realización plena de su humanidad exige recuperar —aunque la palabra ha sido pobremente empleada, ya que mal puede recuperarse lo que no se tiene antes— exige poseer y liberar su propia voz.

Aunque es obvio que la posibilidad de que cada estudiante tenga a su alcance los medios materiales, y la preparación intelectual para expresarse plenamente está ligada a la transformación revolucionaria de las bases económicas de nuestro país, no es menos evidente que la revolución es también (y simultáneamente) una forma de conocer la realidad, expresarla y tomar conciencia de su cambio o de su necesidad de cambiar.

Esto significa que un pueblo expresa ante todo el proceso mismo de su liberación. Pero para comunicarse se podrían utilizar masivamente, y especialmente en los colegios, las técnicas y los marcos que los productos de los medios de difusión ofrecen ya a la familiaridad de la conciencia de quien desea expresarse.

Si en vez de escribir "composiciones", los estudiantes realizan una fotonovela sobre sus verdaderos problemas; si en lugar de "cuentos" dibujan historietas; si en vez de poemas líricos componen canciones populares, podríamos estar en presencia del primer paso hacia una cultura que supere la disyuntiva arte popular-arte de élite, usando los medios masivos para el eco y la multiplicación de su experiencia. Sin duda que hay un peligro: esos medios que la burguesía ha constituido para su dominio, ¿podrán servir de camino para tantas piernas y voces?, ¿se puede utilizar la fotonovela para expresar un contenido diferente sin alterar radicalmente la forma original?, o ¿terminará el medio mismo por adecuar los intentos expresivos dentro de límites y condiciones que no permiten una liberación?

Pero aquí ya alcanzamos un límite nosotros: no se puede responder en teoría a estas preguntas. Hay que hacer la práctica.

DESCRIPCION DE UN METODO DE CONTROL...

(Viene de la pág. 137).

INTERVALO FIJO: El refuerzo se da después de un período de tiempo fijo. Ej.: cada 2 minutos.

INTERVALO VARIABLE: El refuerzo se da después de períodos variables de tiempo. Ej.: 2-4-1-3-7 minutos, etc.

11) **ESTIMULO DISCRIMINATIVO:** Es la oportunidad para que una respuesta sea reforzada. Ej.: en una huerta donde se sabe que sólo las manzanas rojas están maduras, lo "rojizo" de una manzana es un estímulo discriminativo.

12) **GENERALIZACION:** Proceso mediante el cual una conducta aprendida en un medio determinado puede emitirse en otros ambientes similares y mantenerse por refuerzo.

En la generalización, un estímulo adquiere control sobre una respuesta debido al refuerzo en presencia de un estímulo parecido.

Frecuentemente la generalización depende de la presencia de elementos comunes en dos o más estímulos.

13) **AUTORREFUERZO:** Son consecuencias simbólicas producidas en el individuo, que mantienen el comportamiento. Ej.: autoevaluación. El comportamiento se "internaliza" gracias a estas consecuencias autogeneradas, ya sean anticipaciones de éxito, autoevaluaciones o el acto de autoescucharse sensorialmente, que viene a mantener nuestro comportamiento.

BIBLIOGRAFIA

Patterson, G. R. y Guillion, M. E.: "Living with children New Methods for parents and teachers". Champaign, Illinois Research Press 1968.

Shaw, D.: Vest Pocket Refresher Course for Parents using Behavior Modification Procedures Appendix I. Reprograming Proyect Oregon. Research Institute.

Axebrod, S.: "Token reimforcement Programs in Special classes" Exceptional childrer January 1971, 371-378.

notas para una investigación (3.ª parte y final)

ideología y aparatos ideológicos de estado

¿Qué es la ideología? La tesis de Althusser sobre la ideología. El problema de la naturaleza de clase de las ideologías que existen en una formación social, etc.

por LOUIS ALTHUSSER

A propósito de la ideología

Cuando propusimos el concepto de **aparato ideológico de Estado** y dijimos que estos aparatos "funcionaban mediante la ideología", apelamos a una realidad de la que hace falta decir algunas palabras.

Se sabe que la expresión "ideología" fue forjada por Cabanis, Destutt de Tracy y sus amigos, los cuales le asignaron como objeto la teoría (genética) de las ideas. Marx, cincuenta años más tarde, en sus primeras obras, apenas empieza a usar este término, le confiere un sentido totalmente distinto. La ideología es, desde entonces, el sistema de ideas de representaciones que domina el espíritu de un hombre o de un grupo social. La lucha ideológico-política a que se vio obligado Marx a partir de sus publicaciones en "La Gaceta Renana", le llevó rápidamente a confrontar esta realidad y a profundizar sus primeras intuiciones. Sin embargo, nos enfrentamos aquí a una paradoja bastante sorprendente. Todo parecía llevar a Marx a formular una teoría de la ideología. De hecho, **La Ideología Alemana** nos propone, después de los **Manuscritos de 1844**, una teoría explícita de la ideología, pero que no es marxista (como lo veremos en seguida). En cuanto a **El Capital**, si bien es cierto que contiene numerosas indicaciones sobre una teoría de las ideologías (la más visible: la ideología de los economistas vulgares), no contiene una teoría propiamente tal, asunto que depende en gran parte de una teoría de la ideología en general.

Quiero correr el riesgo de proponer un primer esquema. Las tesis que voy a proponer no son por cierto improvisadas, pero no se las puede sostener ni demostrar —es decir, confirmar o rectificar— si no se efectúan análisis y estudios más profundos.

La ideología no posee historia

Hacen falta algunas palabras iniciales para exponer la razón de principio que me parece suficiente si no para fundar, por lo menos para autorizar el proyecto de una teoría de la ideología en general, y no de una teoría de las ideologías particulares, ideologías que siempre expresan —sea cual fuere su forma (religiosa, moral, jurídica, política)— posiciones de clase.

Hace falta estudiar, evidentemente, una teoría de las ideologías bajo la doble relación que se acaba de indicar. Se vería, entonces, que una teoría de las ideologías se afirma, en último término, sobre la historia de las formaciones sociales, sobre los modos de producción, combinados en las formaciones sociales, y sobre la historia de las luchas de clase que en estas formaciones se hayan desarrollado. Queda claro, en este sentido, que esto no es ya una teoría de las ideologías en general, puesto que las ideologías (definidas en la doble relación indicada más arriba: regional y de clase) tienen una historia cuya determinación en última instancia se encuentra situada fuera de las puras ideologías aunque les concierna.

En cambio, si es que puedo proponer el proyecto de una teoría de la ideología en general, y si esta teoría es uno de los elementos de los cuales dependen las teorías de las ideologías, ello implica una proposición que no deja de tener un aspecto paradójico y que yo enunciaría en los términos siguientes: la ideología no posee historia.

Ya se sabe, esta fórmula, con todas sus letras, figura en un pasaje de **La Ideología Alemana**. Marx la enuncia a propósito de la metafísica, que —dice — no posee más historia que la moral (sobreentendido y que las otras formas de la ideología.)

En **La Ideología Alemana**, dicha fórmula figura en un contexto francamente positivista. Allí se concibe la ideología como puro ensueño, ilusión, es decir, nada. Toda su realidad queda fuera de ella misma. Se la concibe, entonces, como una construcción imaginaria cuyo status es exactamente equivalente al status teórico que tenía el sueño en los autores anteriores a Freud. El sueño era para éstos el resultado puramente imaginario, es decir, vacuo, de los "residuos diurnos", que se presentaban en orden arbitrario, a veces, "inverso", en suma, desordenadamente. El sueño era para ellos lo imaginario vacío, "organizado" arbitrariamente a ciegas con los residuos de la sola

realidad plena y positiva, la del día. Tal es, exactamente, el status de la filosofía y de la ideología (porque allí la filosofía es la ideología por excelencia) en **La Ideología Alemana.**

La ideología es entonces para Marx una construcción imaginaria, un puro sueño, vacío y vano, constituido por los "residuos diurnos" de la sola realidad plena y positiva, la de la historia concreta de los individuos concretos y materiales que producen materialmente su existencia. En **La Ideología Alemana,** la ideología carece de historia, en este sentido, ya que su historia acontece fuera de ella, allí donde existe la única historia que existe, la de los individuos concretos, etc. En **La Ideología Alemana,** la tesis sobre la carencia de historia de la ideología es, entonces, una tesis puramente negativa, ya que significa a la vez:

1. La ideología no es nada, en tanto es puro sueño (fabricado no se sabe dónde ni por qué potencia si no es la alienación de la división del trabajo; pero ésta es también una determinación negativa).
2. La ideología carece de historia y esto no quiere decir que no tenga historia (al contrario; es el pálido reflejo invertido y vacío de la historia real), sino que no posee historia propia.

Ahora bien, la tesis que deseo sostener, aunque retome textualmente la expresión de **La Ideología Alemana** ("la ideología no posee historia"), es radicalmente distinta de la tesis positivista e historicista de **La Ideología Alemana.**

Por una parte, creo estar en condiciones de afirmar que **las ideologías tienen una historia propia** (aunque en última instancia esta historia esté determinada por la lucha de clases); y por otra parte, creo poder afirmar al mismo tiempo que **la ideología en general no tiene historia,** y esto no en un sentido negativo (su historia acontece fuera de ella) sino que en uno completamente positivo.

Este sentido es positivo si es verdad que **lo propio de la ideología es el estar dotada de una estructura y de un funcionamiento tales que la convierten en realidad no histórica, es decir, omnihistórica, en el sentido en que esta estructura y este funcionamiento están presentes, bajo una misma forma inalterable, en lo que se llama la historia entera** tal como la define **El Manifiesto** (como historia de la lucha de clases, es decir, historia de las sociedades de clases).

Para proponer aquí un asidero teórico, diría, retomando el ejemplo del sueño, pero esta vez dentro de la concepción freudiana, que nuestra proposición "la ideología no tiene historia" puede y debe (y de un modo que no tiene absolutamente nada de arbitrario y es, por el contrario, teóricamente necesario, ya que existe un lazo orgánico entre ambas proposiciones) situarse en relación directa con la proposición de Freud sobre que el inconsciente es eterno; es decir, no tiene historia.

Si eterno significa no lo trascendente a toda historia (temporal), sino lo omnipresente, lo transhistórico y por tanto inmutable en toda la extensión de la historia, tomo entonces palabra por palabra la expresión de Freud y escribo: la ideología es eterna tal como lo es el inconsciente. Y agrego que este acercamiento me parece teóricamente justificado por el hecho de que se trata de la eternidad de la ideología en general.

Y por esto me considero autorizado para plantear una teoría de la ideología en general, tal como Freud propuso una del inconsciente en general.

Teniendo en cuenta lo que se ha dicho sobre las ideologías y para simplificar la exposición, conviene utilizar el término ideología a secas para designar a la ideología en general, de la cual acabo de afirmar que carece de historia o, lo que es lo mismo, que es eterna, es decir, omnipresente bajo una forma inmutable en toda la historia (historia de las formaciones sociales, las que contienen clases sociales). Provisoriamente me limito a las "sociedades de clases" y a su historia.

LA IDEOLOGIA ES UNA "REPRESENTACION" DE LA RELACION IMAGINARIA ENTRE LOS INDIVIDUOS Y SUS CONDICIONES REALES DE EXISTENCIA

Para abordar la tesis central sobre la estructura y el funcionamiento de la ideología, quiero presentar antes otras dos tesis. Una es negativa y la otra positiva. La primera trata del objeto "representado" en la forma imaginaria de la ideología, y la segunda trata de la materialidad de la ideología.

> Tesis 1: La ideología representa la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia.

Habitualmente se dice que la ideología religiosa, moral, jurídica, política, etc., son "concepciones del mundo". Todos admiten, por cierto, a menos que se viva una de estas ideologías como la verdad (por ejemplo, si se "cree" en Dios, en la Justicia, en el Deber, etc.), que la ideología —de la cual se habla desde una perspectiva crítica, examinándola como un etnólogo lo hace con los mitos de una "sociedad primitiva"— como "concepción del mundo" es en gran parte imaginaria, es decir, no "corresponde a la realidad".

Sin embargo, aunque se admita que no corresponden a la realidad y que por lo tanto constituyen una ilusión, se acepta que aluden a la realidad y que basta "interpretarlas" para encontrar, bajo la representación imaginaria del mundo, la realidad misma del mundo (ideología-ilusión alusión).

Hay distintos tipos de interpretación. Los más conocidos son de tipo mecanicista, habituales en el siglo XVIII (Dios es la representación imaginaria del Rey real), y la interpretación hermenéutica inaugurada por los primeros padres de la Iglesia y retomada por Feuerbach y la escuela teológico-filosófica que en él se origina y a la cual pertenece, por ejemplo, el teólogo Barth, etc. (para Feuerbach, Dios es la esencia del hombre real).

Voy a lo esencial si afirmo que, a condición de interpretar la transposición (y la inversión) imaginaria de la ideología, se llega a la conclusión de que en ésta "los hombres se representan en forma imaginaria sus condiciones reales de existencia".

Desgraciadamente esta interpretación deja en suspenso un pequeño problema: ¿por qué "necesitan" los hombres esta transposición imaginaria de sus condiciones reales de existencia para "representárselas"?

La primera respuesta (la del siglo XVIII) propone una solución sencilla: todo es culpa de los curas y de los déspotas. Estos habrían forjado hermosas mentiras para que los hombres, creyéndolas y creyendo obedecer a Dios, les obedecieran a ellos. Se los mostraba a menudo aliados en la impostura,

los curas al servicio de los déspotas o viceversa, según la posición política de los "teóricos" del caso. Había entonces una causa para la transposición imaginaria de las condiciones reales de existencia: la existencia de algunos cínicos que afirmaban su dominio y explotación del "pueblo" sobre una falsa representación del mundo, inventada por ellos a fin de someter los espíritus y dominar la imaginación.
La segunda respuesta (la de Feuerbach, retomada a la letra por Marx en sus primeras obras) es más "profunda", es decir, tan falsa como la otra. También busca y encuentra una causa de la transposición y de la deformación imaginaria de las condiciones reales de existencia de los hombres, en una palabra, una causa para la alienación, en lo imaginario de la representación de las condiciones reales de existencia de los hombres. Esta causa ya no reside ni en los curas ni en los déspotas ni en su propia imaginación activa ni en la imaginación pasiva de las víctimas. La causa es la alienación material que se da en las condiciones de existencia de los hombres mismos. Así defiende Marx en **La cuestión judía** y en otras obras, la idea de Feuerbach acerca de que los hombres se construyen una representación alienada (imaginaria) de sus condiciones de existencia, porque estas condiciones de existencia son en sí mismas alienantes (en los **Manuscritos de 1844**: porque el trabajo alienado, esencia de la sociedad alienada, domina estas condiciones).
Todas estas interpretaciones toman al pie de la letra la tesis que suponen y sobre la cual reposan, a saber, que lo que se refleja en la representación imaginaria del mundo que se encuentra en la ideología, son las condiciones de existencia de los hombres, es decir, su mundo real.
Ahora bien, retomo aquí una tesis que ya he adelantado: **los "hombres" no "se representan" en la ideología sus condiciones reales de existencia, su mundo real; lo que se representan es, sobre todo, su relación con esas condiciones de existencia.** Esta relación es lo que está en el centro de toda representación ideológica y por tanto imaginaria del mundo real. En esta relación está contenida la "causa" que debe dar cuenta de la deformación imaginaria de la representación ideológica del mundo real. O, más bien, para dejar en suspenso el lenguaje de la causa, nos es preciso adelantar la tesis de que **la naturaleza imaginaria** de esta relación sostiene toda la deformación imaginaria que se puede observar (si no se vive en su verdad) en toda ideología.
Para hablar en lenguaje marxista: si es verdad que la representación de las condiciones reales de existencia de los individuos que ocupan los cargos de agentes de la producción, de la explotación, de la represión, de la ideologización y de la práctica científica, deriva en último término de las relaciones de producción y de las relaciones derivadas de las relaciones de producción, podemos entonces afirmar lo siguiente: **toda ideología representa, en su deformación necesariamente imaginaria, no las relaciones de producción existentes (y las otras relaciones que de ellas derivan), sino, sobre todo, la relación (imaginaria) de los individuos con las relaciones de producción y con las relaciones que de ellas se derivan. En la ideología no está representado, por lo tanto, el sistema de relaciones reales que gobierna la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de estos individuos con las relaciones reales en que viven.**
Si esto es así, no tiene sentido la pregunta por la "causa" de la deformación imaginaria de las relaciones reales en la ideología, y se la debe reemplazar por otra cuestión: ¿por qué resulta necesariamente imaginaria la representación que los individuos se dan de su relación (individual) con las relaciones que gobiernan sus condiciones de existencia y su vida colectiva e individual? y ¿cuál es la naturaleza de este carácter "imaginario" de esas representaciones? Planteada de este modo la cuestión, queda descalificada la solución fundada en la acción de un grupúsculo[13] (curas o déspotas) autor de la gran mistificación ideológica, como también la solución a través del carácter del mundo real. Veremos luego las razones.
Por el momento, quedemos aquí.

Tesis 2.: La ideología tiene existencia material

Ya hemos insinuado esta tesis al decir que las "ideas" o "representaciones", etc. de las que parece componerse la ideología no tienen existencia ideal, espiritual, sino material. Hemos sugerido, incluso, que la existencia ideal, espiritual, de las "ideas", proviene exclusivamente de una ideología de la "idea" y de la ideología misma, y, agregamos, de una ideología de lo que parece "fundar" esta concepción desde la aparición de las ciencias, a saber, aquello que los practicantes de la ciencia se representan, en su ideología espontánea, como "ideas" verdaderas o falsas. Por cierto que esta tesis no queda demostrada solamente con presentarla bajo la forma de una afirmación pura y simple. Sólo pedimos que, en nombre del materialismo, se le conceda un prejuicio simplemente favorable. Para su demostración se requiere mucho trabajo. Esta presunción acerca de la existencia no espiritual sino material de las "ideas" u otras "representaciones" nos es en efecto necesaria para avanzar en el análisis de la naturaleza de la ideología. Mejor dicho, nos es abiertamente útil para mostrar con mayor claridad lo que todo análisis con un mínimo de seriedad de cualquier ideología muestra de inmediato, en términos empíricos, a cualquier observador por poco crítico que éste sea.
Cuando nos referimos a los aparatos ideológicos y a sus prácticas, dijimos que cada uno era la realización de una ideología (y que la unidad de estas ideologías "regionales" —religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc.— estaba asegurada por su inmersión en la ideología dominante). Retomamos esta tesis: **cada ideología existe siempre en un aparato y en su o sus prácticas. Esta existencia es material.**
La existencia material de la ideología en un aparato y en sus prácticas no posee, por cierto, la misma modalidad de la existencia material de una acera o de un fusil. Pero, a riesgo de que se nos moteje de "neoaristotélicos" (y de paso señalamos que Marx estimaba en mucho a Aristóteles), afirmamos que "la materia se dice de muchas maneras", o más bien, que existe bajo distintas modalidades y todas ellas arraigadas en último término en la materia "física".
Dicho lo anterior, vamos al grano y veamos qué acontece a los "individuos" que viven en la ideología; es decir, en una determinada representa-

13 Empleo voluntariamente el término. Ya que, incluso en medios comunistas, "la explicación" de tal o cual desviación política (oportunismo de derecha o de izquierda) por la acción de un "grupúsculo", es moneda corriente.

ción del mundo (religiosa, moral, etc.), **cuya deformación imaginaria** depende de su relación imaginaria con sus condiciones de existencia, lo que en última instancia equivale a sus relaciones de producción y de clase (ideología = relación imaginaria con relaciones reales). Afirmamos que esta relación imaginaria está dotada de existencia material.

Pues bien, comprobémoslo.

Un individuo cree en Dios, en el deber o en la justicia, etc. Esta creencia proviene (en todos, es decir, en todos los que viven bajo una representación ideológica de la ideología, la que reduce la ideología a ideas dotadas por definición de existencia espiritual) de ideas del mencionado individuo, por lo tanto, de él mismo en cuanto sujeto que posee una conciencia en la cual están contenidas las ideas de su creencia. Con esa mediación, es decir, mediante el dispositivo "conceptual" perfectamente ideológico puesto así en operación (un sujeto dotado de una conciencia donde forma o reconoce libremente ideas en las cuales cree), se deduce naturalmente el comportamiento (material) del mencionado sujeto.

El individuo en cuestión se conduce de tal o cual manera, adopta tal o cual comportamiento práctico y, lo que no es menos, participa en ciertas prácticas normadas, las del aparato ideológico del que dependen las "ideas" que ha elegido libremente, con toda conciencia y en tanto que sujeto. Si cree en Dios, va a la iglesia, asiste a misa, se arrodilla, reza, se confiesa, hace penitencia (antaño ésta era material en el sentido corriente del término) y, naturalmente, se arrepiente, y continúa, etc. Si cree en el deber, adoptará los comportamientos correspondientes, inscritos en las prácticas rituales, "conforme mandan las buenas costumbres". Si cree en la justicia, se someterá sin discutir a las normas del derecho e incluso llegará a protestar cuando se las viola, firmará peticiones, participará en manifestaciones, etc.

En todo este esquema comprobamos que la representación ideológica de la ideología está obligada a reconocer que todo "sujeto" —dotado de una "conciencia" y creyente en las "ideas" que le inspira su "conciencia", las que acepta libremente— debe actuar conforme a sus ideas e inscribir en los actos de su propia práctica material sus propias ideas de sujeto libre. De no proceder así, "eso no estaría bien".

En realidad, si no hace lo que debiera hacer, en función de lo que cree, siempre hace algo, y esto, siempre en función del mismo esquema idealista, da a entender que piensa otras ideas que las que proclama pensar, y que actúa conforme a esas otras ideas; como tal, sería "inconsecuente" ("nadie engaña voluntariamente") o cínico o perverso. En todos los casos, la ideología de la ideología reconoce, entonces, a pesar de la deformación imaginaria, que las "ideas" de un sujeto humano existen en sus actos, o que deben existir en ellos. Y si éste no es el caso, le presta otras ideas que corresponden a los actos (incluso a los perversos) que realice. Esta ideología habla de actos: nosotros hablaremos de actos insertos en prácticas. Y subrayaremos que estas prácticas están normadas por rituales en los que estas prácticas se inscriben, en el seno de la existencia material de un aparato ideológico, ya sea que se trate de una pequeña parte del aparato: una pequeña misa en una pequeña iglesia, un entierro, un pequeño encuentro deportivo de una asociación deportiva, una jornada de clases en una escuela, una reunión o una concentración de un partido político, etc.

A la "dialéctica" defensiva de Pascal debemos la fórmula maravillosa que nos permitirá la inversión del orden nocional de la ideología. Dice Pascal, más o menos: "Poneos de rodillas, moved los labios en oración y creeréis". De este modo invierte escandalosamente el orden de las cosas y aporta como Cristo, no ya la paz sino la división, y además, lo que es muy poco cristiano, el escándalo mismo (porque, desgraciado sea aquél por el cual el escándalo venga al mundo). Bienaventurado escándalo éste, que le obliga a usar, por desafío jansenista, un lenguaje que designa a la realidad en persona.

Se nos permitirá dejar a Pascal con sus argumentos de lucha ideológica en el seno del aparato ideológico religioso de su tiempo. Utilizaremos un lenguaje más directamente marxista, si se puede, ya que avanzamos por terrenos todavía muy poco y mal explorados.

Diremos, entonces, tomando en consideración un sujeto (tal individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material en cuanto sus ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales normadas por rituales materiales definidos por un aparato ideológico material del cual derivan las ideas de este sujeto. Naturalmente que los cuatro adjetivos "materiales" inscritos en nuestra proposición están afectos a modalidades distintas: la materialidad de un desplazamiento para ir a misa, la de una genuflexión, la de una señal de la cruz o de un **mea culpa**, de una frase, de una oración, de una contrición, de una penitencia, de una mirada, de un golpe en el pecho, de un discurso verbal externo o de un discurso verbal "interno" (la conciencia), no es una y misma materialidad. Dejamos en suspenso la teoría de la diferencia de las modalidades de la materialidad.

Nos queda decir que en esta presentación invertida de las cosas no hemos realizado exactamente una inversión; comprobamos que ciertas nociones han desaparecido sencillamente y que otras subsisten, y que aparecen nuevos términos.

Ha desaparecido: el término ideas.

Subsisten: los términos sujeto, conciencia, creencia, actos.

Aparecieron: los términos prácticas rituales, aparato ideológico.

No se trata entonces de una inversión, sino de una reordenación, bastante extraña por cuanto obtenemos el siguiente resultado:

Las ideas han desaparecido en cuanto tales (en tanto que dotadas de existencia espiritual ideal) en la misma medida en que se ha hecho manifiesto que su existencia estaba inscrita en los actos de prácticas normadas por rituales definidos en último término por un aparato ideológico. Se nos muestra entonces que el sujeto actúa en tanto que "es actuado" por el siguiente sistema (enunciado en su orden real de determinación): la ideología que existe en un aparato ideológico material, que prescribe prácticas materiales normadas por un ritual material, prácticas que existen en los actos materiales de un sujeto que actúa con toda conciencia según su creencia.

Pero esta misma presentación demuestra que hemos conservado los siguientes términos: sujeto, creencia, conciencia, actos. De esta secuencia extraemos de inmediato el término central, decisivo, del cual depende todo: sujeto.

Y enunciamos dos tesis complementarias:

1. *No hay práctica sino en y por una ideología.*

2. *No hay ideología sino por y para sujetos.*
Con lo que ya podemos regresar a nuestra tesis central.

La ideología interpela a los individuos en tanto que sujetos

Esta tesis sólo viene a explicitar la última proposición: no hay ideología sino por y para sujetos. Bien entendido: sólo hay ideología para sujetos concretos y este destino de la ideología sólo es posible por el sujeto: por la categoría de sujeto y su funcionamiento.
Con esto queremos decir que, si bien esta categoría no aparece con esta denominación (sujeto) sino hasta el advenimiento de la ideología burguesa y sobre todo hasta el advenimiento de la ideología jurídica,[14] *la categoría de sujeto (que puede funcionar bajo otras denominaciones: por ejemplo, en Platón, como el alma, dios, etc.) es la categoría constitutiva de toda ideología*, cualquiera que sea la determinación (regional o de clase) y el momento histórico, ya que la ideología no tiene historia.

Decimos: la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología, pero al mismo tiempo y de inmediato agregamos que *la categoría de sujeto no es constitutiva de toda ideología sino sólo en tanto que toda ideología tiene la función (que la define) de "constituir" en sujetos a los individuos concretos*. El funcionamiento de toda ideología existe en este juego de doble constitución, y ésta no es más que su funcionamiento en las formas materiales de la existencia de este funcionamiento.

Para ver claro lo que sigue, hace falta advertir que tanto el autor de estas líneas como el que las lee son sujetos, y por tanto sujetos ideológicos (proposición tautológica); es decir, autor y lector de estas líneas viven "espontáneamente" o "naturalmente" en la ideología en el sentido en que hemos dicho que "el hombre es por naturaleza un animal ideológico".
Dejaremos de lado, por el momento, la cuestión acerca de que el autor, en tanto que escribe estas líneas que pretenden ser científicas, esté completamente ausente, como "sujeto" de "su" discurso científico (ya que todo discurso científico es, por definición, un discurso sin sujeto, y no hay "sujeto de la ciencia" fuera de una ideología de la ciencia).

Como lo decía admirablemente San Pablo, en el Logos —en la ideología— tenemos "el ser, el movimiento y la vida". De esto se deduce que, tanto para usted como para mí, la categoría de sujeto es una "evidencia" primera (las evidencias son siempre primeras): está claro que usted y yo somos sujetos (libres, morales, etc. . . .). Como todas las evidencias, incluso las que hacen que una palabra "designe una cosa" o "posea una significación" (por tanto, incluso las evidencias de la "transparencia del lenguaje") ésta —que usted y yo somos sujetos y que eso no implica problema alguno— es un efecto ideológico, el efecto ideológico elemental.[15] Lo propio de la ideología, en efecto, es el imponer (sin que se advierta, se trata de "evidencias") las evidencias como evidencias, que sólo podemos reconocer y ante las cuales sólo nos queda la natural e inevitable reacción de exclamar (en voz alta o en "el silencio de la conciencia"): ¡evidente!, ¡exacto!, ¡verdad!

En esta reacción se ejerce la función de reconocimiento ideológico que es una de las dos funciones de la ideología como tal (su envés es la del desconocimiento).

Para dar un ejemplo altamente "concreto": todos tenemos amigos que al golpear a la puerta de nuestra casa, y al preguntar nosotros a través de la puerta cerrada ¿quién es?, responden: "soy yo". Y con esto reconocemos que se trata de "ella" o de "él". Abrimos la puerta y "es verdad que era él el que estaba allí". Otro ejemplo de la misma índole: reconocemos a alguien (que conocemos) en la calle, y le hacemos notar que le hemos reconocido (y que hemos reconocido que nos ha reconocido), diciéndole: "¡buenos días, amigo!" Y le estrechamos la mano (práctica ritual material del reconocimiento ideológico cotidiano en Francia).

Con esta observación y estos ejemplos concretos sólo quiero subrayar que usted y yo somos siempre sujetos y, como tales, practicamos sin interrupción los rituales del reconocimiento ideológico, los cuales nos garantizan que somos sujetos concretos, individuales, inconfundibles y (naturalmente) irreemplazables. La escritura a que me dedico en este momento y la lectura a la que usted se dedica ahora,[16] son también, en este sentido, rituales de reconocimiento ideológico, incluida la "evidencia" con la cual se le pueda imponer la "verdad" o el "error" de mis reflexiones. Pero reconocer que somos sujetos, y que así funcionamos en los rituales prácticos de la vida cotidiana más elemental (el estrechar la mano, el hecho de llamarse uno por su propio nombre, el hecho de saber yo, aunque lo ignore, que usted tiene también un nombre propio, el que usted se considere y reconozca sujeto único, etc.), este reconocimiento sólo nos da la "conciencia" de nuestra práctica incesante (eterna) del reconocimiento ideológico —su conciencia, es decir, su reconocimiento—, pero no nos da en ningún caso el conocimiento (científico) del mecanismo de este reconocimiento. Ahora bien, hay que llegar a este conocimiento si se quiere, al hablar de la ideología y de su sentido, esbozar un discurso que intente romper con la ideología y que se arriesgue a convertirse en el comienzo de un discurso científico (sin sujeto) sobre la ideología.
Con el fin de representar, entonces, la razón por la cual la categoría de sujeto viene a ser la categoría constitutiva de la ideología, la que a su vez no existe sino es constituyendo en sujetos a los individuos concretos, quiero emplear un particular modo de exposición de esta razón: lo bastante "concreto" como para que se le reconozca, pero lo bastante abstracto como para que pueda ser pensada y dé paso a un conocimiento de ella:
En una primera fórmula, diría que *toda ideología interpela a los individuos concretos en tanto que sujetos concretos mediante el funcionamiento de la categoría de sujeto.*
Esta proposición indica que por el momento distinguimos entre *sujetos concretos*, por una parte,

14 Que toma la categoría jurídica de "sujeto de derecho" para convertirla en noción ideológica: el hombre es por naturaleza sujeto.

15 Lingüistas y los que recurren a la lingüística con otros fines tropiezan a menudo con las dificultades que se les presentan al no reconocer el juego de efectos ideológicos en los discursos —incluso en los mismos discursos científicos—.

16 Adviértase: esta doble actualidad es nueva prueba de la eternidad de la ideología, puesto que estas dos "actualidades" están separadas por un lapso cualquiera. Escribo estas líneas el 6 de abril de 1969 y usted las leerá quizá cuando.

e *individuos concretos*, por otra, aunque a este nivel no exista sujeto concreto que no esté sostenido por un individuo concreto.

Sugerimos, entonces, que *la ideología "funciona" o "actúa" de tal suerte que "recluta" sujetos entre los individuos (reclutándolos a todos), o "transforma" a los individuos en sujetos (transformándolos a todos) mediante la precisa operación que llamamos interpelación*, operación que se puede representar con la más trivial de las interpelaciones policiales (o no) de cualquier día: "¡Eh, ustedes, allá!"[17]

Si suponemos que la escena teórica imaginada acontece en la calle, el individuo interpelado se vuelve. Y mediante este simple giro físico en 180 grados se convierte en sujeto. ¿Por qué? Porque ha reconocido que esa interpelación se refería "exactamente" a él, y que "era precisamente él" el interpelado (y no otro). La experiencia muestra que las telecomunicaciones prácticas de la interpelación son tales que ésta no yerra casi nunca a su hombre: llamada verbal, silbido, y el interpelado siempre reconoce que es a él a quien se interpela. De todos modos se trata de un fenómeno extraño y que no se explica tan sólo por el "sentimiento de culpa", y eso a pesar del gran número de los que "tienen algo que reprocharse". En beneficio de la comodidad y de la claridad de exposición, en nuestro pequeño teatro teórico hemos debido presentar las cosas en forma de secuencia, con un antes y un después, y por lo tanto bajo la forma de una sucesión temporal. Hay individuos que se pasean. En alguna parte (por lo general a sus espaldas) resuena la interpelación: "¡Eh, usted!". Un individuo (en el 90% de los casos, el interpelado) se vuelve, creyendo-sospechando-sabiendo que se trata de él, y por lo tanto reconociendo que es él, precisamente, el interpelado. Pero en la realidad las cosas acontecen sin que medie sucesión alguna. La existencia de la ideología y la interpelación de los individuos en tanto que sujetos es una sola y misma cosa.

Podemos agregar: lo que parece acontecer en las afueras de la ideología (exactamente en la calle) acontece en realidad en la ideología. Lo que sucede en realidad en la ideología parece acontecer, por lo tanto, fuera de ella. Por este motivo, los que están inmersos en la ideología se creen, por definición, fuera de ella. Este es uno de los efectos de la ideología: la negación práctica del carácter ideológico de la ideología, por la ideología: la ideología humana dice "soy ideológica". Hace falta estar fuera de la ideología, es decir, situado en el nivel del conocimiento científico, para poder decir: estoy en la ideología (caso completamente excepcional), o bien (caso general): estaba en la ideología. Se sabe muy bien que la acusación de estar en la ideología vale siempre para los demás y nunca para uno mismo (a menos que se sea verdaderamente spinozista o marxista, lo que para este caso viene a ser lo mismo). Todo lo cual significa que la ideología no tiene fuera (respecto a sí misma), pero al mismo tiempo, que la ideología sólo es fuera (respecto a la ciencia y a la realidad).

Lo anterior lo había explicado Spinoza perfectamente y doscientos años antes que Marx, que lo practicó, pero jamás lo explicó en detalle. Dejaremos este punto que, sin embargo, está preñado de consecuencias no sólo teóricas, sino directamente políticas: por ejemplo, toda la teoría de la crítica y de la autocrítica, regla de oro de la práctica de la lucha de clases marxista-leninista, depende de este punto.

Tenemos entonces que la ideología interpela a los individuos en tanto que sujetos. Como es eterna, debemos ahora suprimir la forma de la temporalidad en la cual habíamos representado su funcionamiento, y decir: la ideología siempre ha interpelado a los individuos en tanto que sujetos, lo cual es lo mismo que decir que los individuos siempre han sido interpelados en tanto que sujetos por la ideología; esto nos lleva necesariamente a la última proposición: *los individuos siempre han sido sujetos. Los individuos, por lo tanto, son "abstractos" respecto de los sujetos, que siempre ha habido.* Proposición ésta que puede parecer una paradoja.

