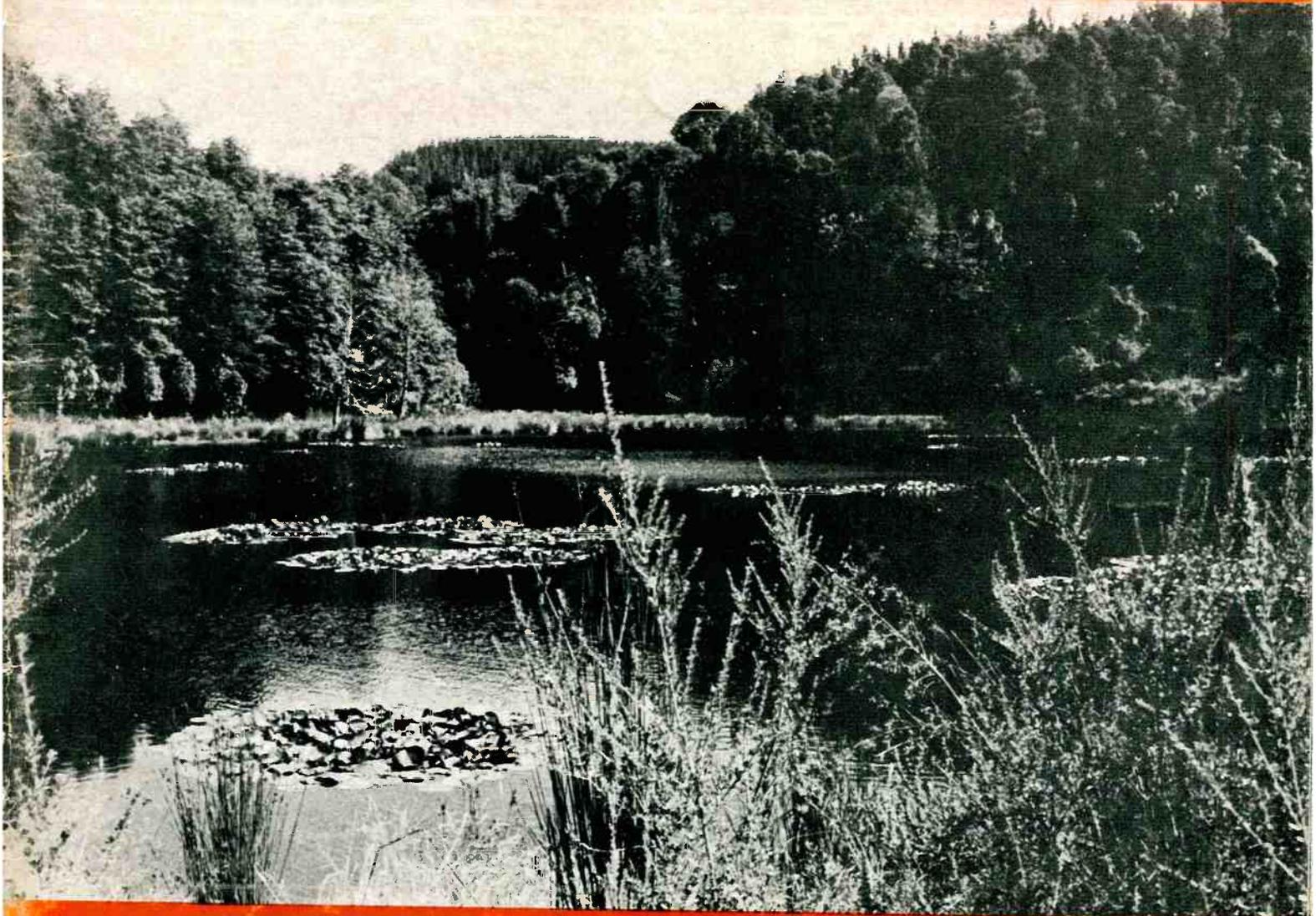


# REVISTA DE EDUCACION

MINISTERIO DE EDUCACION



la interrogación y el  
carácter: testimonios

la crisis mundial de  
la educación (maheu)

perspectiva de la edu-  
cación chilena (schie-  
felbein y livacić)

6

de la memoria mecánica a un proceso creador • ¡arriba con los títeres!

## REVISTA DE EDUCACION

Redacción y Administración:  
Alameda Bernardo O'Higgins

1390, teléfono 69187  
Nº 6 (nueva época) Santiago de  
Chile, mayo de 1968

Precio Eº 3

Publicada por el Ministerio de  
Educación

Consejo de Redacción: Ministro  
don Máximo Pacheco; Subsecretario  
don Patricio Rojas; prof. Ma-  
rio Leyton; prof. Luis Carreño. Di-  
rectores: prof. Felipe Alliende, En-  
rique Bello

Portada: fotografía de Rebeca Yáñez, paisa-  
je en la provincia de Valdivia. La natu-  
raleza y sus ambientes son también puntos  
de partida para la enseñanza. Ver artículo  
"Las varias ventajas de los estudios am-  
bientales" (página 31)  
Dibujos de esta edición: Sergio Harnecker  
Impresa en Editorial  
Lord Cochrane

## A LOS LECTORES

Por fallas en la compaginación de la  
revista en los talleres, algunos ejempla-  
res del Nº 5, en el que se incluyeron los  
programas del 1.er año de enseñanza  
media, tienen un pliego de 32 páginas  
menos: de la página 17 a la 32 y de la  
65 a la 80.

Los lectores de la revista que hayan re-  
cibido su ejemplar con dicha falla, pue-  
den devolverlo a nuestras oficinas y  
nosotros les enviaremos el ejemplar com-  
pleto.

Página

- 2 PERSPECTIVA DE LA EDUCACION CHILENA por los profs. Ernesto Schiefelbein y Ernesto Livacic
- 5 LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA por la prof. Carolyn Higgins, del Santiago College
- 7 INELUDIBLE TAREA: CAMBIAR CONTENIDO Y ESTRUCTURA DEL PROCESO EDUCATIVO por M. N. Skatkin
- 9 LA INTERROGACION Y EL CARACTER: TESTIMONIO DE SUS EXPERIENCIAS OFRECEN VARIOS PROFESORES FRANCESES
- 12 EL ARTE DE INTERROGAR
- 16 MENSAJE DEL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA Y TEXTO DEL PROYECTO DE LEY QUE REFORMA LA ENSEÑANZA SUPERIOR
- 22 LA CRISIS MUNDIAL DE LA EDUCACION por René Maheu
- 26 HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE LECTURA
- 29 EN FRANCES: EL LENGUAJE COMO COMPORTAMIENTO SOCIAL
- 31 LAS VARIAS VENTAJAS DE LOS ESTUDIOS AMBIENTALES por la prof M. G. Butcher
- 33 LOS TITERES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA por Josef Holler
- 40 LA INSOSPECHADA EDUCACION MODERNA DE PRE GUERRA EN EL JAPON Y SU ULTERIOR DESARROLLO NACIONAL por Víctor Kobayashi
- 43 PROFESIONES DE PORVENIR, NUEVA SISTEMATICA FORMATIVA EN LA RDA
- 44 CIFRAS EN PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION EN LA URSS
- 45 EL PROBLEMA EDUCACION-EMPLEO: SU SOLUCION
- 48 LEY SOBRE SISTEMA NACIONAL DE EVALUACION: FUNDAMENTOS
- 49 MODELO DE LAS UNIDADES QUE ILUSTRAN PROGRAMA DE INGLES
- 51 15 AÑOS DE LABOR DE LA SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION por el prof. Sergio Aguilera A., Superintendente de Educación
- 53 ESTUDIO COMPARATIVO DE BECARIOS ENTRE 1965 Y 1967 DE LA JUNTA DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS
- 56 TEXTO DE LOS DECRETOS 1358 Y 1360 DE LA REFORMA EDUCACIONAL
- 57 SIGNIFICADO DE LAS CINCO COLUMNAS DEL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES
- 57 VOCABULARIO TECNICO
- 58 NOMINA DE ESCUELAS ESPECIALES DEL PAIS
- 59 LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS
- 61 LA NATACION COMO DISCIPLINA ESCOLAR
- 62 EL PROFESOR TRAS LA PANTALLA DE TELEVISION: EXPERIENCIAS DE ESTA ENSEÑANZA EN LA RFA

# perspectiva de la educación chilena

por los profs. ERNESTO SCHIEFELBEIN Y ERNESTO LIVACIC

La expansión cuantitativa es una de las características más salientes del sistema educacional chileno en los últimos años.

Entre 1940 y 1967, el aumento de matrícula por niveles fue el siguiente: (1)

—El **preprimario** aumentó casi 11 veces (1.050 por ciento) con una tasa de crecimiento acumulativo anual del 9,5 por ciento.

—La **primaria** diurna, hasta 6º año se triplicó (aumento de 203,6 por ciento) con una tasa del 4,2 por ciento.

—La **media diurna**, incluido 7º y 8º años se hizo casi 6 veces mayor (aumento de 463 por ciento), con una tasa del 6,62 por ciento.

—La **universitaria** aumentó casi 7 veces (620 por ciento), con una tasa del 7,6 por ciento.

—**Primaria y media de adultos**, 349,8 por ciento, con una tasa del 5,72 por ciento.

A ello habría que agregar que, recientemente, se han abordado, por primera vez, algunos tipos de educación informal (capacitación y aprendizaje), que ya gradúan a veinticinco mil alumnos anualmente.

Es previsible que este crecimiento se mantenga o aun aumente en sus tasas para los próximos años con la sola salvedad del nivel primario, que tiende a identificar su coeficiente de crecimiento con el del aumento vegetativo de los grupos más jóvenes de la población general, que es de 3,5 por ciento, aproximadamente.

Entretanto, este proceso es inseparable del que se viene produciendo en el orden de la normalización de las edades de la población escolar.

En efecto, la matrícula de educación primaria (1º a 6º) en relación a la población de 5 a 14 años muestra un 68,4 por ciento de escolarización, comparable al 61 por ciento de Inglaterra, 63 por ciento de Francia y 70 por ciento de Estados Unidos. (2).

Distinto es el caso para los tramos siguientes, aunque inevitablemente ellos proyectarán de aquí a algunos años las consecuencias de la situación anterior.

Por el momento la matrícula de educación media en relación a la población chilena de 15 a 19 años muestra un 47 por ciento de escolarización, frente a un 109 por ciento de Estados Unidos, un 115 por ciento de Francia y un 146 por ciento de Inglaterra.

La matrícula universitaria, en relación al tramo de 20 a 24 años, alcanza en Chile a 7,3 frente a 38,9, 18,3 y 6,8 respectivamente de los países antes citados.

Es cierto que, tomadas separadamente, la educación fiscal y la particular muestran este panorama en grados apreciablemente diversos, con la mera excepción de lo que ocurre en el ámbito de la educación de adultos, por razones circunstanciales.

En efecto, sus tasas comparadas de crecimiento acumulativo, en el período 1960-1967, son las siguientes:

	Fiscal	Particular	Total
Preprimaria	10,55 % a.a.	6,95 % a.a.	9,8 % a.a.
Primaria			
diurna	5,85	1,38	4,6
Media diurna	12,4	4,37	9,65
Universitaria	13	11,72	12,52
Primaria y media adultos	8,36	- 15,6	1,58 (3)

El valor de los datos contenidos en este cuadro, resalta más claramente en comparación con el desarrollo de los mismos niveles en el período 1940-1960 (3):

a) En el preprimario la situación es similar (fiscal 10 por ciento; particular 8 por ciento).

b) La educación primaria mostraba un crecimiento de 1 por ciento para la educación fiscal y de 6 por ciento para la particular, en el período 1940-1950, y de 6 por ciento para ambas en 1950-1960. Es decir, se presenta una inversión total de las velocidades relativas de crecimiento.

c) En el nivel medio, el fenómeno es diferente: de 1940 a 1950, el crecimiento es de 6 por ciento en fiscal y 4 por ciento en particular; de 1950 a 1960, es de 3 por ciento y 13 por ciento, respectivamente. Estos datos complementados con los del cuadro, parecen mostrar ciclos alternativos.

d) En la enseñanza universitaria, inicialmente el crecimiento es parejo: alrededor del 7 por ciento; en 1950-1960, es de 4 por ciento para fiscal y 9 por ciento para particular, para recuperar posteriormente la semejanza de tasas de crecimiento, pero a una mayor velocidad (casi el doble).

En resumen, se observa, aunque con diversos padrones para cada nivel, el hecho general de que, después de haber crecido la educación particular con mayor rapidez que la fiscal, la situación se invierte en los últimos siete años. ¿Se trata de un ciclo que invertirá su tendencia en el próximo decenio, o existen otras causas que tiendan a reducir en forma permanente la participación privada?

El sector fiscal muestra los efectos de una planificación educacional, mientras el sector particular ha actuado en forma inorgánica. Es curioso, sin embargo, observar que, dentro de este crecimiento inorgánico, de hecho han tenido prioridad los niveles preprimario y universitario.

Hemos formulado algunas interrogantes acerca de la evolución de la matrícula fiscal y particular. Se podrían agregar muchas otras. Si dispusiéramos del tiempo y los recursos adecuados, se podría intentar determinar los factores que históricamente afectaron el ritmo de crecimiento de ambas. Por el momento nos basta señalar varias hipótesis tentativas acerca de elementos que podrían afectar decisivamente el desarrollo futuro de la educación.

(1) Ver anexo N° 1.

(2) En estos países, muchos alumnos de 5 y 6 años de edad están en preprimario, y muchos de los de 12, 13 y 14 están en enseñanza media. De allí la explicación de los porcentajes que aparecen bajos. La decisión de UNESCO de utilizar la cohorte 5-14 años como base de comparación, no es adecuada para países desarrollados.

(3) Ver anexo N° 2.

a) Al alcanzar la capacidad instalada niveles cercanos a los de la demanda de atención, se requiere contar con estudios más completos para instalar nuevos establecimientos, es decir, se requiere actuar en un proceso más planificado;

b) El proceso de enseñanza-aprendizaje alcanza una mayor complejidad técnica, que hace necesario contar con personal docente de preparación superior, en muchos casos universitaria;

c) La más alta calidad del nivel general de la educación impartida requiere el empleo de mayores y nuevas ayudas didácticas;

d) Los gastos muestran una lógica tendencia de aumento (mayor renta del personal calificado, supervisión, crecimiento del rubro material didáctico, adecuación del edificio, etc).

Los padrones de desarrollo anteriormente delineados configuran situaciones que, progresivamente, irán haciendo cada vez mayor impacto en los aspectos cualitativos del proceso educativo, en sí inseparables de los cuantitativos. Una población cada vez más masiva, homogénea en su edad y variada en su ubicación socio-cultural como asimismo en sus expectativas futuras, condiciona una actitud diferente del profesor y del alumno y el empleo de métodos y medios también diferentes, con relación a lo tradicional. Trataremos de caracterizar brevemente esas tendencias en lo que se refiere a objetivos, alumnos, métodos, locales, profesores y estructura, respectivamente.

Los contenidos de la enseñanza deben hoy elegirse de acuerdo a criterios de actualidad cambiante, funcionalidad y flexibilidad. La explosión del conocimiento obliga a seleccionar. Sólo se incorporan aquellos contenidos que creemos son de valor funcional y permanente, y que al mismo tiempo facilitan el logro de conductas altamente deseables como objetivos.

Los programas —que antes se formulaban para varias generaciones— hoy casi los consideramos atrasados en el momento de imprimirse.

El alumno debe ir explorando, a través de variadas actividades, sus propias aptitudes y destrezas, configuradoras de sus posibilidades vocacionales. La evaluación y la promoción necesitan enfocarse con criterios nuevos, reemplazando controles de fin de período por medios de evaluación permanente, que comprendan desde la observación hasta las pruebas propiamente tales, y que conduzcan, más que a estrechar los caminos de continuación de estudios, a atender las necesidades de recuperación y a redistribuir en vez de reprobación y obligar a repetir. El propósito del sistema no puede ser seleccionar a unos pocos a expensas del fracaso de muchos, sino encauzar a cada uno por el camino que le permita desarrollar mejor sus aptitudes y alcanzar así buen éxito en su nivel.

Por cierto, todo ello involucra que, junto a las exigencias de rendimiento como tales, y aun por encima de ellas, se apela al sentido de la responsabilidad personal del estudiante, despertando su interés y su aplicación a las tareas escolares, con sentido de investigación, creación y trabajo en equipo.

De allí surge a la vez el reemplazo de una modalidad pedagógica que enfatizaba el desarrollo cultural de cada individuo en un plano de relevante "pureza" intelectual, por aquella que, como parte de la auténtica formación humana general, lo capacita para hacer su aporte a la vida del trabajo, en una dimensión de solidaridad social, que se exprese en la escuela como comprensión y ejercicio del sentido del trabajo y, posteriormente, como cola-

boración a la tarea común del desarrollo en el plano activo.

El método escolar y la preparación para la vida laboral, insertan progresivamente en el ámbito docente la vigencia de los valores comunitarios que van diseñando una fisonomía nueva a espaldas de ciertos tintes de marcada orientación individualista del quehacer pedagógico.

Hay exigencias técnicas y materiales derivadas de la situación expuesta: el material didáctico se muestra hoy con mayores necesidades de cuantía, variedad y complejidad, y el mismo acondicionamiento de los planteles se perfila como un problema al que habrá de buscarse solución a través del diseño y realización de unidades óptimas adecuadas a los nuevos estilos de estudio y trabajo. Las tendencias implícitas en estos elementos y lo que se observa en países más adelantados —incluso como efecto de las mayores facilidades de desplazamiento— permiten predecir aumentos sustanciales en el tamaño medio de los establecimientos.

El trabajo del maestro dentro de las modalidades señaladas, asume un paradójico carácter: la mayor participación activa del alumnado y el empleo de materiales auxiliares parecieran aliviar su labor, pero ella se hace cada vez más personal, sobre todo por la necesidad creciente de atender —dentro del conjunto— a cada alumno en sus intereses y situación particular específicos. Nuevas formas de organización del trabajo escolar sobreponen, a la rígida unidad del grupo curso, el trabajo en grupos niveles variables de una a otra actividad.

Para ponerse a tono con esta nueva actitud, es preciso su perfeccionamiento sistemático, en lo pedagógico y en su especialidad; su compenetración profunda con los objetivos educacionales específicos en que se apoye su labor; su búsqueda tentativa, en forma constante, de nuevos recursos de trabajo; y la confrontación de sus experiencias con la de colegas que han alcanzado especial nivel de calidad en su trabajo. Se habla de "supervisión". Más que un mecanismo la supervisión es un estilo de trabajo. Es un entender la acción como fruto de la labor en equipo de directivos, asesores y docentes. Es un abrirse al diálogo, no tanto de palabras, cuanto de enfoques. Es preferir la renovación a la uniformidad. Es entender que lo propio de su sala de clase está abierto a lo común de una proyección futura.

Paulatinamente habrá que ir incorporando en forma orgánica la presencia de todos estos elementos en nuestras estructuras pedagógicas, porque, apenas insinuados hoy, irán cobrando mayor vigor y formas nuevas en lo futuro. Parte importante de la reestructuración, será generada por la aplicación de una administración más racional del sistema que resuelva muchos de los problemas gestados por el crecimiento por agregación.

En la preparación de ese camino, muchos pasos serán dados en forma tentativa, con el riesgo de lo no usado. La experimentación misma deberá quedar asegurada en esa institucionalización, para que la rutina nunca dé su timbre al sistema.

El desarrollo de la nueva actitud del profesor, hace imprescindible una posición científica frente a su labor. Por ello, el desarrollo creciente de las tareas de investigación educacional define una de las dimensiones cardinales de la pedagogía moderna, y a medida que ella avanza pierden actualidad muchas concepciones reales o aparentemente basadas en contextos doctrinarios rígidos.

Las situaciones se presentan como demasiado nuevas con demasiada rapidez, para que pensemos en formas definitivas. Hay un desafío de urgencia permanente al cual buscar respuesta. Esta respuesta apunta a blancos aparente-

mente divergentes: por un lado parece clara la necesidad de incorporar a nuestra realidad educacional sistemas propios de realidades singulares: educación de adultos — educación de irregulares — educación de superdotados, etc.; por otro, hay que pensar en el acercamiento (incluso hasta el punto de su integración física) de modalidades escolares tradicionales separadas y a veces incluso antiestéticas. Es la línea de la "escuela comprensiva", desarrollada en Suecia e Inglaterra principalmente. La incorporación de la técnica y de las actividades del trabajo acercan la escuela humanística a una escuela profesional que, a su vez, acoge con más fuerza los elementos de la cultura general junto a su dirección especializada típica, dentro de variadas modalidades de atención individual.

Por unos caminos o por los otros, se avanza, al final de cuentas, en el sentido de una democratización educacional. Con algún simplismo, parece verse en este término una mera connotación social, en cuanto a que es hoy más amplia la gama de procedencias del alumnado. Creemos que el concepto plantea algunos elementos de mayor fondo:

a) la búsqueda de metas que satisfagan las necesidades generales de la juventud de la hora presente, frente a la cultura y el trabajo;

b) la igualdad de oportunidades para que —dentro de esa línea general— cada persona encuentre los cauces que le permitan el mayor desarrollo posible de sus capacidades y la máxima formación personal que el sistema puede facilitar;

c) la creación de un espíritu de solidaridad comunitaria entre todos los alumnos y de abierta comprensión y colaboración entre los de aptitudes diferentes o distintas modalidades de estudio;

d) la remoción de todas aquellas formas de incomunicación interna dentro del sistema, que sean susceptibles de supresión; y

e) la participación de todos los sectores de la comunidad nacional en la concepción e implementación de los programas educativos, de suerte que éstos reflejen el sentir de la nación y puedan, con su respaldo, lograr los fines previstos.

Cada uno de estos elementos involucre la búsqueda de caminos de base científica y orientación realista. Carecemos, y continuamos careciendo, de una solución estable y universalmente válida. No caben ni el aferrarse a un esquema ni el abstenerse de entrar a la aventura de descubrir los caminos.

#### ANEXO 1

##### CRECIMIENTO DE LA MATRICULA POR NIVELES DE 1940 A 1967

Niveles	Matric. 1940	Matric. 1967	% Crecimien.	Tasa crecim. acum. anual.
Preprimaria	4.930	56.699 (0)	1.050,0%	9,5 %
Primaria diurna	524.125	1.591.165 (1)	203,6%	4,2 %
Media diurna	76.415	430.204 (2)	463,0%	6,62%
Universitaria	7.846	56.493 (3)	620,0%	7,6 %
Primaria y media adultos	15.689	70.574 (4)	349,8%	5,72%
Educ. informal capacitación-aprendizaje	—	25.000	—	—

##### TASAS DE ESCOLARIZACION, CHILE 1967, OTROS PAISES EN 1963

1967 Pobl. en edad escolar		% de escolarización 1967	1967 Pobl. en edad escolar		% de escolarización 1967	% de escolarización otros países en 1963		
Grupo edades	Miles		Grupos edades	Miles		Francia	Inglaterra	EE.UU.
5 años	256,0	22,1 %	5 a 14 años	2.326,0	68,4%	63 %	61 %	70 %
7 a 12 años	1.408,0	113,0 %	15 a 19 años	916,0	47,0%	115 % (5)	146 % (5)	109 % (5)
13 a 18 años	1.154,0	37,3 %	20 a 24 años	776,0	7,3%	18,3%	6,8%	38,9%
19 a 23 años	802,0	7,04%						
Población ocupada	2.190,8	1,14%						

#### NOTAS:

- (0) Estimación a partir del crecimiento de la matrícula parvularia entre 1940 y 1966.
- (1) No comprende 3.664 niños de cursos especiales y es sólo de 19 a 69 años básico.
- (2) Comprende 79 y 89 años básico además de la enseñanza media como tal.
- (3) Estimación en base a la cifra de matrícula U. de Chile en 1967 y proporción U. de Chile y otras universidades en 1966 (comprende matrículas de escuelas normales).
- (4) Estimación de la matrícula primaria adultos en base a la tasa de crecimiento acumulativo entre 1960 y 1966.
- (5) Estimación de la población de 20 a 24 años como un 80% de la población de 15 a 19 años de los respectivos países.

#### FUENTES:

- Matrícula pre-primaria 1940. Cuadro matrícula preparado por N. Sandoval, mimeógrafo, 1965.
- Primaria y media adultos 1940: Dirección de Estadística y Censos — "Anuario Estadístico de Chile", 1940.
- Matrícula primaria, media y universitaria 1940: Instituto de Investigaciones Estadísticas "El desarrollo de la educación desde 1940 a 1957". U. de Chile, 1959.
- Matrícula primaria y media 1967 — Sección Estadística de la Superintendencia de Educación — 1967.
- Matrícula universitaria: Instituto de Investigaciones Estadísticas de la U. de Chile, Boletines Nros 15 y 16.
- Matrícula primaria y media adultos — Sección Estadística para educación media.
- Para educación Primaria — ver nota (4).
- Población 1967 — Proyección de población — CELADE — 1967.
- Educ. informal — INACAP. "Un año al servicio de los trabajadores", 1967.
- Tasas de escolarización de Francia, Inglaterra y EE.UU.: Unesco "Annuaire. Statistique", 1965.
- Población ocupada 1967 — Ana M. Corvalán. "Una estimación de necesidades de Recursos Humanos y su expresión en términos educacionales". Oficina de Planificación de la Superintendencia de Educación — 1967.

ANEXO 2  
CRECIMIENTO DE LA MATRICULA POR NIVELES — FISCAL Y PARTICULAR

		MATRICULA				% de crecimiento			Tasa de crecimiento acumulativo		
		1940	1950	1960	1967	40—50	50—60	60—67	40—50	50—60	60—67
Pre-primaria	F	3.449		22.665	45.783	557,1%		102 %			10,55%
	P	1.481		6.823	10.916	360,7%		60 %			6,95%
	T	4.930	9.775	29.488	56.699	498,1%		92,3%	9,9 %	9,36%	9,8 %
Primaria (19 a 69)	F	420.796	455.986	806.680	1.200.197	8,4%	76,9%	48,8%	0,84%	5,87%	5,85%
	P	103.329	186.096	355.128	390.968	80,1%	90,8%	10,1%	6,06%	6,67%	1,38%
	T	524.125	642.082	1.161.808	1.591.165	22,5%	80,9%	37,0%	2,05%	6,1 %	4,6 %
Media diurna (19 a 69)	F	57.842	103.286	137.654	311.330	78,6%	33,3%	126,2%	5,97%	2,92%	12,4 %
	P	18.573	26.778	88.122	118.874	44,2%	229,1%	34,9%	3,73%	12,65%	4,37%
	T	76.415	130.064	225.776	430.204	70,2%	73,6%	90,5%	5,46%	5,67%	9,65%
Universitaria	F	6.040	10.928	15.496	36.494	80,9%	41,8%	135,5%	6,1 %	3,56%	13,0 %
	P	1.806	3.989	9.207	19.999	120,9%	130,8%	117,2%	8,25%	8,7 %	11,72%
	T	7.846	14.917	24.703	56.493	90,1%	65,6%	128,7%	6,64%	5,17%	12,52%
Primaria y Media adultos	F	9.096		35.310	61.969	288,2%		75,5%	7,0 %		8,36%
	P	6.593		28.120	8.605	326,5%		-69,4%	7,53%		-15,6 %
	T	15.689		63.430	70.574	304,3%		11,3%	7,25%		1,58%

FUENTES:

1940 — Pre-primaria particular: Dirección de Estadísticas y Censos, 1940.  
Pre-primaria total: cuadro mecanografiado, preparado por N. Sandoval, 1965.  
Primaria media y universitaria: Instituto de Investigaciones Estadísticas — "El desarrollo de la educación chilena desde 1940 a 1957", U. de Chile, 1959.  
Primaria y media adultos: Dirección de Estadísticas y Censos — "Anuario Estadístico de Chile", 1940.

1950 — Pre-primaria: cuadro mecanografiado de N. Sandoval, 1965.  
Primaria, media y universitaria: Instituto de Investigaciones Estadísticas — "El desarrollo de la educación chilena desde 1940 a 1957", U. de Chile, 1959.

1960 — Pre-primaria, primaria, media y adultos: cuadro N. Sandoval, 1965.  
Universitaria: Instituto de Investigaciones Estadísticas — Informativo Estadístico — Nº 14 — U. de Chile, 1967.

1967 — Pre-primaria y educación adultos, estimación en base a la tasa de crecimiento acumulativo 1960-1966, según datos de la Sección Estadística de la Superintendencia de Educación.  
Primaria y media diurna — Sección Estadística de la Superintendencia de Educación.  
Primaria no incluye 3.664 alumnos de escuelas especiales.  
Universitaria — Estimación ver nota (3) Anexo 1.

## LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

por la prof. CAROLYN HIGGINS  
Profesora de Historia en el Santiago College

### LA HISTORIA Y EL ARTE

Desde el siglo XVIII, por lo menos, se ha considerado imprescindible el estudio de la historia en la formación del hombre culto, incorporándolo por ello en el currículum de nivel pre-profesional como parte integral de la cultura básica que ésta aporta. En los últimos decenios, sin embargo, se ha producido una crisis en la historia y en el concepto que debe tener el historiador mismo. En consecuencia, el profesor de historia se encuentra en estos momentos ante la problemática de la naturaleza de su saber y el valor de su contribución al desarrollo de la personalidad del educando.

Los historiadores rara vez nos hemos mostrado humildes en cuanto al alcance de nuestro campo. Se puede citar, por ejemplo, a James Harvey Robinson, historiador estadounidense de la primera parte del siglo veinte, quien definió la historia como "ni más ni menos que todos los datos que poseemos relativos al pasado".

Ninguna actividad humana, sea gloriosa o trivial, está vedada al profesor cuyo objetivo es el de exponer y explicar a la juventud actual toda la experiencia de sus antepasados. En este sentido la historia incluye todo y los otros ramos son fraccionamientos de ella.

Si esta definición de la historia fuese imprecisa, tanto mejor, ya que gran parte de la gloria de la historia (y uno de sus dilemas) reside justamente en su imprecisión. El historiador, en tiempos pasados por lo menos, se ha permitido plantearse indagaciones de cualquier tipo, aunque tenga disponible solamente una metodología primitiva y una devoción a la "verdad". Escoge de entre todas las golosinas de lo transcurrido las que más le placen, disponiéndolas en un orden plausible, y anunciando a sus colegas unas teorías poco científicas, si entendemos por ciencia lo que se puede comprobar por demostración empírica. No obstante todo esto, el mundo suele recibir con gratitud las contribuciones del historiador. Aunque se reconozcan los defectos de un Herodoto, de un San Agustín, de un Gibbon, todavía se honra la labor de estos maestros. Nadie sugeriría que no se debe leer a estos historiadores, porque sus interpretaciones son, por así decirlo, "falsas".

La razón por la que el público asume tal actitud de tolerancia en cuanto a los grandes historiadores antiguos,

se encuentra en una concepción tradicional de la misión del historiador: su misión, según esta concepción, es en el fondo artística, y nótese que las obras de arte casi nunca se evalúan según los conceptos "verdadero" o "falso". Las obras de arte pueden ajustarse más o menos fielmente a la condición humana, y pueden ejecutarse con más o menos destreza. Los grandes historiadores del pasado fueron aquellos que crearon, de pensamiento, artefacto y palabra, una interpretación auténtica, y si bien el historiador no podía permitirse errar lejos de la tierra firme de los documentos y los restos, se le juzgaba por normas esencialmente artísticas.

Gran parte de la labor académica del historiador contemporáneo, por otra parte, no sustenta la esperanza de ser bella. Los historiadores de antaño trataron de épocas enteras o de acontecimientos trascendentes. Si bien ellos desempeñaron un papel imprescindible, integrando las diversas actividades humanas en un todo coherente, el historiador contemporáneo parece estar empeñado en un esfuerzo para desarmar la integración. El se inclina a escribir memorias monográficas sobre temas muy delimitados.

Entonces surge la pregunta "¿merece el historiador un lugar en el curriculum de la enseñanza media? O, más precisamente, ¿desempeña una función allí? Si se ha especializado tanto en cuanto a su materia que hubiera dejado de interesarle al lego, y si su estilo se ha degradado al punto de ser desprovisto de todo mérito literario, no puede actuar ya ni como intérprete del pasado ni como sirviente de las musas.

#### LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Después del reinado supremo durante el siglo XIV, del llamado siglo de la historia, y hasta bien entrado el siglo XX, los historiadores empezaron a sospechar que alguien —o todo el mundo quizá— les estaba robando su materia de estudio. El historiador era el estudioso que a través de los siglos se interesaba por toda la gama del comportamiento humano; si el filósofo o el científico hacían incursiones esporádicas en este terreno, era casi siempre para relacionarlo con sus demás intereses. Pero durante el transcurso del siglo veinte las llamadas "Ciencias sociales" se han desarrollado de una manera espectacular. Su objetivo ha sido el de establecer una ciencia del comportamiento humano, y su mera existencia impulsó al historiador a modificar el modo de enfrentar su material. Ya no era posible pensar que, por ejemplo, se podía reseñar la realidad chilena de la época 1870-1900 mediante una enumeración de los hechos importantes del ejercicio de los jefes de Estado de la época. El estudio de las ciencias políticas ridiculizaría la ingenuidad de tal planteamiento supuestamente "político"; el economista insistiría en que los sucesos de verdadera importancia de aquella época eran económicos; el sociólogo haría notar que la urbanización modificaba el comportamiento en grupo de la población; el antropólogo étnico objetaría también, alegando que "el estudio apropiado del hombre" lo proporciona la cultura. Finalmente, el psicólogo agregaría que atribuir la racionalidad a toda la motivación humana, como suelen hacerlo los historiadores, equivale a distorsionar más allá de cualquier posible verosimilitud la descripción del comportamiento del hombre.

Los historiadores más progresistas, bajo el impacto de estas presiones de afuera, hicieron lo previsible: adopta-

ron todo lo posible de los objetivos y métodos de los científicos. Se puede citar por ejemplo a Gilberto Freyre, cuyas obras tratan de la evolución de la familia en Brasil, a Jacques Lambert, cuyo "América latina" es una obra de historia y de ciencia social a la vez, a David Potter, cuyo "Gente de Prosperidad" utiliza la sociología para tratar los efectos de la prosperidad en la sociedad norteamericana, o a Frank Tannenbaum, quien llevó a cabo un estudio comparativo de la institución de la esclavitud en América del Norte y en América Latina.

#### LA HISTORIA COMO CIENCIA Y COMO ARTE

Los historiadores han discutido tal vez demasiado si el estudio de la historia es arte o ciencia social. Algunos, como el inglés E. H. Carr, opinan que es una ciencia; pero otros dudan de esta clasificación. El método del científico es el de llevar a cabo experimentos cuyos resultados sean verificables, vale decir, repetibles. Su meta es predecir. El historiador, en cambio, "no puede sicoanalizar a los muertos"; tampoco puede armar experimentos en el laboratorio que dupliquen experiencias del pasado. Además, él se interesa por lo particular, por contemplar o reflexionar sobre el pasado, y no en predecir el porvenir.

Por otra parte, existe la posibilidad de que este debate, como muchos que han quedado sin resolver en forma definitiva durante varios años, no tenga solución, por ser planteado sobre la base de una dicotomía falsa.

Se reconoce hoy que una ley científica no es una verdad eterna, sino una especie de metáfora, algo así como una frase musical. Tanto la ciencia como el arte, entonces, comunican a través del lenguaje de la metáfora. Es verdad que el científico se propone precisar en vez de sugerir. Pero los científicos sociales —sobre todo los antropólogos étnicos y los psicoanalistas— no pueden alcanzar la supuesta virtud de la precisión absoluta. Como el historiador, ellos deben conformarse con la naturaleza de sus datos, valiéndose de ciertos procedimientos pre-visibles e intuitivos.

Producen explicaciones en cierta medida imposibles de verificar mediante criterios normales empíricos, y como el historiador, deben buscar los patrones básicos y las expresiones simbólicas de los "modos de ser" del material humano que estudian.

¿Tiene la historia, un papel que desempeñar en el curriculum pre-profesional?

Se puede afirmar que sí, aunque sea sólo porque tiene que haber alguien que interprete el pasado, y la historia, debido a su dualismo inherente, está bien dotada para satisfacer esta necesidad.

La historia es una disciplina flexible con una metodología cambiante y una gran variedad de objetivos. Puede dar cabida a lo muy ambicioso, a lo excéntrico, a lo nuevo. Por lo demás, aunque pocos historiadores continúan cultivando el arte de escribir prosa fina, podrán poner de relieve viva y estimuladamente para el estudiante de hoy, los problemas intelectuales más apremiantes como, por ejemplo, la relación entre la experiencia del individuo y la del grupo, o la motivación de los grandes actores de la historia o de los pueblos enteros. Además, pueden unirse los poetas y los novelistas en la tarea de hacer comprensible el drama humano; pueden hacer más soportable la carga del pasado, explicando a la generación actual, acerca de qué está constituida esta carga.

# ineludible tarea: cambiar contenido y estructura del proceso educativo

por M. N. SKATKIN

El autor es miembro correspondiente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. El artículo que sigue corresponde a una parte del informe que presentara en una reunión de dicha Academia, hace poco más de un año. El mayor interés de la parte que ofrecemos de este artículo radica en las numerosas coincidencias de planteamientos fundamentales con los principios sustentados por los educadores de avanzada de todo el mundo. Superando las barreras ideológicas, los muy disímiles puntos de partida y la diversidad de metas, la ciencia de la educación parece tener un solo frente de progreso: una mayor fe en la capacidad creadora del niño y del adolescente.

El proceso de la instrucción es un fenómeno histórico. En su evolución ha pasado por una cantidad de etapas, cada una de las cuales se caracteriza por una estructura peculiar de actividad cognoscitiva.

Una de las primeras etapas puede ser caracterizada como la etapa de instrucción dogmática. En su forma clásica, el proceso educativo en esta etapa tenía tres componentes: (1) la comunicación de fórmulas que pueden ser aprendidas de memoria; (2) la memorización de estas fórmulas sin comprensión alguna de su significado; (3) la repetición literal de lo que se había aprendido. Semejante proceso educativo desarrollaba principalmente una memoria mecánica. Los estudiantes que tenían una buena memoria mecánica obtenían los mejores resultados.

Bajo la influencia de las exigencias de la vida, nuevos rasgos aparecieron y comenzaron a desarrollarse dentro de ese tipo de proceso educativo. Con el correr del tiempo apareció un nuevo, segundo tipo de proceso educativo, que tiene las siguientes características. En la primera etapa la transmisión dogmática del conocimiento cedió ante la explicación, a pesar de que se empleaba la exposición axiomática donde fuera necesario. Para hacer comprensibles las explicaciones, se las acompañaba de auxiliares visuales. En la segunda etapa del proceso educativo se conservó la memorización; sin embargo, antes de memorizar el material, los estudiantes debían comprender lo que se les había presentado. En este caso se agregaban las actividades analítica y sintética al proceso de memorización.

En la tercera etapa del proceso educativo se adjudicaba un papel menos importante a la repetición literal, y se dio un lugar destacado a la repetición de la información después de que hubiera sido transferida a la mente del estudiante.

## APLICACION DE CONOCIMIENTOS

Hizo su aparición una cuarta etapa: la aplicación del conocimiento, problemas, ejercicios, exposiciones, trabajos gráficos y otros trabajos ilustrativos. No obstante, un lugar dominante entre estas actividades fue ocupado por trabajo que empleaba modelos y que seguía instrucciones preparadas. En general, es este segundo tipo de proceso educativo que predomina en nuestras escuelas aun hoy en día.

¿Qué desarrolla un proceso educativo semejante? No sólo la memoria, sino también el poder de observación y pensamiento. Esta es una gran ventaja sobre el tipo anterior. Sin embargo, como la base de este proceso educativo es la actividad cognoscitiva reproductora del estudiante, desarrolla un pensamiento principalmente reproductivo. Si las escuelas cultivan preferentemente este tipo de actividad cognoscitiva día tras día durante un período de diez años, los estudiantes que abandonen estas escuelas serán inevitablemente de tipo pasivo y contemplativo, capaces de explicar el mundo en una u otra forma, pero no adecuadamente preparados para transformarlo de una manera creadora.

Los "consumidores" de nuestros productos escolares, es decir, la gente que recibe a nuestros graduados en el trabajo o en estudios, proporcionan muchos certificados que indican que el segundo tipo de proceso educativo, que prevaleció en nuestro país durante las décadas de 1930, 1940 y 1950, efectivamente produjo y en gran medida está produciendo todavía "contempladores pasivos". De las muchas declaraciones publicadas sobre esta materia en la prensa, mencionaré sólo dos "ejemplos significativos". Un capataz en una de las grandes fábricas en Novosibirsk ha dicho lo siguiente de nuestros graduados: "Es obvio que tienen conocimientos, pero son incapaces de demostrar estos conocimientos en el trabajo. Algunos de ellos son torpes". Y también está el testimonio del Académico Lavrent'ev. Al hablar en la Conferencia de Profesores de Moscú en 1964, dijo que en un comienzo había un número bastante elevado de graduados escolares que entraban a la Universidad de Novosibirsk quienes, a pesar de poseer conocimientos que merecían notas excelentes, se sentían impotentes cuando tenían que pensar independientemente para solucionar nuevas tareas cognoscitivas en una forma creadora. Llamó a tales estudiantes abatidos (spiritless), en vista del estado subdesarrollado de su pensamiento creador (productivo).