El hecho de que un individuo sea siempre sujeto, incluso antes de nacer, es, sin embargo, la sencilla realidad accesible a todos y nada paradójica. Freud ha demostrado que los individuos son siempre abstractos en relación a los sujetos que siempre ha habido, para lo cual ha demostrado el ritual ideológico que rodea la espera de un nacimiento, ese "feliz acontecimiento". Cada uno sabe de qué modo es esperado un niño que va a nacer. Lo que prosaicamente viene a significar, si dejamos de lado los "sentimientos", es decir, las formas de la ideología familia-paternal-maternal-conyugal-fraternal en medio de la cual se espera al niño por nacer: que por adelantado se acepta que llevará el nombre de su padre, que tendrá una identidad, que será irreemplazable. Antes de nacer, el niño es ya y será siempre un sujeto, asignado a serlo en y por la configuración ideológica específica en la cual se le "espera" después de ser concebido. Inútil resulta mencionar que esta configuración ideológica familiar está, en su inicio, muy estructurada, y que en esta estructura implacable y más o menos "patológica" (en el supuesto de que esta expresión tenga sentido) del antiguo sujeto, el sujeto futuro debe "encontrar" "su" lugar; es decir, convertirse en el sujeto sexual (niño o niña) que ya es por adelantado. Se comprende que esta obligación y esta preasignación ideológica, y todos los rituales de crianza y educación familiares, tienen cierta relación con lo que Freud ha estudiado en las formas de "etapas" pregenitales y genitales de la sexualidad, y entonces con la adquisición de lo que Freud ha advertido en sus efectos como inconsciente. Pero dejemos este punto.

Daremos un paso más. Lo que ahora retendrá nuestra atención será la forma en que se reflejan en la estructura de toda ideología los "actores" de esta puesta en escena de la interpelación y también sus papeles respectivos.

Un ejemplo: la ideología religiosa cristiana

Nos contentaremos con analizar un solo ejemplo, ya que la estructura formal de toda ideología es siempre la misma. Un ejemplo accesible a todos, como el de la ideología religiosa, pero previa precisión, insistimos, de que la misma demostración se puede reproducir a propósito de la ideología moral, política, jurídica, estética, etc.

Consideremos, pues, la ideología religiosa cristiana. Emplearemos una figura retórica y la "haremos hablar", es decir, vamos a reunir en un dis-

17 La interpelación práctica cotidiana, sometida a un ritual preciso, adopta una forma completamente "especial" en la práctica policial de "interpelación". En este caso se trata de interpelar a "sospechosos".

curso ficticio lo que esta ideología dice no sólo en sus dos Testamentos, con sus teólogos y sus sermones, sino también en sus prácticas, rituales, ceremonias y sacramentos. La ideología religiosa cristiana dice, más o menos, lo siguiente:
Me dirijo a ti, individuo humano llamado Pedro (todo individuo humano se llama por su nombre, en sentido pasivo, nunca es él el que se da a sí mismo un nombre), para decirte que Dios existe y que estás en deuda con El. Agrega: Dios se dirige a ti mediante mi voz (la Escritura ha recogido la palabra de Dios, la Tradición la ha transmitido, la Infalibilidad Pontificial la ha fijado para siempre en todos sus puntos "delicados"). Esto eres: ¡Eres Pedro! Este es tu origen: has sido creado por Dios desde toda la eternidad, a pesar de que hayas nacido solamente 1.920 años después de Cristo. Este es tu lugar en el mundo. Esto debes hacer. Mediando lo cual, y si observas la "ley del amor", te salvarás, tú, Pedro, y formarás parte del cuerpo Glorioso de Cristo, etc. . . . Se trata de un discurso trivial y archiconocido, pero no por ello menos sorprendente.
Sorprendente, ya que si consideramos que la ideología religiosa se dirige a los individuos[18] para "transformarlos en sujetos", e interpela al individuo Pedro para hacer de él un individuo libre de obedecer o desobedecer al llamado, es decir, a las órdenes de Dios, si les llama por su nombre, reconociendo así que siempre han sido sujetos con una identidad personal (hasta el punto de que el Cristo de Pascal dice: "Por ti he vertido esta gota de sangre"), si les interpela de tal suerte que el sujeto responde "sí, soy yo", si obtiene de ellos el reconocimiento y que ocupen exactamente el lugar que les asigna como propio en el mundo, una residencia fija ("¡Es verdad, estoy aquí, soy obrero, patrón, soldado!") en este valle de lágrimas, si consigue de ellos el reconocimiento de un destino (la vida o la condenación eternas) según el respeto o el desprecio con que traten los "mandamientos de Dios", la Ley convertida en "Amor", si todo esto sucede exactamente así (en las prácticas de los rituales conocidos del bautismo, de la confirmación, de la comunión, de la confesión y de la extremaunción, etc. . . .), debemos destacar que todo este "procedimiento" que pone en escena a sujetos cristianos está dominado por un fenómeno extraño: sólo es posible que exista tal multitud de sujetos religiosos bajo la absoluta condición de que haya un Otro Sujeto Unico, absoluto, a saber, Dios.
Convengamos en designar a este nuevo y singular sujeto con la palabra Sujeto escrita con mayúscula, para distinguirlo de los sujetos ordinarios, que llevan minúscula.
Pareciera entonces que la interpelación de los individuos en tanto que sujetos supone la "existencia" de Otro Sujeto, único y central, en cuyo nombre la ideología religiosa interpela a todos los individuos en tanto que sujetos. Todo esto está escrito con claridad[19] en lo que se llama, precisamente, la Escritura. "En aquellos tiempos, el señor Dios (Yavéh) habló a Moisés en la nube. Y el Señor llamó a Moisés: ¡Moisés! Soy yo, dijo Moisés, soy Moisés, tu servidor; habla, que te escucho. Y el Señor habló a Moisés y le dijo: Soy el que Soy."
Dios se define a sí mismo como el Sujeto por excelencia, como el que es por sí y ante sí ("Soy el que Soy"), y el que interpela a su sujeto, al individuo que le queda sometido por su misma interpelación, a saber, el individuo Moisés. Y Moisés, interpelado-llamado por su nombre, luego de reconocer que era exactamente él el interpelado por Dios, reconoce que es sujeto, sujeto de Dios, sujeto sometido a Dios, por el Sujeto y sujeto al Sujeto. La prueba: le obedece y hace que su pueblo obedezca las órdenes de Dios.
Dios es, entonces, el Sujeto, y Moisés y los innumerables sujetos del pueblo de Dios, sus interlocutores-interpelados: sus espejos, sus reflejos. ¿Acaso los hombres no han sido creados a imagen y semejanza de Dios? Como lo prueba toda la reflexión teológica, aun cuando El podría perfectamente ignorar la cuestión... Dios necesita a los hombres, el Sujeto necesita a los sujetos tal como los hombres necesitan a Dios —los sujetos necesitan al Sujeto—. Mejor: Dios necesita a los hombres, el gran Sujeto de los sujetos necesita a éstos incluso en la horrible inversión de su imagen en ellos (cuando los sujetos caen en el desorden, es decir, en pecado).
Mejor aún: Dios se desdobla y envía a su hijo a la Tierra como simple sujeto "abandonado" (la larga queja del Huerto de los Olivos que termina en la cruz) sujeto, pero Sujeto, hombre pero Dios, para cumplir lo que prepara la redención final, la Resurrección de Cristo, Dios necesita entonces "hacerse" hombre, el Sujeto necesita convertirse en sujeto como para mostrar a los sujetos empíricamente y con exactitud, visible a los ojos, tangible a las manos (recordar a Santo Tomás), que son efectivamente tales, que están sujetos al Sujeto y que esto es así sólo para entrar en el día del Juicio Final en el seno del Señor, como Cristo, es decir, en el Sujeto.[20]
Descifremos en lenguaje teórico esta admirable necesidad de desdoblamiento del Sujeto en sujetos y del Sujeto en sujeto-Sujeto.
Comprobamos que la estructura de toda ideología, que interpela a los individuos como sujetos en nombre de un Sujeto Unico y Absoluto, es *especular*, es decir, una estructura que remite al juego de espejos o al modo como éstas actúan frente al mundo, y es doblemente especular: este doble desdoblamiento especular es constitutivo de la ideología y asegura su funcionamiento. Lo cual significa que toda ideología está centrada, que el Sujeto Absoluto ocupa el sitio único de centro e interpela a su alrededor a todos los individuos en tanto que sujetos, y esto en una doble relación especular de tal naturaleza que sujeta a los sujetos al Sujeto y les proporciona —en el Sujeto donde todo sujeto puede contemplar su propia imagen (presente y futura)— la garantía de que se trata exactamente de ellos y exactamente de El, y que como todo sucede en Familia (la Sagrada Familia: la Familia es, por esencia, santa), "Dios reconocerá allí a los suyos". Es decir, los salvados serán los que hayan reconocido a Dios y los que en Dios se hayan reconocido.
Resumamos lo ya adquirido sobre la ideología en general.
La estructura especular doblemente desdoblada de la ideología asegura al mismo tiempo:
1) La interpelación de los individuos en tanto sujetos;
2) Su sujeción al Sujeto;
3) El reconocimiento mutuo entre los sujetos y el Sujeto y entre los mismos sujetos entre sí, y

18. Por más que sepamos que el individuo es siempre sujeto, continuamos empleando este término, que resulta cómodo, por el efecto de contraste que produce.

19. Cito de modo combinado, pero "en espíritu y en verdad".

20 El dogma de la Trinidad es la teoría misma del desdoblamiento del Sujeto (el Padre) el sujeto (el Hijo) y de su relación especular (el Espíritu Santo).

finalmente el reconocimiento del sujeto por sí mismo;[21]

4) La garantía absoluta de que todo es exactamente así y de que, a condición de que los sujetos reconozcan lo que son y se conduzcan en consecuencia, todo irá bien: "así sea".

Resultado: cogidos en este sistema cuádruple de interpelación en tanto que sujetos, de sujeción al Sujeto, de reconocimiento universal y de garantía absoluta, los sujetos "avanzan" y avanzan solos en la inmensa mayoría de los casos, a excepción de los "malos sujetos", que ocasionalmente y según los casos provocan la intervención de tal o cual sección del aparato (represivo) de Estado. Pero la inmensa mayoría de los sujetos camina bien, camina "por sí misma"; es decir, mediante la ideología (cuyas formas concretas se realizan en los aparatos ideológicos de Estado). Se insertan en las prácticas, gobernadas por los rituales de los aparatos ideológicos de Estado. Reconocen el estado de cosas existente (das Bestebende), reconocen que "las cosas son así y no de otro modo", que es necesario obedecer a Dios, a la conciencia, al cura, a De Gaulle, al patrón, al ingeniero, que es necesario "amar al prójimo como a sí mismo", etc. Su conducta concreta, material, no es sino la inscripción en la vida cotidiana de las admirables palabras finales de sus oraciones: Así sea.

Sí, los sujetos "caminan por sí mismos". Todo el misterio de este efecto reside en los dos momentos primeros del sistema cuádruple del que acabamos de hablar, o, si se quiere, en la ambigüedad del término sujeto. En su acepción corriente, el término sujeto significa, en efecto: 1) una subjetividad libre, un centro de iniciativas, consciente y responsable de sus actos; 2) un ser sometido, sujeto a una autoridad superior y, por lo tanto, privado de toda libertad, salvo la de aceptar libremente su sumisión. Esta última observación nos da el sentido de esta ambigüedad que refleja el efecto que la produce: el individuo es interpelado en tanto que sujeto (libre) para que se someta libremente a las órdenes del Sujeto, para que acepte (libremente), por lo tanto, su sujeción. Por ende, para "cumpla por sí mismo" los actos y los gestos de su sujeción. Sólo hay sujetos para y por su sujeción. Por esto, "caminan por sí mismos".

"Así sea"... Estas palabras que registran el efecto que se quiere, demuestran que esto no es "naturalmente" así (naturalmente: fuera de esta oración, es decir, fuera de la intervención ideológica). Estas palabras prueban que hace falta que esto sea así para que las cosas sean como deben ser. Digámoslo directamente: prueban que hace falta que esto sea así para que la reproducción de las relaciones de producción esté, hasta en los procesos de producción y de circulación, asegurada cada día "en la conciencia", es decir, en el comportamiento de los individuos-sujetos que ocupan los puestos que la división técnico-social del trabajo les asigna en la producción, en la explotación, en la ideologización o en la práctica científica, etc. ¿De qué se trata realmente en este mecanismo del reconocimiento especular del Sujeto y de los individuos interpelados en tanto que sujetos, y de la garantía que el Sujeto confiere a los sujetos si éstos aceptan "libremente" someterse a las "órdenes" del Sujeto? La realidad en cuestión en este mecanismo, la que necesariamente se desconoce en este mecanismo y la que necesariamente se desconoce en las formas mismas del reconocimiento (ideología-reconocimiento/desconocimiento) es, en efecto y en última instancia, la reproducción de las relaciones de producción y de las relaciones que de estas relaciones se derivan.

Enero-abril de 1969

P. S.: Si bien estas tesis, breves y esquemáticas, permiten aclarar ciertos aspectos del funcionamiento de la superestructura y de su modo de intervención en la infraestructura, son, sin embargo, evidentemente abstractas y dejan necesariamente en suspenso problemas importantes de los cuales hace falta decir unas cuantas palabras.

1) El problema del proceso conjunto de la realización de la reproducción de las relaciones de producción.

Los aparatos ideológicos de Estado contribuyen como elementos de este proceso a esta reproducción. Pero el punto de vista de su mera contribución es abstracto.

Esta reproducción se realiza únicamente en el seno mismo de los procesos de producción y de circulación. Se realiza por el mecanismo de este proceso, en donde "se termina y cumple" la formación de los trabajadores, donde se les asignan los puestos, etc. En el mecanismo interno de este proceso se ejerce el efecto de las distintas ideologías (sobre todo de la ideología jurídico-moral). Pero este punto de vista sigue siendo abstracto. Ya que, en una sociedad de clases, las relaciones de producción son relaciones de explotación, relaciones de clases antagónicas. La reproducción de las relaciones de producción, objetivo último de la clase dominante, no puede ser entonces una simple operación técnica que forme y distribuya a los individuos en los distintos puestos de la "división técnica" del trabajo. En realidad, no hay, salvo en ideología de la clase dominante, "división técnica" del trabajo: toda división "técnica", toda organización "técnica" del trabajo es la forma y la máscara de una división y de una organización social (de clase) del trabajo. La reproducción de las relaciones de producción sólo puede ser entonces una empresa de clase. Se realiza a través de una lucha de clases que opone la clase dominante a la clase explotada.

El proceso conjunto de la realización de la reproducción de las relaciones de producción es abstracto entonces, en tanto no se sitúe en la perspectiva de la lucha de clases. Situarse en la perspectiva de la reproducción es, por lo tanto, en último término, situarse en la perspectiva de la lucha de clases.

2) El problema de la naturaleza de clase de las ideologías que existen en una formación social.

Una cosa es el "mecanismo" de una ideología en general. Ya vimos que se reduce este mecanismo a algunos principios que se sostienen en algunas palabras (tan "pobres" como las que definen, en Marx, la producción en general, o en Freud el inconsciente en general). Si bien posee cierta verdad, este mecanismo es abstracto respecto a toda formación ideológica real.

Adelantamos la idea de que la ideología se realiza en instituciones, en sus rituales y prácticas, en los aparatos ideológicos de Estado. Vimos que en este sentido concurren a esta forma de lucha

21 Hegel es un admirable "teórico" de la ideología, en tanto que "teórico" del Reconocimiento Universal, que desgraciadamente termina en la ideología del Saber Absoluto. Feuerbach es un asombroso teórico de la relación especular que desgraciadamente termina en la ideología de la Esencia Humana. Para hallar un punto a partir del cual desarrollar una teoría de la garantía, hace falta remontarse a Spinoza.

de clases, vital para la clase dominante, que es la reproducción de las relaciones de producción. Pero este mismo punto de vista, por más real que sea, continuará siendo abstracto.

En efecto, el Estado y sus aparatos sólo tienen sentido en la perspectiva de la lucha de clases, como aparato de la lucha de clases de la clase dominante, de las condiciones de la explotación y de su reproducción. Pero no hay lucha de clases sin clases antagónicas. Quien dice lucha de clases de la clase dominante, dice también resistencia, rebelión y lucha de clases de la clase dominada.

Por eso es que los aparatos ideológicos de Estado no son la realización de la ideología en general, y ni siquiera la realización sin conflictos de la ideología de la clase dominante. La ideología de la clase dominante no se convierte en dominante por gracia del cielo, ni siquiera por la simple virtud de la toma del poder de Estado. Se convierte en dominante por la puesta en operación de los aparatos ideológicos de Estado en que ella se realiza y es realizada. Ahora bien, esta puesta en operación no se efectúa sola; es, por el contrario, el campo de batalla de una muy dura e ininterrumpida lucha de clases: en primer lugar, contra las antiguas clases dominantes y contra sus posiciones en los antiguos y recientes aparatos ideológicos de Estado, y en seguida, contra la clase explotada.

Pero este punto de vista sobre la lucha de clases en los aparatos ideológicos de Estado es todavía abstracto. En efecto, la lucha de clases en los aparatos ideológicos de Estado es ciertamente un aspecto de la lucha de clases, a veces importante y sintomático: por ejemplo, la lucha antirreligiosa del siglo XVIII, por ejemplo, la "crisis" de los aparatos ideológicos de Estado escolares en todos los países capitalistas actuales. Pero la lucha de clases en estos aparatos no es más que un aspecto de una lucha de clases que los sobrepasa. La ideología que una clase que controla el poder hace dominante en sus aparatos ideológicos de Estado, "se realiza" por cierto en esos aparatos, pero los desborda: viene de otra parte. Asimismo, la ideología que una clase dominada consigue defender en y contra los aparatos ideológicos de Estado, los desborda: viene de otra parte.

Solamente desde la perspectiva de las clases, es decir, de la lucha de clases, se puede dar cuenta de las ideologías que existen en una formación social. Pero no sólo se puede dar cuenta a partir de allí de la realización de la ideología dominante en los aparatos ideológicos de Estado, y de las formas de lucha de clase cuyo sitio y campo de batalla son estos mismos aparatos: también y sobre todo a partir de allí se puede comprender de dónde provienen las ideologías que se realizan en los aparatos ideológicos de Estado y allí tienen su enfrentamiento. Ya que si bien estos aparatos representan la forma en que la ideología de la clase dominante debe necesariamente realizarse, y la forma a que la clase dominada debe necesariamente medir y afrontar, las ideologías no "nacen" en los aparatos ideológicos de Estado, sino de las clases sociales entregadas a la lucha de clases: las ideologías nacen de sus condiciones de existencia, de sus prácticas, de sus experiencias de lucha, etc.

(Traducción de Waldo Rojas)

CONQUISTAS Y METAS EDUCATIVAS-CULTURAL . . .

(De la página 95)

citarse profesionalmente en los cursos de Educación Extra-regular.

A través de los Consejos de la Escuela Nacional Unificada, la comunidad tendrá amplia participación, lo que permitirá mejorar permanentemente sus programas y al mismo tiempo, servir directamente al desarrollo de su medio.

10. LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES DE ENSEÑANZA NO SOLO HAN SIDO RESPETADOS, SINO QUE MEJORADAS SUS SUBVENCIONES

— Durante 1972 se pagaron todas las subvenciones atrasadas y que correspondían a años anteriores, terminando con el retraso producido durante los gobiernos de la época;

— Durante 1972 se han pagado las subvenciones correspondientes a ese mismo año a los establecimientos que presentaron y completaron oportunamente los documentos necesarios que fueron más del 40% del total;

— El Estado anticipó a los colegios particulares gratuitos los fondos para pagar las bonificaciones legales a su personal;

— El Estado pagó —además de las subvenciones— los reajustes legales de octubre a diciembre de 1972;

— Durante los meses de enero y febrero de 1973 se terminarán de pagar las subvenciones correspondientes al año 1972;

— Por Decreto del Ministerio de Educación Nº 89 del 23-I-73 y dando cumplimiento al Art. 37 de la Ley Nº 17.828 se han fijado los siguientes montos provisorios de las subvenciones a las Escuelas gratuitas durante 1973.

11. LOS TRABAJADORES JUNTO CON CONQUISTAR LA TIERRA, ADMINISTRAR LAS INDUSTRIAS Y SERVICIOS BASICOS, SE CAPACITARAN Y CONTRIBUIRAN A CREAR LA NUEVA CULTURA.

La Educación de los trabajadores ha tenido en los dos últimos años un fuerte impulso, tanto en las secciones pertinentes del Ministerio de Educación y en las Universidades como en INACAP y en las propias industrias. Algunas cifras permiten destacar los avances en esta área.

ALFABETIZACION

1971	1972	1973
21.790	25.000	150.000

EDUCACION BASICA

1972	1973
77.659	225.000

EDUCACION MEDIA

	1972	1973
TEC.-PROFES.	16.278	21.508
CIEN.-HUMAN.	41.228	45.000
	57.506	66.508

FORMACION TECNICA

1972	1973
57.506	118.968

(Este documento fue elaborado como contribución del Comité de Unidad Popular de la oficina de planificación y Presupuesto Educacional al Triunfo electoral de marzo.)

mejora y progresa la artesanía y el artesano de chile

por Jorge ALFARO
Secretario Ejecutivo de la Comisión Nacional de Artesanía (Servicio de Cooperación Técnica)

...y tuvo que fabricarse sus propios utensilios para sobrevivir.

Pronto el hombre urbano en esta sociedad "avanzada" se verá obligado a fabricarse lo necesario para sobrevivir.

...en las regiones andinas, el desierto, los valles, el campo, en las costas, en los canales magallánicos, gente común, trabajadores campesinos viven —en contacto con la naturaleza—, cultivan la tierra, crían animales y aves. Disfrutan de los cantos de los pájaros, fabrican instrumentos musicales, viven la vida plena del *autoconsumo*. Eso sí se mantienen aislados, el sistema de explotación que han estado sufriendo los ha aislado. El comercio, el negocio indiscriminado de sus modestas producciones artesanales los ha mantenido en una situación que no es la que corresponde a su valor e importancia.

Artesanías en Chile siempre se han fabricado, las hicieron los indios para sobrevivir: utensilios para la caza, el vestuario y el uso diario, luego vinieron los españoles e introdujeron el telar europeo y la industria. Oreste Plath cita en su libro "Aportes folklóricos sobre el tejido a telar en Chile": ..."según un censo levantado en Maule, en 1843, había en esa provincia (que se extendía entre los ríos Maule, Ñuble e Itata) 7.975 telares, con una producción de 213.422 varas de bayeta y 48.105 ponchos".

1 Manos y lana, en un dinámico juego tejedor
2 La joven artesana se identifica en ritmo y forma con su labor, que reclama total concentración
3 Mientras una cuida el urdido, la otra escarmena los limpios vellones
4 De este pequeño taller empotrado en una vieja casa del lluvioso Purranque, de estas manos laboriosas y francas, van saliendo centenares de frazadas y tapices que llevarán calor y belleza a los hogares

1

3

2

4

Sobre artesanía también se ha dicho mucho. Especialmente después de la creación de las Escuelas de Artesanías y Artes Aplicadas y los Museos de Arte Popular.

Nos centramos en torno al tema origen —producción—, distribución y uso de artesanías, que es el objeto central dentro de la Comisión Nacional Coordinadora de la Artesanía Típica Chilena, como los Comités Provinciales de Artesanías, las organizaciones de artesanos campesinos, urbanos y las pequeñas industrias artesanales "artísticas" que están dentro del Plan Nacional de Artesanía y sobre su definición conceptual podemos decir:

a. *La artesanía popular*—. De tipo folklórico, "artesanía rural", según nuestra nomenclatura, se define como:

"La expresión plástica de las clases populares, hecha a mano, a través de generaciones, con medios tradicionales y con materias primas locales, y que obedece a tradiciones culturales y folklóricas "típicas" de cada región".

Corresponde a la producción artesanal de artículos utilitarios y/o decorativos dentro del sector campesino.

b. *La artesanía urbana*.— "La artesanía especializada, de tipo artístico".

Una artesanía dinámica, de alta calidad, resultado del espíritu de creación original del artesano, con gran sentido artístico. Con predominio del trabajo manual mediante el empleo de herramientas, equipo y máquinas de ayuda. Utiliza diseños y formas que pueden ser de inspiración tradicional, folklórica y/o contemporáneas. Corresponde a la producción de *artesanos urbanos* con un sentido utilitario y/o decorativo.

c. *Talleres de artes aplicadas a la industria*.

Agrupaciones de artesanos de un mismo sector de producción, con intereses comunes, que unen sus esfuerzos para utilizar colectivamente equipos y maquinarias especializados para cumplir con una gran demanda de determinados productos artesanales, mediante una organización racional de la producción, el uso de ciertas técnicas semiindustriales específicas, con gran predominio del trabajo manual sin ninguna producción mecanizada en serie".

Corresponde a la producción dentro de pequeñas industrias de artesanías.

Estas definiciones corresponden a las dadas por el Centro de Comercio Internacional UNCTAD-GATT, Ginebra 1971 (páginas 4-5) *y excluye a la artesanía llamada "mecanizada" como "artículo genuino similar de artesanía"*.

Nota: La terminología artesanía "típica" está utilizada no exclusivamente en el sentido folklórico tradicional o como artesanías de servicios (reparaciones, mantenimiento) y de la artesanía "industrial" en rubros tales como metal mecánico, sastrería, alimentación, etc.

La Comisión Nacional de Artesanía tiene por objetivos:

—Asesorar al Ejecutivo en todo lo que tenga relación con el desarrollo de la artesanía típica.

—Formular una política nacional de desarrollo artesanal de acuerdo a los objetivos básicos del desarrollo socioeconómico del país, y

—Coordinar a nivel superior las actividades de promoción, fomento y desarrollo de la artesanía típica en todos sus aspectos (organizativos, técnicos y financieros).

La Comisión Nacional está integrada por el Ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción,

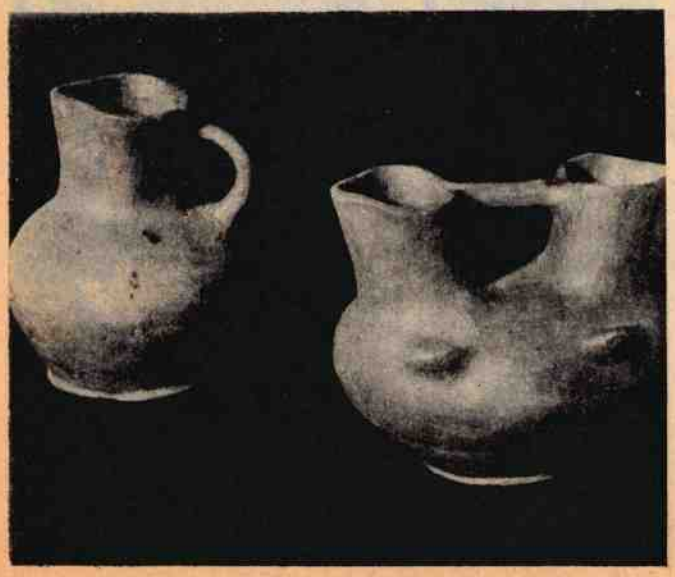
El huso secular, en manos de una hilandera de Chiloé

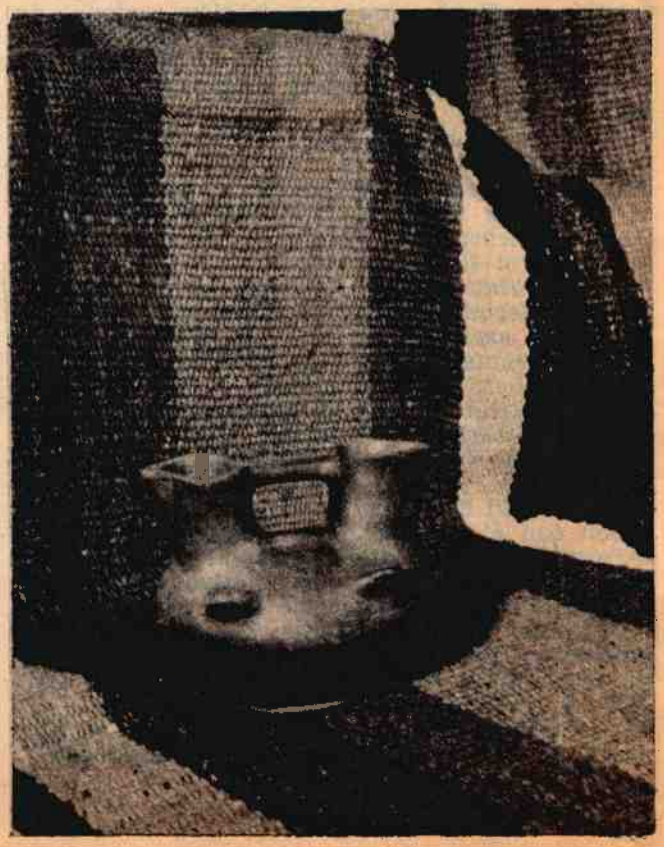
Las primeras hebras, para uno de esos rutilantes ponchos de Doñihue

o su representante; el Subsecretario de Economía, Fomento y Reconstrucción; el Director de ODEPLAN; el Vicepresidente del Banco Central; el Vicepresidente de la Corporación de Fomento de la Producción; el Gerente General del S.C.T. (Servicio de Cooperación Técnica); el Vicepresidente de INDAP (Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario); el Director de la Consejería Nacional de Desarrollo Social; el Director Ejecutivo de INACAP (Instituto Nacional de Capacitación Profesional); el Director Nacional de Turismo; el Director de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas; el Presidente de COCEMA (Coordinadora de Centros de Madres); los representantes de la Confederación Nacional de Cooperativas Campesinas, y un representante de libre designación del Presidente de la República.
La Secretaría Ejecutiva del Plan Nacional de Artesanía corresponde al Servicio de Cooperación Técnica, a través de su Departamento de Artesanía Típica Chilena y funciona integradamente con representantes de INDAP, COCEMA y Confederación de Cooperativas Campesinas.
Se tiende a la unificación de recursos y se están integrando programas S.C.T.-INDAP, especialmente en el sur del país.
Ultimamente se han hecho las gestiones para unificar esfuerzos con la Dirección de Turismo dentro de la Secretaría Ejecutiva, especialmente en lo relativo a los proyectos sobre el patrimonio cultural y al establecimiento de circuitos turísticos que permitan considerar la artesanía dentro de los programas turísticos nacionales e internacionales.
Hay sectores que opinan que "la producción artesanal podría perder importancia al lado de un intenso desarrollo industrial programado "por un lado y que "un desarrollo industrial productivo la llevaría a una situación de negación de sus propios valores culturales".
También algunos tienen tendencia a situarla "exclusivamente dentro de valores económicos", y otros, dentro de "valores culturales".
En nuestro concepto, la artesanía es una *actividad integral relacionada con la producción*, y cada uno de sus aspectos, tanto culturales, sociales como económicos, son susceptibles de comercialización, dentro de una estricta política de defensa

Muestra del diseño tradicional de una lana de Temuco

Sobre un multicolor poncho, el cacharro clásico mapuche





Ceramica valdiviana dentro de las formas tradicionales de la alfarería mapuche

La cerámica mapuche del sur conserva en gran parte sus formas tradicionales: combinación de objetos de uso doméstico con formas de animales, colas de pato, etc.

y control, especialmente contra la mistificación y el abuso.
La artesanía no puede estar expuesta a la deformación impuesta por mercachifles y mercaderes inescrupulosos.
En relación a la industria y a lo industrial "cuanto más crece el número de artículos hechos a máquina, en serie, que toman parte en la estructuración de la vida moderna, tanto más aumenta el deseo del hombre por poseer en sus ambientes aquellos objetos que, además del aspecto práctico, produzcan impresiones estéticas contribuyendo así a enriquecer la vida".
"El vino tiene mejor sabor en un jarrito de cerámica", resume el objetivo del producto, agregando el tono local o regional que le da el verdadero sabor.
El Gobierno Popular está haciendo serios esfuerzos por concretar un programa orgánico de producción, dentro de una política racional que consulte los diferentes sectores de la producción. Artesanía ha comenzado con la programación del abastecimiento de la lana de vellón que los artesanos hilan con sus husos y ruecas.
El Plan Nacional cuenta en este momento con un abastecimiento de 450.000 Kg. de lana, que se traduce en una producción artesanal de 250.000 Kg. de productos tejidos; esto que suena tan frío —el abastecimiento de las materias primas y la compra de los productos— concentra la mayor parte de la atención que debemos prestar al sector.
La mujer campesina, que lucha diariamente cultivando la tierra, alimenta a sus hijos, cuida sus animales, merece una atención especial de nuestra parte, pues cada vez va adquiriendo mayor conciencia y ocupando cargos directivos dentro de las organizaciones campesinas. La mujer tejendera e hilandera lucha heroicamente en condiciones difíciles, aislada de los sectores poblados, sin recursos sanitarios y sin educación. La artesanía le permite salir del estado en que se encuentra y aporta en forma permanente recursos dentro de las economías familiares.
La mujer campesina, entonces, ha encontrado hoy un futuro, ya no será más la explotada, ella ve ahora mucho más claro lo que sigue y ella contribuye a acercarnos. Con el producto de sus manos muestra en Chile y en el extranjero el significado de un cambio.
En cada casa, taller, organización productiva, en cada centro de producción artesanal, estamos preparando el programa de producción con las metas que corresponden por sector y región. Dentro de estas metas consideramos la superación en calidad y en cantidad, ya que la primera prioridad del programa corresponde a la exportación de la producción de la más alta calidad. Tenemos el desafío, tenemos los productores, los compradores, estamos recibiendo diariamente comunicaciones de interesados en la artesanía chilena; los mejores compradores son aquellos que nos proveen de alimentos, Argentina, Australia. Allá irá nuestra artesanía. Hoy cambiamos artesanía por carne y trigo, mañana lo haremos por vehículos y maquinarias.
Los artesanos merecen mejor suerte. Es mucho lo que se han esforzado y en condiciones difíciles. Y pensar que hasta hoy unos señores por el solo hecho de poseer dinero "exportaban artesanía".
No eran productos que salían de sus propias fábricas ni frutas que se cultivaban en sus fundos. Era la producción de las duras manos de las mujeres de los mineros, de los campesinos, de los obreros. El Plan Nacional de Artesanía está creando un poder comprador para que esta producción también sea otro sueldo para la patria.
También forman parte de este plan de integración de esfuerzos todas las acciones tendientes a trasmitir y realizar conjuntamente esfuerzos dentro del Acuerdo de Cartagena, Pacto Andino

La cerámica de Quinchamali, villorrio cerca de Chillán, es la mas valiosa cerámica tradicional chilena. Descubre el secreto de la cerámica etrusca, guardado durante siglos, al presentar sus piezas, negras en toda su masa, e impermeables al agua, sin pasar por un horno

donde Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y, últimamente, Venezuela, están contribuyendo a la formación de una Comisión Andina de Artesanía, que tendrá por función dar la política cultural y económica subregional con respecto a la artesanía y enfrentar en forma conjunta la competencia hacia terceros países.

"El ineludible proceso histórico hacia la integración de la totalidad de los pueblos iberoamericanos sólo puede basarse en una creciente autoafirmación colectiva de los valores culturales propios".

"En buena hora, algunos organismos nacionales e internacionales (especialmente PNUD, Programa Naciones Unidas para el Desarrollo; OIT, Organización Internacional del Trabajo; UNESCO) han entendido y reinterpretado los verdaderos valores de las artesanías y han encomendado asesorías, estudios e investigaciones que se refieren tanto a los aspectos de producción como a los de protección, valoración y difusión del patrimonio cultural y artístico de Chile, contribuyendo de manera poderosa a resolver los problemas generales del desarrollo.

"La América acrisolada por los pueblos ibéricos y la antigua entraña indígena atesora en su historia cultural y artística prodigiosas conquistas y aportaciones, que pocos grupos humanos pueden exhibir de manera tan creadora y tan consecuente en el transcurso de más de 3.000 años".

Desde la dictación del Decreto N.º 708, de fecha 3 de agosto de 1971, que crea la Comisión Nacional Coordinadora de Artesanía Típica Chilena, INDAP ha aportado su valioso trabajo en el campo a través de las organizaciones campesinas; COCEMA; su experiencia en la comercialización a través de sus galerías artesanales, y la Confederación de Cooperativas Campesinas, la organi-

Alfarera de Pomaire en plena labor de desbaste

El hombre del extremo norte de Chile se expresa mediante otros motivos y con otros materiales que el del sur. Pequeña escultura labrada en piedra volcánica, en Toconao

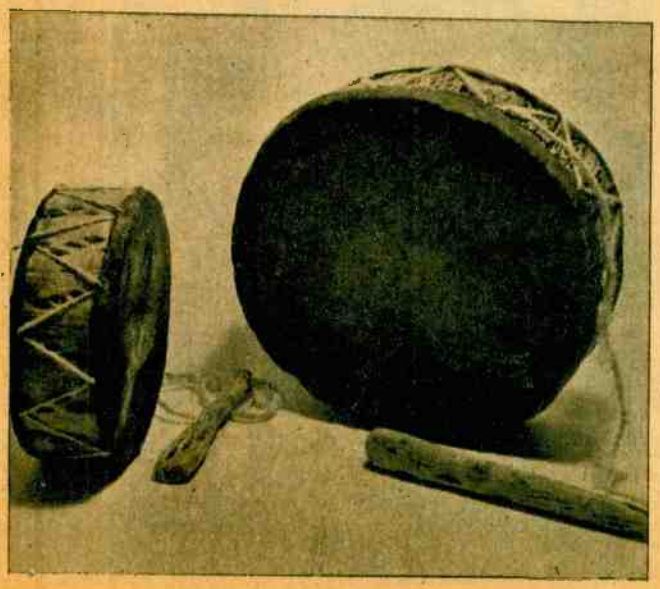
zación de base de los artesanos afiliados a sus Cooperativas y Federaciones; el Servicio de Cooperación Técnica ha asumido la dirección general a través de su capacidad institucional, tanto en los aspectos tecnológicos, económicos, como asimismo con un valioso contingente de profesionales universitarios, ingenieros, diseñadores y artesanos que están contribuyendo a darle una organización concreta al Plan Nacional dentro de la política de desarrollo regional del Gobierno Popular.

La mayor parte de la producción artesanal corresponde actualmente al rubro textil, que cubre más del 80%.

Dentro del Plan Nacional le corresponde a INDAP la organización de los artesanos y la distribución del crédito para el cumplimiento de los diferentes programas regionales.

La organización está a cargo de las funcionarias

Del interior de La Serena son estos tambores, realizados en cuero y tronco de quisco (cacto)



Cultrún de la zona de Malleco, en el sur, pintado. Sobre la silla de viento que antiguamente se tocaba con agua

que en las zonas se integran al Plan Regional de Artesanía, quienes incorporan a la mujer campesina-artesana a los diferentes comités de producción que se forman en las cooperativas campesinas.

Una vez organizados en comités dependientes de una cooperativa campesina, quedan habilitadas para gozar de las facilidades de un crédito. En el caso de los artesanos textiles, la compra de lana se hace por los canales directos, es decir, previa autorización del Comité Textil que distribuye la lana a nivel nacional, se comunica a ECA que una parte de la lana que ellos compran debe ser reservada para el Plan Nacional de Artesanía a través del poder comprador que INDAP dispone para este efecto.

Finalmente, la lana se distribuye a las diferentes zonas que la han solicitado, y éstas la entregan a los comités artesanales, que la hacen llegar a los artesanos en forma individual.

De este modo llega el abastecimiento de lana a precio oficial a manos del artesano que la trabajará en su casa, de acuerdo al programa que su comité ha elaborado; una vez confeccionada la prenda, previo acuerdo con las funcionarias regionales, el comité se reúne para hacer entrega de sus trabajos y recibir un pago justo por ellos. Los precios de las prendas son fijados de acuerdo al estudio de costos que previamente se hizo entre los técnicos artesanales y los artesanos.

La calidad es controlada por una comisión integrada por ellos mismos (la artesana más capacitada) y un funcionario, que es el que lleva el dinero de la comercialización. Estos fondos también son propios de la organización, ya que junto con dar el crédito para compra de materias primas, se dan los "anticipos de comercialización", que son los fondos que sirven para cancelar el total del valor de la prenda que se obtiene. En esta forma, el artesano tiene asegurado el abastecimiento para hacer su trabajo y el precio justo por él.

Estamos orientando la producción convenientemente hacia otros rubros artesanales que no han sido desarrollados por falta de atención del sector. La platería ha sido tradicionalmente trabajada especialmente por las comunidades indígenas. Hoy que las riquezas naturales son de Chile y que cada vez se está extrayendo más plata de los minerales, especialmente del cobre, los pocos artesanos mapuches que actualmente trabajan las joyas, están capacitando a sus hermanos de raza en este antiguo arte. El Proyecto de Platería Chilena, iniciativa que reúne a organismos tales como ENAMI, S.C.T., Banco Central, a la Asociación de Joyeros, al Sindicato de Joyeros, a los plateros urbanos e indígenas, proyecta esta actividad con nítidos caracteres llevando el arte autóctono fuera de nuestras fronteras.

Tal como con la platería, nos proponemos unificar proyectos regionales de cerámica, con el objeto de mejorar la calidad funcional tradicional y de fabricación de los productos de las actuales comunidades loceras, como asimismo desarrollar y revivir tradiciones ceramistas, orientando la producción artesanal hacia la fabricación de objetos más utilitarios y funcionales que los actuales, que van perdiendo su calidad por la introducción de elementos ajenos a nuestras tradiciones.

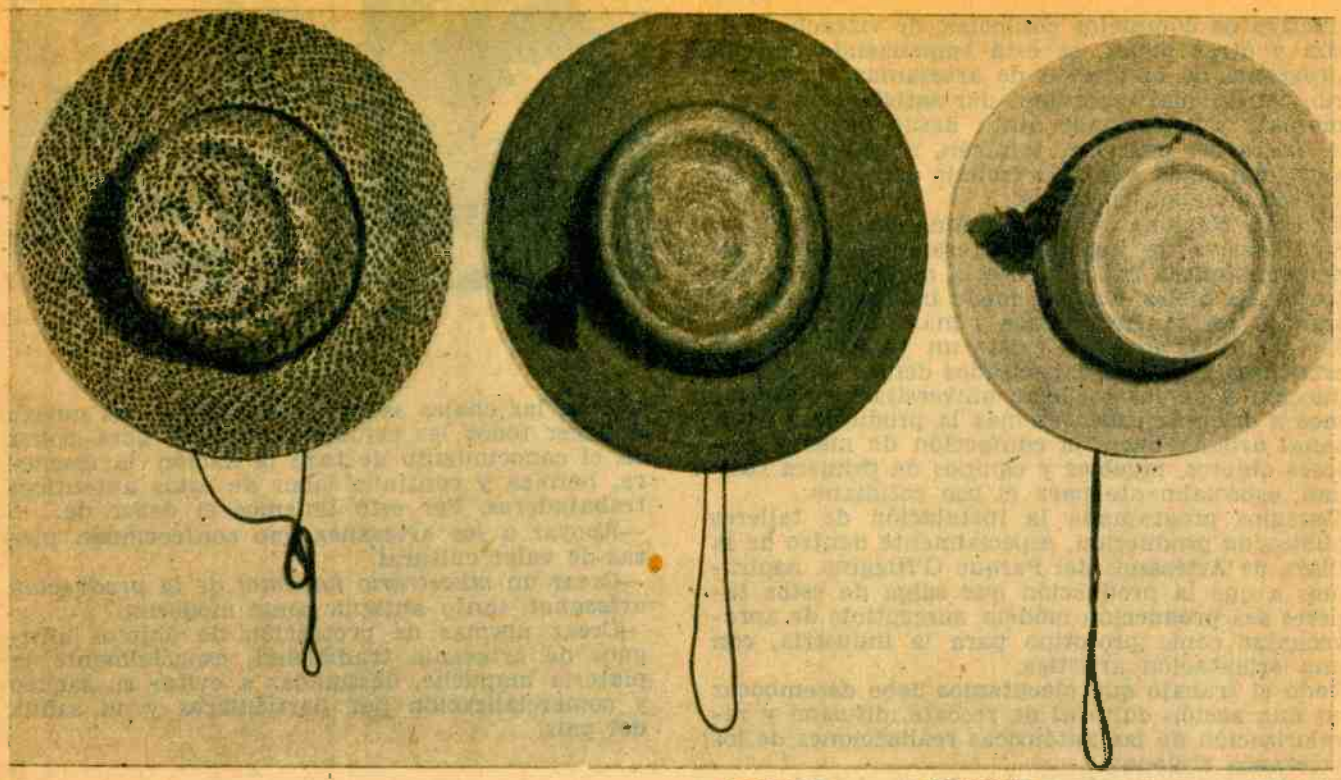
De esta forma volverá la cerámica a retomar su papel de objeto de uso que nunca debió perder y que fue abandonado por la penetración en el mercado industrial de objetos de plásticos fríos, desprovistos de interés para el hombre en su vida cotidiana.

Arriba, un trapilacuche, abajo un trariloncó mapuches

El mueble, que integra diferentes artesanías: madera-metal-cuero, pieles, cerámica, piedras, es un objeto de nuestras preocupaciones. Creemos que varios talleres artesanales de diferentes regiones, trabajando en paralelo, están en condiciones de integrar un mueble, económico, funcional, confortable y estéticamente acorde con las actuales condiciones de vida.

Otro ejemplar de cestería chilota

Cestería chilota, en el Centro artesanal de Ancud



Sombreros de paja de Colchagua, sobre el típico modelo huaso

Objetos utilitarios y decorativos tallados en madera expresan los valores de nuestra cultura y al mismo tiempo muestran la calidad de diseño de estos artesanos campesinos.
Con las maderas de nuestros bosques se pueden fabricar objetos, artefactos y accesorios de uso diario que enriquezcan la calidad de nuestros hogares.

La cestería en mimbre y en fibras vegetales es otra riqueza que no explotamos debidamente con un plan de cultivo y propagación de especies vegetales. Los artesanos confeccionan una variadísima gama de objetos de uso doméstico que están al alcance del pueblo. Actualmente, Chiloé, Llanquihue con sus fibras; Talca, Curicó y Chimbarongo, con los mimbres, presentan una rica veta con una producción de uso y exportación de primera calidad.
Ultimamente y como resultado del desarrollo pro-

Sacho, un ancla chilota, primitiva pero eficaz

Este artesano del cobre trabaja en un taller industrial de carácter artesanal en El Arrayán, vecino a Santiago. El es el maestro de ese taller

ductivo de complejos cunícolas, de vizcachas, visón y otras pieles, se está comenzando con un programa de aplicación de artesanías al vestuario, con lo cual esperamos dar satisfacción a numerosas solicitaciones tanto desde dentro como de fuera del país. Dar también, a través de esta actividad, cada vez más trabajo a la mujer, esta vez de las zonas urbanas.

El Plan Nacional está programando la fabricación masiva de juguetes artesanales, donde podemos emplear básicamente la madera y los restos de las pieles. De este modo incorporaremos al trabajo permanente a más y más mujeres.

En las zonas urbanas existe un vasto sector de artesanos artísticos capacitados dentro de la producción y en las escuelas universitarias. Aspiramos a orientar cada vez más la producción artesanal urbana hacia la confección de más y mejores objetos, muebles y equipos de primera calidad, especialmente para el uso cotidiano.

Tenemos programada la instalación de talleres pilotos de producción, especialmente dentro de la Plaza de Artesanos del Parque O'Higgins. Aspiramos a que la producción que salga de estos talleres sea producción modelo, susceptible de aprovecharse como prototipo para la industria, con una orientación artística.

Todo el trabajo que ejecutamos debe desembocar en una acción cultural de rescate, difusión y revalorización de las auténticas realizaciones de los artesanos chilenos.

Nuestra preocupación por destacar el hecho que los artesanos se han mantenido firmes en la lucha por mostrar lo que es la auténtica cultura del pueblo, aun dentro de las peores condiciones en las cuales se han encontrado, nos mueve a hacer todos los esfuerzos posibles para poner en el conocimiento de toda la nación la tesonera, heroica y continua labor de estos auténticos trabajadores. Por esto tenemos el deber de:

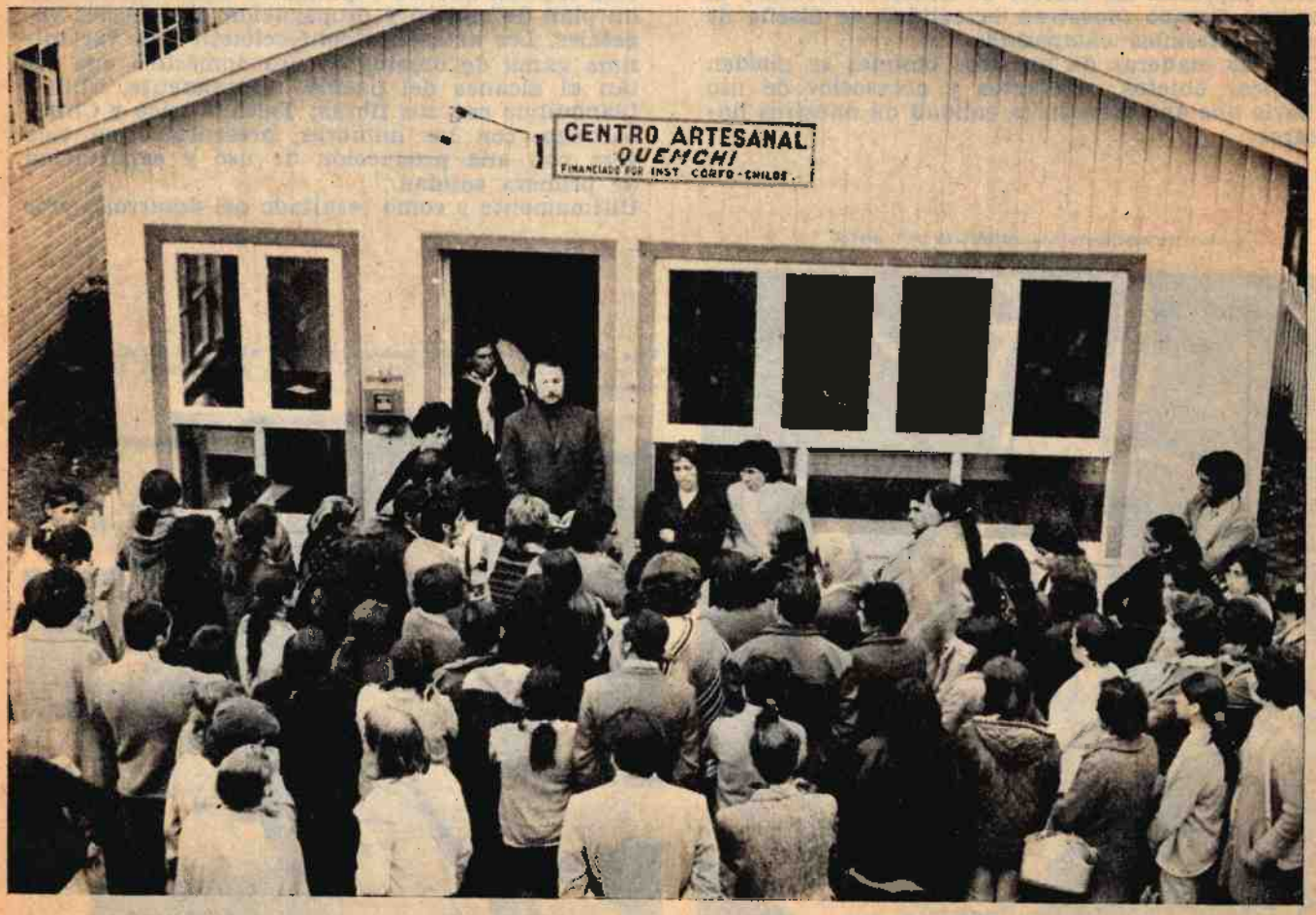
—Apoyar a los artesanos que confeccionan piezas de valor cultural.

—Crear un *muestrario nacional de la producción artesanal,* tanto antigua como moderna.

—Crear normas de protección de objetos antiguos de artesanía tradicional, especialmente la platería mapuche, destinadas a evitar su saqueo y comercialización por particulares y su salida del país.

Una exposición del COCEMA, en su local de la Av. Providencia de Santiago

En la Isla Grande de Chiloé está Quemchi, pintoresco pueblo isleño. En la foto, el jefe del Departamento de Artesanía del Servicio de Cooperación Técnica, compañero Jorge Alfaro, inaugura oficialmente el nuevo Centro Artesanal



el mundo natural y el hombre futuro pueden salvarse a pesar de todo

por el prof. E. K. FEDOROV

Geofísico y astrónomo, Director del Instituto de Geofísica Aplicada de Moscú

La opinión pública de muchos países manifiesta preocupación creciente por la relación hombre-naturaleza. Numerosos científicos, políticos y personalidades de la vida pública han hecho declaraciones y escrito publicaciones y artículos sobre este problema. Muchas reuniones científicas han sido convocadas con objeto de estudiar los problemas ambientales.

El temor de que los recursos naturales no alcancen para cubrir todas las necesidades de la población rápidamente creciente de la Tierra, los efectos de las actividades humanas sobre la naturaleza y, en particular, la contaminación y la polución de esta última, tales son las cuestiones principales que se plantea todo el mundo.

Desde los tiempos de Malthus es notorio que el problema de la suficiencia de los recursos naturales tiene un significado social y político. Los sucesores de Malthus afirman que en los tiempos recientes, en vista del crecimiento ilimitado de las necesidades de la humanidad y del volumen limitado de los recursos ofrecidos por nuestro planeta, no sólo el desarrollo de la sociedad se verá frenado en el futuro, sino que ya en la actualidad, es ésta la razón fundamental del bajo nivel de vida existente en los países en vías de desarrollo, en los cuales el crecimiento de la población no va acompañado de un progreso económico adecuado.

Sin entrar en polémicas queremos declarar que en realidad toda la historia de la humanidad prueba la veracidad de la opinión de que las posibilidades de satisfacer las necesidades de la humanidad se han adelantado siempre, en principio, al crecimiento de las necesidades. Esto vale incluso en la actualidad, si consideramos las necesidades de la sociedad como un todo y si sumamos también todos los recursos disponibles en el mundo entero.

Por ejemplo, el volumen potencial *per capita* de la energía que hoy día podría producirse con el uso de todos los recursos conocidos y los métodos actuales de su aprovechamiento, es aproximadamente veinte veces mayor que el que pudo haber sido producido hace cien años con los recursos y los métodos disponibles en aquel entonces.

Si las tecnologías agrícolas modernas, usadas ya en una serie de países, fueran aplicadas en todos los campos y plantaciones del globo, podríamos satisfacer no solamente las necesidades de la población mundial actual, sino producir víveres en cantidades que excederían todos los deseos. La llamada "revolución verde", fenómeno que se da en muchos países, es una prueba muy convincente de ello.

Aumenta constantemente el volumen total de las riquezas minerales descubiertas, tanto en sus cifras absolutas como *per capita*. Al mismo tiempo, no dejan de crecer las posibilidades de producir, a base de un gran surtido de materias primas disponibles, todos los materiales que precisamos. Sin embargo, también es verdad que las necesidades de las grandes masas de la población mundial no están satisfechas todavía y que no han sido aún aprovechadas todas las posibilidades de satisfacerlas. En muchos países, el hambre mata. Pero éste no es, en absoluto, el resultado de ley natural alguna de la insuficiencia de recursos naturales. Esta situación existe por razones sociales y económicas evidentísimas. En los países en vías de desarrollo, en particular, el crecimiento económico retardado tiene sus raíces en los largos siglos de explotación colonial, a través de los cuales las riquezas naturales de estos países y sus recursos de mano de obra eran utilizados para el enriquecimiento de los colonizadores. Así que tanto en el pasado como en el presente, el volumen total de los recursos naturales de nuestro mundo no ha frenado de ninguna manera, ni mucho menos, el progreso de la humanidad.

Por eficiente que sea el uso de los recursos minerales de la Tierra, la magnitud y la masa inmutables del Globo pueden determinar hasta cierto punto la cantidad óptima de la población mundial. La definición de los límites de ésta y el tiempo en que estos límites entren en cuestión es difícil de determinarlos, naturalmente, en términos concretos. La capacidad de nuestro planeta es una variable en constante aumento. Sin embargo, depende de los métodos del aprovechamiento del espacio y los recursos minerales terrestres y no puede crecer indefinidamente. De modo que en el futuro el control de la población del globo puede convertirse en una necesidad. Si este control es necesario para evitar un crecimiento o, al contrario, una disminución de la po-

blación mundial, sólo será claro en el futuro. El establecimiento de una medida óptima para la población de la Tierra no significa, en absoluto, una necesidad de limitar la población como un todo. Es posible que en la época en la que sea necesario, el hombre sea capaz de construir grandes estaciones orbitales o poblar otros cuerpos celestes.

Esto, claro está, no quiere decir que el uso económico y la preservación de los recursos naturales no presenten ningún problema en la actualidad. Tenemos que enfrentarlos mucho antes que el agotamiento de los recursos naturales paralice el progreso social. El suministro racional de los recursos naturales del globo puede realizarse prácticamente sólo en caso de que la riqueza natural sea aprovechada de un modo óptimo en su totalidad. Sin embargo, el aprovechamiento óptimo de estos recursos es impedido por importantes factores adversos.

La propiedad privada acarrea saqueo

La propiedad privada de recursos naturales y de los medios de su explotación lleva muy frecuentemente no al uso, sino al abuso voraz de los minerales y de otras riquezas de la tierra, especialmente si son compañías extranjeras las que efectúan la extracción, como es el caso de muchos países económicamente dependientes. Los monopolios son responsables, muy frecuentemente, de la provocación artificial de diversas necesidades de los consumidores y del desperdicio de recursos naturales resultante de ello. Otra grave amenaza para el uso racional de los recursos naturales es la representada —en los países subdesarrollados cuya población forma la mayor parte del género humano— por la insuficiencia de medios de producción y de mano de obra calificada. El uso de muchos recursos naturales, tales como, por ejemplo, el pescado o los minerales extraídos del subsuelo o del fondo del océano, ha adquirido, últimamente, proporciones globales, excediendo de las fronteras de países individuales. Y, sin embargo, hasta ahora no ha sido constituido ningún organismo internacional que se encargue de asegurar el aprovechamiento racional y óptimo de estos recursos en interés de la humanidad considerada como un todo.

Estas y muchas otras circunstancias obstruyen el uso óptimo de la totalidad de las riquezas de nuestro planeta. Los mismos factores obstaculizan, aún más, el cultivo de los recursos naturales. El cultivo constituye un problema principalmente en relación con las riquezas naturales renovables, tales como el agua fresca, los recursos de vida de los diversos continentes, mares, vegetación forestal, suelo, oxígeno en la atmósfera, etc. A estos recursos no los caracteriza solamente el volumen físico común, sino el balance permanentemente renovable: la proporción entre su mengua o consumo y su renovación mediante procesos biológicos y otros procesos que tienen lugar en la naturaleza.

En la actualidad, estamos consumiendo casi todos los tipos de recursos naturales renovables y el ritmo en que están siendo consumidos se aproxima cada vez más rápido al volumen de su incremento. Así, por ejemplo, aprovechamos casi el 70 por ciento del suelo conveniente para el cultivo mediante tecnologías agrícolas modernas, alrededor de la mitad del incremento de la vegetación forestal, cerca de una décima parte de las aguas frescas de los ríos, una parte pequeña del incremento de los recursos vitales de los mares, pero una parte sustancial, cerca del 70 por ciento, del incremento de la población piscícola. La demanda de recursos renovables por parte de la humanidad va en constante aumento. Aun aprendiendo a aprovecharlos cada vez más eficazmente no tardaremos mucho en agotar todas las reservas disponibles. En cuanto esto se produzca, sólo restará establecer un límite, como se hizo ya en el caso de la industria ballenera, por ejemplo, o un punto proporcional entre el incremento y el consumo del recurso amenazado. De otro modo tendremos que empezar a cultivar recursos naturales, cambiando así su equilibrio natural. Una especie de cultivo fue iniciada ya en tiempos remotos, cuando el hombre dejó de considerar la caza y la recolección de plantas silvestres como el principal sustento y empezó a criar ganado y desbrozar terrenos, multiplicando la productividad de estos recursos. Este proceso dura hasta nuestros días.

Asimismo, ya estamos llevando a cabo la redistribución de nuestros recursos acuáticos sobre una base regional, con el objeto de satisfacer la demanda de agua en las áreas más densamente pobladas. Ya estamos desecando o adaptando de otro modo grandes áreas de tierra para convertirlas en campos o bosques. En la actualidad, la sociedad, considerada como un todo, precisa de eficientes programas de cultivo de envergadura mundial. Los logros de la ciencia y la tecnología modernas permiten que se proceda ya a la realización de programas modelo.

Sin embargo, todo el mundo sabe que las circunstancias sociales y políticas han imposibilitado prácticamente, hasta ahora, toda acción de este tipo. Es más, por el momento es imposible determinar la conveniencia o la urgencia de tal o cual programa específico desde el punto de vista de las necesidades de la humanidad considerada como un todo.

Violando el equilibrio

Las actividades del hombre concernientes al uso de los recursos naturales renovables afectan cada vez más nuestro medio ambiente. Retirando algunas sustancias de los ciclos naturales o introduciendo en estos ciclos sustancias adicionales (sobre todo materias contaminantes producidas por los desechos industriales vertidos al agua o al aire) cambiamos la propia composición del medio ambiente, o sea, para expresarlo con palabras más exactas, perturbamos su equilibrio natural, propio de la circulación natural de las diferentes substancias. La polución y la contaminación son las principales responsables de los cambios ocasionados en este equilibrio natural. La polución de nuestro ambiente natural es considerada, precisamente, como uno de los más graves problemas que la humanidad enfrenta.

El mayor peligro se debe a la contaminación de los lagos continentales, los ríos y las represas. A pesar de que un número siempre creciente de empresas industriales disponen del equipo de purificación conveniente, los métodos fundamentales de reducción de los efectos de polución consisten en la dilución de los desechos industriales en agua pura. Esta práctica consume una cantidad siempre creciente de agua fluvial. De no tomarse medidas drásticas que acaben con esta situación, este método de dilución de desechos absorberá dentro de unos 50-70 años no menos de la mitad de todas las aguas de los ríos del mundo.

La polución de las aguas no es asunto interno de

tal o cual país. Muchos ríos atraviesan varios países. El problema tampoco es sólo internacional; es global, ya que la mayor parte de las aguas de los mares y océanos ya han sido contaminadas considerablemente por sustancias producidas por el hombre. Similar es la situación que existe en la atmósfera. Las descargas del humo, junto con otros compuestos químicos en la atmósfera, adquieren proporciones catastróficas. Tal es el caso de numerosas ciudades de los Estados Unidos, Gran Bretaña, República Federal Alemana y otros países. El rápido crecimiento de la polución industrial significa una grave amenaza para la salud.

Sin embargo, la polución debe y también puede ser eliminada por completo. La ciencia y la tecnología ya disponen de todas las respuestas a la pregunta de cómo hacerlo. Es posible cambiar la tecnología industrial de tal forma que surjan ciclos productivos cerrados en que la descarga de los desechos en el medio ambiente quede eliminada. Además, muchas sustancias de valor que ahora se desperdician, pueden ser aprovechadas bajo las nuevas condiciones. Tales cambios requerirán, sin embargo, inversiones inmensas, ya que muchas ramas industriales tendrán que ser prácticamente reconstruidas.

Cabe mencionar que la industria de los productos nucleares así como las plantas atómicas trabajan de un modo mucho más "limpio" que cualquiera otra rama de la industria química. Esta "limpieza" funcional es el resultado de las medidas apropiadas que han sido tomadas —aun antes de iniciarse cualquiera producción— en aras de la eliminación de toda posibilidad de escape de desperdicios radiactivos en el medio ambiente, y esto a pesar del costo relativamente muy elevado de tales medidas.

No deberíamos pasar por alto el hecho de que una proporción sustancial de la polución del medio ambiente es causada por las guerras. Los preparativos mismos para eventuales conflictos armados llevan a casos de polución no intencional, tales como experimentos con armas nucleares, pérdidas de bombas nucleares durante el vuelo, escape de sustancias químicas nocivas, etc. Según resultado de las investigaciones de un grupo de expertos norteamericanos, el uso de las armas químicas por las fuerzas armadas estadounidenses en Vietnam ha causado la destrucción de por lo menos un 25% de la totalidad de la vegetación forestal de Vietnam del Sur. La guerra química llevada a cabo en Indochina ha acarreado, asimismo, grandes pérdidas en vidas humanas e indecible sufrimiento para la población de las áreas afectadas. No se compara con ésta ninguna polución industrial por más dañina que sea. Todos somos conscientes de las horrorosas consecuencias que tendría para la humanidad y su medio ambiente una contaminación radiactiva causada por una conflagración termonuclear.

Aspectos positivos y negativos del progreso científico

El calentamiento del medio ambiente —producto secundario de toda actividad industrial— también es un factor importante que merece tanta atención como el propio problema de la polución. El calor producido por la industria y trasmitido a la atmósfera circundante es igual por el momento al 0,81% del calor que la tierra recibe del sol. Sin embargo, la proporción del calor producido por el hombre sigue creciendo constantemente, de modo que podemos suponer que en unos 50-60 años alcanzará el 1-2%. Esto elevará la temperatura de las capas inferiores de la atmósfera en uno o dos centígrados por término medio pór todo el globo.

La irrigación de las tierras cultivables, que se emplea en una proporción siempre creciente a través del mundo, causa cambios en el ciclo acuático que afectan toda la superficie terrestre: la irrigación aumenta la evaporación sobre los continentes y disminuye el volumen de las aguas vertidas por los ríos en los océanos. Este es otro fenómeno capaz de cambiar nuestro clima.

Como se sabe, algunos experimentos que tenían por objeto provocar cambios artificiales en el desarrollo de ciertos fenómenos naturales, fueron exitosos, hasta cierto punto. La técnica del control de granizos fue desarrollada y ensayada con éxito en la Unión Soviética. La provocación de precipitaciones se prueba con éxito cada vez más promisorio en una serie de países. Sabemos dispersar nubes. Nuestros colegas de Estados Unidos están desarrollando métodos de eliminación de huracanes. Todos estos métodos de influir en fenómenos meteorológicos se basan en la inestabilidad atmosférica y en la posibilidad de suscitar en la atmósfera reacciones autodesarrollantes. Por el momento, los científicos han logrado estimular tales reacciones en escala local. Sin embargo, es probable que los procesos de alcance global que tienen lugar en la atmósfera y que son responsables de la creación de climas definidos, pasen por etapas inestables. Se sabe que a través de la historia geológica el clima del globo sufrió varios cambios sustanciales, de los cuales unos sucedieron, como sabemos, durante los últimos 20.000 y 30.000 años. Estas transformaciones no pueden explicarse por el mero desplazamiento de los continentes u océanos, por el cambio de la inclinación del eje terráqueo u otros factores similares. Hasta la fecha, no ha sido elaborada ninguna teoría de los cambios climáticos, pero varios argumentos de peso se ofrecen para apoyar la hipótesis de la inestabilidad del clima. Esta puede tener para la humanidad tanto consecuencias positivas como negativas. Positivas, porque podrá orientar nuestro esfuerzo hacia un mejoramiento artificial de las condiciones climáticas en aras de la adaptación óptima a las necesidades del hombre; negativas, porque cambios climáticos adversos pueden producirse espontáneamente y en perjuicio de los intereses humanos.

Cambios parciales del estado de la superficie de la tierra, tales como la destrucción de la capa de hielo que cubre los océanos polares, pueden desencadenar en los procesos climáticos una serie de otros cambios, volcando así los equilibrios naturales existentes. Tenemos buena razón para creer que la elevación de la temperatura media de la atmósfera en uno o dos centígrados sería capaz de desencadenar ciertos procesos de transformación climática.

La afirmación de que el hombre tiene en sus manos un poder fantástico gracias a los avances científicos y técnicos ha perdido ya todo carácter sensacional. Los métodos arriba mencionados de la influencia humana en la naturaleza sólo señalan algunas de las capacidades, a las cuales pertenece también la de planificar y efectuar operaciones cuya envergadura iguala o supera a la de los procesos naturales globales.

Cabe mencionar que todo organismo creado por la naturaleza dispone también, aparte de la capacidad de desarrollar diversos tipos de acciones, de los medios de hacer estas acciones inocuas e incluso provechosas para el organismo mismo y toda su especie. Dispositivos y sistemas preventivos y de adaptación más o menos efectivos forman parte orgánica de toda máquina fabricada por el hombre. La adaptación y la prevención son inherentes de todo sistema organizado, trátese de una finca agrícola, una empresa industrial o comercial, un banco o, en los países socialistas, incluso toda la economía del país dirigida centralmente por un plan económico general. Sin embargo, la humanidad moderna considerada como un todo no dispone de un tal sistema organizado. No dispone de ningún mecanismo de adaptación para controlar y orientar sus procesos más esenciales, en general, y sus acciones, que afectan al medio ambiente en particular.

En mi opinión, en esto consiste el peligro principal. Hace un centenar de años ya estaba claro que "la cultura, de desarrollarse espontáneamente, sin orientación concienzuda, deja tras sí un desierto". Sería difícil describir más lacónica y exactamente el problema que enfrentamos. ¿Es posible determinar el tiempo en que el desarrollo espontáneo de la sociedad empiece a ser intolerable? Espero que las pequeñas observaciones siguientes ayuden a establecer, muy aproximativamente, claro está, este deslinde. Como ya hemos dicho, la humanidad se acercará al pleno aprovechamiento del incremento natural de algunos de nuestros recursos naturales en unos 50-60 años. Dentro del mismo lapso podemos esperar que el calor industrial alcance valores susceptibles de influir sobre el clima. La naturaleza dinámica del hombre y el problema del uso eficiente de recursos naturales preocupan mucho tanto a numerosos científicos como a personalidades políticas. Varios científicos de Occidente no son muy optimistas en cuanto al futuro de la humanidad. Me refiero a Forrester, en los Estados Unidos; Paccei, en Italia, y otros.

Forrester, por ejemplo, trata de aplicar la técnica del análisis de los sistemas al estudio de los problemas del futuro de la humanidad. Reúne todos los aspectos fundamentales de las actividades humanas: el crecimiento de la natalidad, la proporción de la mortalidad, el uso de los recursos naturales, la contaminación del medio ambiente y muchos otros. Utilizando distintos métodos para expresar valores numéricos de las relaciones mutuas existentes entre estos fenómenos, pronostica mediante complicadas operaciones de computación el estado futuro de la sociedad... Los resultados de su investigación son bastante inquietantes. Si la civilización sigue los modelos de desarrollo que ha estado siguiendo en los decenios pasados, alcanzaremos, según Forrester, el punto de saturación máximo en lo relativo a la población del mundo cerca del año 2030. En esta época, asimismo, la polución ecológica alcanzará proporciones desastrosas; los recursos naturales ya habrán sido agotados; por consiguiente, el índice de mortalidad empezará a subir bruscamente. La población disminuirá en cuatro o cinco veces a través de los 20-30 años subsiguientes a esta crisis.

Otras previsiones auguran consecuencias y situaciones menos catastróficas. Sin embargo, todas prevén cierta crisis para la humanidad dentro de unos 50-70 años, cuando el agotamiento de los recursos naturales y la polución ecológica acarrearán un agudo decrecimiento de los niveles de población.

Forrester y sus colegas insisten en la necesidad de una transición del desarrollo a la estabilidad. Son de la opinión que debería suspenderse la industrialización, sobre todo en los países en vías de desarrollo. Insisten en la necesidad de la planificación familiar. Tal es el mensaje esencial del trabajo de Forrester.

Al mencionar aquí las investigaciones de Forrester no lo hice por estar de acuerdo con sus conclusiones. Los valores de las interrelaciones que él distingue entre los distintos fenómenos del desarrollo social son cuestionables. Y si uno no los acepta como base del pronóstico, todo su razonamiento y sus deducciones quedan suspendidas en el vacío. ¿Por qué deberíamos considerar la plaga de la polución como inevitable si ya en la actualidad concemos medios de su prevención? Con toda razón podemos afirmar que en cuanto al crecimiento económico, índices aún más elevados que los actuales serán aceptables en el futuro en vista de los probables descubrimientos que significarán un cambio brusco en el uso de los recursos naturales.

Los cálculos de Forrester sirven como ilustración de los resultados de un desarrollo espontáneo de la civilización, un desarrollo no dirigido por el hombre. Además, un estado catastrófico puede producirse mucho antes de lo que prevé Forrester, si permitimos que estalle una guerra, o puede tener consecuencias mucho más devastadoras y de mucho más largo alcance en el tiempo que el previsto por Forrester si se producen, por añadidura, cambios climáticos adversos.