Según lo precedente, el tipo de proceso educativo que está siendo considerado puede ser llamado no sólo explicativo sino también contemplativo. Y ha entrado en agudo conflicto con los requisitos del desarrollo social. El Programa del Partido afirma que la actividad laboral del pueblo dejará de ser sólo una fuente para la obtención de los medios de subsistencia y se convertirá en genuina labor creadora. La facultad creadora científico-técnica y artística llenará los momentos libres del pueblo. Por lo tanto, un desarrollo máximo del criterio creador para con cualquier actividad, y el desarrollo de la independencia, la iniciativa y la actividad, constituyen un requisito imperioso de nuestra vida. Es necesario cambiar y perfeccionar el contenido de la instrucción y la estructura total del proceso educativo, sus métodos y sus formas orgánicas, para encauzarlos dentro de los nuevos requisitos de la vida.

Veamos el rumbo que se está dando a la investigación creadora de especialistas en didáctica, de metodólogos y

de grupos de maestros de vanguardia; veamos qué nuevos componentes del proceso educativo están siendo desarrollados intensivamente, están juntando fuerzas, y se están abriendo lugar.

### LA EXPOSICION PROBLEMATICA

El primer paso del proceso educativo ha sido enriquecido **considerablemente**: junto con la comunicación de verdades científicas preparadas y con su explicación, se está haciendo uso creciente de la exposición problemática del conocimiento. Su esencia se encuentra en el hecho de que el maestro no se limita a comunicar verdades científicas finales, cuya fuente es desconocida, sino que demuestra "la embriología de la verdad" (A. I. Herzen), es decir, reproduce hasta cierto punto el curso de su descubrimiento. Después de haber planteado un problema, revela las contradicciones internas que afloraron al resolverlo, razona en voz alta, expresa sus posiciones, las discute, refuta posibles objeciones, y demuestra la verdad con ayuda de un experimento (ya sea llevando a cabo el experimento o bien describiendo uno realizado por científicos). En otras palabras, el maestro demuestra a los estudiantes el curso actual del pensamiento científico, los obliga a seguir el movimiento dialéctico del pensamiento hacia la verdad, y los hace, por así decirlo, **participes de una indagación científica**.

¿Cuáles son las ventajas pedagógicas de la exposición problemática del conocimiento si se la compara con el método usual de comunicar la información?

En primer lugar, hace que la exposición sea más concluyente (la fuente de la verdad se aclara) y el conocimiento más consciente, facilitando así la conversión de conocimiento en convicciones.

En segundo lugar, la exposición problemática enseña a los estudiantes a pensar científica y dialécticamente, y les da un modelo que seguir al efectuar investigaciones científicas.

En tercer lugar, la exposición problemática siempre es más emocional y por eso aumenta el interés por aprender. Experimentos psicológicos y pedagógicos precisos han demostrado que una exposición que refleja situaciones de conflicto, contradicciones, lucha entre ellas y, búsqueda, atrae en proporción mucho mayor el interés de los estudiantes que una sencilla e indiferente comunicación de verdades científicas preparadas que no contenga conflictos.

### ASPECTO EMOCIONAL DE LA EDUCACION

De paso, trataré ligeramente el problema muy importante del aspecto emocional de la educación. El proceso educativo que se ha desarrollado en nuestro país sufre a menudo de aridez; contiene una gran cantidad de racionalismo y poco sentimentalismo. Y sin embargo, V. I. Lenin dijo que "sin emociones humanas no ha habido nunca, no hay ni habrá jamás una búsqueda humana de la verdad" (Sochineniia, 4a ed., vol. 20, p. 237). I. P. Pavlov veía en las emociones positivas una fuente de fuerza para la labor productiva de los grandes hemisferios del cerebro. La didáctica comprobó hace tiempo que **el aburrimiento durante las clases es el peor enemigo del aprendizaje**. Todo esto se reconoce en teoría, y sin embargo en la práctica, se ven demasiado a menudo evidencias de supervivencia de la etapa dogmática del proceso educativo.

Pero volvamos una vez más a la primera etapa del proceso educativo en formación. Vimos que en ella, con-

juntamente con la exposición acostumbrada que comunica la información, se está granjeando un lugar y tiene **una influencia favorable en la esfera emocional de los estudiantes la exposición problemática del conocimiento**. Este renuevo de la nueva didáctica debe ser atendido cuidadosamente, pero no debería transformarse en un método universal de enseñanza. Tiene un punto débil: la exposición problemática requiere una mayor cantidad de tiempo que el método por el cual se comunica la información. Deberíamos buscar una combinación armónica de ambos métodos.

### EL METODO INVESTIGADOR

Otro aporte importante a la primera etapa del proceso educativo es el método investigador. También se basa en la actividad indagadora, pero contrariamente a la exposición problemática en la que la investigación la lleva a cabo el maestro, en el método investigador esta búsqueda la efectúan los estudiantes **independientemente**. Se les da un problema, una tarea cognoscitiva. Los estudiantes mismos deben reflexionar sobre la forma de resolver el problema. Formulan alguna clase de suposición (hipótesis), proyectan formas de probar su validez, efectúan observaciones y experimentos, buscan los datos que faltan en obras de consulta, sostienen debates, presentan evidencias, y sacan conclusiones sobre la base de hechos. En otras palabras, **reproducen hasta cierto punto el curso de las indagaciones que siguen los científicos**.

En la segunda etapa los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de la esencia de los fenómenos estudiados por medio del desarrollo de su capacidad para pensar dialécticamente. Los estudiantes descubren las relaciones funcionales y causales de los fenómenos; el proceso contradictorio del desarrollo de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, y sus fuerzas motrices.

Por supuesto que esta etapa también conserva la memorización pero, a diferencia de la etapa anterior, los estudiantes no tienen que memorizar todo, sino que sólo el material más importante. Esta división del material educativo en dos categorías —el que debe ser memorizado y aquel que se comunica solamente con propósitos de familiarización— ayuda a eliminar el recargo de los estudiantes. En cuanto a esto, se atribuye una importancia considerable al desarrollo de la capacidad del estudiante de encontrar la información requerida independientemente en obras de consulta, diccionarios, enciclopedias y literatura científica popular.

En la tercera etapa del proceso educativo se reduce la cantidad de reproducción literal del conocimiento adquirido; se aumenta la repetición de información transformada, y se estimula a los estudiantes a introducir elementos de pensamiento novel y original en la reproducción del conocimiento.

El rasgo nuevo y progresista en la cuarta etapa del proceso educativo es la aplicación del conocimiento no sólo del aprendizaje, sino también a trabajo socialmente útil y productivo. Aquí, conjuntamente con la aplicación del conocimiento de acuerdo a un modelo, se da un lugar cada vez mayor a la aplicación independiente y creadora del conocimiento.

Estos son los "puntos de crecimiento" más importantes en el proceso educativo moderno. La realización de las transformaciones precedentes del proceso educativo ayudarán a formar a gente que no sólo sea capaz de contemplar y de explicar el mundo, sino también de cam-

biarlo de una manera creadora sobre la base del conocimiento científico, gente que sepa cómo adquirir conocimientos independientemente y que los renueve constantemente. Como contrapeso a la vieja didáctica, basada en la reproducción de conocimiento preparado, ha nacido una nueva didáctica de actividad creadora.

Uno de los principios más importantes de la nueva didáctica es el de vincular la instrucción con la vida. La ciencia pedagógica ha sido confrontada con la tarea de determinar los fundamentos didácticos de esta relación. Una cantidad de libros y artículos han aclarado varios

aspectos del problema: se han determinado las áreas de la vida con las que debería establecerse un vínculo; se han estudiado las formas y los métodos de esta relación; se han revelado medios eficaces para enseñar a los estudiantes a aplicar el conocimiento (P. R. Atutov, P. I. Kurkin, N. A. Menchiskaia, E. I. Monoszon, M. M. Skatkin, V. F. Shalaev, A. I. Iantsov, y otros). No obstante, muchos aspectos importantes de este problema que se refieren a las leyes internas y al elemento de personalidad del proceso cognoscitivo requieren de estudio adicional.

## LA INTERROGACION Y EL CARACTER: TESTIMONIO DE SUS EXPERIENCIAS OFRECEN VARIOS PROFESORES FRANCESES

"La interrogación destaca a la alumna interrogada del conjunto de la clase para hacerla desempeñar un papel especial: es poco común que una alumna permanezca indiferente ante esta situación (así empieza el testimonio de una profesora de matemáticas de un curso femenino).

Este papel personal que se les exige desempeñar las impresiona: tienen miedo de asumir la responsabilidad de sus respuestas. Temen los reproches del profesor y las burlas de sus compañeras si la respuesta es incorrecta, temen también tener una mala nota. Otras alumnas, sin ser tímidas, tienen un paso intelectual lento. En general están conscientes de ello, y les atormenta la idea de que deberían responder rápido, de que el profesor y las compañeras se van a impacientar; sienten deseos, entonces, de decir cualquier cosa. Así, la timidez o la lentitud de espíritu disminuyen los medios de reflexión y de expresión de ciertas alumnas en las interrogaciones orales; en una misma alumna se observa una diferencia muy nítida, en ciertos casos, en la calidad de las respuestas escritas, que pueden ser muy buenas, y la de las respuestas orales, a menudo mediocres.

Para disminuir los efectos de esos dos temperamentos, veo ante todo una gran paciencia y un humor lo más parejo posible de parte del profesor: estimular sin cesar a sus alumnas; ayudarlas para que lleguen al final de sus frases; hacer callar a las compañeras que se impacientan y quisieran responder en lugar de la alumna interrogada; evitar que ésta renuncie a hablar, esperando que el profesor, cansado de esperar, se dirija a una compañera. Si la alumna goza de la simpatía de sus compañeras, es fácil para el profesor obtener una ayuda de parte de la clase, que manifiesta, entonces, su interés por las respuestas y espera con calma que la alumna interrogada hable. Me parece sobre todo esencial no mofarse jamás de la alumna, y cuando el profesor llega a señalarle sus errores, conviene que lo haga en términos moderados, respetando el amor propio de la niña.

Algunas creen saber bien sus lecciones o haber comprendido lo que el profesor acaba de explicar y están felices de hacérselo ver, obteniendo por añadidura una buena nota. A otras les gusta ser interrogadas para seguir mejor la clase.

Existen también alumnas que están felices de ser, aunque no sea más que por algunos minutos, la vedette de la clase, a quienes les gusta hacerse ver, hacer admirar su peinado, sus zapatos, su atavío. Les es agradable a estas

alumnas "hacerse notar", aun diciendo disparates o haciendo muecas. ¿Qué actitud adoptar respecto a ellas? No interrogarlas muy seguido. No demostrar demasiada admiración cuando responden correctamente y no titubear en hacerles ver que todavía tienen que progresar. Tratar por sobre todo de hacerles tomar en serio el tema de la interrogación: obligadas a reflexionar, se olvidan de pensar en el efecto producido sobre las compañeras. En todas las alumnas a quienes les gusta ser interrogadas, se observan generalmente mejores respuestas orales que escritas. Un profesor observa: "Algunas tienen miedo de lo que está escrito y permanece (miedo más o menos consciente) y sus respuestas escritas son secas, débiles, anónimas; mientras que se lanzan y responden a menudo, y a menudo con exactitud, oralmente".

Anne-Marie Imberly  
Matemáticas  
Liceo de Niñas de Besancon".

### Interrogación y timidez

Mlle. Souriau estima que "la timidez se caracteriza por dos elementos. En primer lugar el tímido tiene una marcada conciencia de sí mismo; el sentimiento de su existencia individual está siempre presente en su espíritu. Por otra parte, tiene conciencia de que otros piensan en él; el hecho de sentirse observado crea en él una fuerte emoción. Este análisis encamina a un método para luchar contra la timidez del alumno interrogado".

### Reducir la conciencia que el tímido tiene en sí mismo

Uno de los mejores medios parece ser el interés que el alumno pone en su trabajo. Bajo la influencia de este interés, el sujeto (el alumno) se funde en el objeto (el trabajo), y tiene menos conciencia de su existencia individual. Piensa en el trabajo al que se entrega, y ya no en sí mismo entregándose a ese trabajo. Muchos profesores señalan también como útil el procedimiento siguiente: interrogar al tímido con ocasión de la interrogación de otro alumno, que el tímido supla sin ser designado nominativamente como alumno interrogado. Aquí el tímido no responde tanto como él mismo, habla como sustituto de otro; al abrigo de esa transferencia en otro, tiene menor conciencia de su yo.

### Reducir la conciencia que tiene el tímido de que otros piensan en él

Se han propuesto diversos medios. El más simple es no hacer ir al tímido al pizarrón, donde es el centro de atención de todas las miradas. Respondiendo desde su lugar, se siente más tranquilo. Puede también aprovecharse el interés del tímido por el trabajo que tiene entre manos para hacerlo ir al pizarrón, contestar rápidamente y volver a su lugar, donde se encontrará sentado antes de haber tenido tiempo de darse cuenta que estaba en el pizarrón ante todo el mundo. Se aconseja también que el profesor no mire demasiado fijamente al alumno que interroga. Se cita incluso un caso patológico de una alumna que no podía responder más que cuando sus profesores no la miraban en absoluto; los profesores la familiarizaron con la interrogación manteniéndose detrás de ella para interrogarla, para que ella no viera a este extraño que pensaba en ella, y olvidara su existencia. En resumen, la interrogación escrita parece bien adaptada al caso de los tímidos: una hoja en blanco, un ser impersonal y que no piensa en ellos, los asusta menos que un profesor. Se observa también que los tímidos no reaccionan en forma indiferenciada a cualquier extraño: algunos alumnos se sienten intimidados por su profesor, otros les tienen más miedo a sus compañeros, de quienes temen la burla. Para éstos el remedio está en la creación de un clima de confianza entre los alumnos. Es ante todo importante cuando uno de los alumnos se siente distinto de los demás, disminuido por un defecto físico, una situación social inferior, etc.

### Otra causa de dificultad para los alumnos interrogados: la secundariedad

Un alumno demasiado modesto, apocado, tiene una lentitud de reacción que le demanda más tiempo que a los otros para comprender la pregunta que se le hace y para reaccionar a ella con la respuesta apropiada. Ante una pregunta a boca de jarro se corta. No es que ello lo inquiete o lo asuste. Pero no está adaptado a lo inesperado y necesita un compás de espera. ¿Qué hace entonces el profesor que interroga a un alumno de escaso nivel? En primer lugar le hace falta paciencia para dejar a ese alumno el tiempo necesario para responder. No puede exigir de él, de un momento a otro, una rapidez que no le sea natural. El profesor necesita tener además una paciencia tanto mayor cuanto más elemental sea su curso, es decir, que la diferencia es mayor entre la rapidez espontánea del alumno y la del profesor.

Pero deberá obtenerse también la misma paciencia de los otros alumnos. Muchos profesores señalan casos en que los alumnos de reacción rápida responden antes que su compañero interrogado y más lento, sin dejarle tiempo de recapacitar. Algunos alumnos lo hacen impulsivamente, otros lo hacen a propósito. Es necesario hacerles ver el daño que causan a su compañero interrogado, al aserrucharles el piso bajo los pies; el daño que causan también a la clase, impidiendo el avance colectivo del trabajo en curso.

En resumen, un entrenamiento progresivo que no hiera al alumno pidiéndole de inmediato una rapidez demasiado grande para él, pero que lo acostumbre a ella gradualmente, puede llevarlo a una mayor rapidez de reacción.

Anne Souriau  
Filosofía  
Liceo de Sévres".

Hay alumnos lentos, hay alumnos tímidos; también puede haber alumnos maliciosos que, más o menos conscientemente, aparentan timidez o lentitud. Una profesora confiesa que siendo alumna en un liceo de hombres, y muy floja, era capaz de provocarse empaldecimientos voluntarios. Formula advertencia a los profesores hombres por si se encuentran ante alumnas tan artificiosas. Evidentemente es un error el de concebir la pedagogía, como las otras relaciones humanas, bajo el ángulo de la lucha y del engaño, y estamos lejos de estar en tal situación. Pero tampoco debemos dejarnos engañar. Al resignarnos a ser burlados, contribuimos a hacer del engaño la ley de las relaciones humanas.

### Una prueba psicológica

#### Tres "climas"

El prof. Jacques Carbonel, del Liceo de Blois, ha realizado una prueba bastante curiosa. Ha sometido a sus alumnos a interrogaciones que se desarrollaron en tres climas diferentes:

—Interrogación "sin tensión".

Pidiendo a los alumnos que reflexionen y que presten atención, se les explica que su respuesta no "contará" en forma alguna, sino que se trata de una especie de juego para ver quién podrá estar bien en la medida en que responda rápidamente y sin error.

—Interrogación "bajo tensión".

Se explica a los alumnos que la respuesta que den será considerada como una prueba de atención y de trabajo; debemos esforzarnos por crear un clima insólito de solemnidad, de notoria seriedad, que tenga por objeto poner a prueba la emotividad de la clase. Entiéndase bien, se evita toda declaración en esta puesta en condición.

—Interrogación "bajo tensión y con espera".

Se agrega un elemento nuevo: la espera durante la cual el alumno sabe, por el orden predeterminado que se anuncia, el momento en que va a ser interrogado, lo que le da la posibilidad ya sea de hacer un esfuerzo sobre sí mismo y de mantenerse totalmente tranquilo o, por el contrario, de no poder evitar que su estado nervioso aumente, a medida que ve acercarse el instante de su interrogación.

#### Las preguntas

Era necesario que la prueba se basara en conocimientos adquiridos por todos los alumnos, ya que de otro modo se habría juzgado el grado de asimilación de conocimientos, y no la influencia de la emotividad. Era necesario, por otra parte, que la respuesta no pudiera ser dada automáticamente de memoria.

En la práctica, el asunto ha sido resuelto en la forma siguiente: las interrogaciones se refieren a "series" (los nombres de los meses en inglés, las terminaciones de una declinación latina, por ejemplo). Los controles anteriores permitieron asegurarse que estaban impecablemente memorizadas; pero la pregunta está puesta en una forma que hace imposible el desarrollo automático de la sucesión serial; así, se da a un alumno el nombre de un mes en francés, y se le pide que diga el nombre inglés del mes que sigue, o viceversa; se le da una terminación latina y se le pide el nombre del caso que la sigue, o inversamente.

Un trabajo cerebral de naturaleza muy elemental, que no pone en juego ni la inteligencia (se trata de simples

relaciones de contigüidad), ni los conocimientos (previamente reconocidos sin falla) es necesario, con lo que se descarta de un golpe el peligro de una respuesta automática. La eliminación de esos factores diversos permite, según parece, imputar a la emotividad la diferencia de los resultados que serán constatados en las interrogaciones efectuadas en los distintos climas emocionales definidos anteriormente. No hay ahí una simple prueba de atención, ya que el atolondramiento puede entrar en cualquiera de las interrogaciones; secundariamente, sin embargo, la prueba puede permitir decir si —en cuanto a los alumnos atolondrados— la emotividad constituye un factor agravante, o si, por el contrario, la movilización intelectual provocada al ser puestos "bajo tensión" los obliga a ser atentos, lo que podría quizá permitir el precisar la naturaleza de su desatención; pero se trata ahí de interacciones sumamente complejas, y nos ha parecido más cuerdo no hacer depender los resultados de la prueba a ese punto de vista.

### Los resultados

—De los 25 alumnos de la clase, 14 obtuvieron resultados considerablemente más altos (en proporciones por lo demás distintas) en la interrogación A (sin tensión) que en las interrogaciones B (bajo tensión) y C (bajo tensión con espera).

—De esos 14 alumnos 11 obtuvieron resultados más altos (en proporciones extremadamente distintas) en la interrogación B que en la interrogación C. De este modo se llegó a la conclusión que la emotividad aparecía en la clase como un elemento perturbador importante, y que la mayoría de los alumnos trabajaban mejor en un clima de relajación.

—Cinco alumnos obtuvieron resultados mejores en las interrogaciones bajo tensión (para los demás, la débil variación de resultados puede, según parece, ser atribuida al margen de error propio a todo experimento, y se ha considerado que sus resultados se equilibraban); de esos cinco alumnos, tres por lo menos eran niños bastante caprichosos, que sin duda ni siquiera se tomaron la molestia, en la interrogación sin tensión, de hacer el pequeño trabajo que se les pedía: el clima de tensión, en vez de afectarlos, tuvo sólo como resultado sencillamente el de hacerlos trabajar; para esos niños, el test de emotividad es, pues, totalmente negativo, como lo es también, pero en menor grado, para los seis alumnos cuyos resultados se equilibran.

Los resultados francamente malos obtenidos en la interrogación C (con espera) indican por una parte que el hecho de esperar calculando el momento en que va a tener lugar la interrogación es, en la gran mayoría de los casos, una causa de tensión suplementaria; por otra parte, que el alumno en general no logra vencer un estado de tensión interior del cual posiblemente ni él mismo tiene conciencia real. Pareció que había en eso una indicación muy valiosa acerca de la naturaleza de llevar a los niños a actuar sobre sí mismos, conociéndose primeramente mejor ellos mismos.

La emotividad se traduce a veces en el bloqueo; y por lo tanto en el silencio; pero a veces también, en dos casos de diez más o menos, en una respuesta instantánea, generalmente equivocada: el niño se libera de su tensión por medio de una respuesta refleja.

En ciertos casos bastante poco comunes, el bloqueo de las respuestas coincide con el bloqueo de la actitud. Pero más a menudo una cierta inquietud —manoseo de la regla o del lapicero, balanceo de la silla— parece ser una salida de la situación de emotividad, que el alumno llega así a controlar y a neutralizar.

Toma de conciencia del fenómeno, en primer lugar por parte de los profesores (que habían hecho este experimento en equipo) y enseguida por ciertos alumnos especialmente emotivos, alrededor de los cuales, y con la colaboración de los compañeros, se trataba de crear un clima simpático.

"Es cierto" —declaraba uno de ellos— "que soy un tonto al enervarme en esta forma; será necesario que ahora ponga más atención en ello".

Parece, en verdad, que la emotividad se hace menos espantosa desde el momento en el que el niño mismo está realmente consciente de ella, lo que presupone una formación exacta de los educadores; el experimento que hemos hecho nos ha parecido ser uno de los medios de llevar a cabo esta información.

Jacques Carbonel  
Letras  
Liceo de Blois

### Un justo equilibrio

La mayoría de los profesores se niega a lo que algunos llaman "un sadismo de la interrogación". "La interrogación", dice uno de ellos, "no es un interrogatorio". "La interrogación", dice otro, "no debería ser esa caza seguida de la presa que he creído a veces que se esperaba de mí, y a la que siempre me he negado. Sin duda una interrogación conducida a pasos lentos, respetando al niño, es menos divertida para todo el mundo que aquella en la que se persigue al alumno "con la espada en los riñones". Está al alcance de cualquiera de nosotros, desmontar, y luego aplastar a cualquier alumno. No necesito explicar cómo hay que capturarlo. Pero esta clase de victoria no prueba nada contra el vencido y menos todavía en favor del vencedor. Debe dársele al niño la mayor confianza en la prueba oral, de modo que pueda rendir verdaderamente lo mejor de sí mismo. Además es ahí, me parece, donde se encuentra el verdadero sentido de la palabra educación".

Otros profesores desean que la interrogación conserve una cierta solemnidad. Uno de ellos tiene esta fórmula: "El alumno comparece ante su juez, y es bueno que así sea".

El prof. Gourg (Letras, Montpellier) propone una solución intermedia:

"Conviene tender hacia un difícil punto de equilibrio, lejos de una severidad que provocaría inmediatamente una reacción de defensa, y a igual distancia de una familiaridad excesiva, próxima a esa demagogia que suscita el menosprecio. Sin duda para el educador, lo más fácil es demostrar simpatía hacia los niños, hacer concienzudamente su trabajo. Es completamente natural que pida a los demás lo que él predica con el ejemplo. No olvidemos, por otra parte, las virtudes del buen humor, el papel de las inflexiones de voz, de una sonrisa, de una broma, la necesidad de la paciencia, la obligación de quien quiere formar un alumno de "condescender a sus halagos pueriles y de guiarlos", según los principios siempre válidos de Montaigne.

# el arte de interrogar

Los consejeros pedagógicos observan a menudo que los maestros recién egresados no saben interrogar. Es sin duda el efecto de su inexperiencia y podemos imaginar que se corrigen poco a poco. Pero sucede también — muy rara vez — que dos colegas experimentados asisten uno a clases del otro y se sienten tan perplejos como los alumnos ante algunas preguntas. Es probable que tras las puertas cerradas de las clases las preguntas enigmáticas no sean escasas. En efecto, los profesores no reciben ninguna formación sistemática en el arte de interrogar, y esa es una materia en la que es muy difícil la autocritica: debido a su posición misma el interrogador estima que su pregunta es perfectamente clara. Además no es inútil recordar algunos consejos de buen sentido.

## Adaptar la pregunta al auditorio

1º La pregunta debe ser breve. En los Estados Unidos se recomienda a los encuestadores de opinión pública no hacer preguntas de más de 18 a 22 palabras. Sáquese la cuenta: una pregunta de 22 palabras ya es demasiado larga. El máximo — que en ningún caso debe ser sobrepasado con los alumnos — es probablemente inferior.

2º La pregunta debe ser formulada sirviéndose de palabras que son familiares al interlocutor, y nuestros alumnos no siempre tienen el uso práctico de todas aquellas que deberían conocer. Así, en el bachillerato, hace varios años, muchos candidatos ignoraban la palabra "apólogo", que se encontraba en un tema sobre La Fontaine. Un profesor de Segunda pregunta: "¿Qué hay de lírico en esos versos?". La mayoría de los alumnos se había encontrado con la palabra "lírico", pero no había asimilado una definición precisa de ella. En otra pregunta — "¿Cuál es el valor de los cuatro últimos versos del poema?" — no es tan fácil fijar el sentido exacto de la palabra "valor".

Observemos finalmente que, tanto por respeto humano como por incapacidad de localizar exactamente el término oscuro, el alumno que no comprende confiesa rara vez su perplejidad al profesor.

## ¿Qué es interrogar?

Llevemos más lejos el análisis: ¿qué es interrogar? Respondemos que es determinar parcialmente una cosa e invitar a algún otro a determinarla más completamente. Supongamos que, en una estación, yo pregunto a un empleado: "¿A qué hora parte el próximo tren a París?", interrogo respecto a la hora de salida de un tren que definí suficientemente para que se me pudiera responder. Mi pregunta es correcta porque da al empleado el medio de determinar lo que yo ignoro. Una pregunta lógicamente aceptable no debe decir demasiado ni demasiado poco. Si dice demasiado, contiene la respuesta; si demasiado poco, no pone en claro lo que se pregunta. Examinaremos esos dos defectos.

## Las preguntas que contienen la respuesta

El tipo de ellas es: "¿De qué color era el caballo blanco de Napoleón?" Y el físico Bouasse, autor antes de 1914 de un folleto sobre la materia ("Bachot et bacho-

tage"), continúa el diálogo apropiado de una prueba oral imaginaria del bachillerato. "Veamos, ¿Ud. no sabe? ¡Az... az... Azul, señor! —No es exactamente eso; siga buscando: az... az..."

Interrogar no es solamente provocar una respuesta; un resultado así se obtiene fácilmente. El profesor pregunta: "¿Es una proposición prin...?"

"¡Cipal!", la respuesta es dada en coro. Recuérdese a Topaze: "El hombre honrado debe tener siempre la aprobación de su con..., de su con... —¡De su canserje!" responden los alumnos. O bien la pregunta es inútil porque la respuesta es evidente o sugerida por la pregunta. A propósito de la fábula de la garza: "¿Bordeaba qué? ¿Estaba muy contento de qué? A propósito de Tartuffe: "¿Esto no tiene una resonancia religiosa? ¿un cierto valor cómico?", preguntas sin interés y que no hacen progresar la indagación. Bajo pretexto de dar vida a su clase, por comodidad o por cansancio, se abandona uno a una práctica tanto más lamentable cuanto que la tendencia natural de los alumnos interrogados es la de averiguar la respuesta no en el texto, el documento o el problema que se les ha propuesto, sino en la pregunta misma, tratando de interpretar las palabras y la entonación con las que ella ha sido formulada.

## Las preguntas que no permiten encontrar la respuesta.

### El contexto

Explicando el comienzo del monólogo de Sosie, un profesor recién egresado pregunta: "¿Es simplemente miedo?"; los alumnos comprenden. "¿Es otra cosa que miedo?", se despistan, se callan, cuando la pregunta significaba: "¿Es nada más que miedo?". En el texto de "El parásito escrupuloso", un pequeño pino malhumorado reta al muérdago parásito a lo largo de todo un párrafo. El profesor estudia la composición y pregunta: "El pino insulta al muérdago... ¿durante cuánto tiempo?". Los alumnos están perplejos... En una clase de Sexto se explica el cuento de Marcel Aymé, el "Lobo", y se recuerda a la Caperucita Roja. Pregunta hecha por el egresado: "¿Es una actitud normal la de disfrazarse de abuelita y comerse a las niñas?". Los alumnos no saben qué pensar, y la respuesta les llega, no menos oscura: "No, es un engaño; pero es buena para un lobo".

Volvamos a nuestra pregunta respecto a la hora de salida del tren de París. Hemos diferenciado en ella la información solicitada (la hora de salida), y las informaciones dadas para saber de qué se trata (el próximo tren a París). Es necesario observar la existencia de un tercer elemento que llamaremos el contexto. Es un conjunto de informaciones indispensables, pero que se pueden dejar pasar en silencio a condición de que sean evidentes. Por ejemplo, si es en la estación de Bordeaux en la que pregunto la hora de partida del tren a París, se trata evidentemente de la salida de Bordeaux. El contexto permite hacer preguntas elípticas: cuando uno de vuestros amigos acaba de dar un paso importante, el contexto puede estar tan presente en la conciencia de los dos interlocutores para que una pregunta muy clara se reduzca a una sola palabra: "¿Y?" Inversamente, por muy explícito que se sea, no se dice jamás todo lo que sería necesario decir para evitar toda ambigüedad. Cuando se hace una pregunta elemental de aritmética o de geometría, ¿se le ocurriría a uno precisar cuál es el sistema de numeración adoptado o cuáles son los postulados básicos?

Puede, pues, decirse que toda pregunta presupone un contexto, es decir, un conjunto de datos más o menos presentes en la mente. Solamente sucede que esos datos no sean los mismos para el interrogador y para el interrogado y, en el caso de la enseñanza, para el profesor y para el alumno.

En la interrogación de control, el contexto es la lección aprendida por el alumno. El buen alumno comprende con media palabra lo que su maestro espera de él. La pregunta del maestro es una especie de señal que lleva al alumno a movilizar el sector correspondiente de sus conocimientos. El inconveniente está en que la señal ya no funciona tan bien cuando es otro el profesor que interroga, y luego esta especie de connivencia entre el profesor habitual y el alumno contribuye a separar el mundo escolar de la vida.

Pero en la interrogación de enseñanza o de descubrimiento el contexto no existe sino en la mente del maestro; el alumno ignora todavía ese contexto ya que eso es precisamente lo que se le va a enseñar. Es además muy delicada la formulación de las preguntas en esta clase de interrogación.

### La pregunta eficaz

Hasta el momento nos hemos situado en un punto de vista solamente lógico. Una pregunta es un problema planteado. Es necesario que su enunciación sea correcta. Pero eso no basta; es necesario también que aquel a quien uno se dirige esté dispuesto a responder.

Con los pequeños, la pregunta pintoresca puede dar buenos resultados. Para hacer descomponer una forma latina o francesa, "moneban", por ejemplo, un profesor pregunta: "Si se cayera al suelo, ¿en cuántos pedazos se quebraría?". Con los más grandes, se preferirá la interrogación del tipo provocación, y es bueno a veces mantener una paradoja para atraer protestas. Así, en Cuarta, se hace el retrato del amigo ideal y el profesor declara: "Debe ser parcial". Obliga así a cada uno a precisar su posición.

No hemos encontrado mucho, en el cuaderno de 1957, respecto a preguntas-trampa. Deberían ser desterradas si fueran una máquina de guerra en una lucha entre el profesor y los alumnos. Pero pueden ser divertidas, sorprendentes, y puede ser interesante analizar su mecanismo. Este consiste generalmente en ahogar una excepción en un montón de casos normales, o aún en formular mal la pregunta voluntariamente. Por ejemplo, si se pregunta cuál es el logaritmo de  $-9$  o cuál es el largo del estuario del Rhona, se ha pasado voluntariamente por alto una pregunta preliminar: el número  $-9$  ¿tiene un logaritmo? El Rhona ¿tiene un estuario?

No es siempre deseable que una pregunta sea precisa, porque una pregunta precisa no acepta sino una respuesta precisa, cuando la buena pregunta es a veces aquella que simplemente os invita a hablar. Desde ese punto de vista, ciertos sicólogos distinguen las preguntas cerradas (respuesta: sí-no); las preguntas optativas que también llaman preguntas-cafetería (probablemente como: "De postre ¡fruta, queso o flan!") y las preguntas abiertas de respuesta libre.

"¿Qué representa para vosotros el hecho de haber ganado el Slalom gigante, recibido el Premio Nóbel u oído de la muerte de Georges Duhamel?". Sería interesante clasificar en la misma forma, para su eficacia variable según los casos, los diferentes tipos de preguntas escolares.

Digamos también que a la pregunta artificial debe preferirse la pregunta real. La pregunta artificial consiste en tomar el enunciado de un hecho, y en dar sólo una parte de él para solicitar que se encuentre el resto. Por ejemplo, sabiendo que la Bastilla fue tomada el 14 de julio de 1789, el profesor puede preguntar: "¿Cuándo fue tomada la Bastilla?" o "¿Qué sucedió el 14 de julio de 1789?". La pregunta real consiste en pedir a los alumnos que expliquen un hecho que es efectivamente sorprendente. Por ejemplo hacerles ver que la Bastilla era una fortaleza formidable y preguntarles cómo sucedió que haya podido ser tomada. Esas verdaderas preguntas aceptan varias respuestas, y nadie sabe exactamente cuál es la correcta. La frase inicial de todo estudio podría ser un inventario de puntos sorprendentes. En forma general, además, la pedagogía es menos el arte de hacer preguntas al alumno que de llevar al alumno a hacerse las preguntas a sí mismo. Una pregunta no debería surgir a quemarropa; debería traducir un sentimiento realmente experimentado por la clase: asombro, emoción, risa... No preguntemos lo que hay de divertido en una frase que no ha hecho reír a nadie.

### Variar las preguntas

Si una pregunta se revela como ineficaz, si por falta de contexto es mal comprendida, es necesario reemplazarla por otra. El profesor debe saber variar sus preguntas, abordar la misma idea desde ángulos distintos. Mientras se estudia la colonización griega en el sur de la Galia, un profesor pregunta por qué los griegos no penetraron al interior del país. La palabra ambigua, aquí es "por qué". El niño, bastante rebelde al determinismo, poco familiarizado con la noción del obstáculo, creyendo que todo es fácil, lo interpreta en términos de finalidad. Busca las razones que los griegos pudieran tener para no alejarse de la costa: el amor al mar, las comunicaciones, etc. El profesor cambia sus baterías y pregunta: "¿Podían los griegos ocupar el interior de un territorio del que no tenían más que la costa?". La insuficiencia de los recursos es así evocada rápidamente. Esta transformación constante del ángulo de ataque demanda flexibilidad, imaginación y la aptitud para adivinar la forma de pensar de los demás. Sería necesario incluso elevarse a una verdadera dialéctica, es decir, al arte de encadenar las preguntas a manera de obtener un progreso del pensamiento. Así, en geografía, un estudio de las culturas de un país partirá de las zonas climáticas, de las distintas condiciones del suelo, etc. Según ciertos profesores, todo el arte de la enseñanza está en conducir a los alumnos al lugar al que se quería llevarlos. Pero según otros —según los que prefieren las preguntas reales— la verdadera investigación es una indagación en común, indagación imprevisible, no solamente en su itinerario sino también en sus conclusiones. El profesor, es cierto, ve más lejos que el alumno, tiene la experiencia de estudios similares, pero su sitio no lo tiene por adelantado.

### Acogida de la respuesta

Es necesario saber elogiar en forma adecuada las muy buenas respuestas, pero dejando a un lado ciertos casos especiales (ejercicios de adiestramiento, tipo de tratamiento caracterológico del alumno demasiado seguro de sí mismo). Será necesario evitar en el mayor grado posible el rechazar cruelmente las otras.

Evidentemente, no se trata de aceptar como verdadera la respuesta rotundamente falsa; pero existe una forma

de rechazar la respuesta sin parecer tachar a aquel que la ha dado de la lista de interlocutores válidos; en seguida, según lo recuerda a menudo M. Fouché (Matemática, París), el descubrimiento de la verdad se opera en parte por la eliminación, el análisis, la toma de conciencia de los errores. Y nuestro colega no vacila en proclamar un "derecho al error" cuyo olvido es funesto.

Además, si uno se da el trabajo de comprenderlas, muchas de las respuestas de los alumnos son a medias ciertas y a medias falsas. Son aquellas sobre todo las que es necesario saber acoger con inteligencia. "Debemos, dice uno de nuestros colegas, tomarnos el tiempo para escuchar la respuesta, utilizar los elementos de verdad que ella encierra y ayudar al alumno, por medio de una mejor formulación de la pregunta, a precisar mejor su pensamiento". Y otro definió como sigue el rol del maestro: "Escuchar las respuestas torpes, saber utilizar una francamente mala para suscitar de ella una cojeante, extraer de esta nueva un elemento que, quizá, permita sugerir una más conveniente".

En resumen, clasificar todas las respuestas en verdaderas o falsas, buenas o malas, es extender abusivamente a todos los dominios nociones que no valen sino para algunos. Esclavo de una preparación rígida, el principiante está a veces tentado de descartar las respuestas que esta preparación no preveía. Al contrario, debería admitirlas y utilizarlas. En Sexta, explicando el cuento El Lobo de Marcel Aymé, se encuentra esta frase de Delphine, reprochando al lobo el haber comido cordeiro: "No se debe comer sino papas". ("Il n'a qu'a manger des pommes de terre"). Pregunta del profesor: "¿Por qué no lo puede hacer?". Un pequeño encuentra una solución para que el lobo no se muera de hambre a pesar de todo: "No debe comer más que animales malos, las ratas". El profesor deja a un lado esta linda sugerencia, para hacer decir a cualquier precio que el lobo no come verduras". (Liceo Frédéric Chopin, Nancy).

Esta acogida que debe darse a las respuestas es sin duda lo más difícil y lo más importante en el arte de interrogar.

#### Enseñar a los alumnos a interrogar

Existen varias razones para iniciar a los alumnos en el arte de interrogar: es un arte difícil, y por consiguiente muy formativo; aprender a interrogar es una buena forma de aprender a responder; finalmente las preguntas

formuladas por los alumnos, ya sea a sus compañeros, ya sea al profesor, adquieren en nuestra enseñanza un lugar creciente.

**Primer ejercicio.** Referente a un tema dado (por ejemplo: "Pensamiento de otoño" de Anatole France), hice buscar todas las preguntas que uno podría hacerse. Una alumna hacía la pregunta, otra respondía, una tercera alumna transformaba la pregunta para que fuera más precisa o más amplia.

**Segundo ejercicio:** Respecto a otro tema pregunté: ¿Qué pregunta me harían para que yo les responda... tal o cuál cosa?

**Tercer ejercicio.** De cómo hacer uso de una interrogación de forma negativa para obtener una respuesta afirmativa, y de cómo utilizar un error para obtener una respuesta exacta. De cómo, habiendo sido formulada la pregunta, asistir al alumno, ayudarlo en su respuesta, o bien, por el contrario, despistarlo.

Finalmente, estudio del papel de la entonación que confunde o apoya al alumno.

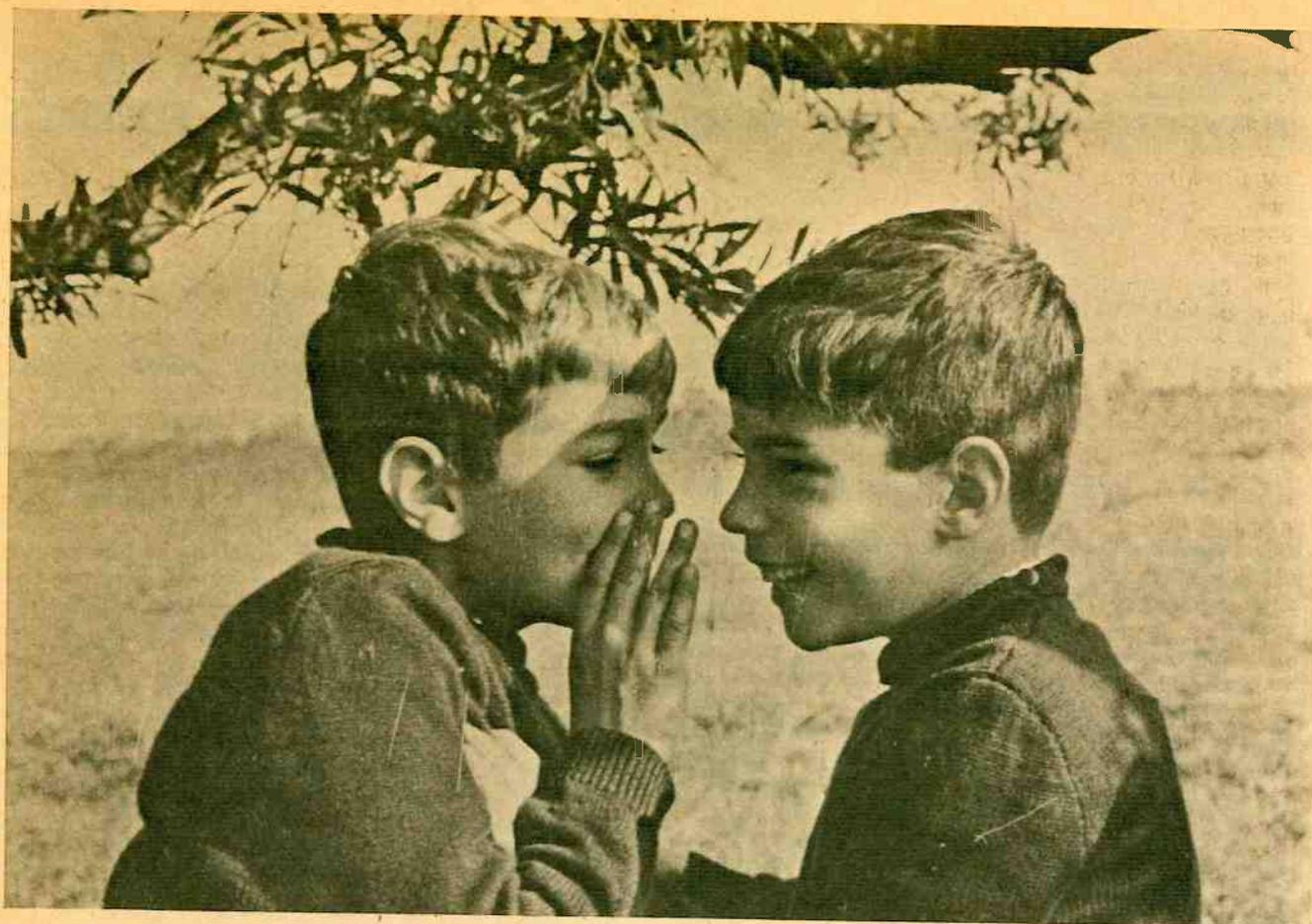
En la clase de historia, las alumnas, en vez de recitar su lección o de responder a mi cuestionario, tuvieron que hacer preguntas cuya precisión debería demostrar que habían estudiado concienzudamente su lección.