Las ideas expuestas en las líneas precedentes, prueban, a mi modo de ver, la necesidad de cambiar el desarrollo espontáneo de la cultura, sustituyéndolo por un avance dirigido concienzudamente por el hombre. El primer paso hacia esta meta es la suspensión de la carrera armamentista y el desarme. Estas medidas permitirán la reconstrucción de la industria, como prioridad número uno, en aras de la eliminación de la polución; después de tal reconstrucción pueden iniciarse, en escala mundial, programas de cultivo de los diversos recursos naturales.

Sólo en condiciones de coexistencia pacífica entre estados con diferentes sistemas sociales y de su estrecha cooperación, será posible efectuar la necesaria adaptación de las actividades humanas frente a su ambiente natural y la transformación de este último en escala mundial y en provecho de la humanidad considerada como un todo. Sólo después de cumplir estas premisas seremos capaces de definir las perspectivas a largo plazo de nuestro progreso y sus objetivos. Y quiero subrayar que tengo en la mente el progreso y no una especie de estancamiento de la vida de la sociedad humana.

(Selección de canje, tomado de la Revista de la Unión Internacional de Estudiantes, vol. 26, N.º 8, 1972.)

EL PAIS MAS AVANZADO VIO EN CUBA EL PROF. DR. ALBERT SCHATZ, DESCUBRIDOR DE LA ESTREPTOMICINA

El doctor Albert Schatz, norteamericano, cuyas declaraciones damos a continuación, es el descubridor de la estreptomicina, verdadera hazaña científica que él realizó en 1945, siendo un graduado en la Universidad de Rutgers, Estados Unidos, y que salvó a la humanidad del flagelo de la tuberculosis.
Hace años fue contratado como profesor de la Universidad de Chile, siendo rector el profesor Juan Gómez Millas, regresando luego a su país.
Obtuvo el grado de doctor en Filosofía en la Universidad de Rutgers y ha sido profesor del Brooklyn College, Universidad de Washington y Webster College.
Ha realizado también investigaciones para el Instituto Sloan-Kettering de Investigación del Cáncer, el National Agricultural College, Passaic General Hospital y Philadelphia General Hospital.
El doctor Schatz es miembro de la Facultad de Temple desde 1969, pertenece al cuerpo editorial del "Compost Science" y es autor de la obra "Historia de los microbios", y de numerosos artículos técnicos y no técnicos.
Junto con su esposa escribió "Teaching Science with Garbage" ("Enseñando ciencia con la basura"), publicada el año pasado.
Vivian Schatz tiene grados de Master of Science en Química y Microbiología y ha enseñado en el Colegio Nido de Aguilas en Chile, en la British Juniors High School en la University City, Mo., y en la Durham School en Philadelphia.
La profesora Schatz es asesora de Ciencias en el Teacher's Advisory Center de Philadelphia.
Los Schatz viven en 6500 Wissahickon Ave, Philadelphia, 19119.
Las declaraciones que siguen aparecieron en el Boletín de la Universidad de Temple, Philadelphia, Estados Unidos.

—"Cuba ha realizado tales progresos desde la revolución de 1959, que ahora es en muchos aspectos uno de los primeros países de Latinoamérica". Esta es la opinión del Dr. Albert Schatz, profesor de Educación de Ciencias en la Universidad de Temple, Estados Unidos, quien regresó recientemente de un viaje de dos semanas a la isla del Caribe.

El Dr. Schatz y su esposa, Vivian, viajaron a Cuba como huéspedes del Ministerio de Salud Pública para reunirse con los dirigentes en los campos de la educación, investigación médica, particularmente en antibióticos y cáncer; fermentaciones y agricultura, especialmente ciencia del suelo.

Volvieron a este país profundamente impresionados por los cambios que han ocurrido en Cuba.

—Para comprender a Cuba hoy día —dijo el Dr. Schatz— es necesario comparar las condiciones actuales con las que existían antes de la revolución, y comparar Cuba actual con otros países latinoamericanos de hoy.

—Por ejemplo, en La Habana no existen hoy poblaciones callampas. Hay sectores antiguos de la ciudad, pero no las barriadas miserables que existen en otros países latinoamericanos y aquí en los Estados Unidos.

—Toda la ciudad está inmaculadamente limpia. Todos los niños van a la escuela. Toda la gente tiene empleo.

—Toda persona tiene derecho a recibir, y recibe, excelente cuidado médico gratuito, algo sin precedentes en América Latina.

—Toda persona gana lo suficiente para comer, vestirse y tener un hogar.

—Y Cuba no tiene el problema de las drogas, agrega el sabio investigador. Lo que más impresionó a los Schatz en la ciudad de La Habana fue el pequeño número de policías en comparación con otras ciudades latinoamericanas y de los Estados Unidos.

—Usted puede caminar por las calles de La Habana a cualquier hora del día o de la noche y sentirse perfectamente seguro —dijo el Dr. Schatz.

Mientras estuvieron en Cuba los Schatz se reunieron con miembros del Centro de Información para las Ciencias Médicas, con la sección dental y la sección de relaciones internacionales del Ministerio de Salud Pública, el Instituto de Microbiología e Higiene, el Instituto de Desarrollo Infantil y el Museo de Alfabetización.

—Nos sorprendió la cantidad de personas de otros países que están trabajando y estudiando en Cuba —observó el Dr. Schatz—. Hay gente de Inglaterra, Japón, Checoslovaquia, Vietnam, Italia, Francia, Noruega y otros países latinoamericanos. Incluso hay algunos de los Estados Unidos.

El Dr. y la señora Schatz pasaron también parte de su tiempo con los estudiantes de las escuelas secundarias a través de Cuba: —Una experiencia —dice el Dr. Schatz— que puedo calificar de emocionante. Nunca me he encontrado con estudiantes que expresaran tanta confianza en sí mismos, en su futuro y en el futuro de su país, dijo. Y agregó:

—Todos estos estudiantes están dedicados a temas que son muy significativos para ellos en dos sentidos: ven la importancia que tiene lo que estudian para las necesidades del país, y saben que cuando completen sus años de escuela tendrán trabajo en áreas relacionadas con sus estudios.

—En Cuba —dijo el Dr. Schatz— nunca se oye hablar de estudiantes que abandonen sus estudios. Ellos aprecian la practicabilidad y el significado de los programas de estudio. Los cubanos no tienen los problemas que tenemos nosotros con motivación y currículum.

—El entusiasmo de los estudiantes —expresa el Dr. Schatz— se encuentra igualmente en la gente del Gobierno. Son entusiastas respecto del progreso alcanzado en todas las áreas y de la importancia de lo que están haciendo para el desarrollo del país y para satisfacer las necesidades de un progreso continuo.

—Existe una sensación dinámica y estimulante de crecimiento y desarrollo en todas las áreas —manifestó el Dr. Schatz.

—Quedamos tremendamente impresionados por lo que está haciendo el Gobierno en favor de la educación de la gente joven. Nos sorprendió, por ejemplo, el número de escuelas secundarias que se construyen en las zonas rurales.

Y además de escuelas —agregó— los cubanos están construyendo caminos, hospitales e industrias. Están organizando también una gran flota pesquera.

Más adelante, el profesor Schatz comentó:

—Mi esposa y yo vivimos en Chile durante tres años y hemos viajado por otros países latinoamericanos. Nunca hemos conocido gente tan tranquila y confiada como los cubanos. Este sentimiento de confianza y la sensación de progreso es lo que más nos impresionó.

RECREACION Y OCUPACION DEL TIEMPO LIBRE EN EL CURSO DE EXPERIENCIA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES ARGENTINOS

por la Prof. SILVIA A. MENDELEWICZ

La autora de este artículo es una joven profesora argentina, que aún cuando cuenta apenas 25 años, tiene ya un intenso servicio prestado a la educación de su país y del nuestro, donde ahora reside. La profesora Silvia Mendelewicz estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, graduándose en Ciencias de la Educación. Actualmente trabaja en nuestra Universidad Técnica del Estado, donde comparte la cátedra sobre evaluación educacional. Participa, además, en dos comisiones de investigación sobre desarrollo del currículum, referidas a educación de los trabajadores y educación tecnológica. Paralelamente ha trabajado en la actividad recreativa con niños en clubes complementarios o extraescolares. Por la actividad junto a los niños ha sentido especial inclinación, y trabajó asimismo con adolescentes como coordinadora de grupos. En la Argentina dirigió clubes infantiles con resultados tan positivos como los que relata en sus experiencias. Desde que era estudiante de pedagogía trabajó en numerosas colonias de verano. Paralelamente se dedicó a enseñar en talleres infantiles de iniciación artística. Ha hecho diversos cursos de pintura y escultura, así como de pedagogía en artes plásticas.

Entre sus experiencias con los niños de su patria debe señalarse la que la profesora Mendelewicz realizó con un grupo de niños del Chaco argentino, por cuenta de la FAO. Después de orientar a aquel grupo, y regresar a Buenos Aires, se escribió durante tres años con los niños del Chaco. Finalmente volvió para verlos, invitada especialmente por una familia campesina del lugar. A diferencia de los planes chilenos que exigen memoria de graduación a los estudiantes de pedagogía, en la Argentina se gradúan después de una práctica en escuelas y liceos.

En la crónica que sigue, la educadora argentina relata el funcionamiento de una colonia de vacaciones en la localidad de Mercedes, en el gran Buenos Aires. En la segunda parte desarrolla los objetivos de la actividad pedagógica de las colonias escolares. (En el instante de entrar en prensa esta edición, se nos avisa que la prof. Silvia Mendelewicz acaba de fallecer en Buenos Aires, hacia donde se había dirigido recientemente atacada de una súbita enfermedad. Nuestra condolencia a la familia, y al profesorado de la Universidad Técnica del Estado, que tanto estimaba la labor de la joven profesora argentina).

En la Argentina, verano tras verano, contingentes de 150 a 200 niños y adolescentes, en cada turno de 20 días (diciembre, enero y febrero), concurren a una colonia de vacaciones a vivir una experiencia para la mayoría desconocida, lejos del hogar, y en conjunto con sus iguales. Allí aprenden a valerse por sus propios medios, a colaborar en tareas grupales que se relacionan con sus edades e intereses, desarrollan sus aptitudes con el ejercicio de actividades expresivas (manualidades, dramatizaciones, etc.) y llegan a sentir la naturaleza como un medio ambiente rico en posibilidades, utilizado en provecho del hombre, con la realización de experimentos científicos y campamentos.

Hace más de un decenio que esta institución brinda actividades de carácter formativo y sano esparcimiento, producto de una labor organizada y fecunda de los profesores, sus ayudantes y la dirección. En cada uno de los turnos participan diversos grupos de trabajo, constituidos según edades y en un nivel de escolaridad semejante que se mantiene estable durante su desarrollo.

Diariamente realizan las tareas que se asignan con la colaboración de sus respectivos profesores de recreación, mediante una planificación previa al turno, que se discute y elabora como guía para la acción y que, en consecuencia, es susceptible de cambios.

Antes de iniciar cada jornada, plena de descubrimientos que concitan su interés, cada grupo se reúne y elige al compañero que más se ha destacado para integrar por un día la "brigada de guardia", lo que constituye un estímulo a su esfuerzo y dedicación. El asesoramiento de la tarea es desempeñado por un profesor-guía.

Las labores que deben cumplir son múltiples. Contribuyen al embellecimiento del campo de veraneo, cuidando plantas y jardines, blanqueando los senderos.

También prestan colaboración en las horas de comidas al colocar y retirar el servicio, distribuyéndose por el comedor para la atención de cada mesa. Cumplen el papel de "correos": informan invariablemente a los destinatarios de las llamadas telefónicas o cartas. Por las tardes integran la sección de materiales que debe repartir las herramientas de trabajo para cada grupo, y controlar que todo sea devuelto en igual número y orden, funciones de carácter social que estimulan en los colonos una actitud solidaria.

Tenía yo 18 años, y como maestra de recreación me propuse compartir una nueva experiencia con niños, en especial de 7 años, edad que me había sido ajena hasta ese momento por mi preferencia por los más pequeños.

La dirección de la Colonia de Vacaciones me explicó las razones de un nuevo nombramiento que consideraba de interés para mi formación profesional: en lugar de la conducción de un grupo me proponía hacerme cargo de la "Brigada de Guardia", que como consecuencia de la conducción puramente mecánica a que había llegado había ido desvirtuando su finalidad educativa. Los niños sentían que el hecho de ser elegidos como representantes de sus compañeros significaba un "castigo", pues perdían un día de juego y de trabajo. Era imperioso configurar una orientación diferente, con nuevos contenidos, para lograr la modificación de la función de "servicio", menospreciada por la mayoría de los colonos. Estaba claro en nosotros que debíamos ayudarles a encontrar el valor que adquiere este quehacer para nuestra comunidad, sintiendo a la vez satisfacción por las obras emprendidas.

En un comienzo programamos las actividades posibles de realizar en veinte jornadas, contemplando la composición peculiar de este grupo, cuyos integrantes tendrían edades dispares, y por ende intereses e inquitudes variadas. Sólo en función de objetivos comunes podríamos intentar juntos aquellas que permitieran desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas, como por ejemplo "habilidad para la construcción de objetos útiles para las instalaciones de la colonia y los grupos que la componen", según fueran las posibilidades de ejecución de los mismos.

Elaboramos en forma tentativa los siguientes proyectos: armar cajones para guardar herramientas y otros materiales; blanquear con cal los senderos y árboles de los jardines, prestar asistencia para la edificación, aunque precaria, de uno o varios refugios para los pequeños, cuando fuere ne-

cesario, pintar o decorar los bancos, de tronco o cemento, que se encontraban alrededor de las canchas de deportes o diseminados por el parque. Incluimos además el que estaba bajo el "árbol del cielo". Aún lo recuerdo, con sus ramas frondosas desprovistas de brotes, veterano sin descanso e impasible testido de tantas conversaciones. Era parte integrante de nuestro mundo juvenil.

Agregamos también, sin titubeos, una vasta gama de actividades plásticas como un medio insustituible de favorecer el despliegue de la imaginación creadora, expresión de la sensibilidad y características individuales y que sólo logran su enriquecimiento en la experiencia compartida. Realizaríamos ejercicios de pintura, dibujos, modelados, collages con elementos naturales de la zona, grabados en yeso y madera, tallados en jabón, etc., confección de un periódico mural con las noticias relevantes de grandes y pequeños. Estos se complementarían con la formación de una biblioteca ambulante para los diferentes grupos, que haríamos circular durante el momento de la siesta; caminatas para conocer las lecherías y chacras vecinas; canciones, rondas, deportes y hasta un baño diario en la piscina.

Como una unidad singular que íbamos a constituir, establecimos "horarios fijos" para los trabajos que podrían ser rutinarios o fatigosos (a medida de las fuerzas), pero el niño debía ver el objetivo y preocuparse por alcanzarlo. También se contemplaron otros "móviles", que ocuparíamos con toda forma de creación libre, accesible a los niños y adolescentes.

Esta planificación preliminar fue alimentada con la información de lo realizado en años anteriores, obtenida por medio de entrevistas a los docentes que se habían desempeñado en ella, consulta de programas, fichas psicopedagógicas de los colonos, inventarios de intereses y conversaciones con quienes habían participado otras veces. Indudablemente, estos antecedentes me dieron puntos de apoyo objetivos para una evaluación de este hacer, permitiéndome enfocarlo desde un ángulo renovado.

("Son las 7 de la mañana de un mes de enero. Aún faltan pocos minutos para que los niños se despierten, realicen su aseo personal, arreglen el closet, la cama y salgan presurosos al desayuno en el comedor. Pero cómo olvidar que antes de salir del pabellón dormitorio pasa la "brigada de guardia" para hacer inspección del orden y limpieza de todos los rincones y también de la pulcritud de cada uno. Ojalá que al final de día ganemos el banderín al mejor pabellón...")

Luego de la elección de la labor que absorbería nuestras primeras fuerzas, comenzamos a diseñar la construcción de tres cajones para materiales. ¡En un día es tan poco lo que podemos hacer!, pero con la acumulación de esfuerzos de las brigadas subsiguientes podremos finalizarlos y ofrecer nuestro regalo a los más pequeños. El entusiasmo fue indescriptible: hubo voluntad de aserruchar, medir, martillar, en síntesis, una febril actividad y continuo cuchicheo. Anochecía y seguíamos empeñados en lo nuestro.

Con el cumplimiento de varias etapas, éstos quedaron decorados con gracia y color, de acuerdo a la fantasía y audacia de los autores. En el encuentro al final de la jornada, con la dirección general y los grupos presentes, hicimos esa primera entrega. La reunión, sencilla como otras, adquirió para todos el carácter de una ceremonia. La alegría de los niños se reflejaba en nosotros. El impacto que produjo en los profesores y en los colonos fue grande, nunca antes la "brigada de guardia" había emprendido acciones de esta índole con tanta responsabilidad.

Era a mediados de turno, y día a día nos acompañaban nuevos amigos. Una tarde mientras leía cuentos a los chiquillos y los mayores tallaban algunas ramas gruesas que servían para colgadores, dos hermanitos nos ofrecieron una canción acompañándose con una guitarra. Las improvisaciones sobre el tema fueron múltiples y nuestra imaginación se agigantaba cuando transformábamos caprichosamente las letras de algunos temas del folklore y otros ritmos.

Los hallazgos repentinos de nuevas prosas nos producían gran sorpresa y como en un juego entretenido continuábamos con adivinanzas de frases musicales. Repetimos esta experiencia, con variantes que surgían a cada momento... Así fuimos madurando la idea de modificar totalmente los resúmenes diarios de lo realizado, que cumplíamos en comentar en el encuentro acostumbrado. Estos comprendían una síntesis de los acontecimientos más relevantes, la lectura de los datos del servicio de meteorología que nos proporcionaba el cuarto grupo (10 años), de su observatorio en miniatura, y también el anuncio de la preparación de un fogón o velada nocturna con sketches, como una sorpresa general.

El guión que previamente elaborábamos en conjunto se leía monótona y pausadamente. Era necesario ensayar algunas formas mejores, que nos permitieran una comunicación más eficiente y una participación más activa de los oyentes. De este modo, se logró un avance cuando de una simple lectura se pasó a relatos comentados por medio de una canción, en algunas ocasiones a la utilización de instrumentos musicales (confeccionados por nosotros) como acompañamiento y también con la dramatización de breves escenas. Conseguimos atraer así la atención de todos, y por ende se produjo la súbita captación de nuestro mensaje.

Nos volcábamos con entusiasmo en la preparación de cada presentación nocturna, hecho que constituía un feliz suceso, luego de una dura jornada cumplida. El asombro, las sonrisas y comentarios multiplicados en cientos de bocas, que suscitó ese primer intento un poco improvisado —pues desconocíamos cuál iba a ser la reacción del público, desacostumbrado a lo nuevo— no dejaron de repetirse en ocasiones subsiguientes.

El desempeño efectivo de los integrantes, incluso en las tareas que consideraban de rutina: poner el servicio, entregar cartas, etc., con la complementación de aquellas que les permitían una expresión libre de sus propias capacidades, bajo nuestra orientación continuada, permitió afianzar la confianza del grupo en la importancia de la actividad.

Pudimos advertir su gran valor formativo, para niños y adolescentes, cuando respondía a la problemática que los inquietaba y al mismo tiempo les ofrecía oportunidades para que pusieran a prueba sus aptitudes y las desarrollaran en la aplicación continua de las resoluciones alcanzadas, a la realidad circundante. La organización y el trabajo colectivos contribuían en gran medida a ello.

Con el aporte favorable, las opiniones críticas que surgían como respuesta a nuestra dedicación y junto al balance diario que realizábamos con realismo, fuimos evolucionando en el logro de los propósitos que nos habíamos fijado inicialmente. La aprobación generalizada y unánime de las nuevas funciones que ya constituían la "brigada de guardia" fue una conquista perteneciente a toda la colonia.

Pasados varios años de docencia, confirmo que esta experiencia, si bien lejana en el tiempo, marcó un camino en mi vocación y cobra actualidad cuando incesantemente busco la renovación de mis conocimientos y posibilidades de acción.

LINEAMIENTOS PROGRAMATICOS EN LA COLONIA

El valor de la educación como agente de cambios se encuentra en relación directa a su inserción en la realidad socio-económica en la que actúa.

La tradición democrática de la educación argentina, que culminó con la obra de Domingo Faustino Sarmiento y la promulgación de la Ley 1420 (que establecía la obligatoriedad, gratuidad y laicidad del ciclo básico en nuestro país), fue saboteada por fuerzas oscurantistas para luego, justificar la implantación de la privatización de la enseñanza clerical, y lo que es aún más grave, la comercialización de la acción docente, en sus diferentes niveles y ciclos.

El fracaso de la orientación oficial ha llevado a la escuela pública a un estado de crisis, cerrándole la perspectiva de un desarrollo acorde con las necesidades de planeamiento nacional. La deserción escolar y la repitencia, provocadas entre otras causas por la incorporación temprana del niño al trabajo para ganarse el sustento, es una muestra de cómo una economía dependiente, entraba el avance de la educación. La solución a estos problemas no se encuentra en recetas técnicas, sino en la lucha que el pueblo lleva a cabo para transformar las estructuras económico-sociales del país. Una política educacional fundada en estos cambios y que responda a los intereses de la sociedad en su conjunto encontrará las respuestas indispensables a la carencia de capacitación y de cultura de los más desposeídos.

Al mismo tiempo cabe la acción para satisfacer las necesidades educativas y formativas de niños y adolescentes que la escuela no contempla. El cine, las revistas, los espectáculos deportivos, la televisión y la radio no contribuyen al sano crecimiento de las jóvenes generaciones, así como la actividad generalmente considerada como "extraescolar" se encuentra completamente descuidada. Desde una perspectiva progresista, corresponde entonces encarar el problema de la educación integral del ser en crecimiento, afianzando la riqueza multiforme de su personalidad, para que reflexione y participe de modo consciente, crítico y eficaz en la construcción del futuro del país. A la colonia de vacaciones le cabe participar en esta labor, coordinando sus planes, procedimientos y recursos con los del club juvenil e infantil (deportivo y cultural) y de la escuela, cada institución con sus características propias. Sólo así podrá proyectarse la realización fructífera de actividades copromáticas o de empleo del tiempo libre hacia la comunidad, durante todo el año.

OBJETIVOS DE SU ACTIVIDAD PEDAGOGICA

1. *Proporciona elementos de autocapacitación práctica*

Se pretende que el niño aprenda a bastarse a sí mismo, a confiar en sus propias posibilidades para que de este modo pueda solucionar pequeños problemas prácticos que se le presenten como: saber tender su cama, mantener en orden su ropa, coser un botón, barrer el piso, usar correctamente los cubiertos, etc.

El aprendizaje que le significan estas tareas deberá prolongarse en su casa para que en ella no sea un individuo pasivo a quien hay que servir, sino que comprenda que las diligencias del hogar son también de su incumbencia como miembro de la familia y, por consiguiente, debe colaborar en su ejecución. De esta manera se contribuye a la educación del niño para la vida personal y social.

2. *Promueve la vida colectiva.*

La familia es la primera colectividad en que al niño le toca vivir. Aunque la vida le obligue a relacionarse con otras personas, no siempre está acostumbrado a respetar las características y gustos de cada una, ni a brindar el fruto de su esfuerzo en forma desinteresada a los miembros de un grupo.

El medio social del que provienen quienes actualmente concurren a estas colonias de vacaciones, la mayoría pertenecientes a la clase media, no favorece su correcta educación en tal aspecto de la vida colectiva. El hecho de ser hijos únicos, a veces tiranos omnipotentes, suele agravar tal situación. El paso de la primera infancia, caracterizada por el juego solitario, a la segunda infancia donde éste se colectiviza, trae ya aparejado el problema de convivencia con sus iguales. Por estas circunstancias, la organización de actividades para el verano debe entonces permitirles tomar parte de la vida colectiva, de gran significado para su formación. La constitución de grupos por similitud de edades y en consecuencia de intereses y problemas, los juegos y el trabajo compartidos permiten ir desterrando el caudillismo, la pedantería y la pasividad, dejando lugar a la formación de otros valores morales: la responsabilidad en el cumplimiento de la tarea, ante el cuidado y mantenimiento de la propiedad colectiva, la autocrítica de lo realizado, la solidaridad con sus compañeros.

No hay contradicción entre la actividad individual y colectiva, sino síntesis y armonía. No pensamos que el niño, adolescente o joven, inmerso en miles de seres amigos que le rodean, se pierde o se esfuma; todo lo contrario, en esa incorporación sin restricciones a lo colectivo, es donde se encuentra a sí mismo y descubre capacidades de acción y conocimiento que él mismo nunca hubiera imaginado poseer.

3. *Permite un contacto directo con la naturaleza*

La vida ciudadana con su consiguiente urbanización y supresión de áreas verdes, aleja al niño de la naturaleza. La colonia es uno de los lugares indicados para darle oportunidad de comprender, sentir y gustar la naturaleza en sus aspectos estético, científico y práctico. Esta admiración estética, de la plenitud y belleza de la naturaleza, se profundiza con el desarrollo de la capacidad de observación y la posibilidad de experimentación.

Su dimensión científico-práctica también formará parte de sus vivencias por medio de la realización de las actividades de investigación de jardinería y horticultura, además de los paseos y conversaciones. En el diario hacer entiende cómo el hombre ha ido perfeccionando sus métodos de trabajo, producto del dominio incesante que ejerce sobre la naturaleza.

4. Brinda distracciones sanas y de carácter formativo

Consideramos de gran importancia proporcionar unas vacaciones alegres, enseñando a los colonos a divertirse saludablemente y a aprovechar el tiempo libre de manera productiva. Es necesario hacer sentir a los niños la satisfacción por la tarea cumplida, con entusiasmo y pasión de entrega, sin vacilaciones. El canto juega aquí un papel significativo. La práctica de la educación física y el deporte es de vital importancia, pues contribuye al desarrollo físico y psíquico armonioso. Danzas, canciones y entretenciones, banda rítmica, rondas, ayudan al logro de estos objetivos.

5. Estimula el desarrollo de aptitudes y diversas capacidades

Nos planteamos desarrollar en los niños la capacidad de observación, indagación y descubrimiento de la naturaleza y de los seres que se encuentran a su alrededor, estimulando su interés por el conocimiento de tal realidad, a la vez de fortalecer la capacidad de interpretación de sus más variadas expresiones.

De igual modo intentamos despertar u orientar cualquier tipo de aptitud que el niño posea: artísticas (para la música, plástica, danza, etc.) científicas y/o técnicas, enfatizando la ampliación de su horizonte cultural. Las experiencias de aprendizaje se organizan en centros de interés (desde el punto de vista metodológico), correspondientes a las necesidades reales de los diferentes grupos. Su puesta en marcha requiere el compromiso de la participación consecuente y creadora del educando en las fases previas de la planificación, durante su ejecución y en la evaluación de los resultados obtenidos, en relación a los objetivos propuestos inicialmente.

6. Incentiva la investigación de la realidad social circundante

La incentivación en el niño y adolescente del aprender a ver y analizar la realidad, adquiere indudable valor formativo en una institución extraescolar, si bien es también patrimonio inalienable de la escuela.

Debemos alentarles la comprensión de las influencias recíprocas hombre-medio y una actitud activa, necesaria a asumir para la transformación de dichas relaciones. Como educadores debemos aprovechar toda motivación espontánea que surja en ellos y que sirva para promover actividades como las siguientes: exploración de los alrededores de la zona, análisis de sus antecedentes históricos, riquezas fundamentales, flora, fauna, contacto personal con individuos de diferentes clases sociales, preparación de informes sobre los aspectos mencionados.

Estas se complementarán con la expresión libre del conocimiento y vivencias adquiridas, ya sea en forma individual o colectiva, por medio de la utilización de distintos medios de síntesis a su alcance: manualidades, periódico mural, club de lectura, grupo de discusión, folklore, música, danza, pintura, dibujo, fotografía, herbario, pesca, conferencias, campamento. La intensidad en el desarrollo de cada uno de los nombrados y la selección de los más adecuados para el grupo considerado, dependen de la edad, naturaleza de sus intereses, motivación predominante y experiencia previa.

Esta breve síntesis contiene en sus presupuestos una posición determinada respecto a la educación y al cambio social, y en relación a ello, la posición que ocupa la actividad recreativa en un país subdesarrollado como Argentina.

Como sociedad capitalista, donde existe la explotación cruenta del hombre y la orientación máxima de sus esfuerzos a un rendimiento exclusivamente monetario, a la vez minimiza sus necesidades de desarrollo intelectual, afectivo, psíquico, etc. La recreación sólo constituye un paliativo "ideal" para la situación social imperante, de no practicarse con la convicción de la importancia que adquiere por contribuir a despertar conciencias en su interrelación con la educación sistemática, y en la perspectiva de inserción de esta realidad en las luchas del pueblo por cambios sustanciales.

En cuanto a la caracterización de qué es la recreación, entendemos que consiste en el aprovechamiento, en forma agradable, de las horas libres o desocupadas, en actividades constructivas para el individuo y quienes integran su comunidad circundante. Se participa voluntariamente en ella, obedeciendo a un impulso natural y/o social; provoca una satisfacción inmediata al dar oportunidades de expresar la propia personalidad y desarrollarla en el transcurso de las tareas y no en los resultados finales que se obtienen. También exige el perfeccionamiento de aptitudes y ofrece una experiencia integradora.

De lo anterior se deduce que la recreación es un factor educativo, en consecuencia debe ser orientada de tal modo que favorezca los procesos formativos del individuo en los diferentes períodos de la vida. De esta manera, debe ser considerada por parte de pedagogos, autoridades y dirigentes, ya que es un instrumento de indudable valor para acceder a la vasta problemática que se presenta hoy día, en especial en la niñez y juventud. No debemos olvidar que su práctica deberá adecuarse a las posibilidades de material y equipo existentes en cada lugar, teniendo presente la necesidad de integrar a ella a los más vastos sectores de la comunidad.

Finalmente, consideramos que la educación y la recreación son conceptos complementarios y presentan íntima vinculación. La educación es un proceso que persigue el desarrollo integral y armonioso del individuo en relación al medio que lo rodea y que configura su desenvolvimiento (éste sólo es factible en condiciones socio-económicas liberadoras de la explotación). La recreación coopera con la educación posibilitándole el cultivo de capacidades para descubrir y hacer conscientes intereses, deseos y necesidades; la formación de habilidades y destrezas adecuadas a las realizaciones prácticas. También capacita para la autoexpresión, que permite alcanzar la autonomía y ubicuidad en la ejecución de decisiones que comprometen su naturaleza.

PARA CONSTRUIR ESCUELAS ES CONVENIO POR 7 MILLONES DE DOLARES ENTRE EL BANCO INTERNACIONAL Y EL MINEDUC

Por Decreto N.º 891, del 14 de abril de 1970, publicado en el Diario Oficial del 28 de abril de 1970, se autorizó al Ministro de Educación Pública y al Embajador de Chile ante el Gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica, para suscribir un Crédito Externo con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, por la suma de US$ 7.000.000 (siete millones de dólares), destinado a la construcción de una escuela normal y cuatro escuelas agrícolas, y a la ampliación de diez escuelas normales y siete escuelas agrícolas.
El servicio del crédito es de cargo fiscal, y se efectuará a través de la Caja Autónoma de Amortización de la Deuda Pública, en un plazo de 25 años, mediante cuotas semestrales, con un interés del 7 por ciento anual sobre la deuda y una comisión del 0,75 por ciento anual sobre los montos no girados del préstamo.
El convenio incluye un período de gracia de 10 años, de modo que la deuda sólo comienza a cancelarse en 1980.
Aun cuando la firma de este convenio tuvo lugar en abril de 1970, su definitiva puesta en marcha sólo data de diciembre de ese mismo año, fecha en la cual fue reconocido y resuscrito, con algunas modificaciones de forma, por el Gobierno de la Unidad Popular, que recientemente había asumido el poder en Chile.
Aprovechando la visita de la misión del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, que tiene a su cargo la inspección, control y dirección de los convenios suscritos con países de América Latina, las autoridades educacionales reprogramaron conjuntamente con los miembros de la Misión la acción a desarrollar en beneficio del sistema educativo.

Descripción del Proyecto:

El Proyecto del Convenio B.I.R.F. (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento) consta de tres partes principales, que son:
Parte I: Construcción, mobiliario y equipamiento de: a) Una nueva escuela normal. b) Cuatro nuevas escuelas agrícolas.
Parte II: Ampliaciones, mejoramientos, mobiliario suplementario y equipamiento de:
a) Nueve escuelas normales ya existentes. b) Siete escuelas agrícolas ya existentes.
Parte III: Esta parte contiene:
a) Programas de perfeccionamiento para el personal educacional de las escuelas normales y agrícolas incluidas en el proyecto. En la actualidad se programan cursos de formación de administradores para la educación normal, cuyos beneficiarios serán los directores y profesores de escuelas normales. Asimismo, se contratarán expertos para el desarrollo de algunas asignaturas, que han sido señaladas como prioritarias por las autoridades de esta rama de la educación.
En educación agrícola habrá también cursos de perfeccionamiento a cargo de expertos en preparación docente para esta modalidad de la enseñanza.
b) Mejoramiento de los servicios administrativos; que garantice el más expedito funcionamiento para ambas ramas de la educación.
c) Asistencia técnica y sistema de becas en el extranjero para el cuerpo docente de escuelas normales y agrícolas.

Distribución de los fondos del préstamo:

La distribución de los fondos de este préstamo fue hecha por el Banco, pero estudiada y aprobada por el Gobierno del prestatario (Chile) y reiterada con la suscripción del convenio.
Dicha distribución está expresada en seis categorías, que abarcan el financiamiento completo y el valor de cada una de ellas, expresado su equivalente en dólares.

CATEGORIA	US$ (dólares)
I Trabajos de construcción y servicios profesionales	3.400.000
II Mobiliario	270.000
III Importación de equipamiento (Propuesta pública internacional)	1.800.000
IV Asistencia técnica	475.000
V Sistema de becas	60.000
VI Sin distribuir	995.000
TOTAL	US$ 7.000.000

"NOMINA DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PROGRAMADOS EN EL PROYECTO B.I.R.F. (668 - CH.)"

Después de los estudios realizados por los técnicos especialistas de enseñanza agrícola y maestros de enseñanza normal, con el objeto de determinar prioridades de urgencia en construcción, ampliación y/o reparación de locales escolares; las autoridades superiores del servicio educacional, tomaron decisiones respecto de la nómina definitiva, que sería incluida en el programa a desarrollarse con este convenio de préstamo.
Los establecimientos beneficiados son los que siguen:

NIVEL

1) Escuela Normal (Viña del Mar): Construcción nueva.
2) Escuela Normal (Antofagasta): Ampliación.
3) Escuela Normal (Copiapó): Ampliación.
4) Escuela Normal (Curicó): Ampliación.
5) Escuela Normal (Talca): Ampliación.
6) Escuela Normal (Chillán): Ampliación y remodelación.
7) Escuela Normal (Angol): Ampliación y remodelación.
8) Escuela Normal (Victoria): Ampliación y remodelación.
9) Escuela Normal (Valdivia): Ampliación y remodelación.
10) Escuela Normal (Ancud): Ampliación y remodelación.

1) Escuela Agrícola (San Fernando): Construcción nueva.
2) Escuela Agrícola (Chillán): Construcción nueva.
3) Escuela Agrícola (Los Angeles): Construcción nueva.
4) Escuela Agrícola (Temuco): Construcción nueva.
5) Escuela Agrícola (Maipú): Ampliación.
6) Escuela Agrícola (Ovalle): Ampliación.
7) Escuela Agrícola (San Felipe): Ampliación y reparación.
8) Escuela Agrícola (Molina): Ampliación.
9) Escuela Agrícola (Duao): Ampliación.
10) Escuela Agrícola (Yerbas Buenas): Ampliación.
11) Escuela Agrícola (Coyhaique): Ampliación y reparación.

Construcción:

En el orden de prioridades de las cinco categorías en que está distribuido el programa de acción del Convenio B.I.R.F., el ítem "Construcción", incluyendo ampliaciones, remodelaciones y reparaciones, representa aproximadamente el 80 por ciento del préstamo total.
El prestatario (Chile), representado por el Ministerio de Educación Pública, convino con la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, conforme lo dispuesto en el Convenio, para desarrollar el pro-

grama de construcciones, ampliaciones y reparaciones. Para tales efectos, proveerá a esta Sociedad de los fondos y servicios necesarios para cumplir con esta parte del Convenio.
La Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, por intermedio de los arquitectos designados para desarrollar este ítem del Proyecto y de común acuerdo con la unidad de proyecto y representantes del Ministerio de Educación Pública, programaron la inversión de fondos destinados a construcción en tres etapas cuya puesta en marcha se fijó para fines del año 1972, y que debería terminar a fines de 1974.
A continuación se incluye la lista de establecimientos incluidos en cada etapa y que fue motivo también de repetidas reuniones, con el objeto de decidir la colocación en cada una de ellas:

I ETAPA: Comenzó ya a fines de 1972 e incluye cinco establecimientos, dos nuevas construcciones y tres ampliaciones.
— Escuela Normal (Viña del Mar): Construcción nueva.
— Escuela Normal (Chillán).
— Escuela Normal (Ancud).
— Escuela Agrícola (Los Angeles): Construcción nueva.
— Escuela Agrícola (Coyhaique).

II ETAPA: Debe empezar a principios del segundo semestre del año en curso y comprende dos construcciones nuevas:
— Escuela Normal (Antofagasta).
— Escuela Normal (Angol).
— Escuela Normal (Victoria).
— Escuela Normal (Talca).
— Escuela Agrícola (San Fernando): Nueva.
— Escuela Agrícola (Chillán): Nueva.
— Escuela Agrícola (San Felipe):
— Escuela Agrícola (Molina).
— Escuela Agrícola (Yerbas Buenas).

III ETAPA: Comprende un establecimiento nuevo y seis ampliaciones y/o reparaciones. Deberá comenzar el segundo semestre de este año, para terminar en 1974.
Ellas son:
— Escuela Normal (Copiapó).
— Escuela Normal (Curicó).
— Escuela Normal (Valdivia).
— Escuela Agrícola (Temuco): Nueva.
— Escuela Agrícola de Maipú.
— Escuela Agrícola de Ovalle.
— Escuela Agrícola de Duao.

MOBILIARIO Y EQUIPAMIENTO:

Es cláusula importante del Convenio la de que todos los establecimientos que se construyan con fondos provenientes del Proyecto B.I.R.F. deberán ser entregados al Ministerio de Educación totalmente amoblados y equipados.
Si se trata de un local escolar ya existente, que deberá ser ampliado y/o reparado, éste se entregará con su mobiliario y equipamiento suplementario, es decir, deberá nivelarse en este sentido con las nuevas construcciones en el Convenio.
La Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales será quien confeccione o mande confeccionar el mobiliario para estos establecimientos, cuyo diseño deberá ser previamente aprobado por los técnicos del Ministerio de Educación y por el Banco, para ambas ramas de la enseñanza.
En cuanto al equipo para los locales en construcción y ampliaciones, el costo total que signifique el completo equipamiento de ellos estará financiado por el Banco Mundial, para lo cual se dispone de US$ 1.800.000 (un millón ochocientos mil dólares), como consta en el párrafo "Distribución de los fondos del préstamo".

ASISTENCIA TECNICA:

En este ítem está programada la contratación de expertos extranjeros en algunas disciplinas determinadas por los técnicos docentes de escuelas normales y agrícolas.
Para *escuelas agrícolas* se solicitarán a través de UNESCO, organismo reclutador, tres expertos por un período de tres años cada uno aproximadamente, en las siguientes áreas:
a) Experto en administración escolar y gestión de escuelas agrícolas.
b) Experto en formación y perfeccionamiento de profesores.
c) Experto en supervisión.
Para escuelas normales, el organismo reclutador será el Consejo Británico, que se encargará de seleccionar tres expertos en las siguientes disciplinas:
a) Experto en administración para formación de profesores de educación básica (1.º a 8.º año).
b) Experto en programa y enseñanza de las ciencias.
c) Experto en programa y enseñanza de las matemáticas.

BECAS:

El Convenio permitirá a los administradores educacionales, a los supervisores y especialistas en perfeccionamiento del profesorado, estudiar y ampliar su experiencia en el extranjero, en sus respectivos campos.

LA UNIDAD DE PROYECTO:

Las relaciones, compromisos y comunicaciones de todo tipo, derivadas de un Convenio que se suscribe con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, son de responsabilidad de la Unidad de Proyecto nombrada para ese convenio. Es la forma normal de operar que tiene este Banco, a diferencia de otros organismos internacionales de crédito.
¿Qué es la Unidad de Proyecto para nuestro Convenio de Préstamo? La constituye un grupo de funcionarios responsables tanto frente al Banco, como ante las autoridades educacionales, de la buena marcha y el avance del Proyecto suscrito por el Gobierno. El Banco está en constante comunicación con el prestatario (Chile), por intermedio de esta unidad de proyecto.
Dicha Unidad tiene derechos y deberes, como asimismo completa responsabilidad en la dirección, coordinación y supervisión de obras y contratos con todos los servicios del prestatario que tengan alguna participación respecto al Convenio.
Esta Unidad de Proyecto está formada por los siguientes funcionarios:
a) Un director.
b) Un subdirector.
c) Un arquitecto.
d) Un abogado y todo el personal técnico, contable, administrativo y de secretariado, necesario para el buen cumplimiento de las responsabilidades de la Unidad de Proyecto.
Los cuatro primeros cargos deben ser ocupados por personal profesional altamente calificado, con experiencia en manejo de créditos externos. El curriculum vitae de cada uno de estos funcionarios debe ser previamente estudiado y aceptado por el Banco.
La Unidad de Proyecto está instalada físicamente, en calle Morandé N.º 322, 4.º Piso, Oficina 414.

"ESTADO DE AVANCE ACTUAL DEL CONVENIO"

CONSTRUCCION:

En general, puede considerarse positivo el avance en el ítem de construcciones; se hace más notorio, como es lógico, en la primera etapa del programa de inversiones, que comprende:
— Escuela Normal de Viña del Mar: Construcción nueva.
— Escuela Normal de Ancud: Remodelación.
— Escuela Agrícola de Los Angeles: Nueva.
— Escuela Agrícola de Coyhaique: Ampliación y remodelación.
— Escuela Normal de Chillán: Ampliación y remodelación.

Por cierto que no se han dejado de lado las otras etapas del programa, pues se avanza en cada una de ellas, en la medida que las condiciones lo permiten.

De los cinco establecimientos que comprende la 1 etapa, el que muestra un avance aparentemente estacionario es la Escuela Normal de Viña del Mar, debido a dificultades que presenta el terreno y que están siendo solucionadas por los técnicos de la S.C.E.E.
El estado de avance de los otros establecimientos, es bastante satisfactorio y la marcha de los trabajos es coincidente con la programación proyectada para construcciones.
En el aspecto jurídico quedan aún algunos problemas que solucionar, alusivos al traspaso de terrenos de la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) al Ministerio de Educación Pública, terrenos que, además, deben tener la cabida y características que el Banco exige.

ASISTENCIA TECNICA:

Está en estudio el programa para los cursos de administración escolar, para directores y profesores de escuelas normales, acordado dentro del Convenio. El primero de ellos debería comenzar en mayo del año en curso.

El Ministerio de Educación está a la espera de los expertos extranjeros en diferentes disciplinas, que deberán llegar al país mediante contratos de reclutamiento de asistencia técnica y de becas de estudio que se han suscrito y se suscribirán, en beneficio de la enseñanza normal y agrícola.

EQUIPAMIENTO Y MOBILIARIO:

Las comisiones nombradas por ambas ramas de la educación trabajan en la adquisición de material de equipamiento y diseño del mobiliario, para cumplir con lo estipulado en el Convenio, en atención a que los establecimientos construidos o ampliados deben estar totalmente equipados y amoblados en el momento en que se entreguen al Ministerio de Educación. (Información proporcionada por María Teresa Ceballos, directora subrogante de la Unidad de Proyecto B.I.R.F.)

decreto que fija calendario escolar para el presente año

SANTIAGO, 10 de enero de 1973

N.º 35

CONSIDERANDO:

Que es función del Ministerio de Educación fijar normas de trabajo que orienten el desarrollo de las actividades técnicas, docentes y administrativas de los establecimientos.
Que dicho trabajo requiere de un proceso de planificación, organización, coordinación, ejecución, supervisión y evaluación, conforme a los objetivos de política educacional establecidos.
Que durante el presente año el Ministerio de Educación se propone impulsar decididamente la aplicación de los acuerdos del Congreso Nacional de Educación.
Que uno de los elementos del Sistema Educacional donde dicha política debe repercutir con mayor fuerza será la actual organización escolar, por lo que el Calendario Escolar esté hecho de modo que se facilite al máximo el desarrollo de los cambios.
Que, conforme a las sugerencias de la reunión antes mencionada, el Ministerio de Educación se propondrá reorganizar el sistema escolar según los principios de unidad, continuidad, diversificación y relaciones con la comunidad, para alcanzar una nueva organización escolar de carácter nacional y unificada, cuyas primeras bases se ensayarán durante el año 1973, consultando adecuadamente a los sectores involucrados en la acción educacional.
Que, en virtud de lo anterior, debe entenderse que la orientación educacional del proceso contenido en el Calendario Escolar, busca integrar a ese objetivo tanto las actividades administrativas, pedagógicas de cada establecimiento, como las actividades de perfeccionamiento de los trabajadores de la educación y las actividades educacionales que realizan el Sistema Escolar en conjunto con padres y apoderados y con organizaciones sociales de la vida de la comunidad y del trabajo.
Que la importancia de los objetivos educacionales antes mencionados exige que el Calendario Escolar contemple en forma adecuada el proceso de perfeccionamiento, lo que se traduce en la determinación del mes de marzo como un período de información y estudio, durante el cual tanto a nivel de establecimiento como provincial, regional y nacional, se deberá organizar el trabajo con el apoyo y supervisión técnica del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Por otra parte, durante todo el año deberá universalizarse el perfeccionamiento masivo, descentralizado y permanente a través de los Talleres, para realizar el apoyo y supervisión necesarios a las nuevas labores educacionales.
Que en virtud de ello, el Calendario Escolar debe consultar los siguientes períodos: a) iniciación: planificación y organización del año escolar; b) realización: dividido en dos semestres e incluyendo actividades masivas de perfeccionamiento descentralizado, detección de los recursos educativos de la comunidad y experimentación de los nuevos principios pedagógicos; c) finalización: que incluye la revisión y evaluación de las actividades escolares y de la programación de la labor del año 1974.
Que, conforme a las disposiciones constitucionales y legales vigentes, el Ministerio garantiza que en el proceso y aplicación de los acuerdos del Congreso Nacional de Educación que orientan su política, la educación particular gozará de idénticas facilidades de las que disponga la educación fiscal: perfeccionamiento y formación docente, ayuda técnica, utilización de instalaciones y recursos humanos del sector estatal.
Que, conforme a la disposición legal que se cita, el Calendario Escolar rige para los establecimientos fiscales y particulares de nivel parvulario, básico y medio.

VISTO lo dispuesto en el Artículo N.º 21 de la Ley N.º 15.263.

DECRETO:

Artículo Primero: El Calendario Escolar para la Educación Básica, Media y Normal, se regirá por las disposiciones que se señalan a continuación:
A.— *Calendario.*
El Calendario Escolar de 1973 se divide en cinco grandes períodos:

1. Iniciación del Año Escolar: comprende desde el 7 de marzo al 24 de marzo, ambas fechas incluidas.
2. Primer Semestre: comprende desde el 26 de marzo hasta el 21 de julio, ambas fechas incluidas.
3. Vacaciones de invierno: comprende desde el 23 de julio hasta el 4 de agosto, ambas fechas incluidas.
4. Segundo Semestre: comprende desde el 6 de agosto hasta el 14 de diciembre, ambas fechas incluidas.
5. Finalización del Año Escolar: comprende desde el 16 de diciembre hasta el 29 de diciembre, ambas fechas incluidas.

B.— *Actividades de cada período.*

1. *Iniciación del Año Escolar.*

Organización interna del establecimiento: del 7 al 10 de marzo, ambas fechas incluidas.
Organización de Consejos de los establecimientos: del 7 al 10 de marzo, ambas fechas incluidas.
Matrícula y distribución de alumnos: desde el 12 de marzo al 17 de marzo, ambas fechas incluidas.
Exámenes de repetición: desde el 14 de marzo al 21 de marzo, ambas fechas incluidas.
Información, mediante documentos oficiales del Ministerio sobre la política educacional a aplicar, estudio y discusión de las medidas concretas a poner en práctica durante 1973: desde el 7 de marzo al 24 de marzo, ambas fechas incluidas; esta actividad se realizará en cada establecimiento y a los niveles locales, provinciales y regionales en combinación con el Programa de Perfeccionamiento, que se dará a conocer en los primeros días del mes de marzo.

2. *Primer Semestre.*

Iniciación de clases: todos los cursos comenzarán sus actividades el lunes 26 de marzo, salvo el primer año medio, que comenzará sus actividades el día lunes 2 de abril. El primer semestre finaliza el día 21 de julio.

3. *Vacaciones.*

Durante parte de las vacaciones, los profesores y alumnos podrán participar en actividades especiales que se comunicarán con la debida anticipación.

4. *Segundo Semestre.*

Todos los cursos comenzarán sus actividades el día 6 de agosto, finalizando el período el día 14 de diciembre.

5. *Finalización del Año Escolar.*

Proceso de revisión, síntesis y evaluación de las actividades escolares del año 1973 y programación de la labor del año 1974: entre el 16 y el 29 de diciembre, ambas fechas inclusive.

Cursos de nivelación: la dirección que corresponda dará a conocer las fechas de los cursos y exámenes de nivelación entre los días 16 al 29 de diciembre, ambas fechas incluidas.

6. *Perfeccionamiento.*

Las actividades de perfeccionamiento se regirán por el programa que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, dará a conocer antes del día 10 de marzo. Estas actividades contemplarán labores especiales para el mes de marzo y para el período de vacaciones de invierno, además de las actividades permanentes, masivas y descentralizadas a realizarse en los Talleres.

Artículo Segundo: La Enseñanza Normal se regirá por lo dispuesto en el Artículo Primero, salvo en lo que se dispone a continuación:
a) Matrícula: Los exámenes de admisión y matrícula de los primeros años profesionales y la matrícula de los segundos y terceros años profesionales, se realizarán entre los días 12 al 17 de marzo, ambas fechas incluidas.
b) Los exámenes de repetición se realizarán entre los días 12 y 17 de marzo, ambas fechas incluidas.
c) Las clases del tercer año profesional se iniciarán el día 19 de marzo.

Artículo Tercero: El sistema calendario para las actividades escolares que se fija en este Decreto, podrá sufrir modificaciones por causas que se califiquen debidamente por el Ministerio de Educación. En caso necesario, las normas especiales sobre las disposiciones del Artículo Primero y Segundo y las modificaciones que se determinen, serán fijadas por el Ministerio de Educación.
Los establecimientos de Educación Agrícola y los Institutos Tecnológicos Superiores, se regirán por las disposiciones especiales ordenadas por la Dirección de Educación Profesional.

PUBLIQUESE, TOMESE RAZON Y COMUNIQUESE.

SALVADOR ALLENDE GOSSENS

JORGE TAPIA VALDES
Ministro de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.

WALDO SUAREZ ZAMBONT
Subsecretario de Educación.

BIBLIOGRAFIA GENERAL DE LA LITERATURA LATINOAMERICANA

París.— La Unesco ha publicado el volumen titulado "Bibliografía general de la literatura latinoamericana", que forma parte de la colección "América Latina y su Cultura". Comprende una relación de 3.125 notas sobre la bibliografía literaria en general y sobre las numerosas y calificadas bibliografías existentes; la obra está dividida en tres secciones: época colonial, siglo XIX y época contemporánea.
Han colaborado en la preparación del volumen Guillermo Lohmann Villena y Luis Jaime Cisneros (época colonial), Julio Ortega (siglo XIX), Horacio Jorge Becco (época contemporánea). Jorge Carrera Andrade se ocupó de la coordinación de los originales y Héctor Luis Arena cuidó de la revisión y preparación final y estuvo a cargo también del índice general de nombres con que termina la obra.

Muy pronto aparecerán los diferentes volúmenes de la colección. El primero sobre la literatura y después los relativos a la arquitectura, las artes y la música de América Latina. La Unesco, con el concurso de varias reuniones de especialistas, preparará también dos volúmenes suplementarios sobre las artes del espectáculo y sobre la historia de las ideas.
En cuanto a la bibliografía que ahora se publica, obedece a las recomendaciones formuladas por los expertos latinoamericanos con el propósito de ofrecer un instrumento de trabajo conciso y de fácil manejo que sirva de primera orientación y que ayude a la búsqueda de los detalles particulares en el amplio campo de la cultura latinoamericana.
En total, figuran por orden alfabético 1.800 autores con indicación de sus principales trabajos bibliográficos sobre la historia, el ensayo, estudio de influencias, teatro, antologías, ambiente cultural, crítica y géneros literarios. Sobre el período colonial se incluyen 1.083 notas, sobre el siglo XIX 1.470 notas, y sobre la época contemporánea, 572.

CONCLUSIONES DEL V CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

En noviembre último tuvo lugar en Madrid el Quinto Congreso Nacional de Pedagogía, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía y el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. El Congreso ha enviado a la Revista de Educación las conclusiones que dichas jornadas acordaran, entre las cuales se formulan algunas reformas a los planes de enseñanza de España.
Cualesquiera sean las coincidencias que estas medidas puedan tener con nuestros sistemas educacionales, consideramos de interés incluir dichas conclusiones, toda vez que ellas complementan el conocimiento que nuestros educadores adquieren sobre los sistemas de enseñanza imperantes en el mundo y sus reformas a través de la información constante que la Revista ofrece en este sentido.

SECCION I:
FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE

1.1. La formación pedagógica del profesor debe realizarse a base de estudios experimentales sobre el análisis de su acción didáctica y orientadora, y deben utilizarse todos los medios tecnológicos que enriquezcan y faciliten su formación, en especial el C.C.T.V., subrayando la necesidad de intensificar los estudios que actualmente se están realizando para conseguir una metodología útil y aplicable en el plazo más breve.
1.2. La formación de especialistas en educación es tarea urgente. Requiere una formación general en ciencias de la educación, seguida de la correspondiente especialización.
1.3. La formación del profesorado de educación preescolar debe comprender, además de la formación común al profesorado de E. G. B., materias específicas dentro del marco de las optativas, y especialización en técnicas y realizaciones de prácticas preescolares en centros piloto; todo ello sobre la base del diagnóstico de aptitudes específicas.
1.4. Para que el profesor en todos los niveles pueda llevar a cabo con garantías de éxito su función planificadora, se han de definir con claridad los fines y objetivos asignados a cada uno de los niveles administrativos y docentes. Se reclama, al tiempo, una preparación específica del profesorado en este campo, para lo que deben incluirse en los planes de estudio las materias oportunas.
1.5. El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio debe llevarse a cabo ateniéndose a criterios de graduación, flexibilidad y proyección, huyendo de cursos masivos, rígidos y excesivamente centralizada. El profesorado de E.G.B. tiene en los Centros de Colaboración pedagógica un medio idóneo para formar equipos, intervenir participativamente e intercambiar experiencias; por ello, deben actualizarse y potenciarse con mayor dotación.
1.6. Existe una desproporción entre las exigencias actuales requeridas al profesor de E.G.B. y los medios que tiene a su alcance. Para que pueda desarrollar sus múltiples funciones necesita que la Administración arbitre una prolongación de tiempo de dedicación que se refleje en lo económico, tal como se viene concediendo a otros sectores de funcionarios de la Administración Pública.
1.7. Se solicita de la Administración educativa una mayor atención y urgencia en la puesta en marcha de disposiciones y medios para la implantación de las enseñanzas de FORMACION PROFESIONAL.

SECCION II:
PERSONALIZACION EDUCATIVA

2.1. Es necesaria la organización de un Seminario permanente de Educación Personalizada.
2.2. Se destaca la necesidad de temporalizar las distintas exigencias o principios de Educación Personalizada, de suerte que puedan llevarse a la realidad en etapas definidas.
2.3. Es urgente el concretar métodos eficaces para el desarrollo de la creatividad en las distintas áreas de actividad educativa, situaciones problemáticas y cualquier manifestación que permita a cada uno realizarse a sí mismo.
2.4. Una educación que se proponga "despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora" exige de los educadores una actitud de respeto, confianza, apertura al diálogo, y positivo estímulo de la personalidad del alumno en la manifestación de su pensamiento, de la sincera expresión de sus opiniones, y de la libre y creciente responsabilidad que debe asumir en la tarea educativa.
2.5. La complejidad de los factores que intervienen en el éxito de toda reforma educativa exige, aún admitiendo diferentes grados de responsabilidad en la adopción de decisiones, la "máxima cooperación" entre autoridades académicas, profesores y alumnos, en orden a conseguir la mejor información objetiva de las realidades, el conocimiento exacto de los problemas planteados y la solución más adecuada de los mismos.
2.6. En el profesorado, pieza clave de la reforma educativa, se constata la existencia de muy elevados porcentajes de provisionalidad en el ejercicio de la función docente a todos los niveles. Como esta situación impide a muchos su plena colaboración y dedicación en el progresivo perfeccionamiento de la educación, se desea una mayor aceleración de todo tipo de concursos y oposiciones en orden a integrar en los Cuerpos docentes creados por la L.G.E. a quienes de hecho vienen recibiendo la confianza de la Administración y estén suficientemente capacitados.
2.7. El ejercicio del derecho concedido a los estudiantes a enjuiciar la educación recibida al finalizar los estudios de cada ciclo, ordenado al perfeccionamiento de la enseñanza, deberá contar con canales adecuados considerando la libre apreciación de los alumnos como un acto de cooperación y de servicio a la institución y a la mejora de la enseñanza, y en definitiva a la sociedad.
2.8. La coeducación se presenta como opción posible en el nuevo contexto de la vida social y de la convivencia de uno y otro sexo. Por lo cual se desea que la experiencia de la coeducación ya en marcha, y las que puedan realizarse, sean conocidas por los educadores y contrastadas en sus resultados con las demás instituciones no coeducacionales.

2.9. Para posibilitar la comunicación educativa en el contexto de una educación personalizada, sería conveniente estimular y orientar investigaciones en torno a las siguientes áreas:

- las formalizaciones básicas del lenguaje icónico, como vía para desarrollar al máximo la capacidad de información individual;
- el sentido y la dinámica de las actitudes en el grupo, dando así un correcto matiz al componente social de la educación personalizada.

SECCION III: CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y DE LA ORIENTACION

3.1. Actualizar los contenidos de la enseñanza es una exigencia que el progreso científico impone al sistema educativo.

3.2. Para ello es conveniente que al elaborar las bases de programación, especialmente a nivel nacional o de distrito universitario, se reúnan investigadores y docentes de los distintos niveles; así el material didáctico responderá rápidamente a las últimas investigaciones.

3.3. Los contenidos deben responder a los siguientes principios:

- Equilibrio entre la formación humanística, científica y técnica.
- Cultivo de los lenguajes como instrumentos de comprensión y expresión.
- Programar una parte del contenido común, obligatorio para todos, y una parte opcional respondiendo a las capacidades e intereses del alumnado.
- Se ha de promover la programación y desarrollo interdisciplinar de los contenidos.
- Que la unidad del sistema educativo aparezca igualmente en los contenidos de la enseñanza, estableciendo una continuidad estrecha entre todos los ciclos y niveles.
- Que se procure evaluar los contenidos a través de los centros experimentales para actualizarlos periódicamente.

3.4. Que en la selección de los contenidos se atienda tanto a que las nuevas generaciones conozcan y estimen los valores de nuestro pasado y presente nacional como que se abran a una comprensión internacional, por el reconocimiento de los valores de los demás pueblos y culturas.

3.5. Que se atienda tanto a lograr la intelección de la cultura ya elaborada como a seleccionar los contenidos más válidos para enfrentarse con los problemas que planteará el futuro, lo que implica como criterio selectivo dar prioridad a los contenidos que coloquen al sujeto en la vía del aprendizaje permanente.

3.6. Que se estudien los medios para hacer verdaderamente eficaz la educación deportiva, religiosa y cívico social, imprescindibles en un currículum completo, equilibrado.

3.7. La calidad de la educación demanda un desarrollo permanentemente actualizado de los programas de enseñanza en todos los niveles del sistema escolar. Este esfuerzo corresponde a los centros de enseñanza guiados por las bases de programación que ha establecido y establezca el Ministerio.

3.8. Previa y paralelamente a la elaboración de los programas de enseñanza es necesaria en este campo la investigación y la realización de gran variedad de proyectos experimentales controlados.

3.9. Se considera de gran conveniencia la elaboración de prototipos de material didáctico, por lo que se deberá promover e impulsar esta tarea en el sector oficial y en el de la iniciativa privada mediante el asesoramiento y los estímulos convenientes.

3.10 Es necesario un plan sistemático de información y entrenamiento del profesorado en el desarrollo de programas.

3.11 La elaboración de programas en los centros requiere la adopción de medidas administrativas, entre las que se destacan las relacionadas con el tiempo que han de dedicar los profesores a este trabajo y organización y determinación de funciones de departamentos y equipos de profesores.

3.12 Es muy necesaria la creación y organización de los servicios de orientación en los centros de enseñanza de todos los niveles, y de manera inmediata la reglamentación clara y detallada de los ya creados en C.O.U.

3.13. El compromiso de todo Centro de enseñanza, privado u oficial, en la orientación de sus alumnos requiere la información y preparación del profesorado en los aspectos de orientación que le competen, y el necesario entrenamiento de los especialistas que vayan a responsabilizarse más directamente de los servicios de orientación en los Centros.

3.14 Los programas de orientación que elaboren los Centros tendrán en cuenta de manera especial las diferencias exigidas por los factores evolutivos de los alumnos.

3.15 Es necesario que por los organismos competentes a la Administración se proporcionen datos periódicos sobre la situación real en puestos de trabajo del país, y de las previsiones a corto y medio plazo, para proporcionar a la orientación profesional elementos básicos en qué apoyar el proceso orientador en todos los niveles y especialmente por su urgencia, en la Educación General Básica y Bachillerato, para que la incorporación de los alumnos al Bachillerato y Formación Profesional sea técnicamente orientada. Para ello resultaría del mayor interés crear un banco de datos a común utilización.

3.16. Se llama la atención sobre la cada vez más marcada separación entre los programas académicos y las distintas funciones profesionales para las que se pretende preparar al menos básicamente. A este respecto se deben arbitrar sistemas correctores, adaptables a los cambios profesionales que se puedan producir.

SECCION IV: METODOS EDUCATIVOS

4.1. Se señala la importancia de la teoría de sistemas y la teoría de modelos en la metodología educativa.

4.2. Es necesario que se planifiquen las actividades escolares de tiempo libre en colaboración con otras instituciones y organismos, y que se preparen animadores socio-culturales para la orientación y coordinación de estas actividades.

4.3. Conviene tener en cuenta la necesidad de preparar a los futuros profesores de los diversos

centros de formación y perfeccionamiento del profesorado, para poder interpretar y utilizar los datos aportados por los servicios de orientación escolar y para poder colaborar en la obtención de dichos datos.

4. 4. Los centros educativos deben acoger y fomentar los distintos procedimientos que lleven a una educación para el desarrollo del espíritu de paz, el respeto activo de todas las formas de vida y a los derechos humanos y la conservación de la naturaleza.

4. 5. Se subraya la necesidad de incrementar los métodos cooperativos en la enseñanza, las técnicas sociométricas y en general las experiencias grupales, de suerte que los equipos de trabajo complementen la enseñanza individualizada.

4. 6. En la formación del profesorado conviene incrementar la preocupación por el problema de la dislexia y de los deficientes sensoriales.

4. 7. La educación de un niño subnormal debe ser integral, por lo que en los programas de su educación debe figurar también la instrucción y formación en sus dimensiones corporal y afectiva.

4. 8. El Congreso advierte la necesidad de impulsar nuevos medios didácticos de instrucción y formación, en especial la enseñanza a distancia, particularmente en el campo de la formación permanente de adultos y en la actualización del profesorado.

4. 9. Deseamos que en el próximo Congreso de Pedagogía se incluya una Sección sociológica, una Sección de futurología escolar y una Sección de Educación especial.

4. 10. En la aplicación de los métodos y técnicas de programación se hace cada vez más preciso que intervenga un equipo interdisciplinar en la concepción y realización del programa.

4. 11. Se solicita que a través de la Sociedad Española de Pedagogía existan la posibilidad y vías de comunicación e interrelación, a nivel nacional e internacional, entre los investigadores ocupados en los distintos campos pedagógicos.

4. 12. El principio de igualdad de oportunidades debe aplicarse a la distribución de los fondos económicos destinados a la investigación y estudios pedagógicos.

4. 13. Se subraya la necesidad de defender la exigencia de profesionalidad y titulación pedagógica universitaria en las personas que ejerzan funciones técnico-pedagógicas en cualquier institución y en las que estén al frente de los centros de formación del profesorado.

4. 14 Se pone de relieve la necesidad de precisar y propagar las distintas salidas profesionales de los graduados en Pedagogía.

4. 15. Se solicita que en las Universidades se establezca la Facultad de Ciencias de la Educación.

SECCION V: INSTRUMENTOS DIDACTICOS

5. 1. La Tecnología de la Educación ha superado su antiguo y estrecho concepto ligado al estudio de la utilización didáctica de ciertas técnicas individuales para constituirse en un enfoque interdisciplinario del proceso total enseñanza-aprendizaje concebido como un sistema. Se trata, pues, del estudio de la aplicación sistemática de principios científicos y técnicos a la enseñanza.

5. 2. En el contexto de la Tecnología de la Educación los recursos didácticos son concebidos como la componente instrumental de la situación educativa que sirve de soporte y vehículo a las funciones instructivas.

5. 3. La introducción sistemática y planificada de los nuevos medios didácticos en el contexto escolar constituye una de las vías más eficaces y dinámicas de la innovación educativa. Por ello, se considera urgente y necesaria la programación del proceso de introducción de dichos medios.

5. 4. Es urgente el establecimiento de instrucciones que permitan la normalización de los equipos y de los documentos, tanto en los aspectos funcionales como materiales.

5. 5. La creación, producción y planificación de nuevos medios educativos exige el establecimiento de un Centro Nacional en el que participen todos los estamentos, públicos y privados, implicados de alguna forma en esta actividad.

5. 6. La introducción de los nuevos medios en el sistema educativo institucional comporta modificaciones profundas en la función del profesor, en la relación profesor-alumno, en la organización de los centros docentes y en muchos otros aspectos educativos. Por ello, resulta absolutamente necesario desarrollar un plan nacional de formación y perfeccionamiento del profesorado que asegure la comprensión de estas técnicas, su uso y sus implicaciones y consecuencias.

5. 7. Deben promoverse trabajos de investigación y ensayo que permitan afrontar sobre bases sólidas la compleja problemática de la tecnología educativa, así como el estudio de los códigos para la transmisión de contenidos educativos. En este sentido es urgente promocionar y potenciar Centros pilotos y experimentales, y grupos de trabajo.

5. 8. Es absolutamente necesaria la creación en los centros docentes del puesto de programador o coordinador de medios audiovisuales, y entrenar profesores que puedan ocuparlos.

5. 9. Para establecer la comunicación entre investigadores, profesores y técnicos es necesario unificar la terminología tecnológica referida a la educación. Para ello se sugiere la elaboración de un Diccionario de Tecnología Educativa.

5. 10. Se considera necesario promover la creación de una Entidad nacional de Tecnología Educativa que facilite la comunicación e integración de esfuerzos, proyectos y realizaciones en este campo.

SECCION VI: LA COMUNIDAD EDUCATIVA

6. 1. El nivel óptimo de comunicación en el marco de la comunidad educativa escolar vendrá dado por la aplicación del modelo democrático que haga viable una participación activa de Profesores, Alumnos, Padres y Comunidad.

6. 2. Se reconoce la necesidad de realizar experimentaciones que en el terreno pedagógico muestren y recomienden la calidad de los nuevos modelos de organización en el marco de las instituciones.

6. 3. Insistir en la conveniencia de que el principio de socialización no sólo se realice entre profesores y alumnos, sino también entre los mismos profesores, de modo que sea realidad el desarrollo en equipo de las actividades docentes y orientadoras.

6. 4. El educador profesional debe preocuparse también por la creación de las condiciones sociales

(termina en la página 182)

El profesor Dr. Albert Schatz —de quien se da noticia en otras columnas de esta misma edición— es una eminencia científica de los Estados Unidos, fue el descubridor de la estreptomicina, y estuvo hace algunos años en nuestro país, contratado por la Universidad de Chile.

A partir de hoy, y durante varios números, publicaremos esta sección "Hagamos ciencia mejorando la vida", a base de los trabajos de pequeña ciencia que el profesor Schatz ha venido publicando, en colaboración con Vivian Schatz, su esposa. Tanto los niños como los jóvenes y adultos pueden, siguiendo las indicaciones del ilustre científico, hacer ciencia en la escuela o en la casa, y con ello mejorar las condiciones sanitarias y apoyar el cultivo de la tierra.

El Dr. Schatz es profesor de Educación Científica de la Universidad de Temple, y Vivian Schatz lo es en el Springside School de Filadelfia.

INTRODUCCION

Este texto acerca de basuras tiene un enfoque de "autoexperimentación" para la educación frente al medio ambiente. El acento está puesto en la fabricación de *compost* o descomposición microbiana bajo condiciones controladas. La fabricación de *compost* parece ser la manera más práctica de eliminar la basura.

Mediante experimentos sencillos se demuestran algunas transformaciones que sufre la basura. El problema de contaminación ambiental causado por la basura se hace claro al considerar qué clase y cantidad de basura produce cada alumno y su familia, y qué hace con ella la municipalidad en que vive. Los estudiantes descubren así cómo el problema les atañe individual y personalmente. Esta es una manera mucho más eficaz de enseñar ciencias ambientales que leer acerca de 55 mil millones de tarros de conserva, 23 mil millones de botellas, y siete millones de automóviles. Las latas, botellas y autos son una parte de los 3,5 mil millones de toneladas en desechos sólidos de toda clase que se descartan anualmente en los Estados Unidos.

Aunque el título de este librito destaca el aspecto de las ciencias naturales, el enfoque del problema es interdisciplinario ya que involucra a las matemáticas y los estudios sociales. Un semejante enfoque global permite una mejor captación de los problemas de contaminación.

Los materiales que se necesitan para realizar los experimentos que estaremos publicando son simples, baratos, fácilmente disponibles y corrientes. Basura, tierra, aspirina, clavos y virutilla de acero son algunos ejemplos. Los mismos estudiantes pueden conseguir casi todo lo necesario para sus experimentos. Con tales actividades hay poca o ninguna necesidad de "ayudas didácticas" convencionales. Esto disminuye aun más el costo del programa de ciencias de la escuela.

La ciencia se enseña con mayor eficacia mientras más directamente esté relacionada con el mundo en que viven los estudiantes. La ciencia ambiental debiera ocuparse por lo tanto, ante todo, del medio ambiente inmediato de los alumnos. Este es su hogar y su comunidad. La basura es un buen problema para comenzar, porque los afecta a todos. Además, la basura es visible; es muy concreta, está siempre al alcance y no cuesta nada. Por último, se pueden efectuar muchos experimentos con basura y, en consecuencia, mucha ciencia natural puede enseñarse con basura.

Este texto, que no está subdividido en años escolares, puede usarse de diversas maneras en la escuela elemental y la educación media. Por ejemplo, los niños de kindergarten y años primarios oxidan clavos y pesan el contenido de cestos para papeles y otras cosas. Ellos llegan también a interesarse en qué cosas se pudren y cuáles no, y qué otros cambios tienen lugar.

En los quintos a novenos años los alumnos realizan una variedad de actividades con hongos que comienzan con jardines de mohos. El experimento con aspirina y virutilla introduce a los alumnos de los 10.º a 12.º años al estudio de la quelación para hacerles comprender las reacciones químicas que ocurren.

El texto se usa con mayor provecho cuando los

estudiantes trabajan en diferentes cosas simultaneamente, de modo que se desarrollan varias actividades en la sala de clases al mismo tiempo.