Vieron hasta qué punto la imprecisión de las preguntas o el mal empleo de las palabras interrogativas podían atraer respuestas erróneas o incompletas.

Ejemplo: "¿Por qué razones perdieron los caballeros franceses la batalla de Crécy?". El oído no escucha el plural, el alumno da una razón. Si por el contrario se pregunta: "¿Cuáles son las razones que explican el desastre de Crécy?", el alumno sabe inmediatamente que deberá buscar varias causas. Miden la ayuda aportada por una palabra sugestiva.

Ejemplo: "¿Cómo Guillermo, Duque de Normandía, hizo prometer a Haroldo que le ayudaría a recobrar la sucesión de Eduardo?". Si se pregunta: "¿Por qué ardid...?" inmediatamente la palabra ardid dirige al alumno hacia las santas reliquias escondidas. Hemos hecho varios ejercicios de esta clase, transformando las alumnas mismas las preguntas de modo que las encaminaran o, por el contrario, dejaran más por encontrar.

Charlotte Carrie-Belleuse  
Letras,  
Liceo de Sevres.



Arriba: el clima "sin tensión" en el cual el alumno ha sido interrogado lo estimula y alegra... (Véase "La interrogación y el carácter", página 9).  
Abajo: el aburrimiento durante las clases es el peor enemigo del aprendizaje. Véase "Ineludible tarea: cambiar estructura y contenido del proceso educativo", página 7. (Fotografías de Rebeca Yáñez)



# MENSAJE DEL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA Y TEXTO DEL PROYECTO DE LEY QUE REFORMA LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El Presidente de la República envió al Congreso Nacional el Mensaje que reforma la enseñanza universitaria, acompañando el correspondiente Proyecto de Ley. El documento fue elaborado con la colaboración del Ministerio de Educación y del Consejo de Rectores, y su texto es el siguiente:

## Conciudadanos del Senado y de la Cámara de Diputados:

La Ley vigente de enseñanza superior (Decreto Ley N° 80 de 30 de mayo de 1931) fue dictada hace treinta y siete años, y respondía a una situación muy diferente a la actual.

Era indispensable, por lo mismo, estudiar nuevas disposiciones legales que correspondiesen a las exigencias de las modernas instituciones universitarias. Así lo comprendió el Gobierno, que desde hace algún tiempo y con la colaboración de los Rectores de las ocho Universidades del país y del Presidente de la Unión de Federaciones Universitarias de Chile, inició la preparación del proyecto que hoy tengo el honor de someter a vuestra aprobación. Este no ha nacido, en consecuencia, sólo del pensamiento del Gobierno, sino de todos aquellos que están directamente interesados en la gestión universitaria. Su articulado es el fruto de múltiples deliberaciones y contiene las ideas y soluciones en que hubo general consenso.

El proyecto consiste en un conjunto de disposiciones destinadas a mejorar las normas que regulan la enseñanza universitaria y relacionan las universidades con las funciones y responsabilidades del Estado.

Esas disposiciones permiten responder a urgentes necesidades y aspiraciones expresadas desde hace tiempo por la comunidad universitaria, a los requerimientos del desarrollo nacional y a los profundos cambios sociales y económicos ocurridos en el país en las últimas décadas, en concordancia con el acelerado progreso de la ciencia y la técnica.

Es difícil concebir un mejoramiento económico social sin la correspondiente acción en la formación del personal que lo haga posible. Sería un error inexcusable no enlazar lo uno a lo otro, o esperar que el uno se haya producido para que el otro marche. El avance de ambos exige paralelismo y sincronización en su diseño y proyección. Si es indispensable la planificación del desarrollo económico social, de sus inversiones y prioridades, también lo es la formulación de una política sostenida para la preparación del personal que hará posible ese desarrollo.

Varias de nuestras universidades han iniciado, en la práctica, la aplicación de muchos de los conceptos fundamentales que se estructuran y coordinan en este Proyecto y han comprobado su fertilidad; la eficacia de otros ha sido demostrada en la experiencia recogida por la administración de la enseñanza universitaria en las más variadas y diferentes regiones del mundo actual.

Una Ley que mejore las condiciones en que se desarrolla la educación universitaria debe dar a los componentes y autoridades de las universidades los instrumentos

legales capaces de diseñar, en el detalle, la organización que más convenga a sus fines educativos. La estructura de los organismos en que se realizan las tareas de investigar, enseñar, extender la cultura y participar en la elaboración del desarrollo nacional es objeto de continuas y profundas variaciones en todo el mundo. Los cuadros y formas que nos ha legado el pasado no responden a las nuevas necesidades masivas ni a las aspiraciones de jóvenes y adultos; tampoco preparan en forma adecuada el porvenir. Aunque parezca una paradoja, en medio del más grande desarrollo cultural de la historia humana, una amenaza de parálisis se cierne sobre este mismo desarrollo cultural. Estos ya no son, como en otros tiempos, problemas de individuos o grupos privilegiados, sino de toda la Nación.

El proceso de transformación educacional no puede ser inmovilizado en marcos rígidos; y, por ello, la ley debe dar la oportunidad a las propias instituciones universitarias para mejorar sus estructuras internas y la capacidad y flexibilidad para contestar con prontitud y agilidad a los desafíos provenientes de los cambios económicos sociales, del desarrollo de las ciencias, las técnicas, las artes y las profesiones que se producen con creciente aceleración.

Nos escandalizamos de acontecimientos que ocurren en el ámbito de la juventud estudiosa y en el seno de los institutos de enseñanza y olvidamos la repetida experiencia histórica de hechos similares, cuando los valores tradicionales estuvieron en crisis y aún no estaban en vigencia los nuevos valores en los cuales se asentarían la fe y la esperanza de los seres humanos.

El proyecto dispone que la generación de los organismos superiores de las universidades se verifique a través de elecciones realizadas por los docentes e investigadores que hayan alcanzado el más alto grado de la jerarquía académica y de representantes de los demás grupos de jerarquía. En esta forma, los claustros totales o parciales de la Universidad contarán con la participación de los miembros de mayor experiencia y también con el juicio de los grupos más jóvenes, estableciendo un equilibrio entre la tradición y las nuevas aspiraciones.

La participación mayoritaria de la representación académica en los cuerpos colegiados de las universidades tiene por objeto asegurar el ejercicio de su capacidad profesional a los componentes esenciales de la comunidad universitaria en la formulación de su política científica y pedagógica y su solidaridad sobre el control de su ejecución con la administración de esa misma política, única manera de hacer eficiente hoy día el diálogo académico y de asegurar la autonomía de la persona humana en su capacidad creadora.

Si en las diversas instituciones y consejos es necesaria la presencia de profesores e investigadores en diversas proporciones, según su experiencia y jerarquía, también es útil y educativa la actuación de estudiantes con plenos derechos, para colaborar en la marcha universitaria.

En nuestro país el movimiento estudiantil ha demostrado en más de medio siglo de existencia organizada, una madurez, conciencia y servicio a la tarea universitaria que

ha merecido el reconocimiento de la ciudadanía y de la comunidad académica. Su creciente participación en los asuntos universitarios y su experiencia acumulada permiten confiar en la posibilidad de que asuman responsabilidades plenas en las decisiones de los cuerpos colegiados de las universidades. Con respecto a su participación en la elección de autoridades ello deberá ser decidido por cada Universidad.

No se ha considerado el voto estudiantil en la designación de profesores e investigadores, por cuanto ello introduciría factores de deterioro en la relación de independencia de quien debe evaluar rendimientos —los maestros— con respecto a los evaluados, los alumnos. La introducción en los estatutos universitarios de la carrera académica disminuye mucho la importancia de los actos meramente electorales en la selección del personal docente o de investigación, como ocurre en los países de más larga tradición en la educación superior de todo el mundo. El mejor método conocido para seleccionar el personal universitario es una buena, amplia y abierta carrera académica. La Universidad, en la colación de grados y, por tanto, en el nivel de sus estudios y tesis, es una institución supranacional y, en atención a ello, es calificada en el contexto mundial. La carrera académica deberá ser organizada teniendo en cuenta este hecho y, por lo mismo, considerará especialmente los estudios, grados y publicaciones de auténtico valor obtenidos o realizados por los oponentes en universidades o centros científicos extranjeros. La carrera académica bien concebida es uno de los elementos fundamentales para el mejoramiento de la educación superior chilena.

La multiplicidad de funciones de todo orden que actualmente deben realizar las autoridades académicas y la expansión que experimentan las universidades están convirtiendo a éstas en lo que se ha denominado "multiversidades". Este hecho obliga a la tecnificación creciente de su administración, a la necesidad de otorgar a sus autoridades la capacidad de delegar funciones, para actuar así con mayor eficacia a través de cuerpos cofuncionarios intermedios, en la ejecución de tareas específicas o en conjuntos de tareas en determinadas regiones del país.

### El planeamiento

La importancia e influencia decisiva que la educación tiene en el desarrollo nacional es de todos reconocida; la parte de la educación que afecta directamente a ese desarrollo es justamente la encargada de la formación media, intermedia superior y la propiamente universitaria superior. En ella se forman los tres escalones capitales de la pirámide de producción y de los servicios. En estos escalones nace la ciencia y se desarrolla y surgen las aplicaciones técnicas y los fundamentos tecnológicos y económicos del industrialismo moderno, hacia el cual marchan a pasos acelerados todas las sociedades y culturas actuales, bajo cualquiera de los regímenes políticos y económicos existentes. Las inversiones que hoy se destinan al sector de la educación superior en todo el mundo crecen a pasos agigantados en forma irreversible, y en una proporción mayor al número de alumnos y de personal que aparece en los otros sectores de la educación.

Es imposible en tales condiciones, imaginar en países como el nuestro, que las inversiones educacionales no están sometidas a un sistema nacional de planificación y a un control de eficiencia. Las universidades chilenas estatales y particulares viven prácticamente de las inversiones públicas que se les destina en el presupuesto nacional, en

virtud de leyes especiales y subvenciones de los sectores descentralizados. La política de dar prioridad al financiamiento de las universidades estatales debe mantenerse. La participación de la inversión privada es cada día menor y en algunas universidades particulares no alcanza al 5 por ciento anual, no obstante que las leyes actuales conceden a las personas que hacen aportes económicos a la educación superior y técnica media descuentos sobre la renta imponible para el pago de los impuestos. En este sentido el proyecto aumenta el margen de descuento sobre las rentas de los donantes a las universidades de un 2 a un 5 por ciento, lo que se espera traerá un mayor flujo de estos aportes para la Educación Superior.

En este proyecto de ley situamos las gestiones para coordinar y planificar la educación universitaria en el momento de proyectar la inversión total y su expansión, es decir, al decidir cuáles, cuántas y dónde se harán las inversiones con los dineros fiscales en el sistema de la educación superior estatal o particular; previamente, por tanto, a la confección definitiva del presupuesto de cada universidad. De esta manera la confección del presupuesto la podrán realizar las universidades con mayor libertad y, al mismo tiempo, el país podrá tener una idea más clara y precisa de los costos de la Educación y de la justificación de la inversión.

Por otra parte, el hecho que los aportes del Estado a las universidades particulares deben hacerse sólo para fines determinados, les asegura la continuidad financiera por plazos más largos a un año presupuestario, elemento esencial para toda planificación educacional. Los costos racionalizados de educación superior nos permiten suponer que, eliminadas las duplicaciones estériles de servicios o las creaciones artificiales, producto muchas veces de presiones locales y extra académicas, el monto de los aportes fiscales permitirá una expansión cuantitativa y un mejoramiento cualitativo notable de las universidades chilenas.

La comisión de planeamiento, tal como aparece en este proyecto de ley, asegura una preponderancia total a la representación universitaria, cuya distribución, entre las universidades, se ha hecho tomando en cuenta sus responsabilidades actuales en relación al número de alumnos, docentes y actividades científicas o técnicas. La presencia del Ministro de Educación, del Subsecretario, del Jefe de la Planificación Nacional y del Presidente de Unión de Federaciones de Estudiantes Universitarios es obvia. Una comisión de la responsabilidad señalada ofrece garantías de que las funciones que se le atribuyen sean desempeñadas con eficiencia y que en sus juicios predominará el interés nacional.

El carácter asesor que tiene el Comité de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior se justifica en el hecho de que es el Estado el responsable y director del desarrollo nacional y por tanto a él corresponden las resoluciones últimas en esta importante materia.

A fin de que las universidades gocen de la más amplia autogestión, se señalan disposiciones que les permitan incluir en sus estatutos normas especiales respecto a la situación jurídica administrativa de su personal, al uso de sus bienes y a los privilegios y exenciones de que gozarán sus actos institucionales, sus contratos y sus capacidades como personas de derecho público.

Este proyecto también innova con respecto a la creación de nuevas universidades y a la instalación de servicios de enseñanza universitaria en determinadas regiones del país a fin de asegurar el mejor rendimiento de las inversiones, evitar las duplicaciones innecesarias y las ins-

talaciones locales sin el suficiente respaldo del personal académico de calidad superior. No se ha considerado prudente poner ningún límite a la investigación, ya que ella por su naturaleza responde a la coincidencia de factores demasiado complejos y delicados. Corresponderá al Gobierno decidir la petición de cualquiera universidad, previo informe de la Comisión de Planeamiento, cuando se trate de instalaciones o servicios costeados con fondos públicos. En todo caso el Consejo, al canalizar los proyectos y programas de trabajo que le propongan las universidades, tendrá presente las informaciones sobre fondos privados de que éstas dispongan.

Es frecuente el interés en crear instituciones universitarias sin capacidad económica ni personal suficiente para servirlos; con ello se hacen males mayores que los bienes que se cree aportar. Mucho más efectiva es la costumbre de otros países de ofrecer a las universidades sumas destinadas a crear o mantener cátedras, becas, servicios o institutos de investigación en condiciones que se puedan sostener o simplemente hacer disposiciones sin estipular fines específicos, a la libre disposición de las universidades para que los atribuyan a la que sea más necesaria.

En el transcurso de los últimos decenios el desarrollo económico nacional ha estimulado el surgimiento de numerosas actividades en todos los niveles de la responsabilidad y competencia profesional y al mismo tiempo ha obligado al sector educacional a crear carreras y oficios que satisficieran la oferta y demanda de las ocupaciones. Este proceso se ha realizado fuera de plan; los requisitos de estudio, la nomenclatura de las profesiones, sus campos de competencia y sus niveles, son muchos otros aspectos que no han sido distinguidos ni diferenciados.

Si las normas de calidad son importantes en el actual desarrollo de la industrialización, con mucha mayor razón lo son las normas y criterios de formación profesional y la clasificación y definición de sus campos de competencia.

Este estudio será una de las tareas sin duda más importantes que deberá realizar el Consejo de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior, por medio de comisiones especiales en las que participen las entidades interesadas del Gobierno, las universidades, los colegios profesionales y los sectores de la producción y los servicios.

Los informes técnicos que emanen de este alto organismo sin duda alguna servirán de base en el futuro, tanto al Ejecutivo como al Parlamento para legislar acerca de esta materia.

#### El financiamiento

La educación superior se ha expandido extraordinariamente en los últimos años. La matrícula universitaria ha aumentado en más de 50 por ciento en los últimos tres años. Esto ha sido posible mediante el aporte fiscal creciente a estas instituciones, que subió de E<sup>9</sup> 206 millones en 1964 a E<sup>9</sup> 359 millones en 1968, es decir, aumentó en un 75 por ciento en términos reales.

La participación de la educación superior en las inversiones de educación alcanza ya un porcentaje muy alto en Chile superior a la medida de los países de igual nivel. No hay duda de que en el futuro el ascenso seguirá produciéndose, al menos en tanto el industrialismo prosiga su irreversible marcha.

Cada día es más difícil financiar las elevadas inversiones de la educación superior y las exigencias de su calidad; ellas entran en competencia real con las demás inversiones educacionales y sociales, las que tampoco pueden

ser disminuidas sin producir una verdadera catástrofe de efectos encadenados.

Los sistemas selectivos que exigen las universidades para la admisión de alumnos no autorizan para decir que la educación superior constituye un privilegio; sino más bien, un imperativo insoslayable de la ciencia y de la tecnología modernas. Sin embargo, si el talento y la voluntad de trabajo en el estudio son el resultado de un don individual en cualquiera de los sistemas sociales, no es menos verdad que quienes están mejor dotados tienen mejores oportunidades para el ascenso, la movilidad social en la jerarquía de la producción y los servicios y una mayor responsabilidad general y por ello deben contribuir al mantenimiento y desarrollo del *alma mater* universitaria en la cual se formaron y a la cual deben en parte el uso de sus mejores oportunidades.

La ley de auxilio escolar extendió sus beneficios a los estudiantes universitarios mediante un sistema de préstamos que deben restituir al egresar; este sistema de financiamiento cubre en parte los gastos personales del estudiante, pero no los gastos de su educación. Los costos de los estudios son cada día más elevados para el Estado y la sociedad. Por otra parte, los costos universitarios no sólo tienen que ver con la docencia directa, sino también con cuantiosas inversiones que deben destinarse a la investigación, inseparable de la docencia; a la extensión y a la participación en las tareas científicas y tecnológicas que debe afrontar toda Universidad.

El costo real de la educación superior, aun allí donde es pagada por sus beneficiarios, no alcanza a ser cubierto por los aportes personales, sino en mínima parte; las universidades deben acudir continuamente a espectaculares campañas de financiamiento voluntario.

Por esto es que, contando con la aprobación de los futuros profesionales, vengo en proponer la creación de un fondo especial para el desarrollo de la educación superior, financiado fundamentalmente por la contribución que harán todos los egresados de las universidades, en las condiciones que el proyecto indica.

El sistema de participación de los egresados en el financiamiento de las universidades no sólo tendrá efectos materiales para el desarrollo de estas instituciones, sino contribuirá poderosamente a crear entre ellas y sus ex alumnos vínculos de solidaridad y tradición que son de gran valor en la vida cultural de nuestro tiempo.

Para finalizar debo destacar que en el proyecto se reconoce la trascendencia de la institución universitaria y se reitera el principio de su autonomía académica y administrativa. Asimismo, se garantiza la libertad de cátedra y el respeto por el pluralismo ideológico y se establecen los sanos principios de la democratización de la educación superior a través de las condiciones de ingreso a las universidades.

Con el mérito de las consideraciones precedentes sometido a vuestra elevada consideración, para que sea tramitado con el carácter de urgencia en todos sus trámites, el siguiente:

#### PROYECTO DE LEY

##### TITULO I

#### DISPOSICIONES GENERALES

**ARTICULO 1º** El régimen general de la organización y funcionamiento de las universidades se ajustará a las disposiciones de la presente ley.

**ARTICULO 2º** Las universidades chilenas son los organismos a través de los cuales la Nación asegura la continuidad de su tradición científica y cultural, así como su

enriquecimiento y renovación constantes; lleva a cabo la formación de los profesionales, técnicos y especialistas que requiere el progreso social, y mantiene un ámbito espiritual institucionalizado de absoluta independencia en el cual todas las corrientes de pensamiento, religiosas, políticas y filosóficas se encuentran y conviven, dentro del respeto recíproco y de la objetividad de la actitud científica que definen la idea de la Universidad.

**ARTICULO 3º** Los Estatutos Orgánicos de cada Universidad contemplarán los preceptos esenciales tendientes a garantizar la libertad de Cátedra del Profesor, en cuanto significa el derecho del académico a desarrollar libremente sus materias y el deber que tiene frente al alumno de exponerlas respetando el pluralismo ideológico.

Esta libertad de cátedra debe ejercerse dentro de los planes y programas aprobados por la autoridad universitaria.

**ARTICULO 4º** Los Estatutos garantizarán el acceso a las universidades de todas las personas que aspiren a ingresar a ella, cualquiera que sea su condición económica u orientación ideológica o religiosa, sin más limitación que la de cumplir los requisitos de idoneidad que se exijan para ser seleccionadas dentro de las cuotas de matrícula que se determinen.

**ARTICULO 5º** Las universidades gozarán de personalidad jurídica, tendrán autonomía académica y administrativa, podrán darse la estructura interna que mejor convenga a sus propios fines y poseerán plena libertad para la realización de sus funciones específicas, sin perjuicio de las regulaciones que esta ley establece y de las normas que prescriban sus respectivos Estatutos.

## TITULO II REGIMEN ORGANICO DE LAS UNIVERSIDADES

**ARTICULO 6º** El Estatuto Orgánico de cada Universidad establecerá la composición de su respectivo organismo superior. Estos organismos superiores estarán integrados con participación mayoritaria de los profesores que hayan alcanzado los más altos grados de la actividad académica. La generación de dichos organismos deberá efectuarse mediante procedimientos que consulten la participación mayoritaria de los profesores, reconociéndoseles pleno derecho a quienes hayan alcanzado el más alto grado de la jerarquía académica, sin perjuicio de la representación que se acuerde a otros grados de dicha jerarquía.

**ARTICULO 7º** Corresponderá al organismo superior de cada Universidad dictar los reglamentos necesarios para regular, dentro del marco de la presente ley y del respectivo Estatuto, la organización y funcionamiento de sus diversos organismos y servicios, su gestión administrativa y, en general, la actividad docente, científica y cultural.

Las autoridades y los organismos superiores podrán delegar parte de sus funciones y las responsabilidades que de ellas deriven, en autoridades y organismos universitarios intermedios. La delegación podrá hacerse con delimitación geográfica de su radio de competencia, con definición de las materias específicas que comprenda o con ambas a la vez.

**ARTICULO 8º** Los Estatutos Orgánicos de cada Universidad contemplarán los requisitos básicos para alcanzar los diversos grados de la jerarquía académica. En todo caso, para alcanzar cualquier grado de esta jerarquía será requisito indispensable poseer un título o grado universitario. Los organismos superiores podrán hacer excepción a esta norma con el voto favorable de los dos tercios de sus miembros.

**ARTICULO 9º** Los estatutos regularán la participación de los estudiantes en los cuerpos colegiados de las uni-

versidades, mediante representantes que formen parte de ellos con derecho a voz y voto.

Cada Universidad decidirá, consignándolo en sus estatutos, la procedencia y modalidades de la participación de los estudiantes en las elecciones de las autoridades académicas.

Los estudiantes no tendrán participación en las designaciones de personal docente y de investigación ni en las de funcionarios administrativos y de servicios.

**ARTICULO 10º** Las universidades actualmente existentes circunscribirán progresivamente su acción y responsabilidad a los tipos de enseñanza que correspondan a la Educación Superior. Sin embargo, podrán mantener o crear instituciones de enseñanza experimental correspondiente a otros niveles de educación con autorización concedida por decreto supremo y previo informe del Consejo de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior.

**ARTICULO 11º** Las universidades tendrán plena capacidad de goce y ejercicio en el cumplimiento de sus funciones y en el desarrollo de sus actividades. Podrán, en consecuencia, ejecutar toda clase de actos y celebrar contratos de cualquiera naturaleza y estarán especialmente facultadas para:

- a) Crear y organizar, con otras personas naturales o jurídicas, nacionales, extranjeras o internacionales, asociaciones, sociedades, corporaciones y fundaciones cuyos objetivos correspondan o se complementen con los fines de las universidades, pudiendo aportar a dichas entidades, cuando formen parte de ellas, las sumas necesarias, provenientes de su patrimonio;
  - b) otorgar subvenciones en la forma que determinen los reglamentos;
  - c) contratar empréstitos y suscribir toda clase de documentos y efectos de comercio, cuando no se comprometan presupuestos futuros de las universidades; en el caso de préstamos externos se requerirá la autorización previa del Banco Central;
  - d) emitir bonos y demás títulos necesarios para perfeccionar operaciones de crédito con cargo a los fondos que integren su patrimonio, previa autorización del Ministerio de Hacienda;
  - e) emitir estampillas y fijar aranceles por los servicios que presten a través de sus distintos organismos.
- El Presidente de la República estará facultado para otorgar la garantía del Estado directamente o a través de organismos estatales.

**ARTICULO 12º** Las universidades estarán exentas de toda clase de impuestos, contribuciones, derechos, tasas, patentes y demás cargas o tributos que se adeuden o devenguen actualmente o en el futuro en razón del cumplimiento de cualquier hecho o acto gravado o que se grave en el futuro, sea en favor del Fisco, de las municipalidades o de cualquiera otra persona jurídica, creada, organizada u ordenada organizar por ley, que representen directa o indirectamente un gravamen a su patrimonio, bienes, rentas, documentos, recibos efectos de comercio, ingresos o recursos o que incidan en sus pagos, actos, contratos o actuaciones, sea que se recauden o se perciban o no por intermedio de las tesorerías, aduanas o cualquiera otra repartición, organismo o funcionario.

Los actos o contratos en que sean parte las universidades sólo estarán exentas de gravámenes en la cuota que hubiere correspondido pagar a las universidades a no mediar la liberación que consagra este artículo, pero ello no podrá beneficiar ni perjudicar a terceros.

**ARTICULO 13º** Las donaciones que se hagan a las universidades estarán exentas de toda clase de impuestos y no estarán sujetas a insinuación.

Los donantes podrán rebajar, de la renta líquida afecta a impuestos de cualquier naturaleza, las sumas o valores de los bienes donados durante el ejercicio objeto de la respectiva declaración tributaria, hasta la consecuencia de un 5 por ciento del monto de dichas rentas.

Para los efectos anteriores, los bienes se considerarán por su valor comercial según tasación que deberá practicar el Servicio de Impuestos Internos.

### TITULO III DE LA COORDINACIÓN Y PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR

**ARTICULO 14º** Créase el Consejo de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior, organismo asesor del Ministro de Educación en todas las materias que le competen en este nivel educacional.

**ARTICULO 15º** El Consejo de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior estará integrado por los siguientes miembros:

- a) el Ministro de Educación, que lo presidirá;
  - b) el Subsecretario de Educación;
  - c) el Rector de la Universidad de Chile;
  - d) el Rector de la Universidad Técnica del Estado;
  - e) dos miembros del Consejo Superior de la Universidad de Chile, designados por éste;
  - f) dos Rectores de Universidades particulares designados por los Rectores de dichas Universidades;
  - g) un representante de la Unión de Federaciones Universitarias de Chile, y
  - h) el Director de la Oficina de Planificación Nacional.
- Los miembros del Consejo indicados en las letras e), f) y g) durarán dos años en sus funciones.

El Coordinador del Planeamiento de la Educación del Ministerio de Educación será el Secretario del Consejo, y actuará como Ministro de Fe.

En la discusión de planes o proyectos presentados al Consejo por una Universidad cuyo Rector no sea miembro de éste se le invitará a participar con derecho a voz y voto.

**ARTICULO 16º** Las funciones del Consejo serán las siguientes:

- a) Asesorar al Ministro de Educación sobre la política que deba seguir el Supremo Gobierno con relación al planeamiento de la Educación Superior y su coordinación con el resto de la Educación Nacional y con el Plan Nacional de Desarrollo;
- b) Informar al Ministro de Educación sobre el rendimiento y las condiciones educacionales y científicas de las universidades, la calidad de su enseñanza y la de su administración, y la forma en que se realizan las funciones que les correspondan dentro de los planes relativos a la educación superior;
- c) Crear comisiones especiales que examinen los planes de estudio, las técnicas y la calidad de la enseñanza que se imparte, los recursos de bibliotecas y laboratorios y la calificación del personal docente;
- d) Velar por ordenación de los títulos y grados y homologar los niveles de formación correspondientes a los mismos, todo ello sin perjuicio de la libertad de cada Universidad para determinar los contenidos y los métodos de enseñanza con que dará satisfacción a los niveles exigibles;
- e) Examinar los planes y proyectos de desarrollo de las diversas universidades que requieran financiamiento fiscal y proponer al Supremo Gobierno el orden de precedencia de las inversiones correspondientes. El Consejo deberá informar en cada caso, acerca de:
  - 1). La conveniencia y oportunidad del establecimiento de

nuevos estudios y actividades de Educación Superior en una determinada región del país.

2) Las posibilidades de impartir docencia de calidad universitaria en las carreras y cursos que se proyecten así como la cuota de alumnos susceptible de adecuada atención.

3) La suficiencia de los planes y programas de estudios que se propongan.

Estos informes deberán incluir las alternativas que hubieren sido analizadas.

f) Presentar al Ministro de Educación un informe acerca de la distribución de los fondos que para la Educación Superior aporte el Estado con cargo al Presupuesto de la Nación y los que puedan aportar las Municipalidades y las corporaciones y empresas fiscales, semifiscales y de administración autónoma. En dicho informe el Consejo deberá pronunciarse sobre el cumplimiento que se hubiere dado por las Universidades al logro de los objetivos para cuya realización se les hubiere asignado fondos en el ejercicio anterior.

La asignación de estos fondos indicará los fines específicos a los cuales deberán destinarse no pudiendo emplearse en otras finalidades.

g) Encomendar la realización de estudios relativos al planeamiento de la Educación Superior y al régimen universitario en general, para lo cual el Consejo podrá establecer grupos de trabajo con funcionarios de las instituciones representadas o vinculadas a éstas, previamente comisionados o con otros que el Supremo Gobierno destine expresamente.

h) Proponer al Ministro de Educación la celebración de convenios con instituciones especializadas para ejecutar trabajos relacionados con las funciones del Consejo.

**ARTICULO 17º** Corresponde al Supremo Gobierno la autorización para crear nuevas Universidades, previo informe del Consejo de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior.

Dicho informe deberá referirse esencialmente a las funciones que puede tener la nueva institución dentro del sistema educacional, a la conveniencia de establecerla en determinada región del país y a sus posibilidades de impartir docencia de calidad universitaria. Asimismo, deberá informar acerca de las carreras y cursos que se ofrezcan, así como la cuota de alumnos posible de atender y los planes de estudios mínimos que deberán cumplirse.

Ninguna institución no autorizada expresamente por el Supremo Gobierno en la forma dispuesta en el presente artículo podrá denominarse Universidad.

### TITULO IV DEL FONDO DE DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR

**ARTICULO 18º** Créase un Fondo de Desarrollo de la Educación Superior, destinado a acelerar su expansión y mejoramiento, el cual estará constituido por los siguientes ingresos:

- a) Las cuotas que pagarán anualmente todos los que egresen de las universidades del país a partir de la fecha de publicación de la presente ley. El pago efectivo de las cuotas correspondientes se iniciará al cumplirse dos años del egreso y el monto de éstas será de un 2 por ciento durante los cinco primeros años y de un 3 por ciento en los diez años siguientes, calculado sobre los ingresos totales de las personas a que se refiere este artículo.
- b) Los aportes de leyes especiales.
- c) Los aportes que como donaciones, herencias, legados, o en virtud de convenios con instituciones o personas na-

turales o jurídicas nacionales, extranjeras o internacionales, públicas o privadas, se destinen al Fondo. Las donaciones o aportes que se hagan al Fondo estarán exentas de toda clase de impuestos y no estarán sujetas a insinuación.

Los donantes podrán rebajar, de la renta líquida afecta a impuestos de cualquier naturaleza, las sumas o valores de los bienes donados durante el ejercicio objeto de la respectiva declaración tributaria.

Para los efectos anteriores, los bienes se considerarán por su valor comercial según tasación que deberá practicar el Servicio de Impuestos Internos.

Todos estos fondos serán depositados en una cuenta especial que, para este efecto, abrirá la Tesorería General de la República. Su distribución será autorizada por el Ministro de Educación. De su inversión deberá darse cuenta anual a la Contraloría General de la República.

El Presidente de la República dictará, previo informe del Consejo de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior, el Reglamento que deberá establecer la forma de recepción de estos ingresos, las cauciones y normas que regulen y garanticen el pago de las cuotas y las otras disposiciones que aseguren la operación del Fondo.

**ARTICULO 19º** Los egresados de las universidades que estén obligados a la restitución de préstamos de estudios recibidos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas o de los Servicios de Bienestar de las respectivas universidades podrán descontar del pago de las cuotas a que se refiere el artículo 18º, letra a), el monto efectivo de las restituciones efectuadas durante el año correspondiente, debidamente documentadas.

## TITULO V

### DE LA REVALIDACION DE TITULOS

**ARTICULO 20º** Corresponderá privativamente a las Universidades de Chile y Técnica del Estado revalidar en conformidad al reglamento que dicte el Presidente de la República, a propuesta de dichas universidades, los títulos profesionales obtenidos en establecimientos extranjeros de Educación Superior. Lo dicho se entenderá sin perjuicio de lo dispuesto en los tratados internacionales.

**ARTICULO 1º** Facúltase al Presidente de la República para que dicte los Estatutos Orgánicos de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado.

Los proyectos de Estatuto de dichas Universidades deberán ser aprobados por los respectivos organismos superiores con los votos de los dos tercios de sus miembros, a lo menos.

Estos Estatutos podrán modificar, sustituir, derogar y adicionar las normas vigentes sobre la materia; fijar la organización de dichas Universidades y las atribuciones de sus órganos directivos, el régimen de su patrimonio y de su personal y todas las demás disposiciones relativas a su funcionamiento y actividades.

Se faculta igualmente al Presidente de la República para que apruebe los Estatutos Orgánicos de las Universidades particulares reconocidas por el Estado así como sus modificaciones ulteriores a propuesta de los respectivos organismos superiores.

**ARTICULO 2º** La Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado tendrán el plazo de un año, a contar de la fecha de vigencia de la presente ley, para presentar los correspondientes proyectos de estatutos al Presidente de la República.

**ARTICULO 3º** Dentro del mismo plazo establecido en el artículo anterior, las Universidades cuyos estatutos no se ajusten a las disposiciones de la presente ley deberán presentar al Presidente de la República sus proyectos de Estatutos.

**ARTICULO 4º** El Organismo Superior a que se refiere el artículo 1º transitorio de la presente ley, en el caso de la Universidad Técnica del Estado, será la Comisión especial designada por el Consejo de dicha Universidad en acuerdo adoptado en sesión N° 458 de 20 de octubre de 1967.

**ARTICULO 5º** El Presidente de la República podrá refundir en un solo texto definitivo las nuevas disposiciones estatutarias con las anteriores que subsistan.

**ARTICULO 6º** Los reglamentos de cada una de las Universidades regularán la aplicación del artículo 8º a las personas en actual servicio que no cumplan con los requisitos básicos del correspondiente grado de la jerarquía académica.

# la crisis mundial de la educación

por RENE MAHEU

Director General de la UNESCO

Hablar de crisis mundial de la educación no entraña que la educación se halle al borde de la quiebra. Por el contrario, está en plena expansión: nunca ha dispuesto de tantos medios y recursos, nunca ha sido objeto de tanta atención ni de tantos esfuerzos de reflexión por parte de los poderes públicos, de los ciudadanos y de los profesionales. La crisis consiste más bien en una mutación de crecimiento y de renovación, que se manifiesta sobre todo en los países del Tercer Mundo, pero que tiene lugar en todos los países, pues todos ellos están, especialmente en esta esfera, en vías de desarrollo. Tal mutación proviene de la extensión de la escolaridad obligatoria a un número cada vez mayor de alumnos, de la ampliación de las facilidades de acceso a la enseñanza secundaria y superior, del movimiento en favor de la alfabetización de adultos y, más generalmente, de la necesidad de garantizar a todos la posibilidad de una educación permanente para poder hacer frente al "desgaste de los conocimientos", particularmente en las esferas de la ciencia y de la técnica. Las numerosas dificultades, complejamente relacionadas entre sí, que es necesario superar en materia de planeamiento, de administración, de financiamiento, de construcciones escolares y de formación del personal docente para que la educación pueda llevar a término esa mutación cuantitativa y cualitativa, nos obligan a considerar de nuevo la educación en su conjunto y a plantearnos diversas cuestiones de carácter fundamental. La "crisis" de la educación es, en primer lugar, esta necesidad de información, de reflexión y de acción sintéticas. ¿Están bien adaptados nuestros sistemas de enseñanza, heredados de una época —no muy lejana— en que la educación se hallaba reservada a unos grupos más o menos limitados de ciudadanos en una sociedad relativamente estable, bien adaptados, digo, a una educación de masas —que es uno de los imperativos de nuestro tiempo— y a un mundo en plena evolución intelectual y material? ¿Permite la expansión acelerada de los conocimientos científicos y tecnológicos, así como las profundas transformaciones económicas y culturales que se están produciendo tanto en las sociedades más tradicionales como en las más modernas, conservar sin más las estructuras, los programas y los métodos del pasado? ¿Podremos contentarnos con efectuar algunos reajustes o deberemos orientarnos hacia soluciones más radicales, muy diferentes de todo cuanto nos era familiar? He aquí las preguntas esenciales. Lo demás es cosa de especialistas, mientras éste es un asunto de juicio y de conciencia, que nos concierne a todos. Por mi parte, considero necesaria una re-

visión radical del contenido, de los métodos y de la organización de la educación simultáneamente.

## Cargar una culpa para la cual no habría perdón

Los gastos públicos correspondientes a la educación han aumentado desde hace quince años en forma espectacular, a razón de un promedio anual del 6,5 por ciento en los países industrializados y del 12,5 por ciento en los países en vías de desarrollo, índice de aumento en general más alto que el del presupuesto global y muy superior al de la renta nacional de cada país. Numerosos economistas estiman que no podrá mantenerse el ritmo registrado en el último decenio sin comprometer gravemente las inversiones en los demás sectores.

A pesar de todos estos esfuerzos y progresos, una tercera parte de los niños en edad escolar siguen todavía sin escuela y existen aún más de 700 millones de adultos analfabetos en el mundo. Además, aunque el índice de aumento de los gastos correspondientes a la educación en los países en vías de desarrollo ha sido muy considerable, las cifras absolutas siguen siendo sobremano modestas. En 1950, mientras los gastos públicos de educación se elevaban a 34.000 millones de dólares en todo el mundo, los correspondientes al Tercer Mundo eran sólo de 1.500 millones, es decir, menos del 5 por ciento del total. Es cierto que ese porcentaje ha aumentado netamente en 1967, siendo actualmente de un 10 por ciento aproximadamente —9.000 millones de dólares de un total de casi 100.000 millones—, pero el foso sigue siendo inmenso, y no puede considerarse como algo normal y justo el hecho de que las dos terceras partes de la humanidad sólo puedan realizar inversiones tan limitadas, en valor absoluto, en la esfera de la educación, mientras todos los años se dedican cantidades mucho más considerables a los gastos militares. A título personal y como simple ciudadano, considero que todos debemos saber que si nuestra generación llegara a reconocer que no dispone de bastante dinero para la educación, porque dedica una gran parte de sus recursos a la fabricación de artefactos de destrucción, cargaría sobre sí una culpa para la que quizá no hubiera perdón.

Por otra parte, si la humanidad en su conjunto asigna a la educación créditos todavía demasiado limitados, resulta evidente que las cantidades disponibles no se utilizan siempre en la forma más racional. Y no cabe duda que los pueblos y los gobiernos se mostrarán mejor dispuestos a consentir esfuerzos adicionales en favor de la

educación si la utilidad de esos esfuerzos se les manifiesta más claramente. Nadie podrá negar que es mucho lo que queda por hacer en este terreno.

Es evidente que el aumento de la matrícula total pierde gran parte de su significación cuando el porcentaje de alumnos que terminan sus estudios con buen éxito es en fin de cuentas muy reducido. Algo más grave aún: ¿estamos seguros de que se ha preparado adecuadamente a esos alumnos para afrontar la vida, tanto en el plano social y económico como en el intelectual y moral, y para llevar a cabo las tareas que les incumbirán en la sociedad? Desde hace una decena de años, se habla mucho de distribuir racionalmente la matrícula entre las diferentes ramas de la enseñanza en función de los objetivos del planeamiento económico. En realidad, los esfuerzos realizados en este sentido son muy modestos y es todavía demasiado frecuente observar la existencia de un neto desequilibrio entre la formación dispensada en la escuela y las necesidades de la economía.