1. LO QUE UNA ESCUELA HIZO CON LA BASURA

Una huelga de basureros en el verano de 1968 en Toronto, Canadá, dio pie a que en una de las escuelas de la ciudad se realizaran interesantes actividades de ciencias. He aquí lo que los niños hicieron. ("The Globe and Mail", 27 de junio de 1968.)

Los alumnos de la Escuela Pública de la Avenida Perth en Toronto, Canadá, han descubierto un uso práctico para la basura de la escuela, y una oportunidad para darle una ayudita a los gusanos locales. Y los gusanos están devolviendo el favor.

La idea provino del vicerrector de la escuela, Samuel Hambly, y se convirtió en un éxito instantáneo entre los 1.150 alumnos. El año pasado se destinó un sitio grande, cubierto de pasto, colindante con la escuela, para el experimento, y ahora los jóvenes están moliendo basuras y las amontonan en el terreno.

"Nosotros tomamos nuestra basura, y en vez de afligirnos por la huelga... la estamos moliendo para la tierra bajo nuestros pies", dijo el señor Hambly, mientras nos señala una enorme moledora de carne que está sobre una mesa.

Dando vueltas a la manivela se hallaba Phyllis Faria, de 12 años, mientras echaba arriba pedazos de papa y recogía la masa morena semilíquida en una fuente abajo.

"Fíjense ahora", dijo ella a una docena de alumnos del segundo año, "estoy moliendo estas papas y cuando terminemos las vamos a llevar allá para ponerlas en la tierra de modo que todos los gusanos y microbios puedan comerlas. A ellos le gustan mucho".

"Esto le hace mucho bien a los gusanos", repite con énfasis. "Ellos lo comen, y con esto se contribuye a fertilizar el suelo".

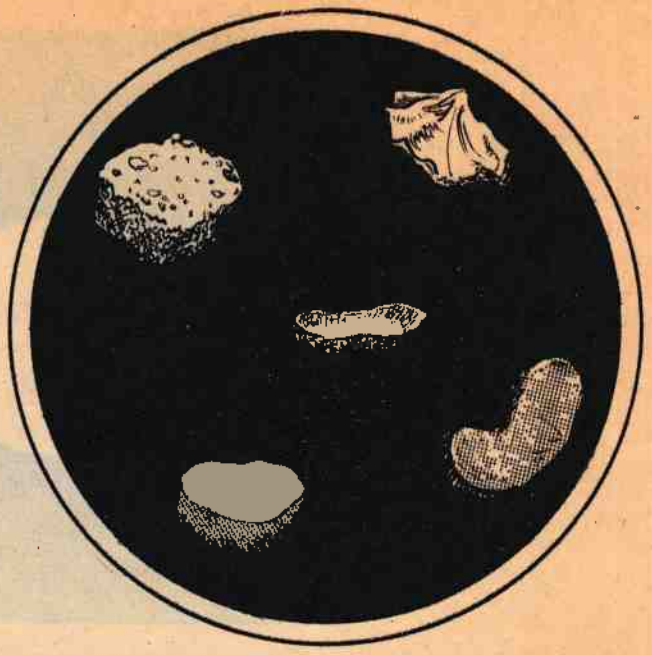
En otra mesa Linda Topping, una compañera de 11 años, hurgaba valientemente con sus manos en un montón de tierra negra cáscaras de papas café y gusanos de tierra de color rosado. Sacó un pedacito muy pequeño del montón de basura y lo mostró en la palma de su mano. "¿Ven ustedes este huevito de gusano? Hay tres o cuatro gusanos en cada huevo. El vicerrector lo dijo".

Los alumnos del segundo año se acercaban para ver mejor. El cultivo de la tierra les parecía la parte más interesante de la exhibición. Pero después de haber revuelto el montón de basuras durante 20 minutos, Linda bajó la bandeja y dijo: "Puchas, ya tengo gusanos hasta en mi estómago".

En otro puesto, Danny Felstead, de 12 años, mostraba cómo se mezcla la tierra. "Esto es guano bovino", dijo, indicando al interior de un saco. "Y esto es *compost*, es decir, tierra cultivada —de esos gusanos— y aquí hay barro arcilloso, arena y musgo de turberas". De un tarro basurero extrajo una mano de musgo y lo estrujó hasta hacerle escurrir una media taza de agua. "El musgo conserva la humedad".

Todo esto fue a dar a una caja que giraba sobre un eje hasta que su contenido estuvo bien mezclado, y en seguida pasó a una estación de "plantación" donde Mary Turrin, de 11 años, ayudaba a los alumnos más chicos a plantar geranios en maceteros de plástico.

También plantaron un geranio en el cuadro de flores de la escuela junto a una buena porción de tierra cultivada gusanosa. El señor Hambly dijo que cada uno de los alumnos de la escuela ha participado este año en este Programa Básico de Ciencias al aire libre. Es una oportunidad de enseñarles el "ciclo biológico" y al mismo tiempo para estimular a los alumnos más grandes a ayudar a los más chicos.

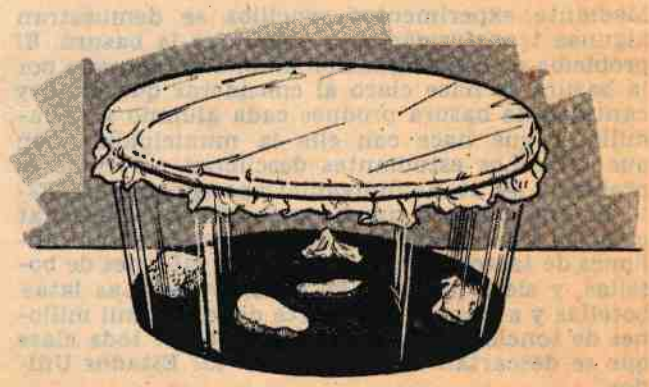


Vista interior de un jardín de mohos en un tarro. Cáscaras de maní, servilletas de papel u otros objetos normalmente desechados como basura, se colocan sobre una capa compacta de tierra sacada de debajo de arbustos

Los adultos harían bien si moliesen su basura orgánica, la pusieran en cultivos de suelo, y la depositaran en sus jardines.

Toda escuela elemental dispone de un tesoro de materia orgánica formadora de suelo en desechos de cocina, cáscaras de papas, de zanahorias, de melones y otras frutas y hortalizas. Un cuarto de día por familia produce 30 bushels por día, siete días por semana, para 1.000 hogares.

Sylvia Balicki, una alumna del segundo año con 8 años de edad, tiene un girasol en su jardín con suelo hecho de peladuras de papa. Si el programa sigue hasta entonces, el otoño próximo ella obtendrá una cucharada de miel cuando vuelva a la escuela. Hay una colmena de abejas en la Escuela



El jardín de mohos completo. Dentro de dos o tres días los mohos deben aparecer sobre los materiales de desecho dentro del envase

Perth que recolectan el néctar de todos los girasoles del vecindario durante el verano.

2. LO QUE USTED PUEDE HACER EN SU ESCUELA

Los gusanos de tierra nos ayudan a eliminar basura. Pero los microbios son auxiliares más importantes. Bajo condiciones favorables, una lombriz de tierra consume una cantidad de alimento que equivale al peso de su cuerpo cada día. Un microbio puede digerir su propio peso en alimento en cuestión de segundos.

En una gran cantidad de basura en proceso de descomposición o *compost* hay muchos más microbios que gusanos. El peso total de los microbios es mayor que el peso de todos los gusanos. Los microbios a su vez descomponen mucho más cosas que los gusanos. Ellos desdoblan y digieren hasta ciertas substancias químicas que son indigeribles o venenosas para los gusanos.

Una parte del alimento consumido por las lombrices consiste en microbios vivos y muertos. Los microbios, a su vez, se alimentan de gusanos muertos. Esto constituye un ejemplo de lo que los científicos denominan el "equilibrio de la naturaleza".

Los gusanos de tierra pueden verse fácilmente por su tamaño. La gente suele creer que para ver microbios se necesitan microscopios. Esto es verdad para ver algunos microbios, pero no para todos. Usted puede ver algunos microbios grandes con la misma facilidad que puede ver gusanos de tierra. Además, usted puede observarlos a medida que ellos van descomponiendo la basura.

Ahora usted está preparado para iniciar experimentos que muestren cómo ocurre esto.

3. JARDINES DE MOHOS

Algunos microbios son plantas. Otros son animales. Las bacterias, levaduras y mohos son microbios vegetales. Los protozoos son microbios animales.

Las flores, frutas, hortalizas, arbustos, árboles y otras plantas necesitan agua, minerales, y en algunos casos también nutrientes adicionales. Estos son suministrados por el suelo en que las plantas crecen.

Los microbios vegetales también necesitan agua y alimento para desarrollarse. Mucho de lo que forma nuestra basura sirve de comida a diferentes clases de microbios. Por esto es que la leche se corta, la carne se pudre, el queso se enmohece, la sidra se endurece, y los huevos desarrollan el típico olor a "huevo podrido".

Del mismo modo como hay jardines de flores, hortalizas y hierbas, podemos también hacer jardines de mohos. Para instalar un jardín de mohos necesitamos un tarro redondo de metal o plástico, de 15 a 20 centímetros de diámetro y 7 a 10 cm. de profundidad. Si usted no puede encontrar un envase redondo, use uno cuadrado o rectangular.

Eche suficiente tierra, de preferencia tierra arcillosa, de su jardín o sacada debajo de arbustos hasta obtener una capa compacta de 2 ó 3 cm. de espesor. Esta capa debe ser húmeda pero de ningún modo anegada.

Ahora estamos listos a proporcionar alimento con que puedan desarrollarse los mohos. Con este fin vamos a elegir cosas que de ordinario consideraríamos desechos de cocina y botaríamos como basura.

Podemos usar cáscaras de nuez, peladuras de papas, cáscaras de plátanos, restos de té o café usados, pan viejo, un corazón de manzana, cáscara de naranja, una servilleta de papel, etc. No incluya materiales proteínicos tales como queso, carne o gelatina porque éstos pueden producir olores desagradables.

Lo que deseamos son pedacitos no más grandes que un centímetro cuadrado y 2 a 5 milímetros de grosor. Coloque cinco de estos pedacitos sobre la superficie del suelo en su envase tal como se muestra en el diagrama (pág. 8).

Ahora cubra el envase con un pedazo de plástico incoloro y transparente y sosténgalo en su lugar con un elástico.

La cubierta plástica impide la desecación y también proporciona una ventana por la cual podemos ver qué sucede. En dos a tres días algunos de los pedacitos de basura empezarán a enmohecerse. Este es el comienzo de nuestro jardín de mohos.

Podrá ser conveniente quitar la cubierta plástica por algunos minutos cada tres o cuatro días. Esto ayudará a mantener un buen suministro de oxígeno que muchos mohos requieren. Podemos también agregar un poco de agua si la tierra parece secarse.

Los mohos que se desarrollan pueden ser de color blanco, negro, verde, rojo, naranja, rosado, amarillo, morado, azul o gris. Cualquier color es posible. Nuestro jardín puede contener mohos de distintos colores, tamaños y formas que se desarrollan al mismo tiempo. O pueden ocurrir cambios consecutivos cuando algunos mohos reemplazan a otros. Cada moho es realmente una colonia que consta de millones de células de una especie determinada. A excepción de las colonias blancas, algodonosas, los colores de los mohos suelen deberse a esporas. Estas son las equivalentes de las semillas de las plantas superiores. El aspecto seco, opaco y polvoroso que ofrece la superficie de la mayoría de las colonias de mohos se debe a millones de esporas. Estas esporas vuelan por todas partes y comienzan nuevas colonias de mohos, del mismo modo como las semillas anemófilas de las plantas superiores propagan sus especies.

En nuestro jardín de mohos también se encuentran bacterias, protozoos, levaduras y otros microbios. Pero los mohos son más fáciles de ver porque sus colonias son grandes y llenas de colorido.

Los mohos que crecen en nuestro jardín son las mismas especies que se desarrollan sobre jaleas, mermeladas, jamón, pan y otros comestibles. Los mohos se clasifican como hongos. Algunos mohos son etapas dentro del ciclo vital de callampas, setas y hongos xilófilos que crecen en árboles.

Podrá extrañarle que un moho en su jardín de mohos pueda desarrollarse en callampa que surge sobre el césped de su casa después de una lluvia. Durante mucho tiempo se creía que los mohos y callampas eran organismos diferentes. Ciertamente se ven diferentes. Pero en muchos casos son solamente dos etapas dentro del ciclo vital del mismo organismo.

Podría interesarle también instalar un jardín de mohos con pequeños pedazos de caucho, celofán, plástico, cuero, papel grueso de envolver, cartón corrugado, papel parafinado, etc.

Los jardines de mohos le mostrarán qué mohos atacan diferentes materiales. También revelan con cuánta rapidez las diversas cosas se descomponen. Haga apuntes sobre qué materiales se desintegran con mayor rapidez, y cuáles demoran más en hacerse pedazos. ¿Hay alguna diferencia entre el celofán y plástico a este respecto?

Dentro de una o dos semanas los mohos en su

jardín pueden empezar a desaparecer. Entonces podrán verse pequeños gusanos nemátodos. Estos animales se deleitan con las bacterias que se habían alimentado de los mohos, y con los mohos mismos. Así una forma de vida reemplaza a otra a medida que cambia la provisión de alimento. Para todos estos mohos, bacterias y nemátodos el suelo o tierra es el "ambiente ideal".

Lo que observamos en nuestro jardín de mohos es lo que ocurre en el *compost* de basura bien ventilado. Microbios, gusanos de tierra y otras formas de vida digieren y oxidan la basura y por último a sus propios cuerpos también. El producto final es el buen humus, el principal responsable de la fertilidad de los suelos.

ESPAÑA: CONCLUSIONES DEL V CONGRESO NACIONAL . . . (De la página 178)

que posibiliten alcanzar el objetivo de una sociedad como comunidad educativa, puesto que esta tarea es función del conjunto de los educadores.

6. 5. Dadas las evidentes conexiones de la educación con el mundo profesional, se considera conveniente estrechar la colaboración de ambos sectores en el planteamiento y solución de los problemas educativos.

6. 6. Se considera preciso establecer un control pedagógico más riguroso de los medios de comunicación social a fin de que se eliminen los efectos negativos y se potencien las posibilidades de acción educativa.

6. 7. Que se institucionalicen en todos los centros, y a todos los niveles, las asociaciones de padres de alumnos, a fin de garantizar unos resultados pedagógicos más eficientes.

6. 8. Que se arbitren los medios económicos oportunos para llevar a cabo investigaciones sobre la realidad y las posibilidades educativas de la familia.

6. 9. Que los estudios e investigaciones sobre orientación escolar y profesional se complementen con estudios e investigaciones específicas sobre orientación educativa en el ámbito familiar.

6. 10. Para la más efectiva colaboración de los padres en la educación de los hijos, convendrá determinar la diferenciación relativa a los ciclos escolares —preescolares, básicos, medios y superiores— y subrayar la particular exigencia de colaboración y participación parteno-materna en la educación preescolar.

6. 11. Se estima conveniente la introducción en los centros pilotos y experimentales del estudio de los problemas del bilingüismo, en las zonas afectadas.

6. 12 Es necesario arbitrar los medios oportunos, tanto por parte de la Administración como por los organismos científicos pertinentes, a fin de que los escolares españoles que se eduquen en el extranjero adquieran de forma efectiva la lengua y la cultura españolas al propio tiempo que las del país donde residan.

6. 13. Se debe facilitar la promoción conjunta de padres y alumnos en las zonas rurales, a fin de que la reforma educativa no sea sólo privilegio de las Sociedades urbanas.

SECCION VII: EVALUACION EDUCATIVA

7. 1. La puesta en marcha en el sistema escolar de innovaciones educativas generalizadas, al menos las referentes a evaluación, debe ir precedida de una experimentación y científicamente realizada durante el período que exija la índole de la innovación.

7. 2 La evaluación no debe limitarse a los aspectos meramente cuantitativos. Dado el interés y la especial dificultad que ofrecen los factores cualitativos, es urgente emprender investigaciones tendientes a definirlos previamente.

7. 3. Se destaca la especial urgencia de proporcionar una formación específica a los candidatos al profesorado y a los profesores en ejercicio para que puedan utilizar las técnicas adecuadas en la evaluación continua de sus alumnos y participar en la tutoría de los mismos.

7. 4. Se considera indispensable una formación teórica y práctica del profesorado respecto de tres técnicas básicas en la evaluación de los alumnos: selección y confección de pruebas, acopio de datos y análisis de los mismos. También se hace deseable disponer de un banco de pruebas que facilite dicha confección.

7. 5. Dada la trascendencia de la evaluación científica de profesores y centros, se sugiere la conveniencia de proseguir las investigaciones, ya iniciadas, en torno a las categorías utilizables y a sus mutuas interrelaciones, en todos y cada uno de los niveles de enseñanza.

7. 6. En todo caso, nunca se deberá dejar un juicio acerca de un profesor a la responsabilidad de una sola persona, sino que deberá ser el resultante del mayor número posible de estimaciones de todas clases.

7. 7. Se encarece que las investigaciones sobre evaluación emprendidas por docentes cuenten con la intervención de un especialista en estadística que colabore en el diseño de la misma en la interpretación de los resultados.

7. 8. Es preciso satisfacer, lo más pronto posible, el derecho que los alumnos tienen a recibir Orientación, dados la necesidad cada día más apremiante que los alumnos y la sociedad tienen de ella y los efectos beneficiosos que para el mejoramiento cualitativo de la educación tienen estas actividades.

7. 9. En la programación, evaluación y recuperación —elementos íntimamente relacionados e integrados en el proceso educativo— debe intensificarse la participación del equipo educador y del departamento correspondiente a cada área o materia.

META ESCOLAR BRITANICA PARA 1981: 18½ ALUMNOS POR PROFESOR CONTEMPLA PLAN DECENAL DE EDUCACION

Exclusivo para la "Revista de Educación", del Depto. Británico de Informaciones de la Embajada Británica, por GARY HICKS

La señora Margaret Thatcher, secretaria de Estado para la Educación y la Ciencia, ha anunciado en un documento oficial publicado hace días en Londres un ambicioso plan decenal para desarrollar los diversos sectores de la educación británica, desde las guarderías infantiles a las universidades.

El documento citado, *Education: A Framework for Expansion*, concebido como estructura para la acción futura, habla de aumentar el gasto a £2.304 millones en cinco programas, en el curso de la próxima década, que abarcarán lo siguiente:

Guarderías infantiles. Para 1981, los niños de 3 y 4 años cuyos padres así lo deseen, podrán asistir a guarderías infantiles gratuitas en régimen de medio día. Se dará prioridad a la ayuda a familias de barrios pobres; la meta consiste en aumentar el número de maestros de estos centros hasta que haya uno por cada trece niños.

Esta nueva política educativa para niños menores de 5 años será el primer paso sistemático desde 1870, cuando se introdujo la obligatoriedad escolar a esta edad, para ofrecer educación a temprana edad.

Construcción de escuelas. Se va a iniciar un vasto programa de construcción y remozamiento de centros de enseñanza primaria y secundaria. También se proyecta acelerar mucho la construcción de escuelas para minusválidos.

Aumento de la plantilla de maestros. Para hacer frente al aumento de la población escolar, se tiene pensado elevar en un 10% —equivalente a 110.000— el número de maestros. Este 10% que el Gobierno se propone alcanzar para 1981 como base de planificación, representará entonces una relación media de 18½ alumnos por cada maestro.

Formación de maestros. Se ha introducido una nueva idea para mejorar la formación de maestros antes y después de la titulación en escuelas y centros de ampliación de estudios.

A tenor de este programa, a partir de 1974, los maestros en servicio activo serán relevados por períodos equivalentes a un trimestre por cada siete años de servicio y recibirán enseñanzas modernas. Este programa continuará progresivamente hasta que en 1981, en cualquier momento dado, el 3% de los maestros pueda ausentarse de sus respectivos puestos para efectuar estudios adicionales.

El Gobierno se propone también renovar la profesión del magisterio en el sentido de introducir estudios universitarios trienales incorporando pedagogía y prácticas de enseñanza supervisadas.

Educación superior. La meta reside en introducir una gama más amplia de oportunidades, incluyendo un nuevo curso de dos años al cabo de los cuales se otorgará un diploma de educación superior.

Con tal objetivo a la vista y contando con que para 1981 habrá 375.000 plazas en las universidades británicas y otras tantas en otros centros de enseñanza superior, se habilitará lo necesario para aumentar el número de plazas residenciales en las universidades y para construir escuelas politécnicas y colegios de enseñanza superior.

El documento oficial mencionado subraya que no hay medio fácil para decidir el peso que debiera darse a cada uno de los cinco programas, teniendo en cuenta que los recursos totales siempre serán limitados. También se pone de relieve que, en el plan decenal para el sistema de educación, habrá campo para flexibilidad táctica y variación en la entrada en vigor de las medidas proyectadas. Por otra parte, quedan detalles por ultimar en los programas.

GIRAS POR EL EXTERIOR

En su memoria anual, que se acaba de publicar en Londres, el Consejo Británico declara que la misión del Consejo Británico consiste en fomentar, en otros países, conocimientos más amplios acerca del Reino Unido y el idioma inglés.

Por otra parte el informe, correspondiente al ejercicio 1971-1972, señala que existe un especial interés por los jardines de infancia y escuelas primarias del Reino Unido, como así también por los programas de estudio adoptados en sus institutos secundarios. Se dice que otro tema que ha despertado gran interés consiste en la administración de las escuelas y universidades del país. Según el informe, tanto la flexibilidad del sistema británico, como la descentralización de la administración de la enseñanza, atraen particularmente a aquellos países que vienen descubriendo que sus tradicionales sistemas docentes "son incapaces de soportar las exigencias impuestas por la creciente demanda de la ampliación de la educación y la provisión de una enseñanza de calidad superior".

Cabe añadir, además, que la Universidad Abierta del Reino Unido ha sido motivo de numerosas consultas recibidas de diversos países que desean crear un sistema mediante el cual los adultos, que en su tiempo no hubiesen contado con la oportunidad de asistir a una universidad convencional, pudieran seguir posteriormente cursos de enseñanza superior.

El informe en cuestión añade que, en el curso del último año, educacionistas procedentes de Omán, Polonia, Malasia, Camerún Occidental, la India, Australia y España, han visitado el Reino Unido para estudiar cuestiones tales como la administración universitaria, enseñanza de los sordos, la investigación docente y las bibliotecas escolares.

En diversos países, funcionarios del Consejo Británico con capacitación especial, colaboran en la difusión por radio y televisión de programas docentes. Durante el año pasado se crearon dos nuevos puestos para este fin, uno en Indonesia y el otro en Sri Lanka. En Etiopía, el Consejo Británico tiene otro puesto, para ocuparse de la transmisión de programas por televisión vinculados a la labor del Centro Docente para la Educación de las Masas. El Consejo proporcionó también ayuda en Yugoslavia y Mauricio, en los sectores de la capacitación y producción.

Durante el año, el Consejo Británico organizó unas 600 visitas de especialistas a otros países. Unos destacados asesores sobre la formación del magisterio se trasladaron a Nigeria, Kenia y Malasia; escritores británicos llevaron a cabo giras de conferencias, sobre bibliotecas, por la India, Japón, Corea, Indonesia, Thailandia y Australia; un distinguido actor británico, John Neville, proporcionó conferencias y lecturas sobre las obras de Shakespeare en universidades finlandesas, y un destacado asesor británico sobre la enseñanza de las artes dramáticas se trasladó a Berlín.

Expertos jurídicos británicos visitaron Africa del Sur, Malasia y Singapur; un grupo representativo de la Universidad de Sterling se trasladó a Italia para celebrar conversaciones sobre la organización de la enseñanza de las ciencias; un experto en computadores fue enviado a Singapur, Malasia, Hong Kong y Thailandia para proporcionar asesoramiento a universidades sobre el empleo de los ordenadores; otros expertos británicos se desplazaron a Túnez, Israel y Checoslovaquia para cambiar impresiones sobre la conservación de la naturaleza; y profesores en medicina se trasladaron a la América Latina, Polonia y Hungría.

El programa de trabajo emprendido durante el año pasado por el Consejo Británico comprendió también la inauguración de nuevas bibliotecas de libros británicos en numerosos países; la dirección de importantes proyectos de intercambio científico, y la organización de giras de funciones teatrales y musicales a cargo de artistas británicos, que visitaron América Latina, Africa Oriental y Grecia.

INDICE GENERAL DE LA REVISTA DE EDUCACION

por autores y por materias*

ediciones desde la n.º 1 a la n.º 46
(octubre de 1947 – diciembre de 1972)

*Va a continuación el índice por autores. El índice por materias se publicará en la edición N.º 47, próxima, debido a la extensión del presente volumen.

INDICE GENERAL POR AUTORES

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
A				
Abrigo, Rosaura (en colaboración con Manuel H. Troncoso y Francisco Krause)	Investigación sobre problemas de la juventud en el primer sector escolar del Depto. Pedro Aguirre Cerda.	42	60-63	Agosto 1972
Acevedo, Mireya (en colaboración con Amada Castro y Juana Lorca)	Problema: deficiencia mental.	28	3-8	Julio 1970
Aguilera A., Sergio	16 años de labor de la Superintendencia de Educación.	6	51-53	Mayo 1968
Alarcón, Dina, y otros	La sala-cuna, primer nivel del jardín infantil.	36/37/38	47	Mayo Junio Julio 1971
Alarcón, Dina (en colaboración con Rebeca S. de Stein)	Sobre nuestra organización de la educación parvularia.	36/37/38	52-54	Mayo Junio Julio 1971
Albala, Eliana	Los cuentos infantiles. Determinaciones conceptuales frente a la posibilidad de un nuevo estilo de repertorio.	36/37/38	29-37	Mayo Junio Julio 1971
Aldunate Phillips, Arturo	Holanda, almácigo y reserva tecnológica: posibilidad para Chile de incorporar este avance a la enseñanza.	11	29-31	Octub. 1968
Alexander, Leni	Los cursos de Darmstadt y la nueva música.	9	37-41	Agosto 1968
Alexandre, Phillipe	Entrevista a Edgar Faure, el Ministro de Educación cuyo programa tiene sólo dos palabras: formación permanente.	15/16	137-140	Abril Mayo 1969
Alfaro, Jorge	Mejora y progresa la artesanía y el artesanado en Chile.	43/44/45/46	145-154	Sept. a Dic. 1972
Allaga, Hamilton	Enseñanza Media Agrícola, su desarrollo cualitativo.	40	22-24	Junio 1972
Allende, Salvador	Del Presidente Allende a los profesores y alumnos.	34	2-10	Marzo 1971
Allende, Salvador	En inauguración de la UNCTAD III Allende descubre la realidad actual del continente y formula las perspectivas de desarrollo.	39	2-11	Mayo 1972
Allende, Salvador	Panorama de la educación chilena a través del mensaje del Presidente al Congreso.	39	27-39	Mayo 1972
Allende, Felipe	Nueva vida a la temporada educacional de invierno infunden profesores: jornadas pedagógicas en el sur.	8	4-6	Julio 1968
Allende, Felipe	Respuesta en relación con la propaganda de un silabario.	10	77-78	Sept. 1968
Allende, Felipe (en colaboración con Cedomil Goic)	Modelo de unidades pedagógicas de Castellano. 2º Año de Enseñanza Media.	18	20-23	Julio 1969

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Almendros, Herminio	Problemática de la enseñanza del español.	42	48-60	Agosto 1972
Althusser, Louis	El lugar de la filosofía en la enseñanza.	36/37/38	66-69	Mayo Junio Julio 1971
Althusser, Louis	(Notas para una investigación. 1.ª Parte) Ideología y aparatos ideológicos de estado. (Con una nota introductoria de Waldo Rojas)	41	61-66	Julio 1972
Althusser, Louis	(Notas para una investigación. 2.ª Parte) Ideología y aparatos ideológicos de estado.	42	75-78	Agosto 1972
Althusser, Louis	Notas para una investigación (3.ª Parte y final). Ideología y aparatos ideológicos de estado. ¿Qué es la ideología?	43/44/45/46	134-136	Sept. a Dic. 1972
Anríquez, Elizabeth (en colaboración con Antonieta Hola y Pina Panetti)	Diagnóstico y discusión de características psicológicas del niño sordo.	28	37-40	Julio 1970
Arancibia, Jorge (en colaboración con Alexis Labarca, Héctor Muñoz y Bartolomé Yankovic)	Aprendiendo a observar con el nuevo programa de Ciencias Naturales.	18	23-28	Julio 1969
Arancibia, J. (en colaboración con A. Labarca, H. Muñoz y B. Yankovic)	Proyecto de perfeccionamiento en servicio para los profesores de 5.° y 6.° Año de Educación General Básica.	16	38-40	Julio 1969
Araya de Illanes, Javiera	La orientación y la nueva estructura.	1	43-46	Octubre 1967
Araya, María (en colaboración con Mercedes Solari y Moisés Piñeiro)	Sobre el daño orgánico.	28	33-36	Julio 1970
Asesoría Técnica de Educación Parvularia	Características del Jardín Infantil del Ministerio de Educación. Nivel: sala-cuna.	36/37/38	4-8	Mayo Junio Julio 1971
Asesoría Técnica de Educación Parvularia	El Patronato Nacional, 70 años por la infancia.	36/37/38	9	Mayo Junio Julio 1971
Asesoría Técnica de Educación Parvularia	Instituciones que atienden al párvulo.	36/37/38	10-12	Mayo Junio Julio 1971
Asesoría Técnica de Educación Parvularia	1967-1970: esquema sobre atención parvularia de la Asesoría Técnica de Educación de Párvulos del Ministerio.	36/37/38	48-51	Mayo Junio Julio 1971
Asesoría Técnica de Educación Parvularia	Normas arquitectónico-pedagógicas para la educación de párvulos.	36/37/38	48-51	Mayo Junio Julio 1971

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Ashby, Erik	El ideal de universidad: un vistazo a Inglaterra.	40	69-73	Junio 1972
Astorga, Mario	Caracterización y proceso de la Reforma Educacional del Gobierno Popular.	32/33	2-4	Nov. Dic. 1970
Astorga, Mario	Sobre esta edición.	35	2-4	Abril 1971
B				
Backer, M. C. C., de	Situación de las universidades belgas, en cuyas aulas estudian más de seis mil estudiantes extranjeros.	24/25	48-50	Marzo Abril 1970
Backman, René	El joven Cohn Bendit expone su credo.	15/16	152-156	Abril Mayo 1969
Balocchi, Roberto	Síntesis de los informes de comisiones del Primer Congreso Nacional de Educación.	39	52-58	Mayo 1972
Balocchi, Roberto	Informaciones sobre un estudio de viabilidad de un sistema regional de teleeducación para América Latina.	40	19-21	Junio 1972
Baltra, Liliana	Los departamentos locales y el proceso evaluativo en la asignatura de inglés.	32/33	58-59	Nov. Dic. 1970
Barbieri, Giuseppe	El paisaje terrestre, síntesis de la historia del hombre: algunas bases geográficas para su estudio.	7	58-60	Junio 1968
Barceló, Joaquín	Consideraciones preliminares en torno al problema de la sexualidad desde una perspectiva filosófica.	27	39-44	Junio 1970
Barrera, Manuel	Relaciones entre la educación y la integración de América Latina.	8	41-48	Julio 1968
Barrera, Manuel	Antecedentes del movimiento de reforma universitaria en Chile.	11	2-6	Octub. 1968
Barrera, Manuel	Algunas características cruciales de la educación superior del país y sus posibles desarrollos.	20	42-49	Sept. 1969
Barrera, Manuel	Dimensión económica, política y sociológica de la integración latinoamericana.	24/25	84-93	Marzo Abril 1970
Barrera, Manuel	Aportes para un plan educacional a corto plazo.	30	3-24	Sept. 1970
Barrés, André	Consideraciones sobre la revuelta estudiantil en París, durante mayo-junio 1968.	9	52-58	Agosto 1968
Barría, Alfredo	La supervisión educacional frente a la labor escolar diaria.	34	41-50	Marzo 1971
Beadle, George W.	Naturaleza del hombre según la nueva biología.	2	43-48	Nov. 1967
Belasco, S. (en colaboración)	Metodología del francés: el lenguaje como un conjunto de hábitos (8.º año básico) (Extractos).	11	31-35	Oct. 1968
Bello, Enrique	La maestrita de Ichuac (Con fotos de Rebeca Yáñez).	7	52-57	Junio 1968
Bello, Enrique	Alcance crítico al artículo "Hippies, hell-angels y beatniks".	8	32	Julio 1968

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Bello, Enrique	Los poetas de los bailes chinos de Limache cantan a lo humano (Con fotos de Rebeca Yáñez).	11	44-60	Oct. 1968
Bello, Enrique	Andacollo, así en la tierra como en el cielo (Reportaje con fotografías de Rebeca Yáñez).	17	51-76	Junio 1969
Bello, Enrique	En Chiloé, Cucao y su gente (Con fotos de Rebeca Yáñez).	18	57-68	Julio 1969
Bello, Enrique	Prólogo para un fichero.	27	27-29	Junio 1970
Bello, Enrique	Introducción a Chilexpo '72	40	32-33	Junio 1972
Bello, Enrique	Balmaceda y la contrarrevolución del 91 (Libros y revistas).	41	76	Julio 1972
Bello, Enrique	Sentido del arte infantil.	42	7	Agosto 1972
Bello, Enrique	Picasso en el destino del siglo.	43/6	99-101	Oct. a Dic. 1972
Benczedy, Jozsef	La reforma educacional en Hungría.	24/25	50-52	Marzo Abril 1970
Berdicewski, Olga (en colaboración con Neva Milicic)	La noción de "conservación de cantidad" en un grupo de niños preescolares.	42	15-16	Agosto 1972
Bettancourt, Rodolfo (en colaboración con Silvia Mendoza y Serena Mann)	La comunicación didáctica.	40	7-13	Junio 1972
Bloom, Benjamín S.	"Taxonomía de objetivos educacionales" (adaptación por Mario Leyton et. al.).	10	18-40	Sept. 1968
Bodenhöfer, Andreas	El problema del arte dentro de la planificación cultural.	32/33	21-25	Nov. Dic. 1970
Bodenhöfer, Andreas	El problema del arte dentro de la planificación cultural (II.ª parte).	34	25-28	Marzo 1971
Bollnow, Otto Friedrich	Educación del hombre para la conversación.	34	58-62	Marzo 1971
Bosquet, Michel (en colaboración con Pierre Viansson)	Respuestas de Marcusé a dos periodistas.	15/16	149-151	Abril Mayo 1969
Bravo, Alfonso	En el Año Internacional de los Derechos Humanos.	7	57	Junio 1968
Briceño, Liliana (en colaboración con Emilia Shustermann, Josefina Losada y Sergio Maltes)	Socialización en familia y sexualidad.	34	33-38	Marzo 1971
Brock, Antony	La ciudad educativa.	43/6	39-40	Oct. a Dic. 1972
Bronfman, Ana (en colaboración con María Isabel Tarky)	La responsabilidad colectiva en un grupo de escolares. Estudio exploratorio.	40	2-7	Junio 1972