Especialmente en los países en vías de desarrollo, la escuela continúa preparando un número demasiado grande de jóvenes para ocupar puestos de trabajo en un sector terciario ya tan plétórico como la administración, en menoscabo de la agricultura y de la industria. En su conjunto, la enseñanza técnica y profesional sigue siendo el pariente pobre de nuestro sistema de educación, que lleva aún la impronta de un sistema de valores heredado de un régimen económicosocial caduco o extranjero. En particular, la enseñanza agrícola y, más generalmente, la educación en las zonas rurales adolecen de una grave insuficiencia de medios y de una indigencia de ideas aún más grave. Ello está en contradicción manifiesta con las exigencias de una economía esencialmente agrícola y del progreso general de una sociedad con fuerte predominio rural.

Ciertamente, en la medida en que la enseñanza, aún mediocre, favorece la comprensión del mundo moderno, ensancha la participación de los ciudadanos en la vida pública y contribuye a la movilidad social y económica, la escuela es siempre un factor de progreso. Pero la influencia que de ese modo ejerce resulta a menudo difusa e indirecta. Es mucho lo que queda por hacer para que responda mejor a las necesidades del desarrollo en el plano nacional, provincial y local. Es preciso que educadores y economistas, que durante tanto tiempo se han ignorado mutuamente, colaboren estrechamente, tanto con vistas al planeamiento como para la evaluación de la educación en función del desarrollo integral.

Pero hay que preguntarse si la empresa casi artesanal que aún sigue siendo la escuela está en condiciones de satisfacer las necesidades de la sociedad moderna y si no es necesario revisar completamente nuestro sistema de educación sobre nuevas bases. Por mi parte, creo que no debe excluirse a priori ninguna fórmula, por desconcertante que en un principio pueda resultar para nuestras costumbres, y que es absolutamente necesario innovar. Es cierto que la educación constituye una esfera en que la audacia del pensamiento debe ir acompañada por una gran prudencia en la acción, pero ¿no ha llegado la hora de poner sistemáticamente a prueba diversas soluciones recomendadas desde hace tiempo y nunca seriamente aplicadas?

#### La reforma del contenido de la educación

Por ejemplo, en lo que respecta a la reforma del contenido de la educación, los planes de estudios siguen inclu-

yendo en casi todas partes materias demasiado variadas y abundantes para que la mayoría de los alumnos puedan asimilarlas adecuadamente y sin riesgos. Las diversas disciplinas raramente forman un todo, y pocas hay que se aprendan durante todo el período de estudios, de forma que los conocimientos aumenten de año en año. En estas condiciones ¿cómo podría el saber integrarse al desarrollo de la persona? Además, los planes de estudios escolares, particularmente en la enseñanza primaria, no tienen todavía más que una vaga relación con el estado actual de la ciencia. Es verdad que en varios países se ha comenzado a modernizar la enseñanza de las matemáticas, pero no ocurre lo mismo con otras muchas disciplinas, y es, por ejemplo, frecuente que la gramática ignore los notables progresos de la lingüística.

Cuando se intenta adaptar la educación al desarrollo económico distribuyendo la matrícula escolar en función de las necesidades del trabajo —tanto intelectual como manual—, resulta evidente que se aborda un solo aspecto del problema. Para fomentar la agricultura, la industria y el comercio, no basta con aumentar el número de alumnos en las correspondientes ramas de la enseñanza, sino que además es preciso adaptar los planes de estudios a las realidades profesionales. Esta tarea no es fácil. Efectivamente, dado que el alumno habrá de cambiar de actividad profesional durante su vida y que conviene incluso, para aumentar su plasticidad intelectual y su coeficiente de movilidad social, capacitarle para que pueda ejercer varias, se trata de definir las características de la formación correspondiente a amplias categorías de oficios y profesiones. Por otra parte, como la formación profesional no está destinada solamente a futuros especialistas, sino también, y sobre todo, a hombres y a ciudadanos, debe ir acompañada por una formación general, determinada en función de las necesidades del desarrollo económico, social y cultural.

Por consiguiente, es necesario efectuar una reforma racional de los planes de estudios. Ciertamente deben preverse importantes —y costosos— programas de investigación, de revisión de manuales y de perfeccionamiento del personal docente, pero la operación debe resultar en definitiva relativamente barata, habida cuenta del aumento del rendimiento a que dará lugar.

#### La reforma de los métodos pedagógicos

Lo mismo cabe decir de la reforma de los métodos pedagógicos, gracias a la cual podrá mejorarse muy considerablemente la educación con poco gasto. De todos modos, no basta con señalar las posibilidades de aumentar de manera sensible la eficacia del proceso educativo que ofrecen particularmente las nuevas técnicas de la enseñanza programada y los medios audiovisuales. Es cierto que, en general, la educación no ha realizado todavía su revolución tecnológica y que esa revolución, cada día más necesaria, está hoy a nuestro alcance gracias precisamente a los medios audiovisuales. No obstante, el valor esencial de esos medios no reside en su eficacia instrumental, sino en la necesidad que entrañan de renovar profundamente los métodos de enseñanza. En la utilización de los medios audiovisuales, no es el ingeniero quien cuenta, sino el psicólogo. La revolución tecnológica de la educación no es nada al lado de la renovación sicopedagógica que debe provocar la utilización racional de esas nuevas técnicas en gran escala.

Estas necesarias reformas pedagógicas podrían inspirarse en las concepciones de lo que se ha llamado la "escuela

nueva", concepciones que, aunque son muy conocidas y muy sencillas, están lejos de aplicarse plenamente. Efectivamente, en los últimos años se ha solido olvidar demasiado el gran movimiento pedagógico de principios de siglo XX. Apremiados por las exigencias de la demografía y de la economía, los educadores contemporáneos se han embarcado en la planificación perdiendo a veces un poco de vista los notables esfuerzos que sus predecesores desplegaron para hacer del niño no ya el espectador pasivo, sino el agente principal de la educación.

Ahora bien, una orientación de la educación que tenga en cuenta los imperativos del desarrollo de la comunidad y una pedagogía que intente garantizar el pleno desarrollo del niño tienen mucho de común. Efectivamente, querer poner la educación al servicio del desarrollo es reconocer que la escuela debe integrarse en la sociedad y convertirse cada vez más para los alumnos en una casa de ventanas ampliamente abiertas al universo de los adultos.

Esta imagen me lleva con toda naturalidad a decir unas palabras acerca de los edificios escolares, que es preciso adaptar a los nuevos métodos educativos. En efecto, si el aumento de las necesidades exige la multiplicación de las escuelas existentes, es también importante no descuidar la calidad de la construcción y esforzarse por crear en los establecimientos escolares un clima que sirva para reforzar la acción intelectual y moral de la enseñanza. Esta es la razón de que los responsables se orienten cada vez más hacia la construcción de edificios funcionales, que no sólo satisfacen mejor su finalidad, sino que además son menos costosos que las construcciones hechas con materiales lujosos que era asaz frecuente encontrar hasta ahora. De este modo se obtiene mayor provecho de los créditos asignados a las construcciones escolares, créditos que son muy considerables, hasta el punto de que en los países en vías de desarrollo representan del 5 al 15 por ciento del presupuesto nacional.

#### La formación del personal docente y la investigación en educación

Por otra parte, es indispensable elevar de manera general el nivel del personal docente y mejorar su formación. Efectivamente, la educación no puede sin graves riesgos continuar siendo dispensada, como actualmente ocurre en gran parte del mundo, sobre todo en el nivel primario, por educadores que no poseen la calificación requerida. El educador sigue estando en el centro del proceso educativo; de su valor depende esencialmente la calidad de la enseñanza dispensada a los alumnos. Seguramente no existen inversiones más rentables que las dedicadas a su formación, y es conveniente intensificar los esfuerzos en este sentido.

Naturalmente, un conocimiento serio de los problemas que se plantean y una utilización racional de los recursos disponibles exigen un importante trabajo de investigación. Esta investigación debe concentrarse en cuestiones como el funcionamiento del sistema de enseñanza (análisis del rendimiento, estudio de las promociones escolares, etc.), el contenido de la educación (estudios sobre la retención de los conocimientos, sobre los niveles de conocimientos por materias y grupos de edad, etc.), y los métodos pedagógicos (enseñanza programada, televisión escolar, etc.). Conviene también que la investigación se adapte a las realidades nacionales de cada país y, con tal fin, que la realicen sobre todo las instituciones nacionales. Por desgracia, en los países donde más necesaria

sería, es decir, los que están en vías de desarrollo, suele hallarse a cargo de funcionarios aislados que disponen de muy escasos recursos y carecen del firme apoyo de las autoridades responsables.

Para poder llevar a cabo un trabajo serio y eficaz, sería, a mi juicio, necesario destinar a la investigación por lo menos el 2 por ciento del presupuesto de educación. Este porcentaje, que está muy por debajo de los de la industria y de la defensa nacional, no se alcanza casi en ninguna parte. Paradójicamente, nuestras modernas sociedades invierten infinitamente menos dinero en las investigaciones sobre la formación de las generaciones jóvenes —por no hablar de la de los adultos— que en las relativas a la fabricación del acero o del cemento, a la extracción del petróleo o a la producción del caucho. Sin embargo, se trata de un proceso mucho más complejo y misterioso y de un producto mucho más valioso. En una empresa de esta importancia, que absorbe una parte considerable del presupuesto de los Estados y de los particulares, es imposible contentarse indefinidamente con las simples recetas de la tradición y con los afortunados azares del empirismo.

#### La modernización de la administración en la esfera educativa

Estas observaciones ponen de relieve la necesidad de modernizar la administración de la educación. El planeamiento, cuyo principio aceptan hoy la gran mayoría de los Estados y cuyos méritos esenciales son, por un lado, obligar a pensar con cierto rigor lo que se quiere y, por otro, integrar la educación en el desarrollo, es un primer caso, de capital importancia, en ese sentido. De ahí que la Unesco le conceda una especialísima atención. Desde 1963, la Organización ha ayudado a planificar el desarrollo de su educación a 82 países que lo pidieron y a 25 de ellos a poner en práctica los planes que habían establecido. En 1968, se celebrará en la Sede de la Unesco una conferencia internacional encargada de examinar el estado del planeamiento de la educación en el mundo, de analizar los problemas que se plantean en esta esfera y de intentar definir los diversos tipos de estrategia a que deben recurrir los encargados del planeamiento según los diversos grados y formas de desarrollo.

Pero, sin una buena administración, el planeamiento es insuficiente y sus mejores concepciones están condenadas a no pasar de letra muerta.

Con el fin de preservar el planeamiento de los peligros de la abstracción y de garantizar su eficacia, cabe pensar en extender a la esfera de la educación ciertas técnicas que, como el análisis operativo, han demostrado ya su valor en numerosos sectores públicos o privados. No cabe duda de que la administración de la educación puede aprovechar las modernas experiencias en materia de gestión de empresas. Sin embargo, no se la puede calcar a partir de éstas. Efectivamente, la educación tiene sus características propias. No se la puede planificar, administrar y promover si no se adopta en todos los grados la perspectiva del objetivo perseguido, que consiste en formar un cierto tipo de hombre, teniendo ciertamente en cuenta las situaciones existentes pero sin someterse ciegamente a ellas.

Por consiguiente, los problemas relativos a la educación no pueden resolverse en una oficina, por obra y gracia de unos tecnócratas que creen saber bastante para hacer la felicidad de los hombres sin necesidad de obtener su com-

preñión, su asentimiento ni su contribución activa. La educación se sitúa en las antípodas de la tecnocracia así definida: se basa esencialmente en el principio y en la práctica de la participación de todos los hombres en el devenir humano global. Es por ello necesario que el cuerpo docente sea asociado al proceso de elaboración y de ejecución de los planes de enseñanza. Aún más: el conjunto de la sociedad debiera poder participar en toda la reforma de la educación y en su aplicación.

Evidentemente, ello sólo es posible si en las diversas capas de la sociedad se considera la educación como un bien común al alcance de todos. Por desgracia, tal cosa no ocurre todavía en todos los países. Es muy frecuente que los niños procedentes de las clases trabajadoras no disfruten de las mismas posibilidades de llegar a la enseñanza superior que los de las clases más acomodadas; en casi todas partes, los alumnos de las zonas rurales se hallan en situación de desventaja respecto de los de las ciudades; por último, en múltiples situaciones, las jóvenes encuentran muchas más dificultades para instruirse que los muchachos. La movilidad social, que es una de las consecuencias del progreso de la educación, es también una de sus condiciones. Mientras no se halle al alcance de todos, es vano esperar que la educación pueda ser un tema de interés y una empresa común para el conjunto de la sociedad.

#### Los problemas de la educación en el plano internacional

Y lo que es verdad del desarrollo de la educación en el plano nacional, lo es mucho más en el plano internacional. Efectivamente, si hay una injusticia manifiesta es precisamente la desigualdad de posibilidades de acceso a la educación entre los niños de los países ricos y los de los países pobres. Comparada con la escolarización en los países desarrollados, la de los países subdesarrollados es sólo del 28 por ciento en la enseñanza primaria, del 20 por ciento en la enseñanza secundaria y de un poco más del 1 por ciento en la superior. No es que los gobernantes y los pueblos de esos países permanezcan inactivos. En realidad, sus esfuerzos son inmensos, y nada en el mundo actual resulta más emocionante que el vasto movimiento que, como el ascenso de la marea hacia las estrellas, levanta y porta al Tercer Mundo hacia la educación. En las conferencias ministeriales organizadas por la Unesco en África (1964), en Asia (1965), en los Estados árabes (1966) y en América Latina (1966), los gobiernos de los países interesados se fijaron como objetivo aumentar la matrícula de la enseñanza primaria, entre 1965 y 1970, de 160 a 212 millones de alumnos, la de la enseñanza secundaria de 22 a 40 millones y la de la enseñanza superior de 0,9 a 4 millones, mientras que, paralelamente, se esfuerzan por reducir el número de analfabetos mayores de quince años.

Mas, para que ocurra lo mismo en el futuro, es preciso que los créditos que esos Estados dedican a la educación pasen de 9.000 a 11.000 millones de dólares entre 1967 y 1970, es decir, un aumento de 2.000 millones. Esta cantidad, sin duda muy considerable en sí misma, pero relativamente reducida en comparación con otros gastos, parece posible obtenerla del volumen global de los recursos, en constante progreso, de toda la humanidad. Si la capacidad de financiamiento de los países de que se trata ha alcanzado en este punto sus límites —como parece ocurrir en el caso de varios de ellos—, incumbirá a los países más ricos proseguir el esfuerzo para llevar a tér-

mino la empresa. Actualmente, la ayuda exterior, tanto bilateral como internacional, en la esfera de la educación es de unos 1.000 millones de dólares por año, de ellos sólo una décima parte con cargo a la cooperación internacional. Es preciso duplicar como mínimo esa cifra durante los tres próximos años. Además, hay que comprender claramente el carácter de la ayuda necesaria: no se trata de imponer a los países en vías de desarrollo sistemas preestablecidos, aunque hayan demostrado su valor en otras partes, sino de ayudar a esos países a organizar unas estructuras nacidas de sus realidades nacionales y adaptadas a ellas. Y se trata menos de facilitarles profesores para la enseñanza secundaria o superior que de ayudarles a formar dentro de sus fronteras su propio cuerpo docente. A este respecto, habría que estudiar más atentamente de lo que hoy se hace la relación coste-beneficio de la formación en el extranjero. Esta formación es sin lugar a dudas muy útil, indispensable incluso en muchos casos, especialmente en los niveles superiores de la enseñanza y de la investigación, y constituye generalmente un poderoso factor de comprensión internacional. Pero, practicada sin discernimiento, sin tomar en consideración el contexto sociocultural, puede dar lugar a un peligroso desarraigo de las élites intelectuales de los países en vías de desarrollo. Puede incluso a veces dar por resultado la emigración más o menos definitiva de esas élites hacia los países desarrollados, traduciéndose de este modo paradójicamente en una pérdida de potencial humano por parte de las sociedades a las que se pretendía ayudar y en una agravación del atraso que se intentaba remediar.

Con carácter general, la ayuda no debe sustituir las iniciativas nacionales, sino, por lo contrario, suscitarlas. Quiere ello decir que debe reconocerse a cada país el derecho de emprender y a realizar sus propias experiencias, incluso a costa de ciertos errores transitorios.

Se afirma a veces que el Tercer Mundo puede ser el laboratorio de la educación del futuro. Ello es verdad en la medida en que se piense en la novedad de los problemas que en él se plantean y en la posibilidad de aplicar a su solución los métodos y las técnicas de la ciencia moderna sin tener que pasar de nuevo necesariamente por todas las fases anteriores del desarrollo que han conducido a los países industriales a la actual etapa de sus sistemas de educación. En este sentido, hay lugar para una gran libertad de iniciativa y de innovación, que sería absurdo no aprovechar. Pero nada más peligrosamente falso que esta referencia al laboratorio si ello induce a creer que los países subdesarrollados constituyen, desde el punto de vista sociocultural, un terreno virgen donde cualquiera puede concebir y realizar cualquiera cosa. En efecto, la capa de cultura histórica —humus antropológico de la educación— de esos nuevos Estados es a veces considerablemente más rica que la de muchos países económicamente avanzados, y el secreto del desarrollo reside en la conjunción íntima de un método objetivo, que puede aplicarse desde el exterior, y de una capacidad del sujeto, sin la cual ninguna asistencia podría dar frutos.

Por último, y sobre todo, los pueblos que proporcionan la ayuda deben comprender que, al ayudar a los pueblos de los países en vías de desarrollo a ensanchar y a mejorar sus sistemas de educación, aseguran su propio porvenir. En ello están implicados su interés y su dignidad. No se trata de caridad, sino de justicia y de seguridad. Las graves desigualdades que se observan en la condición humana en todo el mundo no pueden perpetuarse, y menos aún agravarse —como ocurre actualmente—, sin po-

ner en peligro ese bien común a todos que es la paz. Y, de todas las desigualdades, la más intolerable es la que atañe al acceso de los niños a la luz del espíritu.

#### Conclusión

No es la primera vez que una civilización se interroga sobre el carácter y el valor, los medios y los fines de su sistema educativo. En realidad, cada transformación profunda de orden económicosocial, cada crisis de la ideología va acompañada por una crisis y una revisión correspondientes de la educación. Ello es natural si se piensa que toda filosofía educativa digna de tal nombre se vincula directamente con una determinada concepción de las finalidades del hombre y de la sociedad. Al Emilio no se le puede disociar del **Contrato social**.

Desde este punto de vista se nos revela el significado fundamental de la presente crisis mundial de la educación. Cualquiera que sea la importancia de los factores mecánicos, tales como la explosión demográfica o la insuficiencia de los recursos de ciertas economías, la crisis de la educación consiste en definitiva en la comprensión clara de la crisis del mundo en el plano de las manifestaciones concretas de la persona humana: el individuo, la familia, la clase o la profesión, la nación. En este sen-

tido, la crisis actual de la educación entra en el marco de una de esas épocas de interrogación total y de renovación radical que jalonan la historia de las ideas y de las sociedades. El Occidente pasó por etapas semejantes con los grandes descubrimientos y el Renacimiento, con el Siglo de las Luces y la primera revolución industrial, y con la segunda revolución industrial de fines del siglo pasado. Idénticamente, el Japón de la época Meiji hace cien años, en 1867, y la Unión Soviética en su revolución hace cincuenta, en 1917, llevaron a cabo mutaciones decisivas en la sociedad, en la ideología y en la educación simultáneamente.

Pero la crisis actual de la educación presenta un rasgo sin precedentes. Efectivamente, por primera vez en la historia, es posible, e incluso cada vez más necesario, concebir el problema de la educación y tratar de resolverlo en la escala de la humanidad entera. Son la universalidad cuantitativa del objeto de nuestras encuestas y la universalidad cualitativa de nuestra reflexión respecto de ella las que hacen tan compleja y difícil pero también tan excepcionalmente importante la empresa en que estamos embarcados.

(Fragmentos de la intervención del Dr. Maheu efectuada el 6-X-67 en la Universidad de Cornell, Williamsburg, EE. UU.)

## HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE LECTURA

(DOCUMENTO DEL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA "ADELANTE")

#### Funciones lingüísticas básicas

Los avances de la lingüística, a contar de principios de siglo, han orientado a la ciencia de la educación hacia un conocimiento más científico y real acerca de los problemas del lenguaje. Uno de estos principios expresa la validez de las funciones lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Estos cuatro aspectos funcionan íntimamente unidos y su desenvolvimiento en el niño obedece al mismo orden.

Para asegurar y acrecentar la probabilidad de éxito en la lectura, es necesario previamente desarrollar las habilidades de escuchar y hablar, partiendo de la comprensión del lenguaje familiar.

La preparación y el programa de lectura básico se han desarrollado de acuerdo con teorías e investigaciones en psicología educacional, semántica, lingüística, sociología y literatura infantil, en la medida que ellos se relacionan con la naturaleza de la lectura y el contenido del material que los niños deben leer. Los materiales de este programa se utilizan como parte del programa de desarrollo del dominio comunicativo del lenguaje: 1º expresión (hablar y escribir) y 2º recepción (escuchar y leer).

Aunque el objetivo principal de este programa es la enseñanza de la lectura, las experiencias del hablar y escuchar se han incluido debido a que el progreso del niño en la comunicación a través de estos dominios del lenguaje es un índice de su predisposición para leer.

Se ha puesto especial énfasis en el dominio de hablar y escuchar, teniendo en cuenta la evidencia de otras investigaciones, las cuales indican que, por lo menos a través de los tres primeros años de escuela, los niños aprenden más escuchando que leyendo. Están, además, mejor capacitados para expresar sus ideas y conocimientos por medio del habla antes que por medio de la escritura. Un programa completo de lenguaje es importante por otras razones. El profesor no podrá comprender el proceso total que realiza el niño en el acto de leer, si no posee, a su vez, un concepto claro del proceso de comunicación entre los seres humanos, y del lenguaje oral como la parte más importante de esta comunicación.

#### Nuevo concepto de lectura

A los niños se les enseña a leer para **enriquecer, ampliar y variar sus conceptos**, habilidades y destrezas y también para procurarles distracción y placer. El mayor agrado de una lectura lo produce siempre la mayor comprensión de ella. De todo esto se desprende que la interpretación del sentido de lo escrito es el aspecto fundamental de la lectura.

El aspecto comunicativo es de primera importancia en la lectura. Leer no es un acto de mera pronunciación o reconocimiento de palabras impresas sobre una página. Leer es compartir ideas significativas con el autor o escritor. Este usa un sistema arbitrario de símbolos que pueden

sugerir objetos, acciones o ideas. Los símbolos no tienen significación en sí mismos. Representan conceptos que pueden ser aproximados pero no exactos. El escritor selecciona los símbolos que mejor representan el sentido de lo que él desea comunicar. El lector, a su vez, asocia sus propios conceptos (a base de su propia experiencia) con estos símbolos. El símbolo es el instrumento de expresión y el instrumento de recepción. El símbolo es el elemento que despierta, estimula o señala sentidos en la mente del lector. Estos conceptos o sentidos son la experiencia reconstruida del lector. Si carecemos de experiencia suficiente para relacionarla con el símbolo, el símbolo también carece de significado. La comunicación de ideas o conceptos depende de la semejanza de experiencias entre el escritor y el lector. Para que la comunicación se efectúe, el símbolo debe sugerir el mismo significado, tanto para el transmisor como para el receptor de ella. Ninguna palabra o símbolo suele tener el mismo y exacto significado para cada una de estas personas, pero mientras más cercana sea la semejanza de acepciones con que emplean las palabras, más efectiva será la comunicación o entendimiento entre ellas.

Además de sentidos similares para las palabras, debe haber también semejanzas en la forma de expresión entre el autor y el lector. Mientras mayor sea la semejanza con que lleguen ambos a estructurar el estilo de expresión de sus ideas, mayor será también la comunicación que se establecerá entre ellos.

Investigaciones recientes en la estructura de oraciones usadas por los niños con mayor frecuencia al hablar comparadas con la estructura de oraciones escritas, indican que la comprensión de lo que se lee es mayor cuando las estructuras usadas por el autor son iguales a las usadas por el lector.

Sintetizando estos conceptos, se pueden inferir algunas conclusiones, ellas pueden ser:

- 1 El dominio y la habilidad de la lectura de los niños están relacionados con sus capacidades de escuchar y hablar.
- 2 Leer es comunicarse.
- 3 Leer es compartir ideas o sentidos con el autor.
- 4 Las palabras o símbolos deben sugerir significados parecidos entre el autor y el lector.
- 5 Debe haber semejanzas en el modo de elaborar la expresión (estilo) entre el lector y el autor.

Por mucho tiempo hemos puesto especial énfasis en la sistemática de la sílaba y en la aprehensión del mecanismo de la lectura y leer ha sido esencialmente el proceso "de pronunciar palabras y reconocerlas impresas en una página", dejando un poco de lado el importante aspecto de la significación.

Cuando el niño empieza a leer no ha tenido experiencias con símbolos impresos, pero sí las ha tenido con símbolos hablados. Así por ejemplo, cuando escucha la palabra "perro", piensa en un perro real visto por él, con el cual posiblemente ha jugado. Asocia el objeto "perro" con el sonido de la palabra. La misión del maestro en ese momento es ayudar al niño a asociar la palabra oral "perro" con el símbolo impreso que le sirve de nombre —perro. Viendo la palabra, oyéndola y repitiéndola una y otra vez, el niño pensará en el animal perro cada vez que la vea escrita. Así habrá aprendido a **asociar una significación con un símbolo impreso.**

Partiendo del principio de que "el niño asocia una significación con un símbolo impreso sólo cuando piensa en la idea que representa la palabra hablada u oral", es indis-

pensable que el vocabulario empleado en los materiales de lectura sea el mismo que él usa familiarmente en su conversación y, aún más, es necesario que le sean conocidas y usuales las estructuras de las oraciones que deba leer.

Aprender a leer es una extensión del proceso del lenguaje oral. La tarea del aprendizaje llega a ser así la identificación del símbolo visual que es usado para representar el símbolo hablado. Identificación del símbolo visual quiere decir asociación de significación con el símbolo. Previamente, en el caso de la palabra "perro", el niño ha asociado la significación con el símbolo oral-auditivo, de allí pues que el proceso de aprender a leer se considere como el proceso de trasladar el sentido ya aprendido de los símbolos auditivos a símbolos visuales que tienen la misma significación. Así el profesor enseña a leer al niño tratando de que él pueda identificar la palabra impresa relacionándola con la significación que él ya ha aprendido a asociar con la palabra hablada. Para esto, cuando el profesor muestra por primera vez la palabra impresa "perro" al niño sin decir nada, éste no lee pues no asocia el símbolo con su significado; pero si el profesor muestra la palabra y dice: Esta es la palabra escrita para "perro", el niño tiene ahora un símbolo auditivo con el cual ha tenido experiencias y al cual asocia un significado. Con repetidas asociaciones entre la palabra hablada y la palabra escrita, el niño da gradualmente al símbolo escrito la misma significación que previamente captó para la palabra hablada.

La siguiente figura ilustra el proceso del aprendizaje de hablar y leer:

Objeto (perro) . . . . .	significación
Palabra hablada (perro) . . . . .	significación
Palabra escrita (perro) . . . . .	significación

Después de ejercitar ampliamente este aspecto del programa de leer para comprender, proceso que en los nuevos materiales de lectura corresponde a la etapa de la lectura desarrollado en tres niveles, se entra paulatinamente al análisis de sílabas, luego en el reconocimiento de sonido-letra (fonema-grafema) realizando conjuntamente la síntesis y las generalizaciones que permitan al niño captar el mecanismo, no como un fin, sino como un aspecto del proceso de leer.

De estas consideraciones es fácil comprender que el acto de leer es bastante complejo. Tampoco es fácil dar una definitiva definición sin antes analizar algunas de las características o cualidades que lo determinan.

## 1 Características o cualidades de la lectura

### a) La lectura es un proceso sensorial

La lectura esencialmente requiere el uso de los sentidos y en especial el de la visión. El lector debe reaccionar visualmente ante los símbolos gráficos, por eso éstos deben ser legibles, verse clara y separadamente con una luz adecuada.

Como proceso sensorial la lectura depende de ciertas destrezas visuales. Los ojos deben haber madurado hasta el punto de que ellos puedan reaccionar ante los símbolos impresos. Deben ser capaces de distinguir un símbolo impreso de otro; deben enfocarse instantáneamente ante el estímulo y hacer progreso en el movimiento de izquierda a derecha y de una línea a la siguiente,

## b) La lectura es un proceso perceptivo.

La lectura se realiza cuando el sentido o significado surge ante el estímulo gráfico. Es una aprehensión progresiva de sentidos e ideas representada por una secuencia de palabras. Esto incluye ver la palabra, reconocimiento de la misma, conciencia de su significado y relación de ella con su contexto. Esto es percepción en su más alto grado.

El acto de leer es completo solamente después que el niño ha interpretado el símbolo impreso, extrayendo su significado de él. El sentido en sí mismo depende de la experiencia, la cultura, el estado emocional del lector y de su habilidad para reconstruir sus propias experiencias. El sentido es completo sólo cuando el lector ha desarrollado la habilidad de captar las palabras claves y de relacionar las palabras y las oraciones unas con otras.

## c) La lectura es una respuesta

La lectura es un sistema de respuestas hechas ante un estímulo gráfico. Esto incluye las respuestas orales o semi-orales hechas ante la presencia de una palabra, el movimiento de los ojos durante la lectura, las adaptaciones físicas al acto de leer tales como los cambios de postura, las respuestas críticas o evaluativas a lo que se está leyendo, el interés emocional del lector y las reacciones llenas de sentido ante las palabras.

## d) La lectura es una respuesta aprendida

La lectura es una respuesta aprendida por el niño y que está bajo el control de los mecanismos de la motivación y del esfuerzo.

## e) La lectura es una tarea progresiva o graduada

Las tareas progresivas tienen una característica fundamental: la preparación del niño para ellas depende de su desarrollo general. La lectura es una tarea difícil y hay un momento preciso para empezarla y para cada una de las habilidades específicas de ella. El nivel del niño para lograr la lectura depende de su crecimiento total y de su desarrollo.

## f) La lectura puede ser un interés

La lectura puede llegar a ser un interés o un propósito en sí mismo y así puede motivar otra actividad.

## g) La lectura es un proceso de aprendizaje

La lectura puede llegar a ser uno de los principales medios de aprendizaje. El niño puede utilizar la lectura para adquirir conocimientos y para cambiar sus propias actitudes, ideales y aspiraciones. La verdadera lectura implica integración y promueve el desarrollo del lector, lo conduce al mundo de las ideas, lo lleva hacia tierras lejanas y le permite caminar junto a los grandes sabios de todos los tiempos.

## h) La lectura es comunicación.

La lectura es un proceso activo. La comunicación entre el escritor y el lector ocurre solamente si este último pue-

de comprender la página impresa. Sin el lector, la comunicación a través de la página impresa es imposible. Considerando todas estas características de la lectura, podríamos definirla como "una perfecta interacción entre las funciones oculares y los factores interpretativos. El lector coordina sus ojos cuando los mueve de izquierda a derecha a lo largo de las líneas impresas, deteniéndose para percibir las palabras o partes de ellas que continuamente totaliza como unidades de pensamiento. Interpreta lo que lee a la luz de su bagaje intelectual, lo asocia con las experiencias del pasado y lo proyecta más allá en expresión de ideas, juicios, deseos y conclusiones.

## 2 Principios básicos de la lectura

1 La lectura es el desarrollo o construcción creadora de un sentido o significado en respuesta a un estímulo externo, que, por lo general, son las palabras escritas.

2 Leer es aportar más que extraer el sentido de la página impresa.

3 La lectura es el proceso de dar el sentido o significado intentado por el autor, a los símbolos gráficos, relacionándolos con nuestra propia experiencia.

4 El niño de un promedio de seis años de edad no tiene la preparación visual suficiente para reaccionar ante un estímulo tan pequeño como es la palabra.

5 El lector común y corriente raramente abarca más de una palabra por fijación.

6 La unidad de pensamiento consiste generalmente en una serie de fijaciones.

7 Los movimientos de los ojos o hábitos óculo-motrices muestran generalmente un rápido crecimiento en los últimos cursos de la escuela primaria y continúan, pero en reducido crecimiento, en los cursos siguientes.

8 Cada individuo tiene sus propios hábitos óculo-motrices y éstos son sintomáticos para subrayar los procesos perceptivos y asimilativos.

9 Los movimientos de los ojos reflejan, más que una causa, madurez en el acto de leer.

10 El elemento crítico en la lectura es la respuesta llena de significado o sentido, más que el reconocimiento del símbolo.

11 Una palabra es simplemente un símbolo arbitrario carente de sentido en sí mismo; un símbolo no hace sino sugerir un sentido.

12 Cuanto mayor sea el número de conceptos que el lector ha fijado a través de las palabras, tanto mejor será su comprensión cuando lea. La comprensión o la aprehensión del sentido está en relación directa con el número de palabras que una persona sabe y el número de significados que él asocia con cada palabra.

13 La percepción es una especie de resumen de los significados de un amplio número y calidad de las reacciones sensoriales particulares.

14 Generalmente cuanto más genérica es la reacción ante las palabras impresas, tanto más efectiva es la comunicación entre el escritor y el lector.

15 La diferencia en la habilidad para abstraer o en la habilidad para pensar en categorías señalan la diferencia entre el lector superior y el lector pobre.

16 La reacción ante la palabra es orgánica. Es una función de las dotes innatas de una persona, de la calidad y cantidad de sus experiencias anteriores, de la habilidad para reconstruir esas experiencias, de la organización de ellas, de su estado afectivo, cultura y del contexto, en el cual aparece la palabra. La "totalidad del niño" es quien lee.

17 La facilidad para conceptuar es una función de las experiencias previas en la formación de conceptos. La progresión en la formación de conceptos es de lo simple a lo complejo, de lo confuso a lo diferenciado, de lo egocéntrico a lo objetivo, de lo específico a lo general y de lo inconsistente a lo consistente.

18 El número de sentidos o significados que se pueden asociar con una palabra está en relación con el número de experiencias. Las palabras pueden sugerir múltiples significados. El número de sentidos que sugiere en un

momento determinado depende del número de experiencias que el lector pueda asociar con la palabra.

19 El número de diferentes significados de una palabra está relacionado positivamente a la frecuencia del uso de dicha palabra.

20 El sentido específico señalado para una palabra está en relación con el contexto en que ella aparece.

21 La percepción de las nuevas palabras y el reconocimiento de las que han sido vistas anteriormente sucede más rápidamente cuando estas palabras van acompañadas por palabras conocidas, más que por palabras desconocidas.

22 Los lectores pobres en sus reacciones frente a los símbolos gráficos frecuentemente actúan como los afásicos y los niños pequeños dando más respuestas individuales y específicas a las palabras.

23 La seguridad en la percepción inicial de una palabra disminuye cuando aumenta el número de significados que pueden asociarse con dicha palabra. La percepción de una palabra de un niño de seis años de edad tiende a ser más segura si la palabra impresa sugiere sólo un significado y no varios.

## EN FRANCES: EL LENGUAJE COMO COMPORTAMIENTO SOCIAL

Iniciando el Servicio Pedagógico Técnico que prestará a esta Revista el Centro Nacional de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, publicamos el artículo que sigue, tomado del material para Francés 8º año, elaborado por los profs. Ernesto Garrote y Edmundo Nowodworsky.

Siendo el lenguaje esencialmente un medio de comunicación e intercomunicación, parece lógico que se enseñe como un comportamiento social, y no como un mero producto intelectual alejado de la experiencia. Esto está, por lo demás, de acuerdo con los métodos activos que promueven el interés de los alumnos, colocándolos en situaciones de la vida real, o presentadas como tales, y creando así un acondicionamiento asociativo entre determinadas circunstancias de la existencia cotidiana (L'anniversaire de Catherine, por ej. leçon N° 8 de "Voix et Images de France") y los elementos lingüísticos correspondientes (apporter un cadeau, éteindre les bougies, couper un gâteau).

Huelga recordar que el lenguaje es un hecho eminentemente social (un niño completamente solitario no hablaría), y que por consiguiente el aprendizaje de un idioma se refuerza con las reacciones de los diversos interlocutores. "Le comportement verbal est une adaptation au milieu social" (George A. Miller: "Langage et Communication", P. U. F.). De ahí la importancia del diálogo, máxime si la situación dice relación con las necesidades del que habla ("donnez-moi une pomme" dirá alguien con apetito frente a una frutería) o el estado del medio am-

biente ("Je prends mon parapluie", si la lluvia es inminente). Los estímulos verbales suscitan, pues, respuestas adecuadas en un contexto social dado. En esto se funda la metodología norteamericana del aprendizaje, cuando habla de las relaciones "stimulus-réponse", las que no podrían cumplirse sin la cooperación de otra persona. (Por ej. la concatenación siguiente: "Donnez-moi ce livre" - "Le voici" - "Merci" - "Je vous en prie".)

### "La situación"

Una lengua extranjera no se retiene en una memoria, si no se integra dentro de "complejos situacionales" de la existencia diaria (nacional o extranjera), con los cuales el alumno se va identificando mediante las imágenes (láminas, diapositivas, filminas), y en los cuales participa empleando el idioma extranjero. En efecto, si al principio este contexto puede ser nacional a modo de transición, es necesario sacar pronto al educando de su ambiente, merced a las ayudas audio-visuales, para obligarlo a tomar conciencia de una realidad distinta de la habitual, y disuadirlo de utilizar su lengua materna. Este concepto de "situación" es tanto más útil cuanto que, según Martinet ("Eléments de Linguistique Générale"), a cada lengua corresponde "una organización particular de los datos de la experiencia", y para quien "aprender un idioma extranjero, no es colocar nuevas etiquetas sobre objetos conocidos, sino acostumbrarse a ana-

lizar de modo distinto lo que constituye el objeto de la comunicación lingüística" (cp. "J'ai mal a la tete" y "me duele la cabeza", "¿Il te faut de l'argent?" y "¿necesitas dinero?").

Por otra parte, esta noción de "situación" viene a reemplazar la de "centro de interés", que muy a menudo se ha confundido con el concepto lexicológico inaceptable de la lista de palabras exhaustiva relacionada con determinado tema. Decimos inaceptable, porque tal procedimiento está en íntima relación con el método didáctico anticuado de "la lista de palabras-gramática-traducción". Además, esta presentación de situaciones le da un sello de **naturalidad** al lenguaje. Con motivo de una visita, por ej. es forzoso emplear las siguientes preguntas: "C'est vous le concierge du 117? - M. et Mme. Dupont habitent bien ici? - A quel étage, s'il vous plait - où est l'ascenseur?" - "Le Français accéléré", p. 47).

### El diálogo

De más está decir que el diálogo entre el profesor y los alumnos y viceversa, como **procedimiento didáctico permanente**, sigue siendo el medio más eficaz tanto para presentar elementos lingüísticos nuevos como para controlar la comprensión y el manejo de ellos.

Las observaciones anteriores abogan por una presentación de los contenidos en forma de **diálogos**, fáciles de repetir, memorizar y dramatizar, que surjan espontánea y naturalmente de un contexto familiar dramático (preferentemente cómico), conflictivo (discusión, incidente, debate). Por ej. en la lección Nº 11 de "Voix et Images" titulada "Dans la rue" un policía del tránsito reprende a un ciclista:

L'agent - Allez, circulez! Vous voyez, vous genez les voitures.

Le cycliste - Excusez-moi. Je cherche le boulevard de la Madelaine. C'est de ce côté?

L'agent - Mais non. Prenez cette avenue en face de vous, puis la première a droite.

Le cycliste - Merci bien. Au revoir, monsieur l'agent.

L'agent - Non, attendez maintenant! Regardez le feu rouge: les piétons traversent.

Le cycliste - Bon!... je suis pressé aujourd'hui. Ma femme m'attend a deux heures et demie, et il est déjà deux heures vingt...

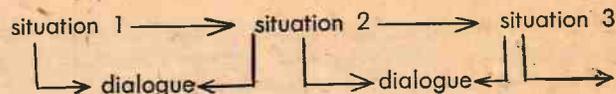
L'agent - Ne parlez pas tant, et regardez les feux.

Le cycliste - Et quand il n'y a pas de feux?

L'agent - Eh bien, il y a un agent. Quand il leve son baton blanc, arrêtez-vous.

Respecto a este texto, P. Schertz, del C.R.E.D.I.F. muestra la estrecha vinculación entre situación y diálogo:

"Pas de description de la rue, figée comme un tableau de vocabulaire, mais un dialogue qui commence à exprimer une première situation, celle-ci en provoque une deuxième et un deuxième dialogue. La situation, en s'appuyant sur les comportements, les attitudes des personnages d'un pays donné, en ouvrant en somme une fenêtre sur la civilisation, crée les conditions du dialogue qui, se développant a son tour, fait évoluer la situation; langage et situation se trouvent ainsi en position dialectique "situation - langage", d'où la nécessité d'aborder l'étude de façon globale et dynamique:



"Situation et dialogue sont indissolubles: le dialogue découle nécessairement de la situation".

("Français dans le Monde" Nº 31, p. 13-14).

Este procedimiento, que permite además el empleo de la lengua hablada desde el comienzo del aprendizaje, parece más conveniente que las narraciones o descripciones. Sin embargo, hay que reconocer la utilidad de los relatos para satisfacer la curiosidad, la imaginación y el poder de simpatía de los niños (de 8 a 11 años), sin perjuicio que el diálogo sirva para la fase de explotación (re-empelo o apropiación) del vocabulario y las estructuras, que debe seguir a la fase de presentación o adquisición.