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Butcher, M. G.	Las varias ventajas de los estudios ambientales.	6	31-32	Mayo 1968
C				
Cabello, María Teresa	Para construir escuela es convenio por 7 millones de dólares entre el Banco Internacional y el Ministerio de Educación.	43/6	164-165	Sept. a Dic. 1972
Calderone, Mary S.	Terminemos con el oscurantismo que confunde el sexo con la genitalidad.	2	6-8	Nov. 1967
Camara, Helder	La Universidad y las revoluciones de desarrollo necesarias a América Latina.	15/16	67-70	Abril Mayo 1969
Cambre M., Jesús	La crisis educativa española y las expectativas de cambios ante la reforma educacional.	34	63-71	Marzo 1971
Capdeville, Lucila (en colaboración con Marcial Prado)	Algunas observaciones sobre alteraciones y dificultades en el aprendizaje del cálculo.	39	59-63	Mayo 1972
Capdeville, Lucila (en colaboración con María Carbonell y Marcial Prado)	Ideas para la formación de especialistas en problemas del aprendizaje del lenguaje oral y lectoescrito.	41	33-37	Julio 1972
Cardemil, L. (en colaboración con Grete Mostny y V. Moraga)	Breve análisis de la Primera Feria Científica Juvenil.	30	31-36	Sept. 1970
Cardounel, Clara	La unidad de trabajo en la enseñanza.	7	47-50	Junio 1968
Carkovic, Antonio (en colaboración)	La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones.	4	6-17	Marzo 1968
Carrie-Belleuse, Charlotte	El arte de interrogar.	6	12-15	Mayo 1968
Casasbellas, Fernando (en colaboración)	La nueva carrera de "electrónica" en la Universidad de Chile, función y perspectivas.	2	18-20	Nov. 1967
Castillo, Gabriel	La orientación y el profesor de curso de la escuela básica.	3	10-12	Dic. 1967
Castillo, Gabriel	La orientación y los orientadores.	14	107-109	Marzo 1969
Castillo, Gabriel (en colaboración con José Nagel y Andrés Domínguez)	La juventud y la violencia.	19	3-30	Agosto 1969
Castillo, Gabriel (en colaboración con Ernesto Schieffelbein)	Tendencia del cambio en la enseñanza media.	20	62-63	Sept. 1969
Castillo, Gabriel	Tareas de la Educación Sexual.	27	34-38	Junio 1970
Castillo, Gabriel	Tareas de la Educación Sexual.	35	108-112	Abril 1971
Castillo D., Miguel	La obra de Paijaris y Triandafilidis en el neohelenismo.	30	55-60	Sept. 1970

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Castillo Velasco, Fernando	Consideraciones sobre el proceso de reforma de la Universidad.	15/16	6-9	Abril Mayo 1969
Castro, Amanda (en colaboración con Mireya Acevedo y Juana Lorca)	Problema: deficiencia mental.	28	3-8	Julio 1970
Castro, Amanda, y otros	Dislexia: definiciones.	28	23-27	Julio 1970
Castro S., Eduardo H.	Convergencia del proceso educativo en la etapa de construcción del socialismo.	34	20-24	Marzo 1971
Castro, H. Eduardo	El rol social del profesor en la etapa de construcción del socialismo.	36/37/38	42-46	Mayo Junio Julio 1971
Catalán, Marta, y otros	Menores en situación irregular socio-conductual y en situación social irregular.	28	57-59	Julio 1970
C. C. R.	El programa de Ciencias Históricas y Sociales: comentarios y sugerencias.	18	69	Julio 1969
Center for the Study of Democratic Institutions	Estudiantes norteamericanos toman el toro por las astas: universidad y... vida.	1	22-27	Oct. 1967
Centro Nacional de Perfeccionamiento	Prueba Nacional de Habilidad Verbal y Matemática.	3	68-80	Dic. 1967
Centro Nacional de Perfeccionamiento	Modelo de las unidades que ilustran el programa de inglés.	6	49-50	Mayo 1968
Centro Nacional de Perfeccionamiento	Objetivos de la asignatura de Castellano - E. Media.	8	13	Julio 1968
Centro Nacional de Perfeccionamiento	El significado de las matemáticas.	8	7-8	Julio 1968
Centro de Observación y Estudio del Niño	Un Centro de observación y estudio.	36/37/38	23-24	Mayo Junio Julio 1971
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C. P. E. I. P.)	Programa de Castellano (2.º Año de Enseñanza Media).	14	7-21	Marzo 1969
	Programa de Inglés (2.º Año de Enseñanza Media).	14	23-36	Marzo 1969
	Programa de Francés (2.º Año de Enseñanza Media).	14	37-48	Marzo 1969
	Programa de Artes Plásticas (2.º Año de Enseñanza Media).	14	49-56	Marzo 1969
	Programa de Educación Musical (2.º Año de Enseñanza Media).	14	57-60	Marzo 1969

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
(C.P.E.I.P.)	Programa de Educación Física (2.º Año de Enseñanza Media).	14	61-66	Marzo 1969
	Programa de Técnicas Especiales (2.º Año de Enseñanza Media).	14	67-74	Marzo 1969
	Programa de Ciencias Sociales e Históricas (2.º Año de Enseñanza Media).	14	75-90	Marzo 1969
	Programa de Matemáticas (2.º Año de Enseñanza Media).	14	91-98	Marzo 1969
	Programa de Ciencias Naturales (2.º Año de Enseñanza Media).	14	99-105	Marzo 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Material didáctico para los nuevos programas. Unidades de Inglés. 7.º y 8.º Año de Enseñanza Básica.	17	37-49	Junio 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programas de estudio de los planes diferenciados de Enseñanza Media. Area Comercial. Segundo Año: Dactilografía, Comercialización, Redacción Comercial.	17	77-110	Junio 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Material didáctico para los nuevos programas. Unidad de Francés. Segundo Año de Enseñanza Media.	18	30-37	Julio 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Contabilidad. Segundo Año de Educación Técnico-Profesional. Rama Comercial.	18	71-112	Julio 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Vestuario. Segundo Año del Plan Diferenciado de la modalidad Técnico-Profesional. Rama de Servicios y Técnicas Especializadas. Area: Producción.	19	89-105	Agosto 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Alimentación. Segundo Año del Plan diferenciado de la modalidad Técnico-Profesional. Rama de Servicios y Técnicas Especializadas. Area: Producción.	19	107-110	Agosto 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Una nueva educación y una nueva cultura para el pueblo de Chile.	20	2-23	Sept. 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Salud. Segundo Año Medio de la modalidad Técnico-Profesional. Rama de Servicios y Técnicas Especializadas. Area de Servicios.	20	85-91	Sept. 1969

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Bienestar. Segundo Año Medio de la modalidad Técnico-Profesional. Rama de Servicios y Técnicas Especializadas. Area de Servicios.	20	92-101	Sept. 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Dibujo Técnico. Segundo Año del Plan Diferenciado de la modalidad Técnico-Profesional. Rama de Servicios y Técnicas Especializadas. Area: Producción.	20	102-104	Sept. 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.) (en colaboración con el Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación y Oficina de Planeamiento)	Resumen de los trabajos presentados al Primer Encuentro Nacional sobre Investigaciones en Educación.	21	3-27	Octubre 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Introducción a las Especialidades. Segundo Año Medio de la modalidad Técnico-Profesional. Rama Agrícola.	21	77-79	Octubre 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Industrias Agropecuarias. Segundo Año de la modalidad Técnico-Profesional. Rama Agrícola (Unidades: Avicultura, Apicultura, Cunicultura, Porcinotecnia, Ganadería).	21	81-90	Octubre 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Introducción a las Especialidades. Segundo Año Medio de la modalidad Técnico-Profesional. Rama Agrícola (Unidad: Ganadería).	21	91-95	Octubre 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Introducción a las Especialidades. Segundo Año Medio de la modalidad Técnico-Profesional. Rama Agrícola (Unidad: Lechería).	21	96-98	Octubre 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Introducción a las Especialidades Agropecuarias. Segundo Año del plan diferenciado de la modalidad Técnico-Profesional. Rama Agrícola (Unidad: Silvicultura).	21	99-101	Octubre 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Arboricultura Frutal. Segundo Año de la modalidad Técnico-Profesional. Rama Agrícola. (Unidad: Administración Rural).	21	102-106	Octubre 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Educación, Hogar y Administración Rural. Segundo Año Medio de la modalidad Técnico-Profesional. Rama Agrícola (Unidades: Educación para el Hogar y Administración Rural).	21	107-111	Octubre 1969

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programa de Castellano. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	5-16	Nov. 1969
	Programa de Inglés. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	17-25	Nov. 1969
	Programa de Francés. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	27-35	Nov. 1969
	Programa de Filosofía. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	37-47	Nov. 1969
	Programa de Artes Plásticas. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	49-54	Nov. 1969
	Programa de Educación Musical. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	55-58	Nov. 1969
	Programa de Educación Física. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	59-63	Nov. 1969
	Programa de Ciencias Sociales. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	65-100	Nov. 1969
	Programa de Matemáticas. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	101-115	Nov. 1969
	Programa de Biología. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	117-123	Nov. 1969
	Programa de Física. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	125-131	Nov. 1969
	Programa de Química. Tercer Año de Enseñanza Media.	22	133-142	Nov. 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programas del plan diferenciado de la Enseñanza Industrial. Segundo Año. Areas: Mecánica, Electricidad, Construcción; Sub-área: Construcciones Metálicas.	23	2-109	Dic. 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.) (en colaboración con el Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación y Oficina de Planeamiento)	Resumen de los trabajos presentados al Primer Encuentro sobre Investigaciones de la Educación (II Parte).	24 25	110-126	Marzo Abril 1970
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programas de la Enseñanza Técnico-Profesional. Tercer Año del Plan diferenciado de la Rama Industrial. Areas: Mecánica, Electricidad y Construcción.	26	2-235	Mayo 1970
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Programas del Cuarto Año de la Enseñanza Media de la Rama Científico-Humanista. (Programas de Castellano, Inglés, Francés, Artes Plásticas, Educación Musical, Ciencias Históricas y Sociales, incluyendo los			

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
	planes diferenciados, Científico y Humanista y para la Enseñanza Comercial, Programa de Matemáticas con los Planes diferenciados Científico y Humanista, Biología, Física con los planes diferenciados Científico y Humanista, y Química.	31	3-170	Oct. 1970
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	La preparación física y el entrenamiento. Anexo al programa de Educación Física.	32/33	95-103	Oct. 1970
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	Test de Evaluación.	32/33	53-58	Oct. 1970
Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (C.P.E.I.P.)	I: Algunas ideas de Evaluación para la unidad de Química. II: Test para la unidad de Química de Primer Año.	34	84-88	Marzo 1971
Cifuentes, Fernando	Cuestionario a jefes pedagogos. Responden: Olga Poblete, Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, y P. Fernando Cifuentes, Director de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica.	15/16	101-102	Abril Mayo 1969
Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógicas	Bases para una política de perfeccionamiento, y programa estudiado para el presente año.	43/6	90-92	Sept. a Dic. 1972
Gizaletti, Jean	Formación y educación profesional del deficiente mental.	3	33-36	Dic. 1967
Clerc, María Teresa	El programa experimental de la enseñanza de la lectura y escritura "Adelante".	2	59-62	Nov. 1967
Colombo, Furio	La región del distanciamiento.	19	43-52	Agosto 1969
Comisión sobre Democratización Educacional	Fundamentos de la democratización.	39	43-46	Mayo 1972
Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	El sistema de aprendizaje, perspectiva nueva en la enseñanza profesional.	1	67	Oct. 1967
Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	Vocabulario técnico.	2	29	Nov. 1967
Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	Planes de estudio racionales para una mayor eficiencia del proceso educativo.	3	3-6	Dic. 1967
Comisión Técnica del Plan Nacional de Edificios Escolares	Realidades y metas de la construcción escolar.	40	14-18	Junio 1972
Comité Vida Familiar y Educación Sexual y otros	Programa Vida Familiar y Educación Sexual para la Enseñanza Básica.	35	5-32	Abril 1971
Comité Vida Familiar y Educación Sexual, y otros	Programa Vida Familiar y Educación Sexual para la Enseñanza Media.	35	33-48	Abril 1971

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Comité Vida Familiar y Educación Sexual, y otros	Biología de la reproducción humana.	35	50-53	Abril 1971
Concha, Inés	Hasta donde la reforma no ha llegado.	40	67-69	Junio 1972
Condemarín, Mabel	Dificultades en aprendizaje de la lectura y dislexia específica.	11	26-28	Oct. 1968
Congreso Nacional de Educación	Comisión credencial.	36/37/38	99-101	Mayo Junio Julio 1971
Congreso Nacional de Educación	Informe de la Primera Comisión: Las necesidades y problemas culturales y educacionales del pueblo de Chile y las tareas de la construcción del socialismo.	36/37/38	103-108	Mayo Junio Julio 1971
Congreso Nacional de Educación	Informe de la Segunda Comisión: La planificación y el sistema nacional de Educación en el Tránsito hacia el socialismo.	36/37/38	109-110	Mayo Junio Julio 1971
Congreso Nacional de Educación	Informe de la Tercera Comisión.	36/37/38	111-120	Mayo Junio Julio 1971
Congreso Nacional de Educación	Informe de la Comisión correspondiente al Cuarto Temario. Informe Unico.	36/37/38	120-124	Mayo Junio Julio 1971
Congreso Nacional de Educación	Intervención del señor Superintendente de Educación, señor Iván Núñez (Tesis A).	36/37/38	124-125	Mayo Junio Julio 1971
Congreso Nacional de Educación	Intervención del encargado nacional de la Educación, de la Central Unica de Trabajadores, Sr. Jorge Godoy.	36/37/38	126-128	Mayo Junio Julio 1971
Consejo de Defensa del Niño	Fines y perspectivas del Consejo de Defensa del Niño.	36/37/38	24-26	Mayo Junio Julio 1971
Consejo Superior de la Universidad Técnica del Estado	Por la ENU se pronuncia la Universidad Técnica del Estado. Debate y texto de los acuerdos del Consejo Superior, que esclarecen su posición.	43/46	50-56	Oct. a Dic. 1972
Cooper, Douglas	"Los almuerzos" de Picasso (fragmento).	43/6	105-118	Sept. a Dic. 1972
Corcuera, Teresa	Algunas consideraciones psicológicas sobre la sexualidad y las relaciones familiares.	27	104-119	Junio 1970
Cornejo, Eda	La "Escuela al campo" y la escuela en el campo, dos experiencias revolucionarias en enseñanza cubana.	41	72-75	Julio 1972
Cortés, Hernán	Teoría de la clasificación.	24/25	70-71	Marzo Abril 1971

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Cortés, Waldemar (en colaboración)	Perspectivas actuales de la educación de adultos en Chile	2	25-29	Nov. 1967
Cortés, Waldemar	Los planes extraordinarios de educación de adultos en Chile.	7	28-35	Junio 1968
Cortés, Waldemar (en colaboración con Javier Herrera)	El programa nacional de alfabetización en 1967/1968.	20	64-68	Sept. 1969
Cox, Javier	Diversos aspectos de la deficiencia mental desde el punto de vista médico.	1	53-54	Oct. 1967
Cros, Luis	¿Una instrucción "general"? (I).	7	36-38	Junio 1968
Cros, Luis	¿Una instrucción "general"? (II).	8	23-26	Julio 1968
Croxatto, Héctor	Contra el dogmatismo y los esquemas recargados en la enseñanza de las ciencias.	9	27-29	Agosto 1968
Croxatto, Héctor	Universidad, ¿torre de marfil?	15/16	50-54	Abril Mayo 1969
CH				
Chabert, Francis	La psicoterapia, tratamiento saludable e indoloro en la recuperación del niño resistente al estudio.	10	69-72	Sept. 1968
Chagnon, Napoleon A.	Aman y viven dándose de garrotazos, tribus Yanomamö del Orinoco: su organización social y guerrera al presente.	19	72-76	Agosto 1969
Char, Roberto (en colaboración)	La formación pedagógica para la educación media en la Universidad del Norte.	11	21-22	Oct. 1968
Chinchón, Victoria (en colaboración con Edith Schwalm)	(Trastornos de la articulación). La voz y sus trastornos.	28	62-63	Julio 1970
Chinchón, Victoria (en colaboración con Edith Schwalm)	Disritmias: tartamudez.	28	68-69	Julio 1970
D				
Deane, Herbert A.	Acerca del nihilismo del nuevo estudiante.	1	16-21	Octubre 1967
Debray, Pierre	Despejando la incógnita sobre la dislexia infantil. (I).	10	66-68	Sept. 1968
Debray, Pierre	Despejando la incógnita sobre la dislexia infantil (II).	11	23-25	Octubre 1968
De la Parra, Edmundo	Un maestro vive entre nosotros (poema).	35	179	Abril 1971
Del Río, Carmen	Creatividad en el niño chileno (Area artística y literaria). Incidencia en ésta de: los medios de comunicación de masas, la región geográfica y el estrato socio-económico.	34	72-75	Marzo 1971
Departamento de Educación Preescolar de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile	Cátedra de Literatura Infantil. Programas para 1972.	36/37/38	18-20	Mayo Junio Julio 1971

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Departamento de Informaciones de la Embajada Británica	El computador en una escuela de primera enseñanza.	40	79	Junio 1972
Desanti, Dominique	La juventud más rica del mundo dice no.	15/16	104-111	Abril Mayo 1969
De Simone, José A. (en colaboración con Antonio Mora)	En favor del acceso de la mujer a carreras técnicas.	24/25	72-75	Marzo Abril 1970
Dezerega, Bartolomé (en colaboración)	La nueva carrera de "electrónico" en la Universidad de Chile, función y perspectivas.	2	18-20	Nov. 1967
Domínguez, Andrés (en colaboración con Gabriel Castillo y José Naguel)	La juventud y la violencia.	19	3-30	Agosto 1969
Domínguez, Andrés	I. Sexualidad y Familia. II. Introducción a una sociología de la juventud chilena.	27	45-103	Junio 1970
Domínguez, Andrés	Vocabulario de conceptos Básicos. Anexo al Programa Vida Familiar y Educación Sexual.	35	90-107	Abril 1971
Domínguez, Andrés	I. Sexualidad y Familia. II. Introducción a una sociología de la juventud chilena.	35	127-170	Abril 1970
Dorfman, Ariel	Medios masivos de comunicación y enseñanza de la literatura.	43/6	130-135	Oct. a Dic. 1972
Dorna, Alejandro	La lectura acelerada: fundamentos y realidad.	24/25	32-35	Marzo Abril 1970
Dorna, Alejandro	Aníbal Ponce psicólogo.	29	61-66	Agosto 1970
Dorna, Alejandro	Quebec, nacionalismo expectante.	30	74-77	Sept. 1970
Dragicevic, Nicolás	La asignatura de filosofía como instrumento de la ideología burguesa.	34	95-100	Marzo 1971
Ducheus, Nancy	Construcción de una prueba objetiva.	32/33	60-63	Nov. Dic. 1970
Dumez, F.	La lectura: ¿basta aprender a leer?	32/33	39-40	Nov. Dic. 1970
E				
Educational Testing Service	Normas para apreciar el valor otorgable a los diferentes tests en lo relativo a rendimiento.	21	58-60	Oct. 1969
Elkins, Deborah (en colaboración)	La situación educacional en el Brasil.	2	18-20	Nov. 1967
Eluard, Paul	Hablo de lo que está bien.	43/6	103-104	Oct. a Dic. 1972
Escudero, Ethel	La lectura como instrumento de aprendizaje.	41	22-23	Julio 1972
Escuela N.º 3 de Educación Especial	Niños con trastorno sensorial-visual.	28	51-56	Oct. 1969

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Escuelas Especiales de Sordos N.º 1 y N.º 16	Trabajo presentado por las Escuelas Especiales N.º 1 y N.º 16.	26	41-50	Julio 1970
Espinoza, Ramón	Breves consideraciones acerca de la experimentación en enseñanza científica.	20	73-74	Sept. 1969
Estrugo, Belina (en colaboración con René Salvo)	Referencia y síntesis de la obra "Supervisión para mejores escuelas", de Kimball Wiles.	18	41-45	Julio 1969
F				
Faure, Pierre	Cómo vencer las perturbaciones del lenguaje.	28	70-72	Julio 1970
Fedorov, É. K.	El mundo natural y el hombre futuro pueden salvarse a pesar de todo.	43/6	155-158	Oct. a Dic. 1972
Fernández, Aída (en colaboración con Rosalía Giordano)	Instrucciones y sugerencias para la Semana de la Leche, destinada a la Educación Básica del país.	34	89-94	Marzo 1971
Ferretto, Luis	Líneas para la organización de los seminarios de profesores para el Programa Vida Familiar y Educación Sexual.	35	74	Abril 1971
Ferretto, Luis	Dos metodologías propuestas para la investigación de necesidades e intereses de padres y apoderados y de alumnos en materias de educación sexual y familiar.	35	75-83	Abril 1971
Figueroa, María de la Luz (en colaboración con Adriana Otero)	Adaptación y lenguaje.	36/37/38	38-41	Mayo Junio Julio 1971
Folliet, Joseph	Una posición católica frente a la violencia.	19	77-81	Agosto 1969
Forcinelli, J.	¿Enseñar religión o estudiar las religiones?	2	11-13	Nov. 1967
Francia. Ministerio de Educación	Instrucciones generales francesas para la enseñanza de la historia.	3	17-19	Dic. 1967
Francia. Ministerio de Educación	Instrucciones generales sobre la enseñanza de la geografía en Francia: su aprovechamiento en Chile.	4	47-51	Marzo 1968
Frederik, Larry	La educación y sus problemas en EE. UU. 1967.	3	24-25	Dic. 1967
Frei, Eduardo	Del mensaje del presidente Frei al Congreso.	2	33	Nov. 1967
Frei, Eduardo	El presidente Frei enfoca crisis universitaria en su encuentro con los rectores de las universidades.	15/16	58-61	Abril Mayo 1969
Freire, Paulo	El proceso de alfabetización adulta como acción cultural para la libertad.	34	11-19	Marzo 1971
Fuentealba, Helia (en colaboración)	Confección y uso de un sencillo material didáctico en matemáticas.	8	8-10	Julio 1968
Fuentes, Mauricio	La enseñanza industrial en un país socialista: en torno a la formación de los trabajadores calificados.	29	45-50	Agosto 1970

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
G				
Gabor, Istvan	El futuro de las escuelas secundarias.	41	67-72	Julio 1972
Gálvez, Grecia	Visita al Jardín Infantil-Casa Cuna N.º 406 de Moscú.	17	8-10	Junio 1969
Gallardo, Ana María	Una bibliografía para Orientación.	17	50	Junio 1969
García, Eugenio (en colaboración con Julio C. Inostroza)	La formación de profesores en la escuela de Educación de la Universidad de Concepción.	24/25	38-44	Marzo Abril 1970
García-Hoz, Víctor	Una encuesta sobre inadaptación escolar en España.	11	38-41	Oct. 1968
García Márquez, Gabriel	Gabriel García Márquez habla de sus obras.	24/25	102-103	Marzo Abril 1970
Garrote, Ernesto (en colaboración)	En Francés: el lenguaje como comportamiento social.	6	29-31	Mayo 1968
Gebaeur, Claudio	Proyecto que modifica el sistema de calificaciones (presentado a los Centros Universitarios Regionales).	24/25	45-48	Marzo Abril 1970
Gerard, R. W.	La fijación de la experiencia.	4	60-66	Marzo 1968
Gert Peters, Helwin	Desfascistación de los programas de Alemán.	40	29-31	Junio 1972
Gianelli, Carlo Arturo	La didáctica de la historia en la pedagogía contemporánea.	11	42-43	Oct. 1968
Giordano, Rosalía (en colaboración con Aída Fernández)	Instrucciones y sugerencias para la Semana de la Leche, destinada a la educación básica del país.	34	89-94	Marzo 1971
Glass, H. Bentley	Cabalgata de una revolución en la biología.	3	38-41	Dic. 1971
Gobert, Andrée	Los muñecos, un factor pedagógico de importancia.	1	34-35	Oct. 1967
Godoy, Hernán	Respuesta del profesor Hernán Godoy, profesor investigador de la cátedra de Sociología de la Universidad Católica de Chile.	15/16	90-91	Abril Mayo 1969
Godoy, Pedro	Teoría enciniana de la educación desarrollista.	17	23-32	Junio 1969
Godoy, Pedro	Teoría enciniana de la educación nacionalista.	24/25	76-81	Marzo Abril 1970
Godoy, Pedro	La educación superior del incanato.	30	50-54	Sept. 1970
Godoy, Pedro	Apunte para una crítica a la educación secundaria.	32/33	65-79	Nov. 1970
Goic, Cedomil (en colaboración con Felipe Allende)	Modelo de unidades pedagógicas de Castellano. 2.º Año de Enseñanza Media.	18	20-23	Julio 1969
Gómez Millas, Juan	Un rincón para pensar.	1	2-3	Oct. 1967
Gómez Millas, Juan	Sobre reformas universitarias y cogobierno.	2	2-6	Nov. 1967

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Gómez Millas, Juan	Educar para el futuro.	18	2-11	Julio 1969
Gómez Millas, Juan	La formación de personal científico y técnico para el desarrollo nacional.	20	24-41	Sept. 1969
Gómez Millas, Juan	Objetividad e implicación.	21	28-37	Oct. 1969
Gómez Millas, Juan	¿Responden las relaciones entre enseñanza media y superior a las necesidades del futuro y a las aspiraciones de la juventud?	27	2-13	Junio 1970
González, Patricio (en colaboración)	La formación pedagógica para la educación media en la Universidad del Norte.	11	21-22	Oct. 1968
Grand' Maison, Georges	Las actividades periescolares y sus posibilidades según la experiencia de Montreal.	8	15-18	Julio 1968
Grawen, Juan	Influencia de la física en el pensamiento moderno.	21	38-49	Oct. 1969
Guarda, Ernesto	Una carta que plantea realidades de la reforma: "Si no trabajan con niños no deben hacer programas".	34	39-40	Marzo 1971
Gutiérrez, Manuel	Una experiencia pedagógica con la poesía infantil.	41	22-23	Julio 1972
Gutiérrez, Sergio	Respuestas del profesor Sergio Gutiérrez Olivos, profesor de Derecho Internacional.	15/16	91-93	Abril Mayo 1969
H				
Halasz, Zoltán	Educación ¿socializada o socialista?	42	35-38	Agosto 1972
Haran, Manuel (en colaboración con Viola Soto)	La modificación del programa escolar y la complejidad del proceso educativo.	29	19-27	Agosto 1970
Harnecker, Sergio	Los polímeros en las artes plásticas.	40	62-66	Junio 1972
Hayman, D'arcy	Tecnología y creación artística.	24/25	56-58	Marzo Abril 1970
Hermann, Kay	La rebelión estudiantil de Berkeley a Berlín.	15/16	115-131	Abril Mayo 1969
Hermosilla, Julia	Una experiencia en torno al estudio dirigido.	41	27-32	Julio 1972
Hernández, Osvaldo	Necesaria presencia del teatro en la educación.	34	80-81	Marzo 1971
Herrera, Javier (en colaboración con Waldemar Cortez)	El programa nacional de alfabetización en 1967/1968.	20	64-68	Sept. 1969
Higgins, Carolyn	La historia en la enseñanza media.	6	5-6	Mayo 1968
Hilton, Ronald	¿Hacia dónde van las universidades? Universidades latinoamericanas se norteamericanizan y viceversa: un proceso que es como jugar con fuego.	4	23-26	Marzo 1968
Hola, Antonieta (en colaboración con Pina Panetti y Elizabeth Anríquez)	Diagnóstico y discusión de características psicológicas del niño sordo.	28	37-40	Julio 1970

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Holland, J. B.	Las máquinas para enseñar, una aplicación de principios de laboratorio.	3	13-16	Dic. 1967
Holler, Joseph	Los títeres en la enseñanza primaria.	6	33-39	Mayo 1968
Holtzmann, Wayne H.	Estudios transculturales en psicología.	7	39-43	Junio 1968
Holzschuch-Legrand, B.	El acceso a la enseñanza universitaria en Europa.	8	26-27	Julio 1968
Hurd, Paul Dehart	La enseñanza de la ciencia para el mundo que cambia.	1	4-8	Oct. 1967
I				
Ianni, Francis A. J.	Dificultades en el camino de los cambios, pero superables.	2	34-35	Nov. 1967
Illanes, Ernesto	Respuesta de Ernesto Illanes, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile.	15/16	95-96	Abril Mayo 1969
Inostroza, Julio C. (en colaboración con Eugenio García)	La formación de profesores en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.	24/25	38-44	Marzo Abril 1970
Instituto de Docencia e Investigaciones Jurídicas	Sobre metodología de la enseñanza del derecho: acuerdo de un seminario de Concepción.	32/33	91-94	Nov. Dic. 1970
Insunza, Jaime	Respuestas de Jaime Insunza, presidente del Centro de Alumnos del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.	15/16	98-100	Abril Mayo 1969
International Social Science Journal	Cuatro puntos de vista sobre integración del estudiante a la sociedad y problemática educacional contemporánea.	11	10-11	Oct. 1968
J				
Jadresic, Alfredo	La reforma universitaria y la Facultad de Medicina.	15/16	27-32	Abril Mayo 1969
Jadresic, Alfredo	El curriculum como impulsor del cambio social.	34	29-32	Marzo 1971
Jadresic, Alfredo	Las carreras vespertinas en la Facultad de Medicina.	40	25-28	Junio 1968
Jefatura de Educación de Adultos	Documento explicativo sobre el proyecto experimental de educación básica de trabajadores.	42	21-23	Agosto 1972
Jefatura de Educación Especial	Conceptos teóricos de los cuadros que presentan dificultad en el aprendizaje por daño motor.	28	28-32	Julio 1970
Juhasz, Julia	Los problemas del estudiante secundario hijo de obrero.	43/46	57-61	Oct. a Dic. 1972
Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas	Indice comparado del desarrollo de la asistencialidad: evaluación de programas en auxilio escolar y becas.	1	74-75	Oct. 1967

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas	Estudio comparativo de becarios entre 1966 y 1967 de la Junta de Auxilio Escolar.	6	53-55	Mayo 1968
Junta Nacional de Jardines Infantiles	Realidad de perspectiva de la educación preescolar en Chile.	36/37/38	56-60	Mayo Junio Julio 1971
K				
Keniston, Kenneth	Juventud, cambio y violencia: hippismo y nueva izquierda.	19	30-34	Agosto 1969
Kerr, Luis	Sobre el método psico-social.	34	51-57	Marzo 1971
Klein, Eduard	Panorama de la literatura en la R.D.A.	30	61-67	Sept. 1970
Kleine, Paul F.	Sobre el aprendizaje de teorías para teorizar sobre el aprender.	40	74-79	Junio 1972
Kobayashi, Víctor	La insospechada educación moderna de preguerra en el Japón y su ulterior desarrollo nacional.	6	40-43	Mayo 1968
Krause, Francisco (en colaboración con Manuel H. Troncoso y Rosaura Abrigo)	Investigación sobre problemas de la juventud en el primer sector escolar del Departamento Pedro Aguirre Cerda.	42	60-63	Agosto 1972
Krebs, Ricardo	Formación profesional e investigación científica.	15/16	55-57	Abril Mayo 1969
L				
Labarca, Alexis	Nuevos enfoques para la enseñanza de la química.	4	43-46	Marzo 1968
Labarca, Alexis	Los acuarios y su aplicación en la enseñanza de las ciencias.	9	42-44	Agosto 1968
Labarca, Alexis (en colaboración con Jorge Arancibia, Héctor Muñoz y Bartolomé Yankovic)	Aprendiendo a observar con el nuevo programa de Ciencias Naturales.	18	23-28	Julio 1969
Labarca, Alexis (en colaboración con J. Arancibia, H. Muñoz y B. Yankovic)	Proyecto de perfeccionamiento en servicio para los profesores del 5.° y 6.° año de educación general básica.	18	38-40	Julio 1969
Laboratorio de Investigaciones Pediátricas del Hospital Arriarán, y otros.	Déficit psíquico en el niño: estudio de diagnóstico en un equipo multidisciplinario.	28	21-22	Julio 1970
Ladino, Rolando	Para el estudio del método psicosocial de P. Freire.	42	17	Agosto 1972
Lagos, Paz María (en colaboración con Rubén E. Ried)	Descripción de un método de control grupal de la conducta, en la sala de clases de una escuela básica.	43/6	125-129	Oct. a Dic. 1972
Lange, Wilhelm	El profesor tras la pantalla de televisión, experiencias de esta enseñanza en la R. A. F.	6	62-64	Mayo 1968

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Laver, James	La indumentaria como medio de agresión social.	19	62-67	Agosto 1969
Lecercle, Jean-Louis	Cómo ocurrió en Nanterre el estallido.	15/16	132-136	Abril Mayo 1969
Leyton, Mario	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional.	1	16-18	Oct. 1968
Leyton, Mario	Conceptos y procesos básicos que fundamentan un esquema racional del curriculum.	1	46-49	Oct. 1967
Leyton, Mario (en colaboración)	La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones.	4	6-17	Marzo 1968
Leyton, Mario	Un enfoque nuevo para los programas de estudio.	5	2-3	Abril 1968
Leyton, Mario	Los programas.	7	66	Junio 1968
Leyton, Mario	Un modelo del planeamiento educacional.	9	2-18	Agosto 1968
Leyton, Mario	El nuevo reglamento de evaluación y promoción de la enseñanza media.	10	2-4	Sept. 1968
Leyton, Mario	Nociones básicas, procedimientos y empleo de los resultados de la evaluación.	10	11-17	Sept. 1968
Leyton, Mario	Taxonomía de objetivos educacionales. (adaptación).	10	18-40	Sept. 1968
Leyton, Mario	Crisis de sistemas de enseñanza latinoamericanos vio conferencia de Buenos Aires.	11	11-14	Oct. 1968
Leyton, Mario	Los programas de estudio de la educación general básica.	12 (T. I.)	7-8	Nov. 1968
Leyton, Mario (en colaboración con R. Tyler)	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional de R. Tyler y Mario Leyton. (IIª Parte).	17	2-8	Junio 1969
Leyton, Mario (en colaboración con R. Tyler)	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional de R. Tyler y Mario Leyton (IIIª Parte).	18	12-15	Julio 1969
Leyton, Mario (en colaboración con R. Tyler)	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional de R. Tyler y Mario Leyton. (IVª Parte).	20	60-56	Sept. 1969
Leyton, Mario (en colaboración con R. Tyler)	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional de R. Tyler y Mario Leyton. (Vª Parte).	21	51-57	Oct. 1969
Lieflander, Marianne	La natación como disciplina escolar.	6	61	Mayo 1968
Lihn, Enrique	Chilexpo '72. Primera presentación integrada del desarrollo nacional y su protagonista: el trabajador chileno.	40	32-59	Junio 1972
Livacic, Ernesto	La enseñanza media, encrucijada del problema educacional chileno (síntesis).	1	14	Oct. 1967
Livacic, Ernesto (en colaboración)	Perspectiva de la educación chilena.	6	2-5	Mayo 1968
Livacic, Ernesto	Los nuevos programas de estudio para Tercer Año de la escuela media.	22	2-4	Nov. 1969

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Livacic, Ernesto	Sentido personal de la educación. Cómo enfocar el problema del niño limitado.	24/25	8-9	Marzo Abril 1970
Livingston, Frank B.	Efectos de la guerra en la biología de la especie humana.	19	56-60	Agosto 1969
Lobel, Juan (en colaboración)	La nueva carrera de "electrónico" en la Universidad de Chile: función y perspectivas.	2	18-20	Nov. 1967
Lorca, Juana (en colaboración con Mireya Acevedo y Amada Castro)	Problema, deficiencia mental.	28	3-8	Julio 1970
Losada de M., Josefina	Características psicológicas de los niños de once a quince años.	27	120-122	Junio 1970
Losada, Josefina (en colaboración con Emilia Schustermann, Liliana Briceño y Sergio Maltes)	Socialización en familia y sexualidad.	34	33-38	Marzo 1971
Losada, Marcial	Técnicas y métodos de enseñanza para el programa Vida Familiar y Educación Sexual.	27	123-128	Junio 1970
Lot, Fernand	Sorprendentes descubrimientos sobre el sueño llano y el sueño onírico.	24/25	108-109	Marzo Abril 1970
Loughary, John W.	¿Pueden los profesores sobrevivir a la revolución educacional?	1	37-39	Nov. 1967
Lynn, Kenneth	La violencia en la literatura y el folklore norteamericanos.	32/33	82-88	Nov./Dic. 1970
M				
Magendzo, Abraham	Objetivos de comportamiento.	24/25	59-63	Marzo Abril 1970
Magendzo, Abraham	Algunas observaciones y alcances en relación a los objetivos significativos.	29	16-19	Agosto 1970
Magendzo, Abraham	Algunos factores que condicionan el aprendizaje cabal de una conducta.	30	37-40	Sept. 1970
Magendzo, Abraham	Decretos 129 y 1.739, refundidos, y manual de instrucciones para su aplicación sobre normas de evaluación y promoción de la educación básica.	41	2-21	Julio 1972
Maheu, René	La crisis mundial de la educación.	6	22-26	Mayo 1968
Mallet, Serge	Marcuse por dentro.	15/16	143-148	Abril Mayo 1969
Maltes, Sergio (en colaboración con Emilia Schustermann, Liliana Briceño y Josefina Losada)	Socialización en familia y sexualidad.	34	33-38	Marzo 1971
Manacorda, M.	Tecnología de la enseñanza.	42	24-30	Agosto 1972
Mandra, Robert	La lectura, ¿vicio impune? La lectura, una técnica.	24/25	36-37	Marzo Abril 1970

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Mann, Serena (en colaboración con Silvia Mendoza y Rodolfo Betancourt)	La comunicación didáctica.	40	7-13	Junio 1972
Márquez, Hernán	Por qué el teatro en la educación.	11	61-62	Oct. 1968
Martín, Antonio	Los comics como deformadores de la mente infantil.	10	73-75	Sept. 1968
Martínez W., Jaime	Respuestas del profesor Jaime Martínez Williams, de la Comisión de Reforma de la Escuela de Derecho de la Universidad Católica de Chile y del Comité Técnico del Consejo de Rectores.	15/16	88-90	Abril Mayo 1969
Mas, Raoul	El teatro escolar, una vía hacia numerosos caminos.	8	19-22	Julio 1968
Mathieu, Gustave	Técnicas de laboratorio de idiomas para los ejercicios estructurales.	3	25-27	Dic. 1967
Mckowen, Clark	Los profesores podrían no estar preparados.	2	13-14	Nov. 1967
McLean, Barbara	El impulso creador o los que se arriesgan.	2	32-33	Nov. 1967
Mellado, Jorge	Sobre la alfabetización funcional.	21	65-69	Oct. 1969
Mendelewicz, Silvia	Recreación y ocupación del tiempo libre en el curso de experiencia con niños y adolescentes argentinos.	43/6	160-163	Sept. a Dic. 1972
Mendoza, Silvia (en colaboración con Serena Mann y Rodolfo Betancourt)	La comunicación didáctica.	40	7-13	Junio 1972
Milicic, Neva (en colaboración con Olga Berdicewski)	La noción de "conservación de cantidad" en un grupo de niños preescolares.	42	15-16	Agosto 1972
Millas, Jorge	Universidad y sociedad.	15/16	33-39	Abril Mayo 1969
Millas, Jorge	Respuestas del profesor Jorge Millas, catedrático de Filosofía del Derecho de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile.	15/16	84-85	Abril Mayo 1969
Ministerio de Educación (en colaboración con el C.P.E.I.P., la Superintendencia de Educación y la Oficina de Planeamiento)	Resumen de los trabajos presentados al Primer Encuentro Nacional sobre Investigaciones en Educación.	21	3-27	Oct. 1969
Ministerio de Educación (en colaboración con el C.P.E.I.P., la Superintendencia de Educación y la Oficina de Planeamiento)	Resumen de los trabajos del Primer Encuentro Sobre Investigaciones en Educación (IIª Parte).	24/25	110-126	Marzo Abril 1970
Ministerio de Educación	La Oficina de Planificación y Presupuesto.	34	100-102	Marzo 1971
Monteiro de Castro, Celia (en colaboración)	La situación educacional en el Brasil.	4	35-39	Marzo 1968

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Montenegro, Hernán	Elementos de orientación escolar para problemas de salud mental.	28	73-79	Julio 1970
Montes, Hugo	Palabras iniciales en el seminario para profesores de las escuelas de armas.	11	19-20	Oct. 1968
Montes, Hugo	Jaime Eyzaguirre, educador.	20	57-60	Sept. 1969
Mora, Antonio (en colaboración con José A. de Simone)	En favor del acceso de la mujer a carreras técnicas.	24/25	72-75	Marzo Abril 1970
Moraga, V. (en colaboración con Grete Mostny y L. Cardemil)	Breve análisis de la Primera Feria Científica Juvenil.	30	31-36	Sept. 1970
Morales, Emilio	Pintura infantil e impulso creador del niño chileno.	42	8-14	Agosto 1972
Moreno, Carlos	Líneas de acción de la Dirección de la Educación Profesional: bosquejo en el seminario de enero.	32/33	11-15	Nov./Dic. 1970
Moreno, Carlos	Método práctico para determinar cuantitativamente el consumo de oxígeno en animales acuáticos.	34	82-83	Marzo 1971
Morette, Pierre	La eficacia de un método francés para enseñar inglés.	4	57-60	Marzo 1968
Morray, Marjorie K.	La enseñanza del inglés en la reforma educacional chilena.	4	40-41	Marzo 1968
Morris, Van Cleve	¿Existe una metafísica de la educación?	4	32-35	Marzo 1968
Mostny, Grete (en colaboración con L. Cardemil y V. Moraga)	Breve análisis de la Primera Feria Científica Juvenil.	30	31-36	Sept. 1970
Moya Bernales, Moisés	Informe sobre la prueba nacional de habilidad verbal y matemática para el ciclo básico.	3	68-80	Dic. 1967
Moya Bernales, Moisés	Construyamos nuestros propios tests.	10	50-64	Sept. 1968
Moya, Moisés	Vistazo a la evaluación educacional en América.	32/33	41-53	Nov. Dic. 1970
Muñoz, Héctor (en colaboración con Jorge Arancibia, Alexis Labarca y Bartolomé Yankovic)	Aprendiendo a observar con el nuevo programa de Ciencias Naturales.	18	23-28	Julio 1969
Muñoz, Héctor (en colaboración con J. Arancibia, A. Labarca y B. Yankovic)	Proyecto de perfeccionamiento en servicio para los profesores de 5.º y 6.º Año de Educación General Básica.	18	38-40	Julio 1969
Muñoz, Jorge	Homenaje y poema en el día del maestro.	20	70	Sept. 1969
Muñoz, Jorge	Día de clases con lluvia! (poema).	24/25	132-133	Marzo Abril 1970
Muñoz, María Angélica	Los niños "diferentes".	9	31-35	Agosto 1968

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Muñoz S., Domingo	Artes plásticas. Apreciación artística y evolución de las formas. Arquitectura y Urbanismo.	32-33	104-127	Nov. Dic. 1970
N				
Naciones Unidas	Declaración de los derechos del niño.	36/37/38	17	Mayo Junio Julio 1971
Naguel, José (en colaboración con Gabriel Castillo y Andrés Domínguez)	La juventud y la violencia.	19	3-30	Agosto
Naranjo, Luis O.	El impacto de la nueva tecnología en la educación.	29	28-32	Agosto 1970
Nicoll G., Luis	Auxiliares audiovisuales en nueva escuela de Educación.	24/25	54-55	Marzo Abril 1970
Nieburg, H. L.	Los usos de la violencia.	19	35-42	Agosto 1969
Nowodorsky, Edmundo (en colaboración)	En francés: el lenguaje como comportamiento social.	6	29-31	Mayo 1968
Núñez, Iván	Política y educación (rol, fines y objetivos de la educación en el Gobierno Popular).	32-33	8-10	Nov. Dic. 1970
Núñez, Iván	Significado y proyecciones del Congreso Nacional de Educación.	39	47-52	Mayo 1972
O				
ODEPLAN	Bases generales para la formulación del plan operativo 1972 y marco de referencia para la formulación del "Plan sexenal del sector educacional".	34	102-103	Marzo 1971
Oficina de Planeamiento (en colaboración con Ministerio de Educación y Superintendencia de Educación)	Resumen de los trabajos presentados al Primer Encuentro Nacional sobre Investigaciones en Educación.	21	3-27	Oct. 1969
Oficina de Planeamiento (en colaboración con C.P.E.I.P., Ministerio de Educación y Superintendencia de Educación)	Resumen de los trabajos presentados al Primer Encuentro sobre Investigaciones en Educación (II Parte).	24/25	110-126	Marzo Abril 1970
Oficina de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación	Conquistas y metas educativo-culturales del Gobierno Popular en el período comprendido entre 1971-1972.	43/6	86-89	Sept. a Dic. 1972
Oficina de Presupuesto del Ministerio de Educación	Remuneraciones del personal docente y paradocente del Ministerio de Educación desde octubre de 1972.	42	78-80	Agosto 1972
Oficina Nacional de Servicio Voluntario	Balance de la labor de 2.870 estudiantes voluntarios en los trabajos de verano de 1968: nuevos proyectos.	4	68-71	Marzo 1968
Orellana, Mario	Documentos aztecas.	8	33-40	Julio 1968

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Osorio G., Jorge	Experiencias para el desarrollo y ejercitación de conductas motrices realizadas en la Escuela N.º 32.	28	9-13	Julio 1970
Otero, Adriana (en colaboración con María de la Luz Figueroa)	Adaptación y lenguaje.	36/37/38	38-41	Mayo Junio Julio 1971
Oyarzún, Haydée (en colaboración con Mireya Puig)	Trastornos del lenguaje por alteraciones del sistema nervioso central.	28	87-91	Julio 1970
Oyarzún, Luis	El poder joven, fuerza y fugacidad.	15/16	46-49	Abril Mayo 1969
P				
Pacheco, Máximo	Comprensión y colaboración para llevar adelante la reforma, pidió el nuevo ministro, profesor Máximo Pacheco.	4	2-5	Marzo 1968
Pacheco, Máximo	El esfuerzo nacional para suprimir por completo el analfabetismo destaca el Ministro Máximo Pacheco en el Día Internacional de la Alfabetización.	10	76-77	Sept. 1968
Pacheco, Máximo	El porqué de esta edición.	15/16	4-5	Abril Mayo 1969
Pacheco, Máximo	En el medio siglo de la Universidad de Concepción, una palabra por la reforma.	15/16	62-66	Abril Mayo 1969
Pacheco, Máximo	Prólogo a la edición "La violencia: ¿desafío a la educación?"	19	2	Agosto 1969
Pacheco, Máximo	La responsabilidad de ser joven.	19	53-55	Agosto 1969
Pacheco, Máximo	Presentación (al informe del C. P. E. I. P. "Una nueva educación y una nueva cultura para el pueblo de Chile").	20	3	Sept. 1969
Pacheco, Máximo	Mensaje del Ministro de Educación Máximo Pacheco, en la inauguración del año escolar 1970.	24/25	2-?	Marzo Abril 1970
Pacheco, Máximo (en colaboración con Ernesto Schiefelbein)	La educación y la investigación en la URSS.	27	14-26	Junio 1970
Panetti, Pina (en colaboración con Antonieta Hola y Elizabeth Anríquez)	Diagnóstico y discusión de características psicológicas del niño sordo.	28	37	Julio 1970
Parada, Julio	Síntesis genético-orgánica y psicosocial de la diferenciación del sexo.	9	30-31	Agosto 1968
Paris, Enrique	La reforma en la Universidad de Chile.	15/16	10-20	Abril Mayo 1969
Parrel, Suzanne de	Aspectos de la reeducación tono-psicomotriz.	28	18-21	Julio 1970
Paulsen, Cristian	El desarrollo regional en Chile y su relación con los servicios educacionales.	20	60-61	Sept. 1969

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Pavageau, Dina	La escuela media soviética vista a través del intercambio entre liceo francés y escuela de Moscú.	1	28-33	Oct. 1967
Pedrosa, Mario	Crisis del condicionamiento artístico.	32/33	16-19	Nov. Dic. 1970
Pedrosa, Mario	Presente magnífico del Museo de la Solidaridad y problema surgido revela Mario Pedrosa.	41	40-44	Julio 1972
Perel, W. M. (en colaboración)	Nuevas matemáticas con viejos profesores.	4	41-43	Marzo 1968
Pérez, Nahum (en colaboración con Juan J. Pichardo)	La documentación pedagógica y su utilización en la escuela primaria.	24/25	127-130	Marzo Abril 1970
Pérez, Ricardo	Preparación para la lectura (I. Fundamentación. II. Sugerencias prácticas).	24/25	24-31	Marzo Abril 1970
Pichardo, Juan J. (en colaboración con Nahum Pérez)	La documentación pedagógica y su utilización en la escuela primaria.	24/25	127-130	Marzo Abril 1970
Pilleux, Mauricio	Hacia la enseñanza científica del inglés.	17	33-36	Junio 1969
Pilleux, Mauricio	Enseñando inglés científico.	18	16-19	Julio 1969
Pilleux, Mauricio	Consideraciones acerca de la reforma y su influencia en el esquema de formación de profesores de inglés.	29	39-44	Agosto 1970
Pilleux, Mauricio	El diálogo, herramienta útil en la enseñanza de idiomas.	30	47-49	Sept. 1970
Pinto, Eliana (en colaboración con Silvia Salinas y Silvia Vera)	(Trastornos de la articulación.) Las dislalias.	28	63-66	Julio 1970
Piñeiro, Moisés (en colaboración con María Araya y Mercedes Solari)	Sobre el daño orgánico.	28	33-36	Julio 1970
Pizarro, Tito (en colaboración con Santiago Triviños)	El consejo de curso, una experiencia pedagógica.	24/25	64-69	Marzo Abril 1970
Poblete, Olga	Cuestionario a jefes pedagogos. Responden: Olga Poblete, Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, y P. Fernando Cifuentes, Director de la Escuela de Pedagogía de la U. C.	15/16	101-102	Abril Mayo 1969
Porcell, Néstor	Perspectivas de la reforma y originalidad del movimiento estudiantil chileno.	15/16	40-45	Abril Mayo 1969
Prado, Marcial (en colaboración con Lucila Capdeville)	Algunas observaciones sobre alteraciones y dificultades en el aprendizaje del cálculo.	39	59-63	Mayo 1972

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Prado, Marcial (en colaboración con María Carbonell de Grompone y Lucila Capdeville)	Ideas para la formación de especialistas en problemas del aprendizaje del lenguaje oral y lecto-escrito.	41	33-37	Julio 1972
Primer Encuentro Nacional del Programa de Educación de los Trabajadores	Conclusiones del Primer Encuentro Nacional del Programa Alfabetización de los Trabajadores.	39	65-67	Mayo 1972
Primi, Franco	Condiciones generales del aprendizaje.	8	13-14	Julio 1968
Programa de lectura y escritura "Adelante"	Hacia un nuevo concepto de lectura (documento).	6	26-29	Mayo 1968
Puig, Mireya (en colaboración con Victoria Chinchón y Edith Schwalm; Eliana Pinto, Silvia Salinas y Silvia Vera; Elvira Silva y Eliana Rodríguez)	Trastornos de la articulación.	28	62-69	Julio 1970
Puig, Mireya (en colaboración con Haydée Oyarzún)	Trastornos del lenguaje por alteraciones del sistema nervioso central.	28	87-91	Julio 1970
Q				
Quiroga, Silvia	La bibliografía nacional sobre adolescencia.	27	150-169	Junio 1970
R				
Ravinet, Jaime	Respuestas de Jaime Ravinet, presidente de la Federación de Estudiantes de Chile.	15/16	94-96	Abril Mayo 1970
Redacción	Los egresados de la enseñanza media y las capacidades de las universidades chilenas.	15/16	26	Abril Mayo 1970
Redacción	Cuestionario N.° 1, enviado a profesores e investigadores.	15/16	83	Abril Mayo 1970
Redacción	Cuestionario N.° 2, enviado a dirigentes estudiantiles.	15/16	93	Abril Mayo 1970
Redacción	Noticia sobre los cursos, seminarios y jornadas que ha efectuado el Centro de Perfeccionamiento durante diciembre de 1968 y mayo de 1969.	17	11-22	Junio 1969
Redacción	Cursos de perfeccionamiento por TV: la reforma en marcha.	18	29	Julio 1969
Redacción	Universidad sin ley, olla de grillos, dicen rectores (cartas de Theodore M. Hesburgh y Harris Wofford, Jr.).	19	76	Agosto 1969
Redacción	Infantilismo rebelde enfrenta a escritores en último Encuentro: éstos responden.	19	82-98	Agosto 1969
Redacción	Erratas y alcances al N.° 12 de esta revista.	20	68-69	Sept. 1969
Redacción	Cursos de formación de directores.	20	71	Sept. 1969
Redacción	Perfeccionamiento junto al río Loa.	20	72	Sept. 1969

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Redacción	6.ª lista de suscriptores de la Revista de Educación.	20	78-84	Sept. 1969
Redacción	Sobre las nuevas modalidades de trabajo en el Santiago College.	21	27	Oct. 1969
Redacción	Nuevo consejo superior del Centro de Perfeccionamiento constituyóse.	21	50	Oct. 1969
Redacción	La enseñanza básica, media y superior en Yugoslavia.	21	60-62	Oct. 1969
Redacción	Bases para el concurso del "Premio Estrada Centenario": "El papel de la educación en el desarrollo de América Latina".	24/25	53	Marzo Abril 1970
Redacción	Labor cumplida en un quinquenio por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.	24/25	82-83	Marzo Abril 1970
Redacción	Solución a problemas de la vejez en el maestro aborda con optimismo el médico investigador José Froimovich.	24/26	104-107	Marzo Abril 1970
Redacción	La escuelita del profesor Muñoz.	24/26	132	Marzo Abril 1970
Redacción	¿Qué hacer sobre educación sexual? (responden a una encuesta: Alejandro Lipschutz, Alfredo Jadresic, Juan Ignacio Monge, Julio Parada, Osvaldo Quijada, Lautario Arriagada, Mariano Rocabado, Oscar Montedónico, Jorge Gómez U., Samuel Araya, Alejandro Rojas y Hernán Larraín).	27	129-144	Junio 1970
Redacción	Jornadas de diagnóstico en las Escuelas de Educación Especial.	28	2	Julio 1970
Redacción	Análisis de los objetivos de la Jornada de Estudio de las Escuelas de Educación Especial.	28	69-70	Julio 1970
Redacción	La educación de los niños con dificultades del habla y del lenguaje.	28	83-85	Julio 1970
Redacción	Concurso nacional de modelos de juguetes.	29	66	Agosto 1970
Redacción	Premio América Latina de Fundación Ottocar Rosarios al prof. Manuel Barrera y a la Revista de Educación.	30	25	Sept. 1970
Redacción	Primera Feria Científica Juvenil.	30	27-30	Sept. 1970
Redacción	Cómo y quiénes dieron vida al programa "Vida Familiar y Educación Sexual".	35	3-4	Abril 1971
Redacción	Nuevos rumbos.	36/37/38	3	Mayo Junio Julio 1971
Redacción	Jardines infantiles en Chile.	36/37/38	21-22	Mayo Junio Julio 1971
Redacción	La Sala-cuna del Ministerio.	36/37/38	22	Mayo Junio Julio 1971

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Redacción	Recopilación de poemas para párvulos. Jardín infantil-1969.	36/37/38	27-28	Mayo Junio Julio 1971
Redacción	La funcionalidad y expresión artística en edificio UNCTAD.	39	12-21	Mayo 1972
Redacción	Arte integrado. Una experiencia nueva en la implementación artística del edificio UNCTAD.	39	22-26	Mayo 1972
Redacción	Reseña labor del año 1971 el Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio.	39	69-76	Mayo 1972
Redacción	Plan de actividades 1972 de Cultura y Publicaciones.	39	77-79	Mayo 1972
Redacción	Inauguración del Museo por el Presidente Allende.	41	45-50	Julio 1972
Redacción	La declaración del Comité Internacional de Solidaridad Artística con Chile (CISAC).	41	51-52	Julio 1972
Redacción	Los artistas que han enviado obras al Museo de la Solidaridad.	41	53-60	Julio 1972
Redacción	Llamado del Club Aéreo del Magisterio.	41	80	Julio 1972
Redacción	La exposición escolar "Las riquezas de mi patria".	42	2-6	Agosto 1972
Redacción	La educación especial en la República Democrática Alemana.	43/6	62-66	Sept. a Dic. 1972
Redacción	Un día en el jardín del Ministerio de Educación.	43/6	67-79	Sept. a Dic. 1972
Redacción	Lo que han dicho de Picasso (Picasso, Breton, Neruda, Aragón, Huidobro, Salmón, Michel Leiris).	43/6	102	Sept. a Dic. 1972
Redacción	Pequeña ficha de Picasso.	43/6	119	Sept. a Dic. 1972
Redacción	Bibliografía general de la literatura latinoamericana.	43/6	167	Sept. a Dic. 1972
Redacción	España: conclusiones del V Congreso Nacional de Pedagogía.	43/6	168-170	Sept. a Dic. 1972
Redacción	Meta escolar británica para 1981.	43/6	175	Sept. a Dic. 1972
Ried, Rubén E.	Descripción de un método de control grupal de la conducta en la sala de clases de una escuela básica.	43/6	125-129	Sept. a Dic. 1972
Revel, Jean-François	La necesidad de destruir.	19	60-61	Agosto 1969
Reyes, Sergio de los	Una aclaración a nuestro N.° 14 (Carta al Director.)	18	29	Julio 1969
Richards, Howards	La lógica como contenido auxiliar en el nuevo programa de filosofía.	29	74-77	Agosto 1970
Riquelme, Irma (en colaboración)	Confección y uso de un sencillo material didáctico en matemáticas.	8	8-10	Julio 1968

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Roa, Armando	Investigación sobre la frecuencia de la deficiencia mental.	1	55-58	Oct. 1967
Robledo, Clarina	Contenido del primer seminario del programa experimental de lectura y escritura "Adelante".	7	8-14	Junio 1968
Roca, Edmundo	Ventajas y peligros de un dogmatismo en la aplicación del método Cuisenaire-Gattegno	8	6-9	Dic. 1967
Rockefeller III, John	En favor de los jóvenes revolucionarios.	15/16	111-114	Abril Mayo 1969
Rocksch, Wolfgang	El sistema de formación de profesores en la República Democrática Alemana.	42	39-47	Agosto 1972
Rojas, Patricio	El problema de la deficiencia mental en Chile.	1	50-52	Oct. 1967
Rojas, Patricio	Los tres cuartos de siglo del Liceo de Aplicación.	4	53-55	Marzo 1968
Rojas, Waldo	Nueva indumentaria juvenil y violencia social.	19	68-71	Agosto 1969
Rosenfeld M., J. Mauricio	Principios organizativos de los nuevos programas.	3	30-32	Dic. 1967
Rothman, Esther P.	El profesor como especialista en relaciones humanas: su preparación emocional frente al alumno.	1	35-34	Oct. 1967
Ruiz, Gerardo	Evaluación en lectura básica.	29	1-15	Agosto 1970
S				
Salinas, Juan	En torno al rol de la enseñanza de la filosofía.	36/37/38	65-66	Mayo Junio Julio 1971
Salinas, Silvia (en colaboración con Eliana Pinto y Silvia Vera)	(Trastornos de la articulación.) Las dislalias.	28	63-66	Julio 1970
Salvo, René (en colaboración con Belina Estrugo)	Referencia y síntesis de la obra "Supervisión para mejores escuelas", de Kimball Willes.	18	41-45	Julio 1969
Schatz, Albert.	El país más avanzado de América vio en Cuba el Prof. Dr. Albert Schatz.	43/6	159	Sept. a Dic. 1972
Schatz, Albert.	Hagamos ciencia mejorando la vida.	43/6	171	Sept. a Dic. 1972
Schiefelbein, Ernesto	La computación electrónica y su función en el Ministerio de Educación.	4	4	Marzo 1968
Schiefelbein, Ernesto	Visión sinóptica de la actual política educativa.	4	26-30	Marzo 1968
Schiefelbein, Ernesto (en colaboración)	Perspectiva de la educación chilena.	6	2-5	Mayo 1968
Schiefelbein, Ernesto	Para una cabal administración de la educación chilena.	7	2-6	Junio 1968
Schiefelbein, Ernesto	Resultados preliminares de un estudio sobre oferta y demanda de personal de nivel superior.	15/16	71-82	Abril Mayo 1969

Autor	Título	Ed. N.°	Págs.	Fecha
Schiefelbein, Ernesto (en colaboración con Gabriel Castillo)	Tendencias del cambio en la enseñanza media.	20	62-63	Sept. 1969
Schiefelbein, Ernesto	La escuela media integrada se hace presente en nuestra realidad.	24/25	10-16	Marzo Abril 1970
Schiefelbein, Ernesto (en colaboración con Máximo Pacheco)	La educación y la investigación en la URSS.	27	14-26	Junio 1970
Schrag, Peter	El curiosísimo juego de observar estudiantes "coléricos" en las universidades de Estados Unidos.	4	56	Marzo 1968
Schustermann, Emilia (en colaboración con Liliana Briceño, Josefina Losada y Sergio Maites)	Socialización en familia y sexualidad.	34	33-38	Marzo 1971
Schwalm, Edith (en colaboración con Victoria Chinchón)	(Trastornos de la articulación.) La voz y sus trastornos.	28	62-63	Julio 1970
Schwalm, Edith (en colaboración con Victoria Chinchón)	Disritmias: tartamudez.	28	68-69	Julio 1970
Seaber, Stanley	No tiene usted nada que perder sino sus fobias.	2	9-11	Nov 1967
Semenov, Nicolai	Las fuentes de energía en el siglo XXI.	3	42-43	Dic. 1967
Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos	Una década de educación de adultos en Cuba. (1962-1972.)	42	64-74	Agosto 1972
Seminario Nacional de Orientadores	El sentido de la orientación chilena y sus tareas fundamentales. Líneas básicas para la acción.	35	84-87	Abril 1971
Sepúlveda, Sergio	La enseñanza de la geografía en Chile: condiciones prevalecientes y problemas básicos.	2	15-17	Nov. 1967
Sepúlveda, Sergio	La renovación de la enseñanza de la geografía en la escuela media.	30	41-43	Sept. 1970
Servicio Nacional de Orientación	Cómo elegir un plan diferenciado en la escuela media.	24/25	17-23	Marzo Abril 1970
Siegel B., W. Paul	Aplicación de un currículum: algunos procedimientos.	7	44-47	Junio 1968
Sieguel, Paul W.	Una opinión sobre nuestra enseñanza (carta).	32/33	63	Nov. Dic. 1970
Silva, Elvira (en colaboración con Eliana Domínguez)	(Trastornos de la articulación.) Rinolalias.	28	66-67	Julio 1970
Silva T., Augusto	Los problemas del adolescente antofagastino.	29	32-38	Agosto 1970
Sin mención de autor	Diagnóstico del desarrollo psicomotriz.	28	14-17	Julio 1970
Sin mención de autor	Estructuralismo y sociología.	35	170-171	Abril 1971

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Skatkin, M. N.	Ineludible tarea: cambiar contenido y estructura del proceso educativo.	6	7-9	Mayo 1968
Soell, Thomas	¿Es "necesario" educar más?, preguntan en USA.	2	35-37	Nov. 1967
Sofía Press	Algunos índices sobre la educación en Bulgaria.	24/25	53	Marzo Abril 1970
Solari, Mercedes (en colaboración con María Araya y Moisés Piñeiro)	Sobre el daño orgánico.	28	33-36	Julio 1970
Sothes, Graciela	Unidad didáctica para castellano.	8	11-12	Junio 1968
Soto, Viola (en colaboración con Manuel Haran)	La modificación del programa escolar y la complejidad del proceso educativo.	29	19-27	Agosto 1970
Soto, Viola (en colaboración con Manuel Troncoso)	Fundamentos del programa escolar.	30	44-46	Sept. 1970
Spoerer, Sergio	Respuestas de Sergio Spoerer, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso.	15/16	96-98	Abril Mayo 1969
Stefanovsky, Marta	Esbozo de programación de la educación extraescolar.	30	68-71	Sept. 1970
Stein, Rebeca S. de (en colaboración con Dina Alarcón)	Sobre nuestra organización de la educación parvularia.	36/37/38	52-54	Mayo Junio Julio 1971
Stein, Rebeca S. de	Teoría y realidad de la educación preescolar.	36/37/38	61-64	Mayo Junio Julio 1971
Stewart, Mark A.	Los niños hiperactivos.	28	93-97	Julio 1970
Storr, Anthony	Las leyes de la agresividad.	24/25	94-102	Marzo Abril 1970
Suárez, Waldo	Democracia y educación. (Aportes para un debate nacional en torno a la democratización de la educación chilena.).	32/33	5-7	Nov. Dic. 1970
Subsecretaría de Educación	Documentos de educación que pagan impuestos: ley 16.272.	41	75	Julio 1972
Subsecretaría de Educación	Texto del decreto general de democratización que crea los consejos de educación.	43/6	80	Sept. a Dic. 1972
Subsecretaría de Educación	Decreto que fija calendario escolar para el presente año.	43/6	116	Sept. a Dic. 1972
Superintendencia de Educación	Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad de transición al socialismo.	43/6	166	Sept. a Dic. 1972
Sukhomlinsky, V.	El niño difícil no tiene la culpa.	7	15-23	Junio 1968

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Superintendencia de Educación	Alternativas en áreas programáticas para el segundo ciclo básico.	1	68-73	Oct. 1967
Superintendencia de Educación	Sobre características psicológicas del niño chileno entre los 10 y los 14 años.	2	30-32	Nov. 1967
Superintendencia de Educación, Oficina de Planeamiento	Concepción y alcances de la reforma integral que está aplicándose en la educación chilena.	3	19-22	Dic. 1967
Superintendencia de Educación (en colaboración con C.P.E.I.P., Ministerio de Educación y Oficina de Planeamiento)	Resumen de los trabajos presentados al Primer Encuentro Nacional Sobre Investigaciones en Educación.	21	3-27	Oct. 1969
Superintendencia de Educación (en colaboración con C.P.E.I.P., Ministerio de Educación y Oficina de Planeamiento)	Resumen de los trabajos presentados al Primer Encuentro Nacional Sobre Investigaciones en Educación (II Parte).	24/25	110-126	Marzo Abril 1970
Szent-Gyorgy, Albert	La enseñanza y el conocimiento como la aventura máxima.	4	51-53	Marzo 1968
T				
Tapia Valdés, Jorge	El Ministro explica la ENU.	43/6	13	Sept. a Dic. 1972
Tarsky, María Isabel (en colaboración con Ana Bronfman)	La responsabilidad colectiva en un grupo de escolares. Estudio exploratorio.	40	2-7	Junio 1972
Thayer A., William	Consideraciones sobre la función política y la función universitaria.	15/16	21-26	Abril Mayo 1969
"The Times" (suplemento educacional)	¿Qué hay por último de nuestro profesor totalmente eléctrico?	21	76	Oct. 1969
Toro L., Hernán	Número sobre las universidades despierta interés: nos escriben (carta al director).	17	22	Junio 1969
Triviños, Santiago (en colaboración con Tito Pizarro)	El consejo de curso, una experiencia pedagógica.	24/25	64-69	Marzo Abril 1970
Troncoso, Manuel (en colaboración con Viola Soto)	Fundamentos del programa escolar.	30	44-46	Sept. 1970
Troncoso, Manuel H. (en colaboración con Francisco Krause y Rosaura Abrigo)	Investigaciones sobre problemas de la juventud en el primer sector escolar del Depto. Pedro Aguirre Cerda.	42	60-63	Agosto 1972

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Trump, Lloyd	Cómo cambiar la forma de exponer la materia del estudio independiente, la discusión y controles.	1	12-14	Oct. 1967
Tuca, Irene	Los rasgos de la escritura como herramientas de estudio de la personalidad de niños y adultos.	2º	107-111	Julio 1970
Tyler, R. (en colaboración)	Nociones básicas, procedimientos y empleo de los resultados de la evaluación.	10	11-17	Sept. 1968
Tyler, R. (en colaboración)	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional	11	16-18	Oct. 1968
Tyler, R. (en colaboración con Mario Leyton)	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional de R. Tyler y Mario Leyton.	17	2-8	Junio 1969
Tyler, R. (en colaboración con Mario Leyton)	Un modelo pedagógico del Planeamiento educacional de R. Tyler y Mario Leyton.	18	12-15	Julio 1969
Tyler, R. (en colaboración con Mario Leyton)	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional de R. Tyler y Mario Leyton.	20	50-56	Sept. 1969
Tyler, R. (en colaboración con Mario Leyton)	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional de R. Tyler y Mario Leyton.	21	51-57	Oct. 1969
U				
UNESCO	Sugerencias para la enseñanza elemental de las ciencias (I).	7	24-27	Junio 1968
UNESCO	Sugerencias relativas a la enseñanza elemental de las ciencias (II y final).	8	48-53	Julio 1968
UNESCO	La promoción de la mujer por el acceso a la educación.	29	67-73	Agosto 1970
UNESCO	(1972: Año Internacional del Libro.) Carta del Libro.	41	38-39	Julio 1972
UNESCO	21 puntos para una nueva estrategia de la educación.	43/6	27	Sept. Dic. 1972
V				
Vairo, Philip D. (en colaboración)	Nuevas matemáticas con viejos profesores.	4	41-43	Marzo 1968
Valdés, Rodolfo	Las escuelas de padres en el programa Vida Familiar y Educación Sexual.	35	87-89	Abril 1971
Valdman, A. (en colaboración)	Metodología del francés: el lenguaje como un conjunto de hábitos (8.º Año). (Extracto.)	11	31-35	Oct. 1968
Valenzuela, Alvaro	El horario modular, nueva modalidad de organización escolar.	42	30-34	Agosto 1972
Valenzuela, Hernán	Replanteamiento del sistema nacional de aprendizaje.	43/6	41	Sept. Dic. 1972
Vega, Lily	Los trabajos de verano 1971, una gran jornada juvenil (fotografías de Rebeca Yáñez).	32/33	26-38	Nov. Dic. 1970

Autor	Título	Ed. N.º	Págs.	Fecha
Vega, Lily	Sobre sexualidad opinan alumnos de liceos y colegios (encuesta).	27	145-149	Junio 1970
Vega, Lily	Otro problema de la educación especial: el mal peor de todos.	28	101	Julio 1970
Vega, Lily	Algunas experiencias relatan madres de excepcionales.	28	102-106	Julio 1970
Velis, Jean-Pierre	Hippies, Hell-angels y Beatniks.	8	28-32	Julio 1968
Veloso, Carlos	Educación vitalizada.	29	51-55	Agosto 1970
Vera Manríquez, Sergio	Situación de la educación para la mujer campesina.	11	14-15	Oct. 1968
Vera, Oscar	Respuestas del prof. Oscar Vera Lamperein, Director de la Oficina de Planificación de la Universidad de Chile.	15/16	85-87	Abril Mayo 1969
Vera, Rodrigo	Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento.	43/6	93	Sept. a Dic. 1972
Vera, Silvia (en colaboración con Eliana Pinto y Silvia Salinas)	(Trastornos de la articulación.) Las dislalias.	28	63-66	Julio 1970
Vial C., Juan de Dios	Respuestas del prof. Juan de Dios Vial Correa, jefe de la cátedra de Anatomía de la escuela de Medicina de la Universidad de Chile.	15/16	87-88	Abril Mayo 1969
Vieira, Alvaro (en colaboración)	Perspectivas actuales de la educación de adultos en Chile.	2	25-29	Nov. 1967
Vilches F., Mimi	Los jardines infantiles de la Corporación de Servicios Habitacionales.	36/37/38	13-14	Mayo Junio Julio 1971
Vivanco, Luis Felipe	La desesperación en el lenguaje. (Sobre "Residencia en la Tierra", de Pablo Neruda, abril de 1933.)	29	56-59	Agosto 1970
W				
Warden, Carl J.	La inteligencia en los animales: nuevas reales diferencias con ellos.	2	55-58	Nov. 1967
Wilson, Geofrey	El rol de los materiales en la escuela secundaria.	40	60-62	Junio 1972
Wing, Lorna	Los niños autísticos.	28	81-83	Julio 1970
Wohlstetter, Albert	Tecnología, profecía y desorden.	21	70-76	Oct. 1969
Woltge, Herbert	Prueba de rendimiento científico de estudiantes de la RDA colabora a la investigación estatal.	3	22-23	Dic. 1967
Y				
Yankovich, Bartolomé (en colaboración con Jorge Arancibia, Alexis Labarca y Héctor Muñoz)	Aprendiendo a observar con el nuevo programa de Ciencias Naturales.	18	23-28	Julio 1969
Yankovich, B. (en colaboración con J. Arancibia, A. Labarca y H. Muñoz)	Proyecto de perfeccionamiento en servicio para los profesores de 5.º y 6.º año de Educación General Básica.	18	38-40	Julio 1969
Z				
Zankov, Leonid	El alumno debe pensar: si se crea en el niño el deseo de aprender, las notas están de más.	4	30-32	Marzo 1968