Como una aplicación de lo anterior, queremos señalar que el diálogo puede considerarse como la esencia del método audio-visual del CREDIF, que lo utiliza como: a) punto de partida de cada lección, b) procedimiento para reforzar las estructuras gramaticales de ésta, c) medio de ejercitación de la pronunciación, y d) fijación o mecanización de todo lo aprendido mediante la conversación final. A modo de ejemplo damos a continuación extractos de los cuatro pasos de la lección Nº 8:

### Leçon Nº 8 — L'ANNIVERSAIRE DE CATHERINE

#### A. Sketch (o dramatización corta inicial).

Le présentateur - Catherine a dix ans aujourd'hui. C'est son anniversaire. Autour de la table, toute la famille est assise.

Catherine - Est-ce que je peux allumer les bougies?

Michel Thibaut - Pas encore. Attendons mon frère André et sa femme Simone.

Francoise Thibaut - Et ma soeur Lucie.

#### B. Mécanismes (o estructuras)

Présent de l'indicatif: Etre et verbes du premier groupe (les trois personnes du pluriel) — Possessifs: nôtre - vôtre - leur; nos - vos - leurs.

Michel Thibaut — Nous sommes dans la salle a manger. Venez, Jean.

Jean — Avec plaisir, vous êtes bien ici! Vous regardez des photos?

Michel Thibaut — Nous regardons des photos de vacances. Jean - La, vous êtes avec vos parents, n'est-ce pas?

Michel Thibaut — Oui, nous sommes dans leur jardin, devant leur maison.

#### C. Phonétique

u français - i - s - z

Jacques — Ou est vôtre cousine?

Madame Thibaut — Elle est ici. Elle est assise dans la voiture.

Jacques — Vous avez une soeur a Paris?  
 Madame Thibaut — Oui, c'est ma soeur Lucie.  
 Jacques — Où est-ce qu'elle habite?  
 Madame Thibaut — Oui, elle habite toujours avenue de  
 Versailles.

Une rue de Paris — L'avenue d'Italie - La voiture de Lu-  
 cie - Lucie est ma cousine.

#### D. Conversation

Où est-ce que la famille est assise?  
 Qu'est-ce qu'il y a aujourd'hui?  
 C'est vôtre anniversaire? C'est son anniversaire?  
 Quel age a Catherine?

Un ami arrive. Où sont Monsieur et Madame Thibaut?  
 Qu'est-ce qu'ils font?  
 Est-ce que les parents de Monsieur et Madame Thibaut  
 sont aussi sur la photo?

Voici la réponse:

1. C'est la soeur de Madame  
 Thibaut.

Lucie, qui est-ce?  
 Qui est Lucie?

2. Elle a dix ans.

Quel age a Catherine?

5. Autour de la table.

Où est-ce que-la famille  
 est assise?

## LAS VARIAS VENTAJAS DE LOS ESTUDIOS AMBIENTALES

por la prof. M. G. BUTCHER

Presidenta de la Asociación Londinense de Jefes de Curso

Vamos a ver ¿cuántos de ustedes han tenido vacaciones interesantes? ¿fueron a la playa? ¿había acantilados?, ¿de qué color eran?, ¿qué animales encontraron en las pozas de las rocas?, ¿qué clase de botes había?, ¿qué clase de vacas?, ¿fueron a pescar?, ¿qué peces pescaron? ¿Visitaron...?

Estas y muchas otras preguntas podrían ser hechas a nuestros alumnos que vuelven a la escuela después de sus vacaciones de verano. ¿Cuántas podrían contestar? Es el propósito de los estudios ambientales, en primer lugar, aguzar los poderes de observación, estimular al niño a fijarse y a pensar sobre las cosas que ve, y más tarde a desarrollar los métodos para presentar estos hechos en formas fácilmente comprensibles, y correlacionarlos o diferenciarlos entre ellos.

En los estudios ambientales un niño puede ser puesto frecuentemente en una "situación de aprendizaje", más bien que en una situación en la que se le enseña formalmente. Tal es el impulso explorador del niño pequeño, que un planeamiento cuidadoso de parte del profesor, y un manejo discreto, pueden llevarlo pronta y gustosamente a desarrollar el hábito de la observación, y a adoptar métodos fundamentales de registro y aprendizaje.

#### PAJAROS Y ARAÑAS

En las escuelas primarias infantiles las observaciones tienen que empezar necesariamente con objetos simples y fácilmente disponibles cerca de la escuela o del hogar. En esta etapa no tiene tanta importancia lo que se observa, sino el hecho de adiestrar al niño en la obser-

vación para que comience a adquirir los métodos básicos de representación por medio de cuadros o por frases sencillas o gráficos.

Un niño de cinco o seis años, puede entusiasmarse con los hábitos de pequeños insectos, de pájaros, arañas y pequeños mamíferos, y períodos de tranquila observación individual en el parque o en zonas campestres de la localidad, seguidos de una amigable mancomunación de observaciones, de charla y de comparación de datos, pueden proporcionar la base para que comparta conocimientos además de observar los hechos.

En la escuela elemental estos mismos estudios pueden ser ampliados, y pueden ser relacionados los animales y las plantas con sus regiones de origen. Se amplían los horizontes más allá del medio ambiente inmediato por medio de viajes escolares. El niño de la escuela elemental está siempre interesándose en el mundo adulto del trabajo, y aquí puede tener un valor inestimable la adopción de una granja local o de un barco, o visitas a mercados e industrias locales. Así puede desarrollarse una comprensión benévola y tolerante de las vidas de gente de allende el pueblo o la ciudad en que vive el niño, y de los ambientes que en gran medida las determinan. Entre los 10 y los 13 años los niños deberían aprender a hacer planos, y a seguir y a hacer uso de mapas a gran escala para la representación gráfica de datos observados.

#### ESTIMULAR LA VISION

Quizá algo tan sencillo como el señalar y nombrar los árboles que bordean un parque local, o el indicar, co-

loreándolos, los hogares de los niños de una clase, bastará para introducir los elementos básicos de observación y de registro exacto. En las áreas rurales los niños pequeños pueden aprender muy pronto a hacer mapas simplificados de utilización de tierras. La observación a largo plazo también debe ser fomentada, ya que es la esencia de todo el trabajo científico posterior. Quizá llevar un diario que registre los cambios que se advierten en un árbol en especial, o el ciclo de vida de un pájaro o insecto, pueden proporcionar el adiestramiento necesario. Es en esta etapa que pueden ser de gran valor las observaciones elementales de tiempo y clima, correlación de la lluvia caída con la dirección del viento y el tipo de nubes, medición de la altitud del Sol, el descubrimiento de que las sombras son más cortas al mediodía, son todos de gran interés para los niños en esta etapa.

El niño de la escuela elemental es un coleccionista inveterado, y colecciones de muestras de flores, hojas, conchas y fósiles pueden todas fomentar pasatiempos e intereses que pueden prolongarse hasta la vida adulta.

Pero es sólo en la escuela secundaria en la que pueden hacerse estudios ambientales en su sentido más amplio, ya que es sólo a esta edad que los alumnos pueden apreciar la integridad del conocimiento.

Un estudio geográfico aislado en el terreno no constituye un estudio ambiental completo, a pesar de que se le acerque mucho. Cuando, después de 1970, la edad de la terminación de la enseñanza obligatoria en Inglaterra sea llevada a los 16 años, un estudio ambiental completo podría proporcionar la base para un año de estudio adicional proyectado especialmente para capacitar al niño que egresa a comprender su propio ambiente y sus obligaciones y derechos como ciudadano dentro de él.

Desde el punto de vista académico, un estudio como éste comienza, por lógica, con una consideración de la geología básica, del relieve del terreno y de la vegetación dentro del área que se estudiará; pero dentro de un área urbana éstos se encuentran a menudo tan disfrazados como para que no tengan una importancia ob-

via inmediata, y por lo tanto deberían quizás dejarse hasta más tarde, cuando los hechos físicos puedan ser más fácilmente correlacionados con hechos observables del paisaje humano.

Algunos grupos de alumnos podrían estudiar los cambios arquitectónicos dentro de la región; otros, los cambios dentro de la vida y la estructura familiares; otros, la evolución de los mercados; otros podrían estudiar el abastecimiento de agua; otros considerarían los tipos de educación que se proporciona, el trabajo disponible en el distrito, los problemas de compra o arrendamiento de una casa o departamento, situación de las familias sin hogar, el uso que ha dado el gobierno local al dinero de los impuestos, los problemas sociales relacionados con la falta de una planificación adecuada en la reconstrucción de barriadas.

Los tópicos son interminables, pero cualquier tópico que elija un alumno debe ser estudiado a fondo si ha de tener algún valor. Los libros, bibliotecas y mapas deben ser usados plenamente, y, lo que es más importante, cada alumno debe poder ver su trabajo como parte de un complejo total de conocimientos. Debe existir un debate adecuado entre miembros de los distintos grupos, y cada alumno debe tener un conocimiento práctico del total. Lo que, por supuesto es esencial, es que haya un número adecuado de profesores con la suficiente amplitud de intereses para poder estimular, mantener y adiestrar a sus grupos en la discusión crítica, la interpretación, la correlación, y por sobre todo en la cooperación recíproca.

Quizá la última frase sea la más importante de todo —cooperación recíproca en una tarea común— una experiencia bastante corriente en las escuelas primarias, pero que generalmente falta en nuestras escuelas secundarias, en las que muchos de nuestros profesores especializados están recién empezando a experimentar el maravilloso estímulo de ser parte de un equipo de profesores cuyo conocimiento especializado es enriquecido ampliamente por la cooperación con sus otros colegas especialistas.

# LOS TITERES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

por JOSEF HOLLER

El teatro de títeres es un auxiliar educativo de gran efectividad; por medio de él, las lecciones de moral contenidas en una obra pueden ser mejor inducidas y aprendidas.

No debe existir ningún error en cuanto al propósito primordial del teatro de títeres que es el de entretener, pasando a un papel secundario la enseñanza que se imparta.

Sin embargo, a través de ese entretenimiento y ayudados por la magia del artificio donde se desarrolla la fantasía infantil con un dejo de fábula, puede llegar a enseñarse una lección específica.

El arte se convierte en una actividad entre los integrantes de un teatro de títeres, necesitándose por consiguiente, para su integración, artistas que puedan enseñar y maestros que puedan ser artistas. El efecto de la experiencia emocional puede y debe ser la formación del gusto hasta alcanzar la totalidad de la vida espiritual del niño.

Los títeres constituyen una ayuda educativa, más que un método. Sin embargo, un buen trabajo debe estar íntimamente coordinado con el plan de estudios y el programa.

Primeramente el cuento debe ser estimulante aunque sea improvisado. El tema, la forma de hablar y el movimiento de los títeres deberá ser consistente.

Siguen en importancia los elementos visuales: escenografía y vestuario. El éxito de una obra deberá constituir una armoniosa unidad de ideas, actuación y música, cada una dependiendo de la otra.

Cuando los títeres se usan en el salón de clase, se tiene la ventaja de conocer el auditorio. Conocemos sus alcances y defectos, sus intereses y los temas que lo causan. Esto brinda al títerero una ventaja para llegar hasta ellos.

Debe tenerse mucho cuidado en una improvisación exagerada que quiebra la continuidad de la lección.

Se dice que la intuición y experiencia del maestro son la mejor guía para la realización de la obra. Así, como un buen maestro probablemente tendrá un plan de trabajo bien detallado, del mismo modo querrá preparar tan concienzudamente como el tiempo le permita la lección que será desarrollada por medio de los títeres. Puede improvisarse una obra en la misma forma que una lección, en el momento oportuno y con la regulación de tiempo requeridas, previa selección de una simple lección objetiva y la planificación de las principales líneas de acción y el diálogo. La agrupación homogénea del auditorio es esencial. Si está compuesto por niños de edad mixta, pronto se verá que parte de ellos no está interesada en lo que están viendo. Una obra bien proyectada resultará probablemente demasiado complicada para los menores.

Puede decirse que para los niños de 5 ó 6 años el títere es una de las más efectivas técnicas educativas conocidas. Con niños de esta edad pueden usarse diariamente y asociar un motivo directo con la obra.

Mientras que las marionetas pueden considerarse parte de una clase de muñecos, la experiencia ha demostrado que aquéllos manejados a mano y controlados directamente desde abajo son los más útiles para la escuela. Son mucho más simples para hacer y su manipuleo mucho

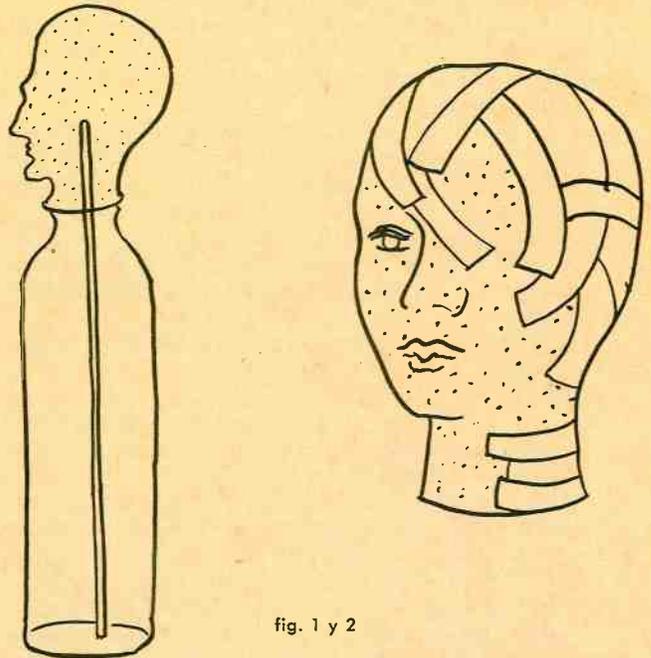


fig. 1 y 2

más sencillo. La improvisación es más fácil y los muñecos tienen un movimiento más rápido, al cual responden los niños. La importancia mayor reside en el hecho de que están en contacto directo con la audiencia, de modo que puede obtenerse una participación activa.

La condición básica de una obra de títeres es la comprensión: cuanto más pequeños sean los niños, más simple será la obra. La comprensión sólo podrá obtenerse si se basa en un mundo que los niños conocen o pueden

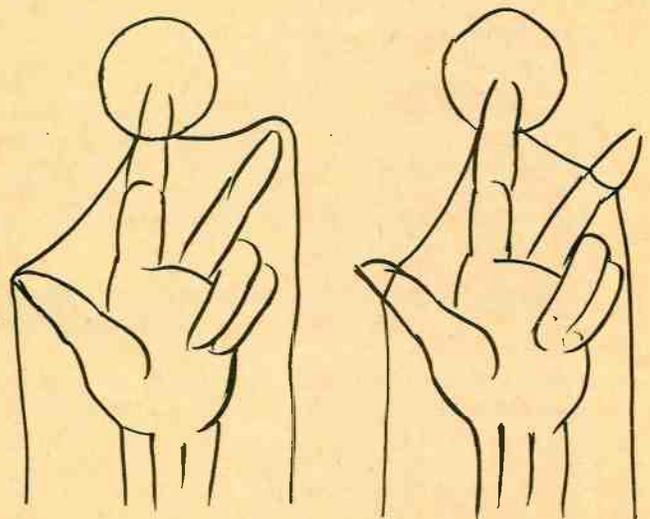


fig. 3 y 4

imaginar; la lección estará perdida o mal aprendida si la historia o sus elementos no son comprendidos.

El factor más importante es tal vez el efecto emocional de la obra. Los extremos deben evitarse, no sólo aconsejados por el sentido común sino por la razón de que demasiado miedo, excitación o placer, quitará concentración a los momentos restantes de la obra.

Una actuación correcta traerá como resultado que los niños traten de imitar la obra. Esto puede conducir fácilmente a que deseen hacer sus propios muñecos y escenarios y hacerlos trabajar. Es aconsejable supervisar y controlar el trabajo de los niños so pena de convertirse todo en un juguete en desuso.

Aunque el maestro quiera decidir sobre la importancia que una recitación puede tener sobre la obra, tan sólo los niños decidirán si se sigue ese camino o se recurre a los cuentos.

Se han hecho muchas investigaciones en lo que se refiere a la psicología de la enseñanza y al uso de ayudas audiovisuales. Sobre esto se pueden hacer tres preguntas básicas:

1 ¿Qué clase de héroe servirá de incentivo a la imaginación infantil?

2 ¿Qué hace reír a los niños?

3 ¿Qué efectos visuales y auditivos, incluyendo el movimiento de los personajes, influyen para que los niños miren, escuchen y recuerden?

Para responder a las dos primeras preguntas deberemos acercarnos a los héroes cinematográficos y a los payasos del circo. La respuesta a la tercera pregunta es bien conocida a los avisadores que hacen la propaganda de caramelos o goma de mascar en la televisión y deberían ser estudiados por los maestros, quienes solamente desean vender al niño un equipo mental. Esta puede ser concentrada en la fórmula de: "una nueva idea, expresada con acción —y alguna frustración cómica— en un idioma familiar, seguido de un repetición poética".

Buscando un ejemplo bien conocido que reflejara esta fórmula, podríamos decir con alguna certeza que muchos niños recordarán las declaraciones de Alicia "a través del espejo", que "las cosas se vuelven más y más curiosas".

Si el maestro desea llevar a cabo su propia investigación para hallar la respuesta a las preguntas anteriormente mencionadas, es a menudo efectivo permitir a los niños realizar una breve sesión de dibujo donde ellos puedan representar una escena de la obra con la condición que nadie mire lo que los demás están haciendo. Luego se llevará a cabo una discusión en la que se tratarán cuestiones concernientes al mensaje temático y moral de la obra, que servirá no sólo para reforzar la lección sino para proveer una guía concreta en el planeamiento de futuras lecciones. Como en toda investigación, el experimento debe ser planeado ampliamente, con un objetivo específico limitado.

#### LECCIONES QUE PUEDEN ENSEÑARSE CON AYUDA DE LOS TITERES

A cualquier disciplina primaria se le puede dar impulso utilizando el teatro de títeres. La improvisación de obras para aplicar en aritmética, por ejemplo, son fáciles de visualizar. Seguidas de dibujos de Walt Disney se hará notar que los animales tienen sólo tres dedos y un pulgar en cada mano, dando margen la ilustración a una situación divertida surgida del recuerdo de los dedos. Las lecciones en las que se empleen objetos familiares

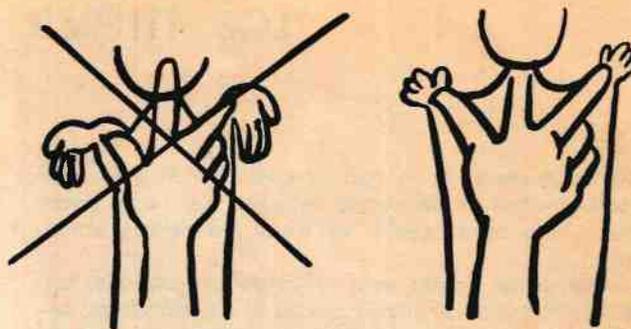


fig. 5

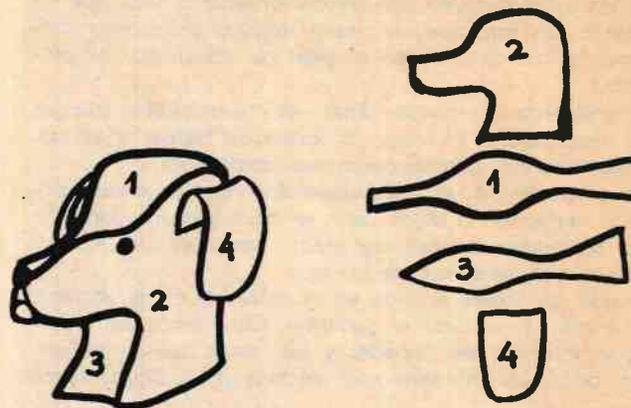


fig. 6

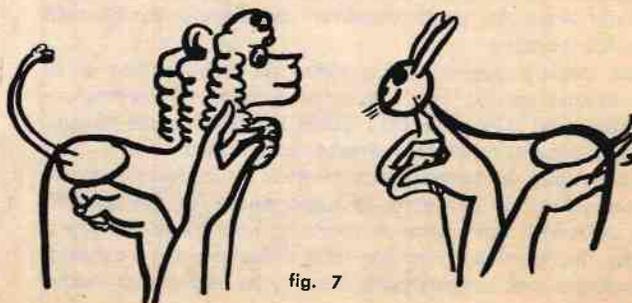


fig. 7

tales como manzanas o palos, o lápices, podrán ser fácilmente dramatizadas con humor, excluyendo repeticiones o sumas incorrectas.

Tal vez el uso más efectivo de los títeres en clase lo llamamos en la enseñanza del lenguaje. Aquí, el desarrollo del vocabulario acompañará íntimamente la extensión del conocimiento del niño. Cada expresión nueva estará unida a la imaginación.

De aquí que la acción en el escenario aclarará el significado de los vocablos nuevos. La alocución teatral no sólo deberá aumentar el vocabulario infantil, sino que ayudará a desarrollar el gusto por la belleza del lenguaje hablado y deberá ser comprendida por los niños sin que se den cuenta de la mímica realizada, debiendo ser por lo tanto, simple y comprensible.

Esta regla tiende a excluir el uso excesivo de poesía, particularmente con los más pequeños, quienes observan los movimientos y responden más a la música de las palabras que a su significado. Para ellos son mejores las alocuciones cortas que complementan la acción. Si se usa poesía simple, son probablemente más aconsejables los muñecos relativamente estáticos, ya que el niño se ve obligado a concentrarse más en el sonido.

Muy fácil de ser representadas son aquellas obras donde se hacen resaltar los hábitos buenos, como ser lecciones de higiene, cortesía, hábitos de trabajo. Con este motivo se puede presentar un porcentaje que tiene hábitos buenos y esporádicamente otro cuyas costumbres no son tan recomendables, haciendo aparecer el primero la mayor parte del tiempo.

Es bien sabido que cuando los niños se sienten atraídos por un personaje mejoran a menudo su conducta y aun llegan a realizar trabajos de rutina a los que antes se resistían.

No obstante este personaje debe usarse con mucha prudencia, para evitar que su presencia se transforme en algo trillado y monótono.

#### ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE ARGUMENTOS PARA LAS OBRAS DE TITERES

No existe gran cantidad de material referente a argumentación para obras escolares de títeres, o adaptación de las lecciones al teatro de títeres. Sin embargo, los maestros podrán ver inmediatamente qué parte de una lección se puede poner en boca de los títeres. Un método simple para ser adoptado es el de sustituir la figura del títere por el maestro, creando otro personaje simpático para ser interpretado por un alumno.

Es obvio que la comedia será mucho más atractiva si el títere-alumno no es precisamente una estrella. No obstante, deberá cuidarse que este personaje no tenga vacilaciones o respuestas jocosas que se aparten del tema, para evitar que se acentúen las contestaciones incorrectas.

Muchos maestros habrán visto marionetas en cine o televisión cuyos trucos standard de "dobles-tomas" y observaciones que no vienen al caso, servirán para sugerirle muchas ideas.

Los títeres, por supuesto podrán hacer preguntas a los integrantes del auditorio: el maestro, en términos formales y los títeres con una mezcla de seriedad y absurdidad.

He aquí un diálogo simple como ejemplo de lo dicho:

Maestro: Sumen 2 más 4 más 9 más 3 más 8.

Alumno — Títere: 2 más 4 son 6, 6 más 9 son 15, 15 más... ¡Perdí la cuenta!

Juan: ¿qué seguía después?

(mientras tanto, un ayudante puede escribir el ejemplo en



fig. 8

el pizarrón, de modo que los niños no tengan problemas en seguir la secuencia).

#### CONFECCIONANDO TITERES Y UN TEATRO SIMPLE

Surge inmediatamente la pregunta de si los niños podrán hacer y manipular sus propios títeres.

Siempre que exista una supervisión muy cuidadosa puede hacer ambas cosas; sin ella, su entusiasmo decaería.

Los niños diseñan y construyen títeres con deleite, aunando el placer con la instrucción en la pintura del escenario.

El títere más simple es una pelota de madera, corcho, trapos o de plástico. Podemos hacer un agujero para los dedos, pintar una cara y tendremos nuestro títere. Puede añadirse pelo artificial, de algodón o lana, pero nunca cabello natural, pues violaría el principio de artificio propio de la titerería.

Existen muchos materiales de uso posible, incluyendo uno o dos plásticos nuevos, para modelar las cabezas más

sofisticadas, pero uno de los más populares es todavía el papier "maché". El primer paso es hacer un modelo con arcilla. Para sostenerla introduzca un palo dentro de una botella pesada y elabore la cabeza de arcilla en el extremo del palo (fig. 1). Cuando se haya secado puede cubrirse con más o menos 5 capas de papel de diario que haya sido sumergido en almidón. El papel debe ser rasgado no cortado para evitar bordes filosos, en pequeñas tiras de más o menos tres centímetros por 9 centímetros (fig. 2).

Cuando el papel almidonado esté seco, deberá cortarse por la mitad con una hoja de afeitar, separado de la base de arcilla y vuelto a pegar con cola fuerte. También podemos modelarlo sobre una pelota de sogá: luego que la horma se ha secado se extrae fácilmente la sogá.

Otro recurso consiste en usar una bolsa de arena que luego puede escurrirse inmediatamente.

Sobre las hormas básicas de papier maché pueden hacerse modelos suplementarios, usando una mezcla de aserrín y arcilla mojado con agua encolada. Esto constituye un material fuerte pero de poco peso, moldeable



fig. 10



fig. 9

cuando está húmedo y sólido cuando se seca.

La mejor forma de colocar el papier maché se realiza en tres etapas. El primer paso consiste en pintar con una base compuesta de una parte de arcilla, una de óxido de zinc y una de agua encolada. Sobre este grueso empaste debe pintarse con gouache blanco. Por último se da el color en otra capa de gouache al que se habrá añadido unas gotas de glicerina y aceite de linaza.

Es importante recordar que los títeres deben ser simples. Lo esencial es obtener la expresión correcta en líneas básicas dado que los detalles no son visibles a la distancia.

Hay muchas otras formas de hacer y colocar cabezas de títeres y se aconseja al lector comprar o pedir prestado un manual especializado si desea perfeccionarse. Nosotros hemos elegido aquello que parece ser lo más simple para maestros y alumnos.

Esto nos conduce al método básico de vestir a los títeres. Primero, podemos hacer al muñeco una pollera simple o vestido, en forma de una pequeña bolsa que cubra la mano y al menos la mitad del antebrazo con una tela liviana de fácil adhesión (fig. 3).

Al cortar las esquinas de la bolsa pueden extenderse la

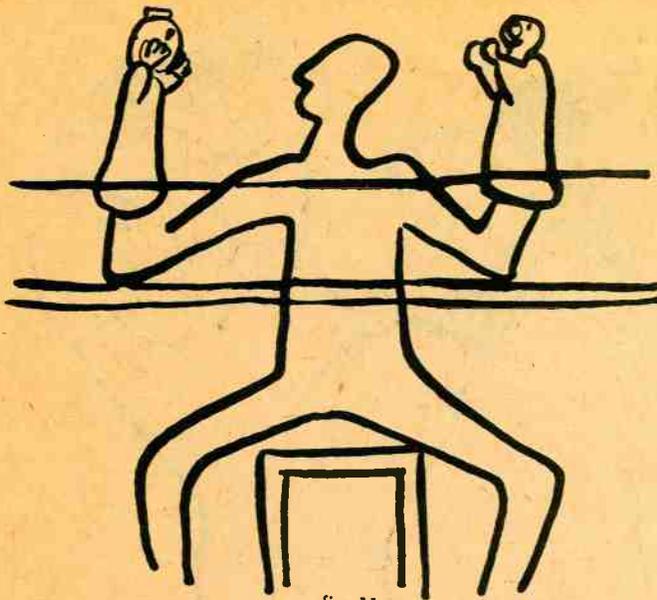


fig. 11

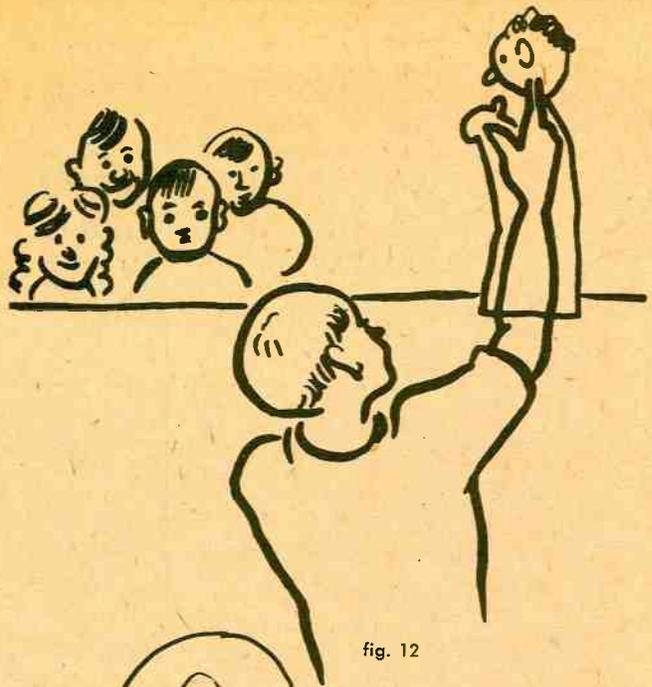


fig. 12

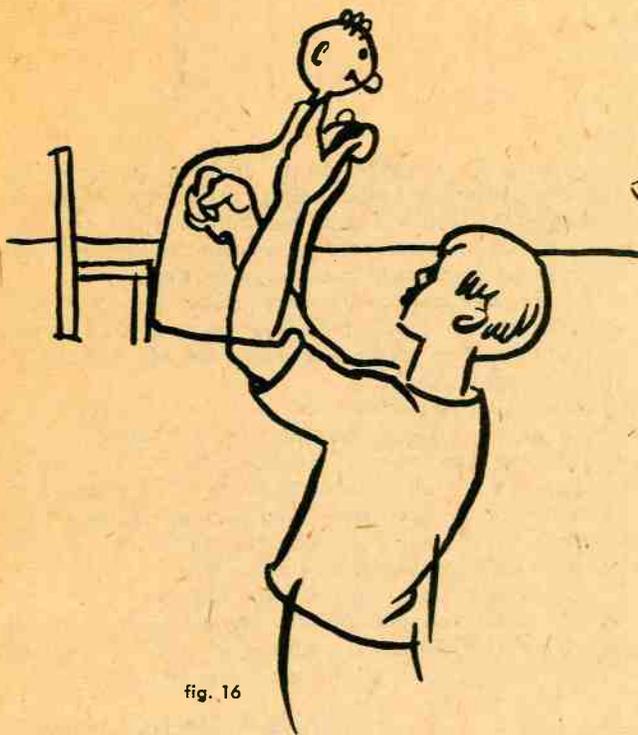


fig. 16

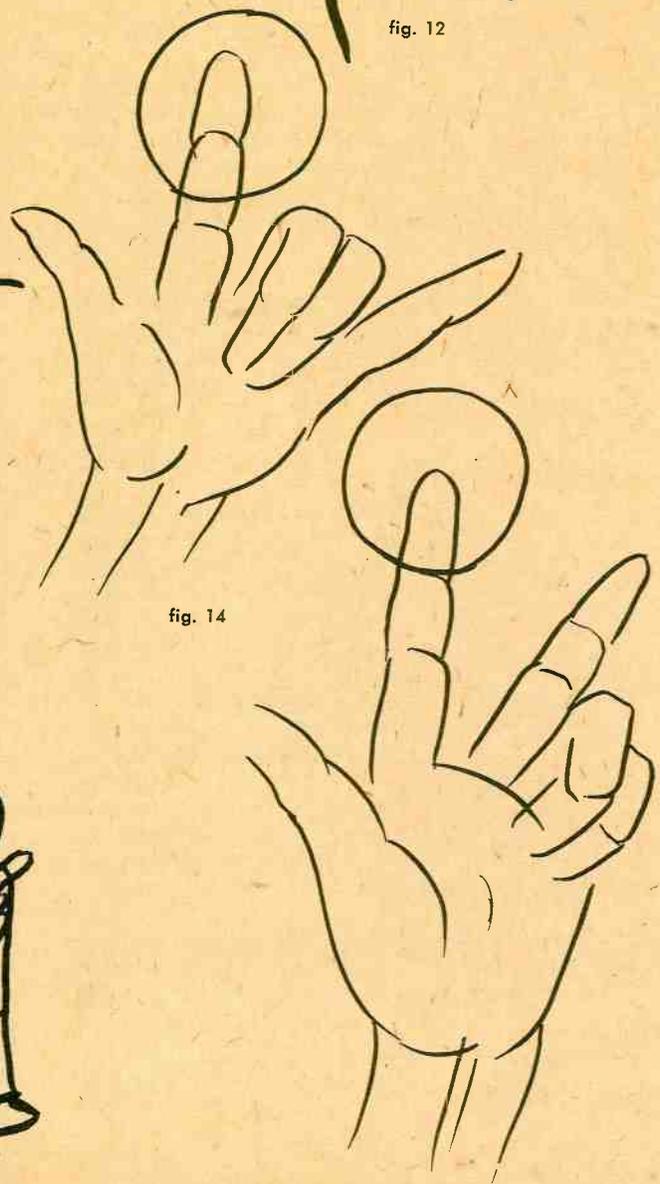


fig. 14

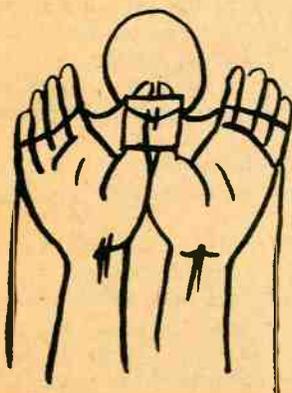


fig. 17



fig. 13

fig. 15

punta del pulgar y un dedo para formar los brazos (fig. 4). El dedo mayor saliendo por un agujero central hace las veces del cuello, teniendo así al títere vestido. Si se añaden mangas al traje, éstas deben ser lo suficientemente largas como para permitir que los dedos estén completamente extendidos (fig. 5). Usando este ropaje básico pueden realizarse otras piezas de género o metal.

Las cabezas de animales se hacen a menudo cosiendo trozos de género y rellenándolo de inmediato con kapok o lana de algodón (fig. 6). Para el maestro que prefiera coser o esculpir, indudablemente éste constituye otro método de hacer títeres con forma humana.

Los cuerpos de animales se hacen normalmente en tres piezas, una para el frente y dos para los costados. Las piernas delanteras, que pueden ser móviles, pueden ser parte del molde o añadidas. Las ilustraciones dan sugerencias sobre el manejo de estos títeres (fig. 7). Al títerero no debe importarle mucho la diferencia de proporciones que pudiera existir entre los distintos animales. Si ellas son razonables no debemos temer la reacción del auditorio. Recordemos una vez más que el principio de la titiretería es el artificio.

El "escenario" más simple del títere es el codo y el brazo del títerero (fig. 8). Esto constituye un "teatro instantáneo", íntimo que divierte a los niños.

Las figuras 9, 10 y 11, demuestran tres tipos de posibles teatros. La figura 9 usa un telón extendido a través de un marco o portada. El teatro de la figura 10 se hizo practicando una abertura de 3 pies de ancho y uno y medio pie de alto (90 cm. por 45 cm.) en una gran caja de embalaje. Nótese que el escenario está justo debajo de la parte superior de la cabeza del títerero (fig. 12).

En alguna escuela los maestros pueden encontrar más simple suspender un telón desde arriba que cubrirá la cabeza del títerero y servirá como fondo a los títeres. En este caso el títerero debe sentarse y apoyar su codo en una mesa.

#### MANEJO DE LOS TITERES

El teatro de títeres no es justamente un sustituto para el teatro "viviente". Tiene su propia vida y características y no es, como se podría pensar, una obra infantil que cualquiera puede realizar sin previa práctica. Mientras que el maestro, y debido a las demandas de la enseñanza diaria, no tenga tiempo de memorizar los renglones podría aprender a manejar los títeres. Hay varias formas de trabajar y el actor deseará descubrir la más adecuada para él. La adecuación de los dedos para la cabeza y los brazos es una cuestión de elección personal (figs. 13, 14 y 15).

También se pueden hacer títeres para ser manejados con las dos manos (figs. 16 y 17) o guiados uno, por una pierna, mientras que el otro se lo rellena con borra y se le une un palo por medio del cual podrá ser manejado con una mano (fig. 18).

Es posible manipular con una mano un grupo entero de títeres, usando un dedo para cada muñeco. Este método resulta en extremo útil para la creación de una escena de fondo.

Hay ejercicios básicos para el manejo de los títeres. Su práctica reside en seguir, con la cabeza del títere en el dedo, los movimientos de la mano ilustrados en las figuras 19 y 20.

La cabeza del títere nos da la primera impresión del personaje. Mi primer maestro, un maestro en titiretería, era



fig. 18

un experto en la confección de cabezas de títeres utilizando vegetales, y frutas: papas, zanahorias, cocos, etc. Nos enseñaba que una papa haciendo de títere ansía parecer un ser humano pese a su aspecto grotesco pres-tándose fácilmente para la escultura amateur.

Es bueno recordar que un títere primitivo muchas veces tiene tanto éxito como aquel muy sofisticado. La confección de títeres con vegetales brinda experiencias para trabajos más refinados.

El personaje interpretado por un títere no sólo se evidencia por su aspecto exterior sino también en su interior, o sea, por los movimientos de la mano del actor. El cuerpo tiene más importancia en los títeres que en los actores verdaderos ya que éstos pueden expresar emociones a través de la mímica, en cambio el rostro de los títeres permanece estático eternamente.

Si usáramos un títere con expresión feliz, aun en los momentos tristes, veríamos cuánto más difícil es la acción en los muñecos que en un actor, pues sólo con los gestos tendrá que evidenciar el cambio de escena.

#### ALGUNAS SUGERENCIAS FINALES

Un teatro de títeres infantil o elemental será adecuado sólo para niños de 8 ó 9 años, pues luego de esta edad se comienzan a ver los títeres no como personajes reales sino como lo que son. Para los de 9 a 12 años el títerero deberá hacer consultas, para poder introducir más sofisticación en las obras.

Luego de los 12 años y aún representada por buenos comediantes no podrá pensarse en el éxito de una improvisación.

Los pequeños quieren ver acción, acción y acción. Es obvio suponer que en los diálogos reproducidos en el salón de clase los personajes harán una serie considerable de brincos y corcovos y probablemente choques y caídas. Un auditorio comprendido entre los 6 y 9 años es más interesante y activo porque sus componentes alternan a

menudo entre los hechos reales y momentos de pura fantasía.

Tal vez el resultado más hermoso de la titiretería provenga de la faz estética. Al incorporarse la música, cantada o instrumental, aun usando un simple peine y un papel de seda o un tambor, tiene que ser simple como el diálogo.

La precaución que se tome al experimentar en una clase piloto, brindará muchas respuestas que, aunque relativamente intangibles, conducirán al maestro entusiasta hacia un resultado feliz.

(Unesco)

fig. 20

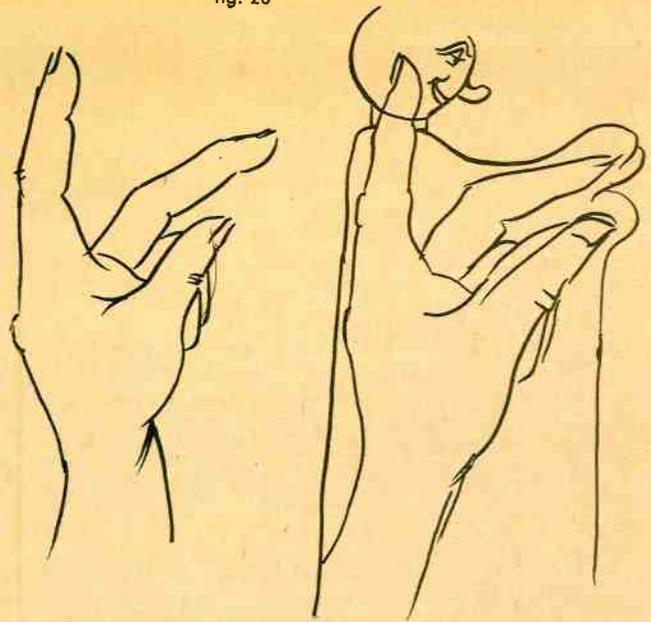
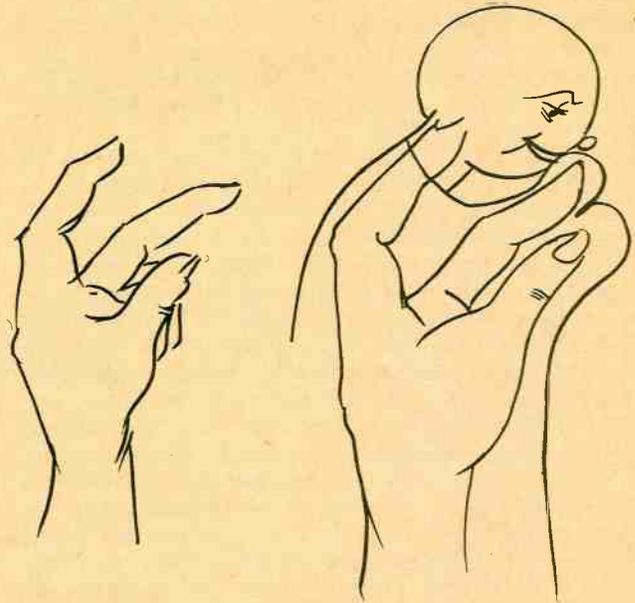
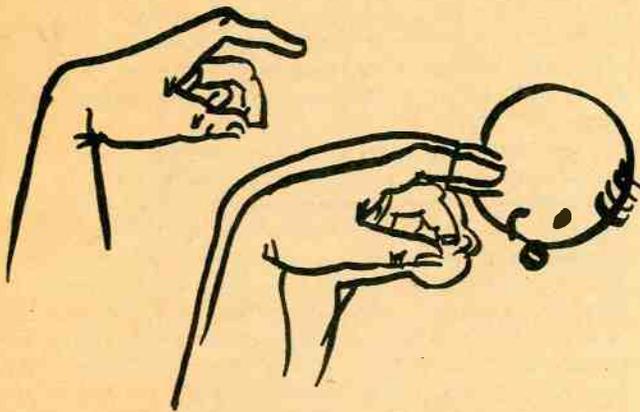
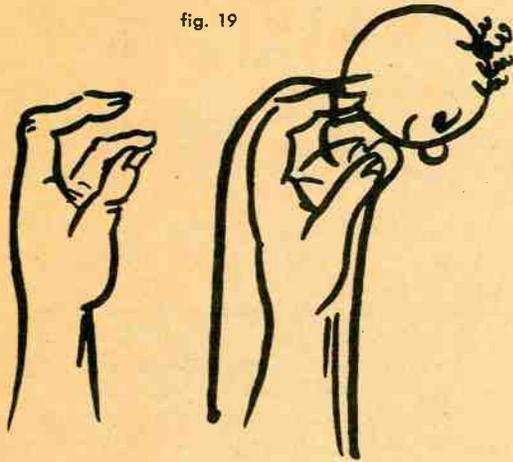


fig. 19



# LA INSOSPECHADA EDUCACION MODERNA DE PRE GUERRA EN EL JAPON Y SU ULTERIOR DESARROLLO NACIONAL

por VICTOR KOBAYASHI  
de la Universidad de Hawaii

El profesor Kobayashi, que enseña Educación Comparada en Hawaii, presenta aquí la historia del auge y la decadencia de la educación progresiva en el Japón. Relata una historia que será nueva y fascinante para la mayoría de nuestros lectores. Delinea la reacción contra la educación formalista y autoritaria que acompañó al surgimiento del Japón a la "modernidad" a comienzos de siglo, el creciente entusiasmo por la "nueva educación", y las consecuencias dramáticas que encerraba esto para las escuelas japonesas. Luego, explicando la ambivalencia respecto al progresivismo que parecía ser una función del nacionalismo resurgente, resume los acontecimientos del tiempo de guerra y de posguerra que pusieron fin aparente a la "nueva educación", mientras la modernización continuaba avanzando a grandes pasos.

El sistema educacional del Japón había sido una parte importante de la tecnología política, económica y militar importada precipitadamente de occidente en el siglo XIX para unificar y fortalecer la nación. En efecto, la intervención occidental en sus asuntos domésticos ya era inminente en 1853, cuando los "Barcos Negros" del Comodoro Matthew Perry fueron avistados fuera de la Bahía de Tokio. Y así se estableció una extensa red de escuelas para incorporar a todos los japoneses a un núcleo de valores comunes que crearan cohesión nacional, promovieran realizaciones en la modernización, y ayudaran así al Japón a mantener su autonomía. Cuidadosamente supervisadas por el gobierno central, las nuevas escuelas comenzaron a adentrarse en la vida de todo el pueblo, elevando el nivel de alfabetización y de destreza para que la gente pudiera participar efectivamente en el desarrollo nacional.

La progresión del Japón hacia la modernidad fue espectacularmente rápida. Ya en el cambio de siglo los visitantes norteamericanos habían empezado a pintar cuadros halagüeños de la educación y la vida japonesas para sus auditorios occidentales. Robert E. Lewis, quien preparó un informe sobre las condiciones educacionales en Asia para el Departamento de Estado de los Estados Unidos, escribió de cómo los japoneses, más que cualquiera de las otras razas orientales, habían tenido éxito en la casi imposible tarea de introducir en el país la "erudición de Occidente" a tal punto que había "comenzado a adentrarse en sus huesos y fibras" (1). El viajero y conferenciante yanqui, John L. Stoddard, hizo un cumplido mayor aun al mirar a Japón, no en contraste con otros países asiáticos, sino con naciones occidentales. "Miren sus admirables escuelas y universidades", escribió, "pueden ser comparadas favorablemente con no pocas de Europa" (2).

A diferencia del destino de gran parte de Asia, el Japón había impedido exitosamente la humillación de transformarse en colonia de un poder occidental. En lugar de ello, y para regocijo de otros asiáticos, incluso había derrotado a una nación occidental en la guerra ruso-japonesa en 1905. Para ese entonces las matrículas de alumnos en sus escuelas primarias había excedido el 95 por ciento de la población en edad escolar. El Japón no sólo había avanzado militar e industrialmente; también podía jactarse de una población alfabetizada y de una sociedad a la vez occidental y genuinamente japonesa.

Pero a pesar del éxito y del creciente prestigio internacional del sistema educacional, no todos estaban contentos con los logros obtenidos por las escuelas. Muchos educadores se inquietaron a causa del tratamiento de los niños en las clases. Los alumnos estaban siendo procesados a través de una fábrica educacional como si debieran ser moldeados en un producto nivelado y uniforme. Las críticas estimaban que las escuelas eran demasiado regimentadas y autoritarias, y que fomentaban la conformidad entre los niños, al mismo tiempo que reprimían el espíritu creador y las expresiones individuales de personalidad. Sostenían que las escuelas deberían ser menos académicas y más humanas y que tendrían que preocuparse del desarrollo emocional de los niños en su vida diaria.

Las inquietudes de estos educadores no eran particularmente japonesas; en realidad, la inspiración a la crítica había venido en gran parte del oeste. No sólo habían importado los japoneses ideas respecto a los sistemas modernos de escuelas nacionales; también habían introducido desde el occidente nociones individualistas, humanistas y (en el contexto japonés) subversivas de las finalidades de la educación. En las postrimerías del siglo XIX los japoneses habían descubierto las ideas educacionales de Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Dewey. Ya a comienzos del siglo XX estudiantes japoneses que estudiaban en Alemania habían sido conmovidos hasta las lágrimas por las súplicas de Ellen Key de soltar a los niños de las cadenas del autoritarismo adulto y de liberar la personalidad individual del niño. El famoso libro de esta reformista sueca, *el siglo del niño*, apareció en traducción japonesa en 1906.

Los japoneses, con gran curiosidad, inspeccionaron escuelas progresistas en Europa y en los Estados Unidos, y volvieron con relatos entusiastas respecto de ellas. Tenían elogios para la Escuela Laboratorio de John Dewey, el Summerhill de A. S. Neill, y la "Escuela de Actividades" de Adolphe Ferriere. Uno de los primeros educadores progresistas japoneses, Tanimoto Tomeri, enormemente impresionado por la Ecole des Roches de Edmond Demolins, escribió que esta escuela francesa "no se centraba en libros; se centraba en seres humanos" (3).

La restauración Meiji de 1868 había introducido el moderno sistema escolar del Japón, pero ahora los educadores pedían una segunda revolución en la educación. Hoashi Riichiro, quien tradujo la obra de Dewey *Democracia y educación* en 1919, sostuvo la necesidad de que el Japón emprendiera una reconstrucción democrática de la sociedad, en la que la reforma de las escuelas tendría un lugar importante (4). Un fundador de una de las escuelas progresistas más conocidas del Japón observó que "la educación obligatoria puede ser inevitable en las primeras etapas de la educación popular en cualquier país, pero a medida que progresa la civilización, la educación no debe ser un asunto obligatorio" (5). La

reforma escolar fue considerada consonante con las fuerzas puestas en movimiento por los fundadores del Japón moderno.

Partidarios de la *Shinkyoiku* —“nueva educación”— aumentaron en el breve período de prosperidad económica que siguió inmediatamente a la primera guerra mundial. Los liberales japoneses se habían puesto optimistas ante la posibilidad y, a veces, la inevitabilidad de la reforma democrática social y política. El movimiento educacional progresista en América y Europa estaba atrayendo ahora la atención de un mayor número de japoneses, quienes, logrando una sensación de confianza en el prestigio y la seguridad de su sociedad dentro del mundo moderno, estaban empezando a dudar seriamente de un sistema educacional que parecía deshumanizar a la gente joven, tratándola como un medio para el acrecentamiento de ideales abstractos tales como *Kokutai* —la “política nacional” (National Policy)— o el Conocimiento. “Nada puede reemplazar el valor de la individualidad”, dijo Oikawa Heiji a un grupo de profesores en 1921, en una conferencia en la que se presentaban dirigentes del “Movimiento de la Nueva Educación” del Japón; “La educación de hoy día presta poca atención a la individualidad” (6).

### INNOVACIONES Y VARIACIONES

Con sus equivalentes en Occidente, los progresistas educacionales japoneses abogaban por una gran variedad de técnicas docentes y arreglos escolares que permitieran un mayor compromiso activo y creador del niño. Planes Dalton, Métodos de Proyectos, sistemas Montessori, programas Summerhill y *Arbeitsschule* (escuela-taller) eran apoyados por distintos educadores japoneses como alternativas al acceso académico tradicional al aprendizaje. A estos, los japoneses agregaban sus propias variaciones. Chiba Meikichi propuso su “impulso humano para el cumplimiento de la enseñanza elemental”, mientras Oikawa Heiji, influenciado en gran medida por las ideas de Dewey, puso en práctica su “Método Dinámico” en su escuela primaria. Otra de las muchas versiones japonesas de la educación progresista fue el “Hombre total” de Obara Kuniyoshi, que él practicó en su Tamagawa Gakuen privada, una escuela en la que las relaciones profesor-alumno serían tan íntimas y personales como habían sido una vez en los internados privados samurai, en los días en que el Japón había sido más rural, y la vida menos agitada (7).

Como en protesta contra las fábricas humeantes que la modernidad había introducido en el Japón, se establecieron muchas escuelas privadas progresistas en los entonces boscosos suburbios de Tokio, en la década del veinte, los años cumbre del Movimiento de la Nueva Educación. Los solares para estas escuelas eran elegidos cuidadosamente, para que los niños pudieran tener fácil acceso al ambiente natural, de aire fresco, que reemplazaría a la sofocante sala de conferencias y al pesado texto de estudio como principal instrumento de aprendizaje. En un hermoso edificio nuevo proyectado apropiadamente por Fran Lloyd Wright para que se fundiera con el paisaje natural, Mrs. Hani Motoko, a menudo decía a los niños en su Escuela Libertad que “una escuela no debe detenerse siendo un lugar donde se proporcionen conocimientos”.

Una verdadera escuela debe ser una organización que tenga una vida propia, en la que los estudiantes se encuentren progresando día a día en sus ideales y pensamientos, y donde lleguen más y más alto al aplicar

a la vida práctica lo que han aprendido (8).

La mayoría de las escuelas progresistas eran privadas y estaban ubicadas en Tokio, pero algunas escuelas públicas, que tenían mayor libertad para experimentar, por ser anexas a escuelas normales del gobierno o por estar ubicadas en regiones distantes de la capital, también adoptaron criterios progresistas. Una de las más conocidas fue la escuela primaria agregada a la Escuela Superior Normal de Mujeres en Nara, la que visitó William H. Kilpatrick en 1927, cuando describió su programa como “indudablemente... influenciado por John Dewey” (9). Muchas escuelas públicas, sin embargo, adaptaron parcialmente las técnicas de la educación progresista a las prácticas escolares. De acuerdo con un cálculo generoso de 1937, no sólo había trescientas escuelas sometidas a las ideas del Movimiento de la Nueva Educación japonés, sino que también más de la mitad de las escuelas primarias de la nación estaban procurando adoptar algunas prácticas progresistas (10).

La educación progresista encontró apoyo, entre muchos de los educadores cristianos del Japón, quienes vieron fácilmente su compatibilidad con las miras humanitarias y cosmopolitas de su religión (11). Los protestantes japoneses habían estado activos en movimientos políticos liberales ya en la década del setenta, y parecían encontrar en el movimiento de la Nueva Educación otra oportunidad para hacer campaña en favor de la libertad individual. A diferencia de los críticos de la educación progresista japonesa, no eran de opinión de que el individualismo fuera necesariamente una expresión de hedonismo egoísta que socavaría a la larga el bienestar general de la sociedad. La Comisión Japonesa en Educación Cristiana presentó un informe en 1932, y recomendó sinceramente el uso de los métodos progresistas tales como el Plan Dalton y el método-proyecto en las escuelas cristianas (12).

Más de cien libros sobre la Nueva Educación fueron publicados en el Japón antes de 1940 (13). Periodistas japoneses, que eran defensores entusiastas de movimientos liberales sociales y políticos, se unieron rápidamente al movimiento de la educación progresista. El *Osaka Asahi* patrocinó la visita de Kilpatrick en 1927, mientras que los periódicos *Osaka* y *Tokyo Mainichi* ayudaron a costear los gastos de las giras de conferencias referentes al Plan Dalton efectuadas por Helen Parkhurst en 1924 y en 1937. Miles de profesores visitantes observaron las clases de las escuelas progresistas, asistieron a charlas de dirigentes del movimiento, o participaron en reuniones especiales sobre la Nueva Educación. Durante un tiempo, antes de que los asuntos gubernamentales fueran empañados por los incidentes militaristas de los años treinta de nuestro siglo, incluso las autoridades educacionales estatales llegaron a contemplar con benevolencia los métodos de enseñanza nuevos, progresistas, a pesar de que no llegaron al punto de modificar su opinión respecto de la prioridad de las finalidades nacionalistas en la educación japonesa (14).

### LA DEFUNCION DE LO NUEVO

El éxito del movimiento fue, sin embargo, demasiado breve. Lo que hubiera podido ganar pareció desvanecerse hacia 1941. Muchas de las escuelas progresistas más importantes cerraron sus puertas, o modificaron en gran medida sus prácticas y objetivos. La educación progresista en el Japón murió cuando fue bombardeado Pearl Harbor, pero su muerte había sido presagiada por los desacuerdos respecto a objetivos educacionales que exis-

tían entre los dirigentes del movimiento.

Las dificultades de la educación progresista en el Japón fueron exhibidas en las reuniones de su organización, la Sociedad para la Nueva Educación, la que se formó en 1930 como una afiliada de la Liga pro Educación Nueva internacional. En 1933 miembros de la sociedad hicieron explícitos cinco principios sobre los que habían basado su movimiento de reforma:

- 1 Cultivo cuidadoso de la vida del niño, de manera que se convierta en un factor importante en la creación de una cultura más rica;
- 2 Fomento de una sociedad cooperativa, basada en el desarrollo libre del individuo.
- 3 Utilización de nuevos materiales didácticos que se basen en circunstancias reales de la vida;
- 4 Énfasis en el trabajo, en la experiencia individual y en el estímulo de la actividad libre;
- 5 Poner el acento en el amor del profesor por la educación, la raza y la humanidad (15).

Estos principios, sin embargo, no significaron una unidad de ideología educacional entre los miembros. En las reuniones de febrero de 1934, los miembros, que ascendían a unos mil, se dividieron en dos grupos. Un bando expresaba simpatías por el creciente movimiento ultranacionalista (16), y parecía ganar el dominio de la reunión, cuando la sociedad adoptó el acuerdo de que el movimiento pro Nueva Educación funcionaría de ahí en adelante dentro de la estructura existente del sistema escolar del Estado (17).

Algunos educadores progresistas continuaron protestando contra el militarismo creciente y el nacionalismo conservador, pero estaba evidentemente en minoría (18). Marie Swabey, una delegada norteamericana a la conferencia de la Liga Pan Pacífica pro Nueva Educación que se efectuó en Tokio en 1935; se impresionó por el frecuente énfasis en el espíritu y la tradición japonesas que ponían los delegados japoneses en sus charlas sobre educación (20).

Por el año 1937 se había agregado una sexta declaración a los cinco principios de la educación progresista japonesa, la que demostraba claramente que el movimiento no era una protesta contra la idea de la prioridad de los objetivos nacionales en la educación: **debe realizarse la promoción del carácter nacional y exaltar-se el espíritu nacional** (21).

## LAS ESCUELAS NACIONALES

Por este entonces Noguchi Entaro, presidente y fundador de la Sociedad pro Nueva Educación, había cerrado su progresista "Escuela Aldea Infantil" en Tokio, debido a dificultades financieras y a una matrícula descendente. Noguchi murió en el año de Pearl Harbor, y la Sociedad pro Nueva Educación se disolvió. Entretanto las escuelas nacionales del Japón prosperaron; habían sido creadas principalmente como instrumentos para promover la nación-estado, y continuaron siéndolo. Ahora se estaban haciendo planes para hacer más extensivo el sistema educacional extendiendo el tiempo de la escolaridad obligatoria de seis a ocho años. Se prestaría atención mayor y especial a la creación de una nación de patriotas quienes antepusieran la lealtad al espíritu nacional a otros deberes. El adiestramiento militar y la instrucción en éticas chauvinistas habían obtenido un lugar predominante en el plan de estudios de las escuelas. Rousseau escribió en una oportunidad que había que elegir entre educación para hombre natural y educación

para buen ciudadano; no se podía hacer ambas cosas. Los japoneses progresistas de antes de la guerra eran pragmáticos, y trataban de "trabajar dentro de la situación existente" y lograr ambas cosas.

Pero era difícil para los progresistas japoneses abrazar de todo corazón los ideales cosmopolitas y humanitarios en un mundo en el que el nacionalismo y la política internacional del poder eran los factores primordiales en la formación de principios educacionales. Luego también, los esfuerzos de los dirigentes de fines del siglo XIX en su programa de desarrollo nacional habían hecho posible una conciencia creciente de las potencialidades del individuo, la que aseguraría la autonomía del Japón (22). Para agregar a su ambivalencia, los progresistas se sintieron decepcionados cuando su modelo de liberalismo, los Estados Unidos, tomó medidas anti-japonesas, especialmente al aprobar los norteamericanos la Ley de Inmigración de 1924, que discriminaba contra los japoneses (23). Incluso John Dewey, en sus breves visitas al Japón en 1919 y 1921, descubrió al punto la subyacente ambivalencia de los liberales japoneses, la que era expresada siempre que ocurrían incidentes internacionales con matices de motivos de discriminación racial.

Los jóvenes del Japón que son genuinamente hostiles al militarismo existente dicen francamente que si se llega a la discriminación en contra de los japoneses sencillamente porque son una raza amarilla, combatirán hasta el fin, aún si esto significa unirse a un partido militarista que aborrecen (24).

Una guerra desastrosa, seguida de una recuperación económica tan espectacular como la entrada inicial del Japón a la modernidad no ha liberado a los educadores japoneses de la obsesionante situación que Rousseau había enunciado hace más de doscientos años en su Emile. Las ideas del liberal del siglo XX, John Dewey, quien sostuvo tan a menudo que un medio social era una condición necesaria para que se generara el individualismo, fueron populares durante la ocupación norteamericana del Japón, y siguen siendo consideradas con gran respeto hoy en día por los filósofos educacionales. Sin embargo, las conclusiones resueltamente optimistas de Dewey referentes al papel de la masa, de la educación pública en el fomento de una comunidad más democrática, y del desarrollo total de las capacidades de cada individuo, son un enigma para la mente japonesa. Una sociedad con largas y magníficas tradiciones permite a sus miembros sentir que, a pesar de que las instituciones sociales proporcionan seguridad y comodidad y perpetúan los productos hermosos del pasado en el futuro para que nuevas generaciones puedan contemplarlos, las instituciones sociales funcionan continuamente como para ignorar el único niño: los sentimientos personales de cada ser individual. Aun la juventud de hoy día, a pesar de su aparente hedonismo, prefiere una visión trágica del sino del individuo en la sociedad de masas moderna y opulenta, donde las escuelas, como las otras partes del organismo social, funcionan como si tuvieran su propia dinámica, sirviendo a la gente, primordialmente empero usándola para promover una lógica institucional más bien que humana.

## Bibliografía

- 1) Lewis, Robert E., *The Educational Conquest of the Far East*. New York: c 1903.
- 2) Stoddard, John L., *John L. Stoddard's Lectures*, Vol. III Boston, 1898.
- 3) Citado por Umene Satoru, en *Tokio kyoiku daigaku kenkyushitsu*, ed.

Nihon kyoiku shi Historia de la educación japonesa (Tokio, 1951), 201. El movimiento de educación progresista del Japón es discutido y documentado más detalladamente en el libro del mismo autor John Dewey in *Japanese Educational Thought*, University of Michigan Comparative Education Dissertation Series Nº 2 (Ann Arbor, 1964). El presente ensayo incorpora nuevos datos recogidos posteriormente a esta publicación.

(4) Hoashi, *Kyoiku kaizo ron* Sobre la reconstrucción de la educación. (Tokio, 1929), prefacio, 1.

(5) Obara Kuniyoshi, *Education in the Tamagawa jyuku*. Tokyo, 1935, 2.

(6) Dai Nihon gakujutsu kyokai, ed. *Hachi dai kyoiku shucho* (Ocho grandes pensamientos educacionales) Tokyo, 1922, 296.

(7) K. Kakiage, "Juku Education", *Sixth World Conference of the New Education Fellowship: Full Report, Nice, 1932*. Ed., Wyatt T. Rawson. London, circa 1933, 369-370. La escuela de Obara existe hasta hoy.

(8) Citado en Yoko Matsuoka, *Daughter of the Pacific*. New York: c 1952, 52.

(9) Kilpatrick, "Diary", 1927 (no publicado). Kilpatrick estimaba en su diario que tenía alrededor de doscientos ex alumnos, incluyendo a algunos norteamericanos, en el Japón.

(10) Obara Kuniyoshi, in World Conference Committee of the Japanese Education Association, *Proceedings of the Seventh Biennial Conference*, Vol. IV. Tokyo, 1937, 422.

(11) Algunos de los principales educadores cristianos progresistas fueron Hani Motoko, Hoashi Riichiro, Kawasaki Riichi, Koizumi Ikuko, Nishimoto Mitaji y Obara Kuniyoshi. Los problemas de reconciliar el nacionalismo y el cosmopolitismo y los medios por los que eran confrontados fueron abordados en forma similar por los cristianos japoneses y por los progresistas educacionales. Para ensayos referentes a los problemas de los educadores cristianos del Japón, véase aquellos (en japonés) por Cho (Takeda) Kiyoko. Véase además John F. Howes, "Japanese Christians and American Missionaries", en Marius Jansen, ed. *Changing Japanese Attitudes Toward Modernization*. Princeton: Princeton University Press, 1965, 337-368.

(12) Commission on Christian Education in Japan, *Christian Education in Japan*. New York, 1932.

(13) Listas detalladas de varios libros sobre la Nueva Educación publicados entre 1914 y 1940 aparecen en Kaneko Magochi, *Nihon shin kyoiku unda shi* (La historia del movimiento pro Nueva Educación en el Japón) Tokyo, 1955.

(14) Japan New Education Society, "New Education Movement in Japan", (Tokyo, 1934), mimeografiado, 9. Véase además Japanese National Commission for UNESCO, ed., *Development of School Curricula in Japan*, preparado por Miyata Takeo. Tokyo, 1961, 35-48.

(15) Japan New Education Society, op. cit., 2.

(16) Ya en 1930 muchos de los dirigentes progresistas estaban expresando ideas chauvinistas a Carleton Washburne. Véase la obra de Washburne *Remakers of Mankind*. New York, c 1932, 36.

(17) New Education Society, op. cit., 4.

(18) Una fue Hani Motoko, cuya escuela no fue reconocida por el Ministerio de Educación.

(19) New Education Society, op. cit., 5, 10.

(20) Swabey, "The Pan Pacific New Education Conference", *School and Society*, 42, Nº 1089, November 9, 1935, 653.

(21) Los principios de la educación progresista japonesa están anotados en Tokyo Municipal Office, *Education in Tokyo* (Tokyo, 1937), 70. Estos fueron comparados con los cinco principios en *New Education Society*, Op. cit., 2.

(22) Un reciente estudio en japonés referente a esto es el de Y. Motoyama, "El pensamiento y la educación en las postrimerías del período Meiji", *Kyoto University Research Studies in Education*, XI, 1965, 33.

(23) Véase, por ejemplo, la reacción de Yusuke Tsurumi, en *Contemporary Japan* (Tokyo, 1927), 136-155; de la madre de Yoko Matsuoka en *Daughter of the Pacific*, op. cit., 65.

(24) Dewey, John. *Characters and Events*, Vol. I, ed. Joseph Ratner. New York: c 1929.

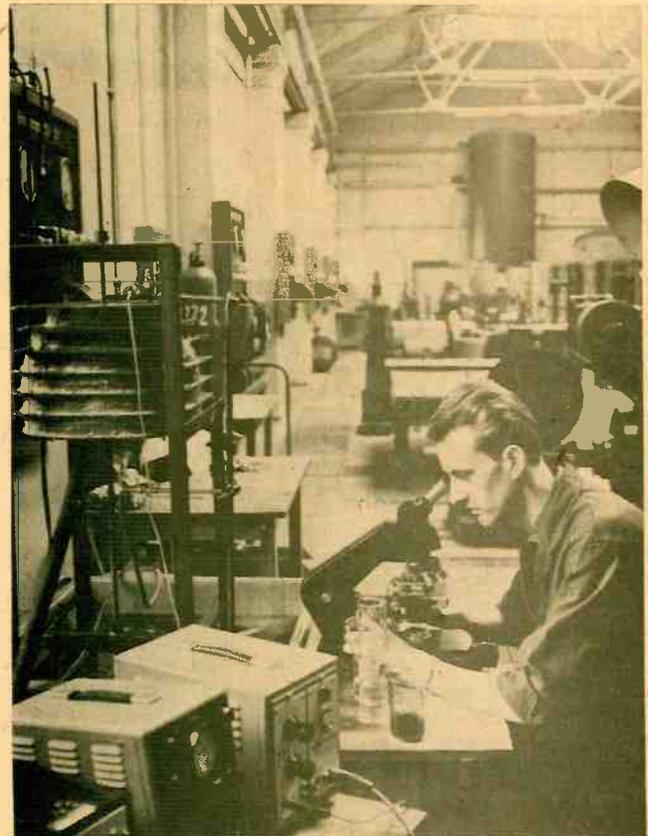
## PROFESIONES DE PORVENIR, NUEVA SISTEMÁTICA FORMATIVA EN LA RDA

Para cerca de doscientos mil jóvenes de ambos sexos empieza cada año en la República Democrática Alemana, una nueva etapa de sus vidas: la formación profesional. No sólo en las escuelas y en sus hogares, sino también gracias a la instrucción politécnica en las empresas, son preparados oportunamente los futuros obreros especializados para el ejercicio de una profesión apropiada. Esa instrucción politécnica, que es obligatoria para todos los alumnos de las clases séptima a la décima, tiene la mayor importancia para el proceso de búsqueda de una profesión y para que los jóvenes tomen una decisión consciente.

El desarrollo de la economía moderna requiere la formación de obreros especializados disponibles que posean un alto saber teórico y capacidad práctica. Hasta 1980 deben ser formados en la RDA cerca de 2,8 millones de obreros especializados para todos los sectores de la industria y de la artesanía.

En octubre de 1967 se decretó una nueva sistemática para el aprendizaje de profesiones. En ella están designadas todas las profesiones que se pueden aprender en la RDA, con datos sobre la duración del aprendizaje, la instrucción previa requerida y los responsables de las características profesionales y de los planes de estudio. Tomando como base la instrucción previa recibida en las escuelas de enseñanza general se volvió a delinear el contenido de muchas profesiones.

En el año lectivo de 1968-1969 se dará comienzo, por primera vez, a la enseñanza en cuatro profesiones básicas, primeramente: la "profesión básica" es un concepto nuevo: une la instrucción fundamental de varias profesiones similares. Así, por ejemplo, en el campo de la siderometalurgia la enseñanza se llevaba a cabo, hasta ahora, en 17 oficios. Ahora, los obreros especializados serán formados, siguiendo planes de estudio y nue-



Obrero especializado de la promoción que egresó en 1967, en plena labor en un laboratorio de Leipzig.

vos métodos, en dos profesiones básicas:

"Obreros metalúrgicos para la fabricación de acero" y "obrerros metalúrgicos para dar forma al acero". Ya en la instrucción básica serán familiarizados, entre otras cosas, con los modernos procesos tecnológicos en la esfera de la técnica de automatización y de la sistematización electrónica de datos.

Las próximas profesiones básicas son el "obrero especializado en la construcción" y el "obrero especializado en máquinas de arranque de viruta". Todos los torneros, fresadores, cepilladores, perforadores y similares, recibirán en la profesión básica de "obrero especializado en máquinas de arranque de viruta", la misma amplia instrucción básica; sobre este fundamento se realizará después la especialización para la actividad concreta. Dentro de aproximadamente doce años a la mayoría de los jóvenes se les enseñará según el sistema de las profesiones básicas.

En el mismo período se reducirá el número de las profesiones de formación. En la nueva sistemática formativa se anularon doscientas profesiones estrechamente delimitadas o envejecidas, y el número de profesiones de formación, fue reducido a aproximadamente 455. Oficios como, por ejemplo, carnicero especializado en carne de caballo, fundidor de campanas, especialista en marquería, etc, no desempeñan hoy ningún papel práctico. Su escasa necesidad puede ser cubierta en forma más efectiva por la formación de profesiones similares.

Profesiones de porvenir son las de obrero especializado en la técnica de medición, mando y regulación; obrero con amplios conocimientos del ramo de la construcción, agrotécnico, técnico en electrónica, obrero especializado en química, electrotécnico, constructor de máquinas; obrero especializado en plantas electrónicas de datos y sistematización de datos, entre otras.

Panorama RDA

## CIFRAS EN PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION EN LA URSS

Nadie ignora que la planificación económica se originó en la Unión Soviética. En cambio, es menos sabido que, ya en el primer plan quinquenal (1928-1932), el desarrollo económico se hallaba ligado al desarrollo de la enseñanza. En aquella época, el problema era el de la escasez. Para formar a los técnicos y a los especialistas necesarios, hubo que hacer un uso generalizado de los cursos de perfeccionamiento en los lugares de trabajo, en las escuelas nocturnas y cursos por correspondencia para los trabajadores. De todos modos, el principal esfuerzo correspondió desde el principio a la enseñanza escolar. Hoy pueden comprobarse sus frutos: la duración efectiva de la escolaridad obligatoria es actualmente de ocho años, pero el setenta por ciento de los niños hacen ya diez años de estudios. La proporción será del ciento por ciento a comienzos del próximo decenio. Por consiguiente, el problema es hoy el de la abundancia de diplomados de la enseñanza general. Como este problema es de actualidad en la mayoría de los países desarrollados, parece interesante examinar cómo trata de resolverlo uno de esos países.

En la URSS, se aplica un sistema de cuotas o contingentes para la admisión en la enseñanza superior y en la secundaria especializada (los "technicums"). Las cuotas, determinadas según las necesidades laborales previsibles, son de todos modos muy amplias; según las perspectivas formuladas para el próximo decenio, el veinte

por ciento de los alumnos de una misma clase de edad podrán ingresar en un establecimiento de enseñanza superior y el 30 por ciento en un "technicum". No existe selección u orientación propiamente dicha durante los estudios. El principio sigue siendo el de la escuela de ocho (pronto diez) años de enseñanza general para todos. Pero la organización de esa enseñanza responde a una doble preocupación: por una parte, dar a los alumnos una cierta formación preprofesional polivalente con el fin de prepararles para el ejercicio de oficios manuales si no llegan a los niveles especializados o superior (politecnificación de la enseñanza); por otra parte, ofrecer la posibilidad de realizar estudios más intensos o más amplios a los alumnos que se muestran más aptos, bien en general (escuelas para niños particularmente dotados), bien en una disciplina particular (escuelas especiales, disciplinas adicionales facultativas, "círculos de interés").

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, que dirige el Sr. Philip H. Coombs, forma parte integrante de la Unesco. Desde 1964 ha publicado una serie de estudios sobre el desarrollo de la enseñanza en Africa, sobre los nuevos medios pedagógicos y sobre los principios del planeamiento de la educación. La originalidad del presente estudio consiste en que es el resultado de la colaboración de dos equipos: un equipo de especialistas soviéticos dirigido por el Prof. Constantin Nojko, actual Viceministro de Instrucción Pública de la URSS, y una misión internacional de estudio compuesta por once miembros que representaban a nueve países y que presidía el profesor Raymond Poinant (Francia), quien ha dirigido la preparación del conjunto de la obra.

(Crónica de la Unesco)

# el problema educación-empleo: su solución

La utilización y adiestramiento apropiados de investigadores científicos y técnicos es una responsabilidad conjunta de educadores, empresarios y gobiernos. Sin políticas solventes que se basen en una información precisa, y sin cooperación económica, un país corre el riesgo de derrochar uno de sus recursos más importantes, la inteligencia, la facultad creadora de su pueblo.

En el presente trabajo, publicado por "Educación moderna", que se edita en Stanford, Conn., Estados Unidos, se abarcan asuntos de máxima importancia en la actualidad, como son el desempleo de personal preparado, la influencia de la política educacional en la política económica de un país, la relación autoridad docente-empresario, etc.

La razón por la cual se necesita una política que comprenda todos los trabajadores científicos es que la proporción de individuos con dotes creadoras genuinas, es muy pequeña, apenas el uno por ciento de acuerdo con los expertos: la vida activa de un investigador es reducida: de unos diez años desde el momento que se encuentra completamente preparado, lo cual incluye no sólo sus años de estudio sino también de cuatro a cinco años de experiencia en un grupo de investigación.

Ciertamente sería inconcebible, en países donde la meta principal del progreso es el adelanto social, que las autoridades no mostraran interés ulterior en esa gran parte de la comunidad que no es, o ha dejado de ser "provechosa" a la investigación. Esas mismas personas es posible que resulten muy beneficiosas en otros campos donde la preparación y experiencia obtenidas en la investigación pueden tener un buen empleo. Son aquellos que poseen esta experiencia altamente educativa los que habrán de convertirse en algunos de los mejores funcionarios para las empresas industriales y comerciales que constituyen la economía del país, además de transmitir a todos, los frutos del descubrimiento científico.

Por ello, los países se encaminan a proporcionar mayores oportunidades educacionales para toda su población y a ofrecer dirección vocacional, a fin de que cada uno pueda seguir su ocupación elegida y con ello rendir su mejor servicio a la comunidad. Pero esto exige una política de utilización de potencial humano basada en la necesidad de proporcionar carreras completas para el personal que ha sido adiestrado. Estas deben planearse de manera que se haga el mejor uso de la pericia e idoneidad de un empleado durante su vida de trabajo en puestos que, en cada etapa de su profesión, necesitará él ejercitar las artes que ha aprendido, ya sea como resultado del adiestramiento convencional, preparación ulterior, o experiencia práctica, la cual en sí es un proceso educativo sumamente valioso. Por lo tanto, la política en el campo de las ciencias constituye un reto a las doctrinas de educación y de empleo y requiere que cada aspecto de éstas se reconsidere bajo un nuevo punto de vista. Es ésta una tarea inmensa para la cual la mayoría de los países, de un modo general, parecen encontrarse mal preparados.

La formulación de políticas que tengan cierta posibili-

## PREPARACION Y APROVECHAMIENTO DE UN PERSONAL CIENTIFICO Y TECNICO

dad de estar basadas racionalmente requiere mucha reflexión.

—¿Qué condiciones deben cumplirse, a fin de que los productos del sistema educacional puedan encontrar un empleo inicial que corresponda a las calificaciones que han adquirido?

—El papel de los servicios de empleo, dirección vocacional y otras agencias gubernamentales en la operación más eficaz del mercado de trabajo para potencial humano altamente capacitado.

—¿Qué clase de métodos deben usarse para determinar el potencial de investigación de una persona y para preparar investigadores científicos?

—¿Cómo reducir el derroche resultante del no empleo o mala utilización de potencial humano altamente capacitado (personas que vegetan en establecimientos de investigación debido a que han perdido sus dotes creadoras sin haber llegado a directores de grupos, personal de edad más avanzada cuyas calificaciones son anticuadas, graduados femeninos desempleados, etc.?)

—¿Cómo pueden las autoridades de educación ayudar a los patrones de personal altamente capacitado a que éste se readapte a nuevos trabajos donde pueden rendir un servicio útil?

—¿Qué papel pudiera desempeñar el gobierno para estimular la continuación de la educación del potencial humano altamente capacitado en el curso de sus carreras?

Todas estas preguntas se reducen a un punto básico: la relación entre las autoridades de educación y aquellos responsables del empleo en todas las esferas, ya sea de investigación, educación o industria. Para asegurar que el personal altamente capacitado se empleará inteligentemente durante toda su vida de trabajo, se necesita una política coherente que comprenda medidas para el despliegue de dichas personas, a fin de satisfacer de la mejor manera las necesidades de los diversos sectores de la economía, y para alentar el uso de sus capacidades, continuamente mejoradas por una forma de adiestramiento apropiada. Para arrojar cierta luz sobre este problema, la Organización para Cooperación Económica y Desarrollo de Estados Unidos ha emprendido una serie de estudios, con el propósito principal de que sirvan de exámenes de casos que hagan posible exponer las cuestiones más claramente y formular con mayor exactitud las investigaciones que serán necesarias en el futuro.

No obstante, aun en esta primera etapa, los estudios sugieren que algunas interpretaciones de este asunto pueden ser más beneficiosas que otras. A continuación, se citan como ejemplos algunas de las conclusiones provisionales que parecen emanar del punto de vista tanto de las autoridades educacionales como del patrón de personal altamente capacitado.

Políticas basadas en la información objetiva

El principal interés de las autoridades de educación, que en todos los países disponen de presupuestos cada vez mayores, es usar juiciosamente los fondos públicos que se les confían. La verdadera piedra de toque para esto estriba en apreciar el beneficio que obtendrá el país al invertir en diferentes clases de educación y adiestramiento.

Para comenzar, los "productos" del sistema educacional deben poder encontrar empleo; el desempleo de personal preparado significa un derroche completo y resulta todavía más absurdo en vista de que el mismo escasea. El hecho de que la industria carece de personal, y que los graduados permanecen desempleados, es una señal muy grave de desequilibrio entre las clases de educación que se proporcionan y las necesidades de la economía. Por lo tanto, lo que se requiere es una adaptación de las políticas educacionales para que éstas vayan al paso de las tendencias económicas. Pero esto presupone que se cuenta con la información exacta.

Por consiguiente, uno de los fines debe ser la identificación de la naturaleza de esa información, junto con las maneras de obtenerla y emplearla en la práctica, de suerte que la política educacional pueda encajar en la política económica de un país y constituir una de sus fuerzas motrices. Las estadísticas del censo proporcionan un conjunto de datos informativos iniciales; muestran, por ejemplo, que existe cierto paralelismo entre el nivel de vida y la "densidad" de personal científico y técnico (PCT).

País	PTEN Por persona (en dólares)	Valor Adicional por persona empleada (en dólares)	Proporción de PCT en la fuerza de trabajo total
Estados Unidos	2.586	7.175	24 por mil
Francia	1.234	3.031	27 por mil
Reino Unido	1.214	2.620	27 por mil
Yugoslavia	255	569	8 por mil
Ecuador	170	484	3 por mil

Las cifras del censo también dan una idea de hasta qué punto puede la relación entre ciertas clases de educación influir sobre la productividad; sabiendo, por ejemplo, que en Grecia el 12 por ciento de todos los graduados universitarios son abogados, mientras que en Japón esta proporción es del uno por ciento, uno se inclina a considerar esto como uno de los factores responsables de la diferencia en dinamismo entre las dos economías.

No obstante, si uno explora el asunto en detalle y trata de apreciar el efecto producido en la economía por personal capacitado de varios tipos, las conclusiones a que se llega son ambiguas:

#### Proporción de técnicos en todo el personal científico y técnico

Estados Unidos	... 35 por ciento
Francia	... 66 por ciento
Reino Unido	... 51 por ciento
Yugoslavia	... 73 por ciento
Grecia	... 70 por ciento

Por lo tanto, en todo estudio de utilización de potencial humano, los datos macroeconómicos pronto demuestran ser insuficientes y es necesario completarlos con estudios detallados. Estos, de hecho, se han llevado a cabo en numerosos casos.

Un estudio ilustrativo realizado en el Reino Unido, de unos 3.000 empleados en cinco firmas de ingeniería eléctrica, demostró que el adiestramiento que continúa ofreciendo la recompensa social más elevada, cuando el inte-

rés en el capital invertido sube, es la preparación para el Certificado Nacional Superior.

Si un resultado semejante se confirmara por un estudio basado en una muestra representativa estadística, las autoridades de educación podrían sacar algunas conclusiones bastante revolucionarias y verse influenciados considerablemente, por ejemplo, para abreviar la mayoría de los cursos de estudio avanzado, y a generalizar la práctica de la educación profesional. Con respecto al "mercado de trabajo", un estudio sistemático de las formas y factores del desequilibrio entre la oferta y la demanda ayudaría a la identificación de medidas para corregirlo. Algunas de estas medidas nada tendrían que ver con la educación en sí; este es el caso, por ejemplo, de los desequilibrios ocasionados por la estructura de jornales, y salarios y la movilidad geográfica. Otros, sin embargo, dependerían del sistema educacional, cuya considerable inercia explica por qué continúa produciendo personal cuando la demanda del mismo no existe o ha cesado. Es aquí donde un sistema de "indicadores" pudiera ser de gran utilidad a las autoridades de educación; pero estos indicadores pueden determinarse solamente mediante la clase de estudio e investigación que los Estados Unidos y Canadá han llevado a cabo.

La investigación en cuestión abarcó unos mil casos, algunos de ellos concernientes a empleados en numerosos establecimientos, y otros relacionados con las carreras de graduados de un número de universidades a través de un período de diez años aproximadamente.

Los siguientes puntos se sometieron a consideración:

—El adiestramiento vocacional recibido por el individuo, ya fuere del tipo universitario tradicional, o por experiencia y preparación adquiridas en la práctica.

—La destreza y conocimiento que exigía el trabajo.

—La relación entre la suma total del conocimiento y destreza del individuo y los requisitos del trabajo. En otras palabras, la manera y grado de utilización de esa destreza.

—La movilidad geográfica y ocupacional del individuo.

—La naturaleza e importancia relativa de los diversos factores que influyeron sobre la selección de trabajos desempeñados sucesivamente durante la carrera del individuo.

Al analizar la relación entre el trabajo realizado y la preparación del individuo, estos estudios macroeconómicos ayudaron a completar y aclarar la información suministrada por los censos. Debe mencionarse también que, en los estudios de trabajo, se le pidió a cada individuo que discerniera en su descripción entre sus obligaciones técnicas, administrativas y de investigación, así como que especificara qué adiestramiento había él recibido, ya fuera en un establecimiento de enseñanza o en el curso de su carrera.

#### El adiestramiento en la práctica, factor importante

Al referirnos ahora a los empleados, encuentra uno un grupo muy heterogéneo. En una firma de tipo internacional o en una empresa de servicio público de importancia, el interés del patrón de hacer el mejor uso posible del personal capacitado conduce a una política de adiestramiento sistemático en la práctica.

Los ingenieros jóvenes se destinan primero a departamentos de investigación donde pueden usar sus dotes imaginativas y creadoras y al mismo tiempo reciben adiestramiento. Aquellos interesados en la explotación de los

resultados de la investigación son destinados entonces al trabajo de desarrollo, donde la experiencia y métodos laborables adquiridos en dicho estudio se ponen en uso. Aquellos con dotes para posiciones administrativas, técnicas o comerciales pasan a los departamentos de operación, y un número de ellos prestará sus servicios como funcionarios en diversas esferas. Finalmente, algunos recibirán el nombramiento de gerentes de departamentos importantes.

A cada una de estas etapas de la carrera le corresponde un período de adiestramiento organizado, que se da en la propia firma o en una universidad exterior, pero por cuenta de aquélla. Así, en una gran compañía norteamericana, el 12 por ciento de los ingenieros se encuentra, en cualquier momento dado, tomando cursos de adiestramiento exteriores, el costo de los cuales es sufragado por la empresa a la feliz terminación de la enseñanza. Un 25 por ciento adicional de los ingenieros toma cursos dentro de la propia compañía. En total, más de un tercio del personal científico y técnico de la firma recibe adiestramiento en la práctica de sus carreras. Una política de esta clase permite que todo el personal rinda su mejor esfuerzo y obvia cualquier riesgo de obsolescencia.

Pero ¿cuántas de estas firmas progresivas hay? La respuesta es: muy pocas, debido a las limitaciones económicas que obstaculizan a la mayoría de las empresas a causa de su tamaño insuficiente. El resultado es que en la mayoría de ellas todo concurre para que el uso del personal sea ineficaz.

—Primero, existe la ignorancia de los empleados. La "imagen" —para usar la jerga publicitaria— de ciertos diplomas y grados no es clara en la mente del patrón, quien no sabe qué clase de preparación representan aquéllos. Esta es una de las razones por la cual algunos jefes de firmas están rodeados por un número de personas anormalmente crecido, que poseen la misma preparación que ellos: el patrón sabe exactamente dónde está situado.

—La tendencia a emplear un graduado, no por la competencia de éste, sino por el prestigio que supone su grado.

—El hecho de que los empresarios utilizan sistemáticamente el conocimiento y la pericia de los funcionarios, sin tomarse la molestia de mantenerlos al día, significa que la capacidad del personal sufre menoscabo, dando como resultado que después de diez a quince años de servicio, esos empleados no puedan competir con individuos más jóvenes que se han graduado recientemente en una universidad.

Esto da origen al problema de los funcionarios "más viejos", que ha sido llamado "una paradoja económica y un escándalo social". La "paradoja" proviene del hecho de que la proporción de funcionarios "más viejos" de ningún modo es insignificante. De acuerdo con las estadísticas de APEC, en Francia, el 38 por ciento del personal ejecutivo que busca empleo se encuentra entre los 25 y 40 años de edad. Si esta tendencia continúa, sólo aquellos entre los 25 y 40 años de edad serán productivos (y tendrán exceso de trabajo) mientras que aquellos entre las edades de 45 y 65 estarán desempleados y necesitarán ayuda económica, en un momento en que poseen un caudal de experiencia inapreciable.

Las fusiones y concentraciones de empresas aumentarán el número de funcionarios sin empleo, lo que explica el uso de la expresión "escándalo social".

Por lo tanto, sólo las grandes organizaciones que ofrecen carreras completas pueden proseguir una política ra-

cional de utilización e inversión en la preparación continua de su personal. Esto le hace a uno pensar si no debe verse más allá del patrón inmediato, y considerar a la nación en conjunto como la usuaria del potencial, ya que es el dinero del Estado el que se ha invertido en los diversos grados y diplomas que el personal científico y técnico posee.

### Obligaciones del Gobierno con el potencial humano

En el caso de firmas u organizaciones demasiado pequeñas para ofrecer carreras completas a todos sus funcionarios, le incumbe a las autoridades gubernamentales proporcionar empleo adecuado a dicho personal durante su vida de trabajo. Este deber es todavía más imperativo en un gran número de países donde la vasta mayoría del personal ejecutivo está empleado en firmas pequeñas. Las autoridades pueden tomar una serie de medidas para impedir el uso ineficaz de personal capacitado. Y pueden hacer esto no sólo con el personal empleado en servicios gubernamentales, sino también con aquel que trabaja en entidades particulares, siempre y cuando los métodos que se conciben no constituyan una interposición inadmisibles en los asuntos de la empresa privada.

Por ejemplo, el Estado puede que necesite personal con experiencia industrial o comercial para cometidos de ayuda técnica, o para ciertos puestos en los servicios gubernamentales. Contrariamente, puede que las firmas privadas necesiten personal que haya prestado servicio en establecimientos de investigaciones o puestos administrativos gubernamentales. Lo importante es formular una política de empleo que permita a cada uno rendir el máximo en todas las etapas de su vida de trabajo. Semejante política debe comprender medidas para alentar el adiestramiento continuo, tales como permisos de ausencia, contribuciones obligatorias por funcionarios y sus empleados a un fondo de preparación continua, etc. La experiencia ha demostrado que, en la mayoría de los países, la aplicación de las medidas que las firmas progresistas consideran beneficiosas a su personal no puede extenderse a todo éste, a menos que sea mediante acción oficial. Uno sólo tiene que recordar el precedente del Seguro Social en Francia.

La acción con respaldo gubernamental de este tipo sólo es concebible dentro de la estructura de una política que combine los objetivos educacionales y de empleo, y en la cual la relación entre el educador y el patrón es bastante diferente de la que existe entre el proveedor y el cliente. Aunque le incumbe al patrón decidir los diversos conocimientos que su personal necesita, no es él quien debe especificar qué materias han de enseñarse o qué métodos de adiestramiento han de emplearse, ya que esto es del dominio del educador.

Esto explica la creciente necesidad de establecer alguna forma de cooperación permanente entre las autoridades docentes y los patronos. Las primeras deben dejar de pretender que su tarea termina el día de la graduación, puesto que no pueden permitirse ser indiferentes a las carreras de sus antiguos alumnos. Por una parte, estas carreras pueden ser una fuente de información vital que les permitirá a las autoridades ajustar sus programas educativos a las necesidades de la economía. Por otra parte, es necesario que las autoridades intervengan en diferentes puntos de la carrera del funcionario, a fin de darle a éste la preparación que necesita antes de asumir nuevas responsabilidades. Además, ésta es la manera más segura de difundir en la economía los resultados

de la investigación llevada a cabo en los laboratorios del sistema educacional.

Por su parte los patrones que, debido a la presión de las exigencias hayan tenido ellos que servir de sustitutos de las agencias normalmente responsables del adiestramiento, encontrarán que resulta mucho más ventajoso aprovechar la experiencia y competencia de expertos en educación, una vez que llega el momento de llevar a realización los planes dispuestos por su propia iniciativa. Esto conviene no sólo a grupos de firmas que han tenido que instaurar sus propios centros de adiestramiento que siguen en todo el ejemplo de establecimientos a cargo de autoridades de educación, sino también a las organizaciones de mayor tamaño, incluyendo ministerios del trabajo, que han tenido asimismo que tomar iniciativas en este campo.

#### Cooperación entre educadores y empresarios

Algunos países ya han instituido agencias para la cooperación entre las autoridades de educación y de empleo. Por ejemplo, en febrero de 1965, el Reino Unido instauró un "Comité sobre Recursos de Potencial Humano pa-

ra Ciencia y Tecnología", que rinde sus informes directamente al Parlamento, y cuyos miembros comparten el mismo interés en el empleo óptimo de personal científico y técnico y cooperan sobre una base permanente, ya provengan ellos del sector público o del privado.

Es de esperarse que otros países que hasta ahora no lo han hecho, establezcan cuerpos para los mismos fines y con miembros que se adaptan, en cada caso, a las estructuras y requisitos nacionales.

Los miembros que componen las delegaciones nacionales que toman parte en la Conferencia han sido nombrados teniendo esto en mente; cada delegación está compuesta de personas responsables de una política de educación y empleo de alto grado, acompañadas de representantes de cuerpos que las autoridades normalmente consultan al tomar decisiones en esta esfera. v. g. federaciones industriales, asociaciones de empleados profesionales, establecimientos de investigación económica interesados en los problemas de empleo de la población activa, etc.

La misión principal de estas delegaciones será determinar qué información necesitan las autoridades para formular y ejecutar una política de educación y empleo que sea acertada.

## LEY SOBRE SISTEMA NACIONAL DE EVALUACION: FUNDAMENTOS

Varios profesores nos han preguntado sobre los fundamentos jurídicos de la prueba nacional de habilidad verbal y matemática que se aplicó a los alumnos de octavos años en 1967 y que se seguirá aplicando en el futuro. La base jurídica se encuentra en la ley 16.526 de 13 de noviembre de 1966 que suprimió el bachillerato y encomendó al Ministerio de Educación la aplicación de sistemas nacionales de evaluación. El texto de la ley es el siguiente:

#### LEY Nº 16.526 (13—XI—66)

Suprime el bachillerato como requisito de ingreso a las escuelas universitarias dependientes de la Universidad de Chile, de la Universidad Técnica del Estado y de las universidades reconocidas por el Estado.

Por cuanto el Congreso Nacional ha tenido a bien prestar su aprobación al siguiente,  
Proyecto de ley:

Artículo 1º— Suprímese el bachillerato como requisito de ingreso a las Escuelas Universitarias dependientes de la Universidad de Chile, de la Universidad Técnica del Estado y de las Universidades reconocidas por el Estado.

Deróganse los artículos 43 y 75 del DFL Nº 280, de 30 de mayo de 1931, y toda otra disposición legal o reglamentaria contraria a la presente ley.

Artículo 2º— El Ministerio de Educación Pública, con informe del Consejo Nacional de Educación, establecerá y tendrá a su cargo la aplicación de los sistemas nacionales de evaluación al final de los diversos ciclos que contemplan los planes de estudios de la educación general común, la educación secundaria humanística-científica y la educación técnico-profesional, a medida que la nueva estructura de la educación nacional se ponga en vigencia.

El Ministerio de Educación Pública otorgará certificados de completación de ciclos a los estudiantes que hayan cumplido con los requisitos de escolaridad y otros inherentes a los sistemas de evaluación a que se refiere el inciso anterior.

El ministerio de Educación Pública otorgará una Licencia de Educación Media a los estudiantes que hayan completado sus estudios secundarios, técnico-profesionales o de formación general en enseñanza normal.

La posesión de esta Licencia constituye un requisito de ingreso a la educación superior universitaria, cuando fuere procedente.

Artículo 3º— Cada vez que las leyes y reglamentos en vigencia exijan estar en posesión del grado de Bachiller o de las Licencias secundaria, técnico-profesional o secundaria normal, para algún efecto, tal requisito deberá entenderse cumplido con la posesión de la Licencia de Educación Media a que se refiere el inciso tercero del artículo 2º.

Artículo 4º— A los alumnos que durante el primer semestre de 1966 se hubieren matriculado en forma condicional en las Escuelas de la Universidad de Chile, Técnica del Estado y Universidades reconocidas por el Estado, les será aplicable, en lo que concierne al requisito de ingreso en tales Escuelas, el inciso cuarto del artículo 2º.

Y por cuanto he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo; por tanto promúlguese y llévase a efecto como ley de la República.  
Santiago, seis de agosto de mil novecientos sesenta y seis.

EDUARDO FREI MONTALVA

JUAN GOMEZ MILLAS

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.

PATRICIO ROJAS SAAVEDRA  
Subsecretario de Educación

# MODELO DE LAS UNIDADES QUE ILUSTRAN PROGRAMA DE INGLES

## Suggested Activities

- 1 See Explanatory Note N° 1.
- 2 See Explanatory Note N° 2.
- See Explanatory Note N° 3.

Ofrecemos a los profesores de Inglés del país, como primicia, uno de los modelos de unidades que aparecerán próximamente en un volumen de artículos y ensayos destinados a aclarar e ilustrar el Programa de Inglés para el primer año de enseñanza media. Esta colaboración fue preparada por el Comité de Inglés del Centro Nacional de Perfeccionamiento.

## UNIT 1

### AS A STUDENT: "Finding the Right Club"

#### Explanatory Notes on this Sample Unit

- 1 This is merely a sample unit which the English teacher may use or adapt according to the needs and conditions of this class.
- 2 It must be stressed that this unit does not pretend to be a step-by-step guide. The presentation of new items, additional practice exercises, reading questions, etc., must be prepared by the teacher, whose background and experience with his classes fit him admirably to provide these details.
- 3 This plan assumes that the teacher will present the new vocabulary and grammatical structures, using the techniques in the program for the First Year of "Enseñanza Media". Whenever possible the dialogues may be used as the basis for the presentation of new vocabulary and structural materials. If the list of vocabulary items is a fairly long one, the teacher may present some words before introducing the dialogue, using posters, dramatization, context, cognates, etc.; if it is short, words may be explained within the context of the dialogue.

## DEVELOPMENT OF THE UNIT

- A 1 Make this a resource project. After a preliminary discussion in Spanish — for purposes of motivation — of school clubs which function in Chilean schools, ask volunteers to choose school clubs (existing clubs or, if non-existent, then desirable) and describe them as they are or could be. For example, Tom discusses the chess club that was organized in X School two years ago, while Marcia talks about a record club that does not exist but would be desirable. The students' reports should be short — not more than two minutes — and can be presented in Spanish, then summarized in English by the teacher, who prepares a few short structures that can be easily repeated by the class.
- 2 Dialogue
- a Model presentation(1)
- Dialogue: Characters: Jerry and Jean, two students.  
 Jerry: I want to join a club this year.  
 Jean: Which one do you want to join?  
 Jerry: The Record Club is fun. They play go-go and folklore music at the meetings. I like to listen to folklore music.  
 Jean: So do I, but I want to join the Math\* Club. They solve mathematics problems and play games. Math is my favorite subject.  
 Jerry: I like to solve mathematics problems too. Oh — I have a big math assignment for tomorrow. So long!
- \* Math is the abbreviated form of **mathematics**. It is used more frequently than the whole word.  
 So long means **good-bye**.
- b Practice and analysis
- 1 Oral presentation and repetition of the lines of the dialogue.
  - 2 Presentation and drill of linguistic(3) items(2), preferably with the dialogue as the source of items.

Specific Objectives of the Unit	Contents	Development of Unit	Audio-Visual Aids	Evaluation
Development of:	A Linguistic Contents.	A 1 Resource Project Introduction (in Spanish)	A Dramatization of the dialogue	A Incidental evaluation:
1 Oral command of the dialogue and its structures.	—Morpho-syntactic items	2 Dialogue	Use of:	Memorization and dramatization of the dialogue by the students
2 Ability to read and copy the dialogue and its structures.	a) simple present tense	a) Model presentation	Pictures illustrating the lines of the dialogue.	Systematic evaluation:
3 Ability to use the linguistic content in cultural situations both in Chile and in English-speaking countries.	b) compound nouns (music club, folklore group)	b) Practice and analysis	Strip-tease device.	Oral and written exercises on structures and vocabulary presented in the dialogue
	c) verbs that take an infinitive (like to , want to )	1) Oral presentation and repetition of the lines of the dialogue (memorization)	Flash-cards	
	d) the genitive of nouns	2) Presentation and drill of linguistic item	Magnetograph	
	—Phonological items	3) Final reading	Hectograph	
	a) stress pattern for compound nouns	B 1 Guided reports on clubs	Tape recorder	B 1 Guided student reports
	b) intonation pattern for compound nouns	2 Summarizing reading text	A game	2 Questions on the reading text
	c) pronunciation of the final /s/ in the genitive of nouns		B Use of:	
	—Lexical items Vocabulary related to school clubs		Graphs	
	a) to join; b) to belong; c) to solve; d) club activities; f) music club; g) mathematics assignment; h) high school student.		Dioramas	
	B Cultural Contents: Discussion of the nature, purposes, variety and activities of clubs organized in schools.		Dramatizations	

- 3 Final reading of the dialogue from the chalkboard or a hectographed copy.
- B 1 Guided student reports on clubs already existing in schools or desirable for the school in which the class is held.
- 2 Summarizing reading text.

Many high school students in England and the United States belong to clubs. They like to go to club meetings, because in these meetings the members learn things and have a good time. Some students join music groups. They sing, play instruments, and listen to records. Other students belong to hiking clubs. Hiking clubs organize excursions to the mountains and lakes near the school. The young people's favorite clubs are the folklore groups. There the members sing and dance. Club activities are an important part of high school life in England and the United States.

- 1) Methods for presenting the dialogue are discussed elsewhere in this guide in a essay which deals exclusively with the dialogue.
- 2) On the next page will be found exercises and a game for the practice of the structures, which may be useful to the teacher. They can serve for practice or evaluation.
- 3) The vocabulary and grammatical structures may be presented or reviewed from the context of the dialogue as the dialogue is being introduced.

#### SUGGESTED EXERCISES FOR ORAL PRACTICE OF NEW AND REVIEW STRUCTURES

##### 1 Compound Nouns

Directions: The teacher gives the students the first one or two sentences. The class gives the following sentences orally, forming compound nouns.

Example: T. It's a club. It specializes in hiking.  
S. It's a hiking club.

- 1 We have an assignment. It's in math. It's a (math assignment)
- 2 John is a member of a club. He's a (club member)
- 3 They belong to a club. It specializes in music. They belong to a (music club)
- 4 It's a class in English. It's an (English class)
- 5 It's a record made by the Beatles. It's a (Beatle record)

##### 2 Want to, like to (Substitution exercise)

I want to join the mathematics club.  
(music club)

belong to folklore group.

John wants

We

like

don't like

He

have coffee for lunch.  
read that book.

They don't want dance.  
like  
He listen to Beatle records.

##### 3. a. Simple present tense (interrogative and negative) Review (Transformation drills).

Directions: The teacher tells the class something about John. The class answers with a question about Mary.

Example: T. John belongs to the math club.

S. Does Mary belong to the math club?

- 1 John likes to play the guitar.
- 2 John wants to join the orchestra.
- 3 John belongs to the folklore group.
- 4 John sings in the chorus.
- 5 John plays basquetball.

##### b. Directions: The students answer the statement given by the teacher with another statement, but their statement should be in the negative using Betty.

Example: T. John likes folklore music.

S. Betty doesn't like folklore music.

- 1 John belongs to the sports club.
- 2 John wants to study French.
- 3 John likes to go to concerts.
- 4 John wants to sing in the chorus.
- 5 John likes to dance.

##### 4 Hide-and-Seek, a review on the use of the genitive.

Directions: The teacher asks a student to find something that belongs to another student. The student must find the object and repeat, "Here's X's"

Example:

Teacher: Angelica, find Maruja's apron.

Angelica: Here's Maruja's apron.

#### Evaluation

##### A. Incidental Evaluation: Memorization and dramatization of the dialogue by the students.

Systematic Evaluation: The suggested exercises for oral practice of new and review structures on the preceding page may also be used for systematic evaluation.

##### B. Incidental Evaluation: At the conclusion of the resource project each group of students should prepare a short report—in Spanish—for presentation to the whole class. After the reports have been presented, they may be briefly and simply summarized by the teacher or students and teacher in a few English sentences. Other final project activities may be graphs, charts, dioramas, expositions, dramatizations, etc., which should be explained in a few short English structures. The teacher's assistance is very important in these final activities.

Systematic Evaluation: Questions on the reading text prepared by the teacher.

# 15 AÑOS DE LABOR DE LA SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION

por el prof. SERGIO AGUILERA A.  
Superintendente de Educación

Es conveniente recordar el origen de este máximo organismo técnico educacional, con que cuenta nuestro país. Debemos remontarnos a los albores de nuestra República, cuando en el Decreto Supremo de 1813 se designaba Superintendente al Rector de la Universidad de San Felipe, que debía ser la autoridad superior encargada de la coordinación de la Educación que se imparte en el país en todos los niveles, y de la Dirección e Inspección de la Educación Nacional.

¿Qué dice el D. F. L. 104, del 3 de junio de 1953, que establece el Estatuto Orgánico de la actual Superintendencia de Educación? Nos referiremos a uno de sus considerandos y a partes del Art. 1º y 2º "Que todo esto hace indispensable coordinar y relacionar los servicios educacionales para darles unidad y flexibilidad, a fin de que puedan cumplir en mejor forma su cometido". Art. 1º "Establécese la Superintendencia de Educación Pública, que tendrá a su cargo la Dirección e Inspección de la Educación Nacional, bajo la autoridad del Gobierno, sin perjuicio de las garantías que sobre esta materia consagra la Constitución". Art. 2º "La Superintendencia de Educación es persona jurídica de derecho público para todos los efectos legales".

Todos los proyectos y Decretos, elaborados y dictados en diferentes gobiernos, han dado a la Superintendencia las importantes funciones ya señaladas en el párrafo anterior. Partiendo del Decreto Supremo de 1813; siguiendo por el Decreto 1224, de abril de 1927, que hace mención expresa del Art. 1 de nuestra Constitución del año 1925; continuando con el Decreto 2066, de mayo de 1927; el Decreto 7.500, de diciembre de 1927; el Decreto 5.336, de noviembre de 1928, hasta llegar al actual D. F. L. 104 del 3 de junio de 1953, todos han concebido a nuestra Superintendencia con las características ya indicadas.

Hemos querido transcribir estos acápites fundamentales en la concepción, origen y objetivos de la Superintendencia de Educación, pues ellos reflejan fielmente el ánimo y el espíritu de los gobernantes, que han depositado en este organismo la responsabilidad de dirigir, planificar y supervisar la Educación Nacional.

Cumpliendo con lo establecido en su Ley Orgánica, esta Superintendencia ha dado gran importancia a la Investigación Pedagógica, ya que una de sus funciones fundamentales es la de proponer los cambios que aseguren el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y su contribución permanente al desarrollo general del país, los que forzosamente deben basarse en una investigación sistemática. Con la puesta en marcha de la actual Reforma Educacional Chilena, a partir de 1965, se ha acentuado esta valiosa función dando preferencia a las investigaciones efectuadas acerca de diagnósticos de la situación educativa y a fundamentos técnicos para proyectos de desarrollo y mejoramiento de nuestra educación.

Toda esta importante labor ha sido desarrollada por Su-

perintendencia a través de su Oficina Técnica, Oficina de Planeamiento, Centro de Documentación, Sección Estadística, etc. especialmente, desde el año 1964 hasta 1967, les ha correspondido realizar esta actividad en forma intensa, con la puesta en marcha de la Reforma Educacional en la Escuela Básica y en la Escuela Media, decimos especialmente en estas fechas, pues desde fines del año pasado ha sido creado el Centro Nacional de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, cuyo Consejo Superior está presidido por el Superintendente de Educación e integrado, entre otros, por el Secretario Técnico y el Coordinador del Planeamiento, pertenecientes a la Superintendencia. Este Centro Nacional intensificará la labor desarrollada por nuestro organismo. Es dable destacar que, en sus quince años de actividad, la Superintendencia ha propuesto, prácticamente, todos los nuevos Reglamentos Educacionales, como asimismo las modificaciones necesarias en los ya vigentes. Esto es en cumplimiento a lo señalado expresamente en su Ley Orgánica, tareas que cumple por intermedio de su Consejo Nacional de Educación, asesorado por la Oficina Técnica y sus Comisiones de Evaluación, Orientación y Supervisión. De esta manera se asegura, en forma institucionalizada y legal, la permanente renovación de los instrumentos técnicos-pedagógicos de la educación nacional, que le permiten su normal desarrollo y su adecuación al medio educacional vigente. Como ejemplos más recientes, podemos mencionar estas modificaciones reglamentarias en la organización de los estudios en las Escuelas Normales, que les ha permitido incorporarlas al nivel Superior de Estudios; además, la evaluación del rendimiento escolar, muy específicamente en el establecimiento de la Prueba Nacional de Evaluación, uno de los requisitos para el ingreso de cualquier alumno al 1er. Año de la Escuela Media. Podríamos agregar muchos otros aspectos en la reactualización de los Reglamentos sobre Educación, especialmente en la evaluación de los nuevos planes y programas de estudio aplicados en las Escuelas Pilotos, la enseñanza del Método Cuissenaire y otros más.

La Superintendencia ha promovido la realización y evaluación de experiencias educacionales no sólo en el sector público sino en el privado también, con el convencimiento que ellas constituyen pasos necesarios para la implantación de mejoras que, en su oportunidad, han de beneficiar en forma general a todo el sistema educacional. Es así como, de acuerdo con el Decreto 891 del 16 de febrero de 1961, y el Decreto 15.473 del 30 de septiembre de 1961, se autorizó y fijó normas para la aplicación del Plan de Integración Educacional de Arica, respectivamente. Ha sido nuestro organismo el que ha dado vida a este Plan, cuya experiencia viene aplicándose desde 1961, bajo su tuición técnica y administrativa.

La evaluación de este Plan, recientemente efectuada por cinco expertos de UNESCO, entre el 18 y 25 de junio de 1967 en una primera etapa y en septiembre en la segun-

da, permite concluir que su aplicación ha sido un acierto, que su experiencia ha resultado valiosísima y que su filosofía en las grandes líneas, ha servido no sólo de inspiración, sino de base para la Reforma Educacional puesta en marcha a partir de 1965. Además, se desprende del informe de los expertos de UNESCO que debe efectuarse la incorporación gradual del Plan Arica a la Reforma Educacional vigente en el resto del país. Esta incorporación se ha iniciado en el presente año, transformando los 9os. Años de los Colegios Medios Comunes de Arica, en 1os. Años de la Escuela Media siguiendo gradualmente hasta completarse en 1971, transformando los 12os. Años de los Colegios Diferenciados, en 4os. Años de la Media, lo que permitirá cumplir con el Plan Integral de Educación de Arica, cuya experimentación debe terminar en 1970.)

La misma Reforma Educacional, a la que hacemos referencia en el párrafo anterior e iniciada en 1965, ha sido una de las más importantes y valiosas actividades de Superintendencia y aún más, nos atreveríamos a señalar que en el sexenio 1964-1970. La actividad desplegada por Superintendencia tanto en el plano de la concepción técnica de la Reforma como en el hecho de haber sido, por intermedio del Consejo Nacional de Educación, el lugar de convergencia de todos los sectores del país para discutirla, aprobarla e impulsarla, nos indica la extraordinaria labor desarrollada por nuestro Servicio al respecto.

La creación de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación por Decreto 19.138 del 27 de diciembre de 1962, y su definitiva ubicación estructural en la Superintendencia, por Decreto 21.697 del 18 de octubre de 1965, hicieron factible la delineación de nuevos fines y objetivos para nuestra Educación Chilena; el diseño de la nueva estructura educacional, ocho años de Educación General Básica y cuatro años de Educación Media, y la elaboración de nuevos currículums para estos mismos niveles. Para hacer posible esta Reforma y para su aplicación misma, nuestras Oficinas y Comisiones la han dotado de los nuevos instrumentos técnicos que no sólo incluyen modernos planes y programas, sino además guías y otros materiales didácticos para el profesor y el alumno. Aquí es justo destacar la magnífica colaboración prestada por la Comisión de Curriculum y la de Material Didáctico. Es así como nuestro Servicio ha hecho funcionar, en los últimos años, Comisiones especializadas para la elaboración de estos elementos, las que han estado integradas por Profesores y especialistas de alto nivel técnico. Dentro de este espíritu de nuestro Servicio, se ha encauzado hacia diversos aspectos de la programación de la Reforma Educacional, el mayor esfuerzo de la gran parte de sus unidades y oficinas. Todas han entregado sus valiosas experiencias y han aportado la información requerida con el fin de estructurar sobre bases reales nuestra Reforma, proporcionando los datos sobre los recursos humanos y económicos, las informaciones estadísticas y los análisis cuantitativos y cualitativos, es decir, tomando las providencias del caso que nos permitieran emitir un diagnóstico preciso sobre la realidad educacional chilena, sobre la cual se aplicaría la Reforma.

En resumen, la proyección del trabajo realizado por Superintendencia al efecto, está reflejada claramente en la filosofía y la operatividad de la Reforma Educacional.

Nuestro Servicio, dentro de la modestia de sus medios, ha realizado una completa y exhaustiva labor de divulgación de sus realizaciones y principales investigaciones, ya sea en el Plan de Integración Educacional de Arica como en la Reforma misma, en esta última con la entrega

oportuna y a nivel nacional, de los documentos fundamentales de ella, para lo cual hemos contado con la valiosa colaboración del Centro Nacional de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Especial mención le cabe además, en este rubro, al Centro de Documentación Pedagógica, organismo dependiente de Superintendencia que presta servicios de consultas a los lectores, publica boletines bibliográficos, da asesoría especializada a las comisiones técnicas, etc.; la Oficina de Recursos Humanos, de la Oficina de Planeamiento, la que ha entregado los estudios cuantitativos y cualitativos, para la puesta en marcha de la Reforma Educacional; la Oficina de Estadística, cuya entrega oportuna de sus análisis estadísticos, la publicación de sus Boletines Anuales y la elaboración de proyecciones, nos han permitido tener un panorama objetivo de la realidad numérica educacional; la designación, por parte de nuestro Servicio, de las Comisiones de Programas y de Material Didáctico, cuya participación en numerosos Cursos, Jornadas, Mesas Redondas y Seminarios, muy especialmente en el año 1967, ha hecho posible la información oportuna y la orientación necesaria en la conducción y operación de la Reforma.

Queremos destacar también la creación de los Servicios Nacionales de Orientación, Evaluación y Difusión, los dos primeros inspirados por los ya existentes en Superintendencia de Educación y todavía más dirigidos por profesionales que laboran en nuestro Servicio.

Finalmente, en el aspecto de divulgación, este organismo le ha dado prioridad a su publicación de "Cuadernos de la Superintendencia" entregados en tres números anuales. Aquí damos a la publicidad, los trabajos técnicos, estudios especializados y artículos importantes relacionados con la Educación Chilena, ya que este vehículo de divulgación e información llega a todos los lugares de Chile en que esté presente la educación y además tenemos el canje internacional con otros Cuadernos y Documentos de alto nivel técnico especializado extranjero.

Junto a las Secciones más importantes de la Superintendencia, está el llamado Fondo Nacional de Educación, "que tiene por objeto proporcionar los recursos necesarios para estimular y desarrollar aquellos aspectos de la Educación Nacional que el Consejo Nacional de Educación estime conveniente recomendar al Ministro". Séanos permitido incorporar en esta Semblanza de la Superintendencia, el Fondo Nacional de Educación, pues es una de sus principales fuentes de recursos, que hace posible la contratación e incorporación a nuestro Servicio, de los más destacados profesionales, especialistas e investigadores de la Educación Nacional, cuyas experiencias y aportes hacen factibles los proyectos por ellos elaborados.

Hemos querido, ex profeso, dejar para el final de este Editorial, a un Sector importante dentro de Superintendencia como lo es el Honorable Consejo Nacional de Educación, que es el Cuerpo colegiado más representativo de la Nación e integrado por veintisiete miembros. Decimos que es el sector más representativo, pues en él participan todas las fuerzas vivas del país que están vinculadas a la Educación, como acontece con las autoridades del Ministerio de Educación, de las Universidades, de las Instituciones Gremiales del Magisterio, de los Centros de Padres y Apoderados, tanto fiscales como particulares, de las actividades Fabriles, Mineras y Agrícolas, de la Enseñanza Particular, de los Sindicatos Obreros, etc.

El Consejo Nacional de Educación es la Expresión de la voluntad nacional de cambio, esta interpretación dada por la Ley a Superintendencia explica el sentido trascen-

dente de su acción, esto es en esencia nuestro Servicio y nuestro Consejo Nacional. Ya decíamos que todos los sectores de la Nación están representados en el Consejo, es por ello que en su propio seno el Gobierno ha consultado sus grandes decisiones sobre materia educacional, siendo por consiguiente, su labor consecuente y democráticamente orientada. Es así como todos sus trascendentales acuerdos han revestido el sello característico de la unanimidad.

La comunidad educacional chilena fielmente reflejada e interpretada en su Consejo Nacional, nos permite señalar con autoridad que ningún aspecto de la actual Reforma Educacional ha dejado de ser conocido, discutido y aprobado por él. Gracias a la magnífica colaboración entregada por los honorables Consejeros, en los distintos períodos, a través de su ilustrada capacidad y de su sacrificada generosidad, ha sido posible realizar esta tarea nacional de la Educación, en que el único interés del Consejo ha sido servir al bien común. Vaya por ello nuestro reconocimiento, homenaje y agradecimiento a cada uno de ellos y a través de todos los períodos hasta el momento desempeñados. Con su ejemplo, con su entrega ya desinteresada y con su esfuerzo aportado, podemos decir que su acción es el más claro testimonio de que la Educación es una función perteneciente a la comunidad toda, es una empresa en que estamos todos empeñados en llevar adelante con éxito, el que en gran medida de-

pende de la efectividad con que la realicemos.

He aquí en apretadas líneas el significado de la labor desarrollada por la Superintendencia de Educación Pública, durante los quince años que con tanta alegría hoy conmemoramos, pues nos encuentran dedicados de lleno en la puesta en marcha de la nueva Educación Media, en que antiguos conceptos hoy han quedado obsoletos; en que todo Chile aguarda con interés el resultado de su Reforma Educacional, iniciada en 1965 y continuada con el mismo brío, calor y entusiasmo del primer momento. Todos, alumnos, padres, autoridades educacionales, etc. estamos unidos en torno al gran ideal: una mejor educación para un mejor status socio-económico, para que nuestro niño chileno tenga confianza y fe en su porvenir, para que la imagen nacional del mejoramiento educacional se irradie a todo el mundo.

Queremos, finalmente, agradecer a todos los que laboran en nuestro Servicio, desde el más modesto auxiliar hasta el más calificado técnico, su entrega desinteresada y entusiasta a este Organismo, que es la misma dada a nuestra educación nacional, pues en su beneficio y en su progreso estamos todos empeñados. Que estos quince años, que hoy cumple la Superintendencia de Educación Pública, nos permitan decir con certeza y entusiasmo: creemos que hemos cumplido y deseamos seguir por el mismo camino, por nuestros hijos, por Chile y por el mundo entero.

## estudio comparativo de becarios entre 1965 y 1967 de la junta de auxilio escolar

La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas ha publicado los resultados de un estudio sobre las características de los becarios entre 1965 y 1967. En este trabajo participaron Luis Carreño, jefe de la Sección Programación; Roberto Jarry, encargado del estudio; Patricio Moreno, Julio Soto, Carlos Genovese, Florentino Becerra y María Ramírez. Por el especial interés de este estudio publicamos su introducción, sus conclusiones y tres de los treinta cuadros estadísticos que aparecen en él.

La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas tiene, entre sus programas de asistencialidad escolar, uno de becas para la enseñanza media y para 7º y 8º años de la enseñanza básica, que incluye los beneficios de alimentación, habitación, vestuario, útiles y textos de estudio.

Enfrentados a la necesidad de realizar una medición objetiva de los méritos de los postulantes a becas, se elaboró una pauta de evaluación que opera en base a dos variables establecidas en la Ley 15.720 que son:

- A Rendimiento escolar.
- B Situación socio-económica.

Para cada una de estas variables, se elaboró un conjunto de indicadores que miden un mayor o menor rendimiento escolar y un más bajo o más alto nivel socio-económico. La relación buscada fue que a mejor rendimiento escolar, mayor puntaje y a peor nivel socio-económico, también mayor puntaje. Como indicadores de la variable rendimiento escolar, a la cual se le asignó una ponderación de 40 por ciento, se tomaron los siguientes factores:

1. Promedio general de notas de los dos primeros trimestres o primer semestre del año que cursa el postulante en el momento de presentar la solicitud, con un peso de un 70 por ciento dentro de la ponderación dada a esta variable.
2. Porcentaje de asistencia a clases del alumno, es decir, relación entre el número de días asistidos a clases y el número de días que hubo clases durante los dos primeros trimestres, con un peso de 15 por ciento.
3. Informe del orientador o profesor jefe acerca de las aptitudes del postulante, con un peso de 10 por ciento.

4. Repetición de curso, con un peso de 5 por ciento dentro de la ponderación asignada a la variable rendimiento escolar.

La variable socio-económica con una ponderación del 60 por ciento, se mide por los siguientes indicadores:

1. Ingreso per cápita, es decir, el ingreso total del grupo familiar dividido por el número de habitantes del hogar. Se asigna mayor puntaje mientras menor es el ingreso per cápita. Este indicador tiene una ponderación del 50 por ciento dentro de la variable socio-económica.
2. Tipo y tenencia de la vivienda del grupo familiar. Se combina la calidad de la vivienda, por ejemplo, casa de construcción sólida, conventillo, casa de inquilino, etc., con la tenencia de ésta, por ejemplo, propietario, arrendatario, etc. Este indicador tiene una ponderación del 10 por ciento.
3. Ocupación del padre o jefe del hogar, con un peso del 10 por ciento.
4. Número de camas por persona, es decir, el total de camas que tiene la vivienda dividido por el número de personas que habitan en ella. Este indicador tiene un peso del 10 por ciento de la variable socio-económica.
5. Características temporales del grupo familiar. En este indicador se incluye un conjunto de condiciones que influyen en la situación socio-económica de un hogar, por ejemplo, madre abandonada, viuda o separada, jefe de hogar cesante temporal, número de hermanos que estudian, etc. Este indicador tiene una ponderación de un 20 por ciento dentro de la variable socio-económica. Teóricamente, el conjunto de las dos variables, rendimiento escolar y nivel socio-económico, da un mínimo de 0 puntos y un máximo de 1.000 puntos. Previo a la selección de postulantes a becas, se tiene especial cuidado de revisar las solicitudes para comprobar la omisión de algún dato que pueda perjudicar al postulante. Las solicitudes se codifican por un equipo especialmente entrenado, el que utiliza una pauta para traducir los datos que aparecen en dichas solicitudes, las que posteriormente serán analizadas por I.B.M. En este servicio, se realiza el traspaso de los datos de las solicitudes a tarjetas perforadas y, a la vez, todas las operaciones necesarias se realizan por medio de un computador electrónico, que se basa en la pauta de evaluación ya descrita.

Como última etapa, se procede a la distribución de becas por provincias y ramas de la enseñanza, de acuerdo con los criterios establecidos por la H. Junta Nacional.

### ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En base a los datos que aparecen en las solicitudes de postulantes a becas de 1966 y 1967 y en el "Análisis de Becarios de 1965", se ha realizado un estudio comparativo de estos tres años. Los indicadores utilizados fueron seleccionados teniendo en consideración su importancia en la determinación de la situación socio-económica del grupo familiar de los postulantes. Estos son los siguientes:

#### 1) NIVEL EDUCACIONAL ALCANZADO POR EL PADRE

Está determinado de acuerdo con el último año cursado por el padre o jefe de hogar.

Las categorías utilizadas son las siguientes y en los tres períodos no han sufrido variación:

- Analfabeto.
- 1º a 3º Primario.
- 4º a 6º Primario.
- 1º a 3º Secundario.
- 4º a 6º Secundario.
- 1º a 3º Normal y Profesional.
- 4º a 7º Normal y Profesional.
- Universitario.
- Otros.

#### 2) CATEGORÍA OCUPACIONAL DEL PADRE

Se considera la ocupación del padre o jefe de hogar. Las categorías utilizadas han sido las siguientes:

##### AÑO 1965

- Empleados.
- Administradores.
- Jubilados Cajas de Previsión.
- Empresarios Independientes.
- Obreros.
- Jubilados S.S.S.
- Otros.

##### AÑO 1966

- Empleados.
- Administradores.
- Jubilados Cajas de Previsión.
- Empresarios.
- Amas de casa.
- Obreros.
- Jubilados S.S.S.
- Otros.

##### AÑO 1967

- Empleados.
- Administradores.
- Medianos Comerciantes.
- Pequeños Comerciantes.
- Trabajadores Autónomos y Semi-especializados.
- Obreros Agrícolas.
- Trabajadores no calificados.
- Otros.

Se puede notar, que los componentes de este indicador fueron ampliados y corregidos en la selección de 1967, por lo tanto, no es posible comparar los resultados obtenidos con los años anteriores. Sin embargo, se presenta el análisis de los datos de cada año.

#### 3) TOTAL DE INGRESO FAMILIAR Y EL NÚMERO DE HIJOS QUE ESTUDIAN

Determinado por la relación existente entre el ingreso familiar y el número de hijos que estudian.

En los tres períodos se ha utilizado la siguiente escala:

Ingreso (En escudos)	
0	— 49
50	— 99
100	— 149
150	— 199
200	— 299
300	— 499
500	— 699

700 y más.  
Otros.

#### 4) INGRESO PER CAPITA

Determinado por la relación que existe entre el ingreso total del grupo familiar y el total de miembros que forman este grupo. La escala utilizada es la siguiente:

##### Ingreso Per Cápita

0,0	— 10,0
10,1	— 20,0
20,1	— 30,0
30,1	— 40,0
40,1	— 50,0
50,1	— 60,0
60,1	— 70,0
70,1	— 80,0
80,1	— 90,0
90,1	— 100,0
100,1	adelante.

#### 5) TIPO Y TENENCIA DE LA VIVIENDA

Relación entre el tipo de vivienda que habita el grupo familiar y la tenencia de ésta.

Las categorías utilizadas han sido las siguientes:

##### AÑO 1965

- Casas de construcción sólida y departamentos.
- Piezas en casa, pensión, residencial.
- Casas de Inquilino y Conventillos.
- Mejoras.
- Otros.

##### AÑOS 1966

- Casas de construcción sólida y departamentos.
- Piezas en casa, pensión y conventillo.
- Mejoras.
- Otros.

##### AÑO 1967

- Casas de construcción sólida y departamentos.
- Casas unifamiliares de construcción ligera o adobe.
- Piezas en casa, pensión, residencial.
- Conventillo, casa de inquilino y mejora.

Para este año no se analizó la categoría "Otros". Por la variación experimentada en 1967, este indicador, al igual que el indicador de ocupación del padre o jefe de hogar, no puede compararse con años anteriores (1965-1966), y se analiza independientemente.

En general, este estudio nos permitirá comprobar y perfeccionar el cumplimiento de los criterios establecidos para la selección de becarios de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Los diversos indicadores han sido analizados porcentualmente en relación a los postulantes aceptados y rechazados en cada categoría, independientemente de las otras categorías que forman un determinado indicador. También fueron analizados considerando el porcentaje que corresponde a cada categoría en relación al total de postulantes aceptados o rechazados, así como el porcentaje en cada categoría con respecto al total de postulantes.

Los resultados de cada indicador han sido presentados separadamente para mayor claridad y mejor comprensión.

#### CUADRO Nº 1

##### SELECCION DE POSTULANTES, SEGUN NIVEL EDUCACIONAL DEL PADRE AÑO 1965

(Indicando el porcentaje de aceptados y rechazados dentro de cada nivel)

NIVEL EDUCAC.	SELECCION				TOTAL
	ACEP.	%	RECH.	%	
Analfabeto .....	340	52,6	307	47,4	647

1º a 3º Primaria .....	1.931	50,5	1.894	49,5	3.825
4º a 6º Primaria .....	6.330	45,9	7.452	54,1	13.782
1º a 3º Secundaria ...	1.508	40,9	2.175	59,1	3.683
4º a 6º Secundaria ...	569	35,1	1.051	64,9	1.620
1º a 3º Normal y Prof.	196	34,7	369	65,3	565
4º a 7º Normal y Prof.	139	28,8	343	71,2	482
Universitaria .....	35	28,9	86	71,1	121
Otros (1) .....	6.392	44,8	7.879	55,2	14.271
TOTAL .....	17.440	44,7	21.556	55,3	38.996

(1) La categoría "Otros" presenta un número considerable de casos debido a la cantidad de postulantes que no indicaban la educación del padre o jefe de hogar.

**CUADRO Nº 2**  
SELECCION DE POSTULANTES, SEGUN NIVEL EDUCACIONAL DEL PADRE  
AÑO 1966

(Indicando el porcentaje de aceptados y rechazados dentro de cada nivel)

NIVEL EDUCAC.	SELECCION				TOTAL
	ACEP.	%	RECH.	%	
Analfabeto .....	944	40,2	1.404	59,8	2.348
1º a 3º Primaria .....	2.764	34,9	5.157	65,1	7.921
4º a 6º Primaria .....	4.635	26,8	12.644	73,2	17.279
1º a 3º Secundaria ...	942	22,5	3.254	77,5	4.196
4º a 6º Secundaria ...	395	16,5	2.001	83,5	2.396
1º a 3º Normal y Prof.	148	18,1	671	81,9	819
4º a 7º Normal y Prof.	100	11,7	755	88,3	855
Universitaria .....	26	13,1	172	86,9	198
Otros (1) .....	2.531	27,6	6.632	72,4	9.163
TOTAL .....	12.485	27,6	32.690	72,4	45.175

(1) La categoría "Otros" presenta un número considerable de casos debido a la cantidad de postulantes que no indicaban la educación del padre o jefe de hogar.

**CUADRO Nº 3**  
SELECCION DE POSTULANTES, SEGUN NIVEL EDUCACIONAL DEL PADRE  
AÑO 1967

(Indicando el porcentaje de aceptados y rechazados dentro de cada nivel)

NIVEL EDUCAC.	SELECCION				TOTAL
	ACEP.	%	RECH.	%	
Analfabeto .....	671	43,2	881	56,8	1.552
1º a 3º Primaria .....	2.728	36,2	4.818	63,8	7.546
4º a 6º Primaria .....	4.581	26,6	12.654	73,4	17.235
1º a 3º Secundaria ...	746	17,4	3.525	82,6	4.271
4º a 6º Secundaria ...	315	15,4	1.723	84,6	2.038

1º a 3º Normal y Prof.	101	17,4	478	82,6	579
4º a 7º Normal y Prof.	59	12,1	428	87,9	487
Universitaria .....	13	12,2	95	77,8	108
Otros (1) .....	3.688	30,8	8.287	69,2	11.975
TOTAL .....	12.902	28,2	32.889	71,8	45.791

(1) La categoría "Otros" presenta un número considerable de casos debido a la cantidad de postulantes que no indicaban la educación del padre o jefe de hogar.

El análisis de los cuadros anteriores, permite destacar la diferencia que existe entre el porcentaje de aceptados en 1965 (44,7%) y los de 1966 y 1967 (27,6% y 28,2%, respectivamente). Esta diferencia se debe exclusivamente a que 1965 fue un año de iniciación del programa, por lo tanto hubo un menor número de postulantes y un mayor número de becas disponibles.

En el cuadro siguiente se puede comprobar lo que se afirma anteriormente:

Año de Selección	Total de Postulantes	% Aceptados
1965	38.996	44,7
1966	45.175	27,6
1967	45.791	28,2

Al considerar el nivel educacional del padre o jefe de hogar, cabe destacar que durante los tres años se mantiene la disminución de postulantes aceptados a medida que aumentan los años de estudio alcanzados por el padre o jefe de hogar. Además, se debe hacer notar la similitud que presenta la distribución de 1966 en relación con la de 1967. (Siguen 26 cuadros más con los otros indicadores señalados y sus respectivos análisis).

### CONCLUSIONES

1. El presente trabajo comprueba que la selección de becarios de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, se ajusta estrictamente a los resultados de cada uno de los distintos indicadores, sin que intervengan factores extraños.

2. El análisis de los distintos indicadores permite afirmar con plena seguridad que la selección de postulantes a becas se realiza con objetividad y responde a los fines de esta política de asistencia: oportunidad de educación a los estudiantes de escasos recursos.

3. Aun cuando la pauta de evaluación utilizada para la selección de postulantes a becas da mayor importancia a algunos indicadores, por ejemplo, el ingreso per cápita, se comprueba que éstos no son decisivos al considerarlos aisladamente, pues existe una estrecha relación entre cada uno de los indicadores empleados. Por ejemplo, los datos de ingreso per cápita indican un alto porcentaje de rechazados en el intervalo Eº 0,0 — Eº 10,0. Este grupo puede haber sido rechazado por la influencia de los otros indicadores socio-económicos, como también la intervención de la variable rendimiento académico del postulante.

4. El análisis comprueba la conveniencia de la revisión de ciertos indicadores de la pauta de evaluación hecha en 1967, tales como, la ocupación del padre o jefe de hogar y el tipo y tenencia de la vivienda.

5. En general, se puede afirmar que la situación socio-económica de los grupos familiares de los postulantes a becas, es muy deficiente. Durante el presente año se preparará un informe anexo con los resultados de la selección de becas de 1968.

# TEXTO DE LOS DECRETOS 1358 Y 1360 DE LA REFORMA EDUCACIONAL

Numerosas personas nos han consultado sobre las fechas de incorporación de los diferentes cursos a los nuevos programas de la reforma educacional. En respuesta a estas consultas, publicamos los decretos 1358 y 1360 de 6 de marzo de 1967 que fijan normas al respecto.

Hasta ahora, el Ministerio de Educación ha elaborado a través de sus diversos organismos (Superintendencia de Educación, Centro Nacional de Perfeccionamiento) nuevos programas para los siguientes cursos: 1º a 8º de enseñanza general básica, 1º de enseñanza media. Existen además, programas de transición para 7º y 8º años básicos. Se están elaborando programas para 2º de enseñanza media.

En 1967, aplicaron nuevos programas:

Primer año de enseñanza básica: todos los escuelas del país.

Segundo y tercero de enseñanza básica: escuelas piloto.

Séptimo y octavo básicos: programas de transición para todos los establecimientos en que se impartieran estos cursos.

1968: 1º y 2º básicos: Nuevos programas en todas las escuelas del país. 3º y 4º básicos: nuevos programas en las escuelas pilotos.

7º y 8º: Programas de transición.

Primer año de enseñanza media: nuevos programas en todos los establecimientos.

1969: se incorporan a los nuevos programas, al menos, los siguientes cursos:

3º de enseñanza básica en todo el país.

5º de enseñanza básica en las escuelas pilotos.

8º de enseñanza media en todo el país.

## FIJAN PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA

HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:

SANTIAGO, 6 de marzo de 1967

Nº 1358.

VISTOS:

La facultad que me confiere el Art. 72 Nº 2 de la Constitución Política del Estado, el Decreto Nº 27.952 de 7 de diciembre de 1965 que fija la nueva estructura del sistema educacional y el oficio Nº 4052 de 17 de noviembre de 1965 de la Superintendencia de Educación Pública.

CONSIDERANDO:

1º Que el compromiso del actual Gobierno de asegurar la real vigencia del principio de igualdad de oportunidades educacionales se concretó en la apertura del sistema educacional a todos los niños en edad escolar;

2º Que esta igualdad de oportunidades se garantiza efectivamente en la medida en que se ofrece educación de igual calidad a todos los educandos y se atiende a sus diferencias individuales y a los requerimientos de la sociedad en que ese sistema existe.

3º Que el plan de estudios debe constituir un instrumento que permita planificar con flexibilidad las actividades escolares de tal manera que junto con considerar los intereses y necesidades de los educandos se atienda, también, a los requerimientos de la comunidad;

4º Que los objetivos determinados para cada curso se logran a través de actividades organizadas en unidades que facilitan la integración de experiencia;

5º Que el profesor debe poder planificar las actividades docentes (diarias, semanales, semestrales y anuales), con el máximo de flexibilidad;

6º Que para asegurar que las actividades realizadas durante el año escolar conduzcan hacia el logro de los objetivos del curso se establece un número de horas anuales que se deben destinar a las diversas asignaturas; y

7º Que con el fin de lograr la consecución de experiencias educativas, es necesario señalar el número de horas de trabajo para el alumno,

DECRETO:

ARTICULO 1º Los objetivos de la Educación General Básica se cumplirán a través de las unidades programáticas.

Los objetivos específicos de estas unidades se logran a través de actividades que deben ser adecuadamente seleccionadas y organizadas en forma que garanticen una verdadera integración de experiencias educativas. Ella requiere mantener la proporción asignada a los diferentes áreas del plan de estudios que figura a continuación:

### PLAN ANUAL DE ESTUDIOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA NUMERO DE HORAS ANUALES

	Primer ciclo				Segundo ciclo			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Actividades de Orientación .	32	32	32	32	64	64	64	64

Castellano .. . . . .	160	160	160	160	160	160	160	160
Matemáticas .. . . . .	160	160	160	160	160	160	160	160
Ciencias Naturales .. . . .	64	64	96	96	96	96	96	96
Actividades Complementarias	—	—	—	—	—	—	32	32
Educación Física .. . . .	96	96	96	96	96	96	64	64
Ciencias Sociales .. . . .	64	64	96	96	96	96	96	96
Idioma Extranjero .. . . .	—	—	—	—	—	—	96	96
Educación Técnico Manual .	64	64	64	64	96	96	128	128
Artes Plásticas .. . . .	64	64	64	64	64	64	64	64
Educación Musical .. . . .	64	64	64	64	64	64	64	64
Religión (optativo) .. . . .	32	32	64	64	64	64	32	32

TOTAL ANUAL .. . . . 800 800 896 896 960 960 1056 1056

ARTICULO 2º El Plan de Estudios para la Educación General Básica consulta el siguiente número de horas anuales mínimas:

Primer ciclo:	1º y 2º año	800 horas
	3º y 4º año	896 horas
Segundo ciclo:	5º y 6º año	960 horas
	7º y 8º año	1.056 horas

Estas horas deberán distribuirse en el horario semanal máximo siguiente:

Primer ciclo:	1º y 2º año	25 horas
	3º y 4º año	28 horas
Segundo ciclo:	5º y 6º año	30 horas
	7º y 8º año	33 horas

ARTICULO 3º El número de horas consultadas para cada área en el Plan Anual de Estudios puede disminuirse o aumentarse hasta en un 15 por ciento en cada área, siempre que no se disminuya el número total de horas del plan consultado en el artículo 2º, inciso 1º del presente decreto, con el fin de reforzar aquellas que lo requieran y atender a las particulares condiciones culturales, económicas y sociales en que opera cada establecimiento.

ARTICULO 4º El Plan de Estudios de Educación General Básica regirá a partir de 1967.

Se aplicará en el presente año en 1º, 7º y 8º año y se extenderá en forma progresiva año a año al curso siguiente hasta abarcar todos los cursos de este nivel.

El presente plan de estudios no regirá en las escuelas de adultos del país.

Tómese razón, comuníquese y publíquese.

EDUARDO FREI MONTALVA

JUAN GOMEZ MILLAS

Lo que comunico a Ud. para su conocimiento.

Saluda a Ud.

PATRICIO ROJAS SAAVEDRA

Subsecretario de Educación

### APRUEBA PROGRAMAS DE ESTUDIOS PARA CURSOS De 1º, 2º, 3º y 4º AÑOS DE EDUCACION GENERAL BASICA DE LA NUEVA ESTRUCTURA DEL SISTEMA ESCOLAR REGULAR.

SANTIAGO, 6 de marzo de 1967

Nº 1360

Visto el memorándum Nº 137 de 22 de diciembre de 1966 de la Superintendencia de Educación Pública,

DECRETO:

Apruébanse los adjuntos Programas de Estudios para los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º años de Educación General Básica de la nueva estructura del Sistema Escolar Regular, creado por Decreto Nº 27.952 de 7 de diciembre de 1965, del Ministerio de Educación Pública.

Estos programas comenzarán a regir a partir del año escolar 1967. Se extenderán en forma progresiva año a año al curso siguiente hasta todos los cursos de este ciclo.

Se aplicarán en el presente año en el primer año de todas las escuelas del país y en el 2º y 3º año de las Escuelas Piloto designadas por el Ministerio de Educación Pública.

Los presentes programas no regirán para las Escuelas de Adultos del país.

Tómese razón, comuníquese y publíquese.

EDUARDO FREI MONTALVA

JUAN GOMEZ MILLAS

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.

Saluda atentamente a Ud.

PATRICIO ROJAS SAAVEDRA

Subsecretario de Educación.

## SIGNIFICADO DE LAS CINCO COLUMNAS DEL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES

Hemos recibido algunas consultas acerca del significado y uso de las cinco columnas en que aparece dividido el programa de Ciencias Naturales (ver Nº 5). Publicamos estas aclaraciones, que aunque referidas a la unidad de Química, sirven para aclarar también los problemas que presenten las unidades de Física y Biología. Para mayor comodidad, hemos numerado las columnas, aunque en el programa aparecen sin numeración.

### SIGNIFICADO DE LAS CINCO COLUMNAS DEL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES

- 1  
Situación problemática
- 2  
Actividades
- 3  
Cambios conductuales
- 4  
Material sugerido
- 5  
Tiempo estimado

#### Primera columna

Abarca las grandes ideas o principios fundamentales de cada unidad. En la Unidad de Química encontramos seis de ellos. Estas grandes ideas vienen presentadas en forma de problemas. Se espera que los alumnos, en las primeras etapas de su trabajo, lleguen a plantearlos en términos parecidos a los que aquí se formulan.

#### Segunda columna

Considerando que no es la mejor técnica pedagógica imponer un problema, surgió la necesidad de organizar dos tipos de actividades: unas de motivación, para lograr que el estudiante haga suyos los problemas planeados, y otras tendientes a dar una adecuada solución a estos problemas.

Si tenemos en cuenta que el propósito principal es llegar a estas ideas generales, que dan una explicación coherente a conjuntos de hechos, situaciones o fenómenos, debemos admitir que esta columna (2),

es flexible. Las actividades pueden ser modificadas por otras equivalentes que tiendan a las mismas finalidades.

Veamos un ejemplo: la primera actividad propuesta para el segundo problema. (¿Cuáles son las características generales de un cambio químico?). "Realizar reacciones que no dejen un residuo apreciable". Se podría haber dicho: "Quemar cinco ml. de alcohol puro" lo cual lo tornaría tremendamente rígido. Se pretende llegar a plantear un problema en torno a la aparente pérdida de masa; muchas actividades pueden servir para este propósito: quemar acetona, o bien, hacer reaccionar mármol con ácido clorhídrico, u otras más.

En resumen: Se parte de las actividades de motivación en la columna 2; se llega a un problema, columna 1, y se busca la solución a dicha situación, columna 2. Este proceso está marcado por las flechas que aparecen en el programa.

#### Tercera columna

Esta columna denominada "Cambios conductuales", describe las principales modificaciones en la conducta del estudiante que se pretenden conseguir en el transcurso de la unidad. Constituye una valiosa guía para clarificar los fines del trabajo; también es un instrumento de evaluación para valorar el grado de cumplimiento del programa y el progreso de los alumnos. De esta manera, cuando se estime que estos cambios conductuales se han logrado en buena medida, podremos continuar con el problema siguiente.

#### Cuarta columna

Sugiere los materiales necesarios para las actividades. Estos, naturalmente, pueden cambiar de acuerdo con las modificaciones que el profesor introduzca en las actividades.

#### Quinta columna

La unidad de Química está calculada para ser desarrollada en 60 horas escolares, como valor promedio. Si tenemos en cuenta que el número de horas para la asignatura de Ciencias Naturales es de 150 y que el compromiso es tratar dos unidades, se dispone de tiempo más que suficiente para cumplir con el plan propuesto. En la columna 5 se indica el tiempo aproximado en que se debe desarrollar cada uno de los problemas. Se ha considerado tanto el trabajo de laboratorio como las actividades de evaluación.

El número de horas que aquí se asigna a cada problema, es una mera referencia que sirve para orientar al profesor en la gradación de las actividades y en la distribución del tiempo. Naturalmente, habrá variaciones de acuerdo con las características peculiares de cada colegio y grupo de estudiantes.

Es preciso hacer notar, que el volumen de información incluido en el programa es escaso y que sólo es posible cumplir con él realizando las actividades; de otro modo no se justificaría el número de horas asignadas para situaciones de un nivel conceptual relativamente elemental.

A. L.

## VOCABULARIO TECNICO

CURRICULUM:	Todos los aspectos que, dentro del sistema educacional, participan directa o indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del currículum, los planes y programas son sólo algunos de sus elementos.
PLAN DE ESTUDIO:	Lista de actividades que se deben realizar en cada año o grado, con indicación del tiempo que se debe asignar a cada una, expresado en horas por semana o en porcentaje anual.
PROGRAMA DE ESTUDIO:	Conjunto de actividades intencionadas que planifica y desarrolla la escuela para alcanzar la formación integral de los educandos. Los programas aparecen estructurados en función de objetivos, conductas, contenidos, activi-

AREA:	dades, sugerencias metodológicas y de evaluación.
ASIGNATURA:	Agrupación arbitraria (*) de contenidos diversos para fines educacionales específicos.
CICLO:	Conjunto de contenidos y actividades sistemáticas que corresponden a un campo específico de la cultura.
SUBCICLO:	Proceso que se inicia, desarrolla y culmina, convirtiéndose en canales que permiten la iniciación de un nuevo proceso entroncado al anterior.
NIVEL DE ENSEÑANZA:	División interna del ciclo.
GRADO:	Un punto significativo y con cierto carácter terminal alcanzado en el proceso educativo general.
OBJETIVO:	Agrupación de un par de años; cursos consecutivos.
	a) Conjunto de experiencias (**) que, en forma deliberada, se debe buscar o tratar de alcanzar.
	b) Es una intención comunicada por una aseveración que describe un cambio intencionado

	<p>en el estudiante, la aseveración de lo que el estudiante va a hacer cuando ha completado exitosamente una experiencia de aprendizaje. Es una descripción de un modelo de conducta que deseamos que el estudiante pueda demostrar (describe un estado deseado en el estudiante en una situación dada).</p> <p>c) En último término, los objetivos son siempre metas deseadas, por las cuales nos hemos decidido mediante un acto de elección consciente. Cuando son deseadas por el profesor del colegio constituyen juicios valorativos.</p>		
OBJETIVOS GENERALES:	Son la expresión de metas a largo plazo que deben ser conseguidas por los alumnos mediante la intervención permanente de aprendizajes propuestos por las diversas asignaturas.	DESTREZAS:	Facilidad y precisión en la ejecución de actos. Conducta en que predomina el aspecto motor (manual).
OBJETIVOS ESPECIFICOS:	Son las metas más o menos próximas que caracterizan a los productos del aprendizaje de cada asignatura.	HABITO:	Inclinación constante o relativamente constante a hacer o a comportarse de una manera determinada.
EXPERIENCIA:	Es la conducta específica en una situación determinada. Implica la interacción entre el alumno y su ambiente.	APRECIACION O VALORACION:	Juicio subjetivo con fuerte sesgo afectivo; este juicio está condicionado, no sólo por la naturaleza del objeto, sino, sobre todo, por el impacto emocional que éste produce en el ánimo del sujeto.
CONDUCTA:	Modificación interna de orden cognoscitivo, afectivo y volitivo (habilidades, destrezas, hábitos, conocimientos, actitudes, ideales, etc.), que se produce en la estructura de la personalidad del alumno, gracias al proceso educativo.	VALORES:	Cualidades de las cosas, personas, ideas, etc., mediante las cuales, además de existir, se convierten para los individuos en valiosas.
SITUACION:	Circunstancia deliberada en que se coloca al alumno. Una descripción de los aspectos situacionales (contenidos, actividades, etc.), requiere la determinación de numerosos hechos y relaciones, puede incluir específicamente tiempo, lugar, condiciones físicas, ambientales, antecedentes de las personas, relaciones sociales entre ellas, etc.	IDEAL:	Es una meta que, surgiendo del confrontamiento entre la realidad y las aspiraciones, provoca en el sujeto motivaciones de variada índole capaces de suscitar en él los mayores sacrificios tendientes a obtener por etapas sucesivos, en las cuales, la meta misma se va depurando cada vez más, lo deseado, como aspiración suprema que justifique el hacer humano.
APTITUD:	Condición natural para adquirir por medio de adiestramiento, algún conocimiento, habilidad o conjunto de reacciones, tales como relativas al dominio de un idioma extranjero, de la composición musical, etc.	CAPACIDAD:	Plena potencialidad de un individuo para cualquier función, tal como la limita su constitución psíquica, y medida teóricamente por la extensión en que esa función se desarrollaría en condiciones inmejorables.
CONOCIMIENTO:	Aprehensión intelectual de la realidad interna o externa. Incluye desde la percepción sensorial hasta las más complejas abstracciones y ratiocinios.	CONTENIDOS:	Expresan la selección de elementos de la herencia cultural que se consideran más adecuados para la satisfacción de las necesidades individuales y sociales en la actualidad.
ACTITUD:	Disposición psíquica específica hacia una experiencia naciente, mediante la cual ésta es modificada, o sea, un estado de preparación para cierto tipo de actividad.	ACTIVIDADES:	Conjunto de experiencias en gestación. Expresiones del alumno en directa relación con los contenidos propuestos y con las conductas señaladas.
HABILIDADES:	Conducta de tipo simple o complejo, psíquico o	SUGERENCIAS METODOLOGICAS:	Expresan, como las otras partes del programa, la filosofía que lo anima y proponen al profesor diversas técnicas para orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, empleando principios tales como actividad, complejidad, unidad, individualidad, socialización, etc.
		SUGERENCIAS DE MODALIDADES DE EVALUACION:	Indicaciones en relación con la forma de apreciar el grado de cumplimiento o logro de los objetivos propuestos.
			(*) Usase el término arbitrario en su sentido propio, lo que implica racionalidad y no mero capricho, como suele emplearse en su acepción vulgar.
			(**) Ver "experiencia" y los conceptos que incluye ésta.

## NOMINA DE ESCUELAS ESPECIALES DEL PAIS

### ESCUELA ESPECIAL DE REHABILITACION

Dirección: Thompson Nº 1786, Iquique.  
Directora: María Barriga Guzmán.

### ESCUELA DE REHABILITACION DE IRREGULARES Nº 33

Dirección: General Velásquez Nº 1204, Antofagasta.  
Director: Guillermo Hidalgo Monardes.

### ESCUELA ESPECIAL REHABILITACION NIÑOS DEBILES MENTALES

Dirección: Pedro Pablo Muñoz s/n., La Serena.  
Directora: María Edith Malebrán Malebrán.

### ESCUELA ESPECIAL DE REHABILITACION

Dirección: Ossandón Nº 490, Coquimbo.

### ESCUELA EXPERIMENTAL ESPECIAL

Dirección: Colón Nº 2454, Valparaíso.  
Director: Eduardo Lezana Pincheira.

### ESCUELA ESPECIAL DE REHABILITACION

Dirección: 5 Sur Nº 1926, Talca.  
Directora: Milza Haydée Garrido Gutiérrez.

### ESCUELA DE REHABILITACION Nº 89

Dirección: Cruz Nº 1577, Concepción.  
Directora: Ana Díaz Roldán.

### ESCUELA ESPECIAL DE DESARROLLO

Dirección: Larrain Nº 6374, Fono 273141. 6º Sector, Santiago.  
Directora: Gabriela Pieckert White.

### CENTRO EXPERIMENTAL DE DESARROLLO

Dirección: Ricardo Morales Nº 3369, Fono 569695. 3er. Sector PAC., Santiago.  
Directora: Kira Díaz Amaro.

**ESCUELA ESPECIAL REHABILITACION HOSPITAL ARRIARAN Nº 130**

Dirección: San Francisco Nº 1484, Fono 51277. 3.er Sector, Santiago.  
Directora: Amada Castro Araya.

**ESCUELA ESPECIAL Nº 136**

Dirección: Avda. La Paz Nº 850, Fono 370696. 2º Sector, Santiago.  
Directora: Regina Aubruy Lagos.

**ESCUELA ESPECIAL Nº 325 "NACIONES UNIDAS"**

Dirección: Carrascal Nº 4710. Fono 731437. 7º Sector, Santiago.  
Directora: Sylvia Díaz González.

**ESCUELA REHABILITACION IRREGULARES Nº 360**

Dirección: Erasmo Escala Nº 2767, Fono 97118. 1er. Sector, Santiago.  
Directora: Lidia Doguett Lavanderos.

**ESCUELA ESPECIAL DE REHABILITACION**

Dirección: Pob. 7 de febrero, Rangers s/n. 2º Sector, Santiago.  
Directora: María Pineda Villarroel.

**ESCUELA DE SORDOMUDOS**

Dirección: Gay Nº 1888, Fono 86335. 5º Sector, Santiago.  
Director: Tito Fernández Soto.

**ESCUELA EXPERIMENTAL ESPECIAL DE REHABILITACION**

Dirección: Ecuador Nº 3412-3er. piso, Fono 97238. 1er. Sector, Santiago.  
Directora: Estela Valenzuela Hermosilla.

**ESCUELA DE AFASIA Y TRASTORNOS DEL LENGUAJE**

Dirección: Miguel Claro Nº 543. 3er. Sector, Santiago.  
Directora: Eugenia Puig del Río.

**ESCUELA ESPECIAL DE REHABILITACION Nº 318**

Dirección: Stos. Dumont Nº 999, Hosp. J. J. Aguirre. 2º Sector, Santiago.  
Directora: Eliana Pinto Contreras.

**ESCUELA ESPECIAL REHABILITACION LENGUAJE**

Dirección: Hosp. San Francisco de Borja. 3er. Sector, Santiago.  
Directora: Clara Leyton Rojas.

**ESCUELA DE CIEGOS**

Dirección: Rosita Renard Nº 1179, Fono 273137. 6º Sector, Santiago.  
Director: Juan Escobar Destremau.

**ESCUELA ESPECIAL DE LISIADOS**

Dirección: Génova Nº 2037, Fono 460139. 6º Sector, Santiago.  
Directora: Olga Romero Sepúlveda.

**CLINICA PSICOPEDAGOGICA**

Dirección: Agustinas Nº 2384, Fono 93274. 1er. Sector, Santiago.  
Director: Alfonso Brito Aguilera.

**ESCUELA ESPECIAL REHABILITACION SERV. PSIQUIATRIA**

Dirección: Galvarino Gallardo Nº 1710, Fono 490361. 3er. Sector, Santiago.  
Directora: Yolanda Navarrete Recabarren.

**ESCUELA ESPECIAL Nº 381**

Dirección: Hospital Roberto del Río. 2º Sector, Santiago.  
Profesora a Cargo Dirección: Mercedes Solarí García.

(Nómina proporcionada por la Dirección de Educación Primaria y Normal).

Vega Miguel, Edmundo: **42 prisioneros**, Santiago, Zig Zag, 1968. Novela histórica, de carácter casi folletinesco, acerca del tema siempre interesante y vivo para los chilenos del destierro a Juan Fernández de un grupo de connotados patriotas, por el Gobierno español de la Reconquista.

Vial, Carlos, **David Romanescu**, Santiago, Zig Zag, 1968. Curiosa manera de presentar, mediante un diálogo imaginario, cadencioso y en estilo voluntariamente arcaizante, una crítica de la sociedad actual.

Fariña Pío Alberto, **De mis vergeles**, Imprenta San José, Santiago, 1966. El ex Vicario General de la Arquidiócesis de Santiago reúne en un volumen sencillo y sin pretensiones poemas suyos compuestos entre 1911 y 1965. Obra que no quiere ser del "nuevo Gay trinar", se destaca por su autenticidad y honrado sentido religioso.

Echeverría Eugenia, **Las cosas por sus nombres**, Santiago, Zig Zag, 1968. Trece relatos breves contiene este libro escrito con fluidez y hasta con un cierto desparpajo que sorprende gratamente en una escritora que hace sus primeras armas en la república de las letras.

Steinbeck John, **Las uvas de la ira**, Zig Zag, Santiago, 1968. El célebre autor norteamericano, Premio Nóbel en 1962, llega una vez más al público chileno a través de la más conocida de sus novelas.

Jansen André, **Enrique Larreta**, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid, 1967. Un estudio biográfico y bibliográfico valioso del conocido hispanista belga sobre el escritor argentino Enrique Larreta. La obra estudia en realidad, también, toda la literatura argentina de comienzos de siglo.

Varios, **Amereida**, Editorial Cooperativa Lambda, Santiago, 1967. Curiosa obra ésta, sin indicación de autor, pero que sabemos fue compuesta por un grupo de artistas de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso. Es un poema ambicioso, desconcertante, sobre nuestro continente. ¿Amereida vale por la Eneida de América? La obra merece la atención de la crítica chilena.

H. M.

REGINA BARBOSA y otros. "Estudio del Programa de Asistencia Escolar Alimenticia proporcionado por la Junta de Auxilio Escolar y Becas".

La Escuela Latinoamericana de Sociología (ELAS), dependiente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en conjunto con la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JNAEB) ha publicado la investigación que comentamos, cuyos autores son, además de Regina Barbosa, Jorge Ochoa, Jorge Antonio y Santiago Quevedo. Con esta publicación, nos informan los autores, se inicia una serie de monografías sobre investigaciones que tienen por finalidad contribuir al desarrollo de las ciencias sociales en general, al conocimiento de un sector importante de la realidad chilena en particular, y a dar elementos de juicio que sirven de base para una planificación racional en los organismos que corresponden.

La monografía que comentamos se realizó sobre la base

de tres investigaciones simultáneas efectuadas en 1967 en 102 escuelas primarias, 754 profesores primarios y 32.500 alumnos primarios.

Los autores dan una cabal descripción de las características de la investigación realizada (el universo, la muestra, los procedimientos de recolección de datos y los índices construidos) y dedican el cuerpo de su trabajo en mostrar en forma clara y detallada los resultados obtenidos. Los resultados obtenidos, fuera de mostrar una vez más, la notable labor que la JNAEB está realizando, proporcionan numerosos detalles que pueden ser decisivos para planificar la asistencia alimenticia escolar en el futuro.

F. A.

Prof. Hernán Cortés: **Material Didáctico para Matemáticas de 8º año.** Editado por el Centro Nacional de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago, 1968. Este material que viene a ser la continuación del ya elaborado por el prof. Cortés para 7º año, constituye un verdadero tratado de matemáticas modernas aplicadas con inteligencia y oportunidad a la enseñanza escolar. Por su alto interés, publicamos el sumario de las unidades que trata el profesor Cortés.

#### UNIDAD I

- 1 **PROPORCIONES.** Razones y proporciones. Proporcionalidad directa e inversa. Proporciones iteradas.
- 2 **APLICACIONES PRACTICAS.** Actualización de la antigua Regla de Tres. Porcentajes, intereses, particiones proporcionales.

#### UNIDAD II

- 3 **CONJUNTO Z DE LOS NUMEROS ENTEROS.** Los números enteros negativos en la recta numérica. Conjunto Z.
- 4 **ADICION EN Z. SUSTRACCION.** Interpretación gráfica de la adición en Z. Propiedades de la adición entera; elemento neutro e inversos aditivos (opuestos); grupo Z. Sustracción en Z. Otros ejemplos sencillos de grupos.
- 5 **MULTIPLICACION EN Z. ANILLO Z.** Multiplicación en Z. Propiedades de la multiplicación entera; anillo Z. Potencias de 10 con exponentes en Z; su utilización en cálculos científicos.

#### UNIDAD III

- 6 **PARALELAS EN EL PLANO.** Paralelas cortadas por una transversal; ángulos correspondientes, alternos, etc.
- 7 **EL TRIANGULO.** El triángulo; sus propiedades más fundamentales. Congruencia.
- 8 **EL CUADRILATERO.** El cuadrilátero. Paralelogramos y trapecios.
- 9 **LA CIRCUNFERENCIA.** Circunferencia y círculo. Ángulos en el círculo. Polígonos regulares.

#### UNIDAD IV

- 10 **CONJUNTO Q DE LOS NUMEROS RACIONALES.** El problema de la división. Ampliación del conjunto de las fracciones aritméticas. Equivalencia en las nuevas fracciones. Conjunto Q. Orden en Q.
- 11 **ADICION EN Q.** Adición en Q. Propiedades de la adición racional; elemento neutro e inversos aditivos. Sustracción.

- 12 **MULTIPLICACION EN Q.** Multiplicación en Q. Propiedades de la multiplicación racional; elemento unidad.
- 13 **CUERPO Q. DIVISION.** Inversos multiplicativos; cuerpo Q.

#### UNIDAD V

- 14 **RECTAS Y PLANOS EN EL ESPACIO.** Rectas y planos en el espacio; sus intersecciones, paralelismo y perpendicularidad.
- 15 **POLIEDROS.** Poliedros regulares. Prismas y pirámides rectas y oblicuas.
- 16 **CALCULO DE AREAS Y VOLUMENES.** Fórmulas para áreas y volúmenes.

#### UNIDAD VI

- 17 **REPRESENTACION GRAFICA.** Rudimentos de representación gráfica con coordenadas en Q.
- 18 **RUDIMENTOS DE ESTADISTICA.** Primeras nociones de Estadística aplicada; organización de datos, gráficos, medidas de tendencia central.

Raúl Cortés Pinto: **Bibliografía Anotada de Educación Superior.** Publicado por la Universidad Técnica Federico Santa María. Valparaíso, 1967.

Contiene 126 fichas de libros y folletos publicados en lengua española, considerando también las traducciones. Cada ficha comprende la descripción externa del libro o folleto y una breve descripción del contenido.

La obra del Sr. Cortés constituye una interesante novedad, pues si bien es cierto que abundan las bibliografías sobre la universidad, no existían en lengua española bibliografías anotadas.

#### SERVICIO PEDAGOGICO TECNICO

#### A partir de este número, el CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS (CPEIP)

tomará a su cargo una sección de la Revista de Educación que proporcionará material pedagógico técnico a los profesores. En dicha sección, además de presentar materiales didácticos (unidades, pautas de evaluación, etc.) se responderá a las consultas técnicas que formule el profesorado.

En este número, iniciamos esta sección con la publicación de una unidad de Francés y con una serie de notas aclaratorias sobre el programa de Ciencias Naturales para primer año de enseñanza media.

El material que se publicará corresponderá tanto a la enseñanza general básica, como a la enseñanza media.

Las consultas deben dirigirse a  
Revista de Educación  
Servicio Pedagógico Técnico CPEIP  
Alameda 1390. Santiago.

## LA NATACION COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Si en la escuela de diez clases, establecida obligatoriamente en la República Democrática Alemana, se quiere obtener el diploma de bachiller, en la calificación deportiva ha de presentarse una nota de natación, salvo que por prescripción médica se haya sido liberado de practicar deporte. Esto es en la escuela una materia principal y por la cantidad de horas semanales ocupa el tercer lugar, después de alemán y matemáticas.

### Todos aprenden a nadar

En los grados 4º y 5º la natación figura en el punto central de la enseñanza deportiva para todos los niños. La razón de ello no es sólo poder salvar la vida en caso de peligro en el agua. Eso también, naturalmente, pero ante todo se debe a motivos de orden sanitario. Respecto a otros tipos de deporte, la natación tiene una ventaja especial: afloja la columna vertebral. Todos saben que los niños no pueden estar sin constante movimiento y, por ello, la natación, deporte del movimiento, corresponde al carácter infantil. Por lo demás, a 10 centímetros de la superficie del agua circula un aire extremadamente puro, libre de polvo, que es aspirado por el nadador en impulsaciones profundas y regulares: una gran ventaja para un saludable ritmo circulatorio.

Es ante todo por estos motivos que, en la RDA, las clases de natación para todos los escolares son cuidadas y fomentadas por ley. Sin embargo, naturalmente que la mejor ley no serviría si faltaran las condiciones. En toda Alemania Oriental, hay 1.489 piscinas, que alcanzarían perfectamente para los alrededor de 220.000 niños de un año escolar. Lamentablemente, entre esas instalaciones hay sólo 62 que son cubiertas. Esta desventaja no permite que en algunas ciudades las clases de natación continúen durante los duros meses de invierno. Los pedagogos hallaron otras posibilidades para dar, en un lapso de dos años, las prescritas 60 horas de natación: se instalaron campamentos de verano y, durante dos temporadas estivales, los niños reciben en ellos sus horas de natación. Resultado: en 1966 el 80 por ciento de los escolares pudo dar examen de natación.

Después del primer año se exigen:

5 minutos en un estilo de nado elegido voluntariamente.

25 metros de estilos pecho o "crawl"-espalda y un salto en agua profunda.

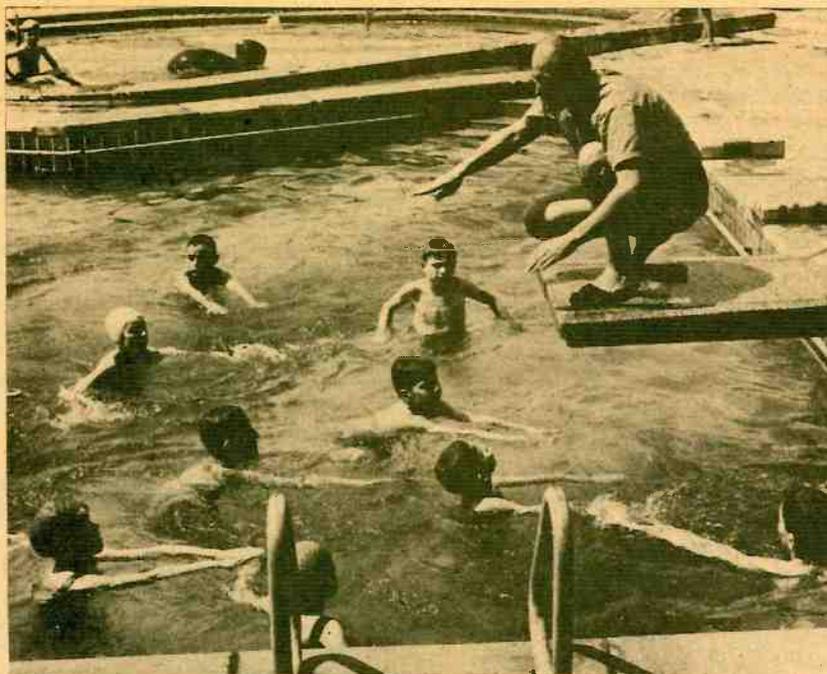
Después del segundo año el escolar debe hacer:

15 minutos en un estilo de nado elegido a voluntad.

50 metros de estilos pecho o "crawl"-espalda y un salto de cabeza.

Por supuesto, al margen de estas clases obligatorias de natación, los niños interesados tienen además posibilidades de entrenamiento en el club deportivo.

En ese sentido, Schoeneweide, suburbio obrero berlinés, ofrece a los niños una ocasión especial. Allí, luego de conversaciones con padres, maestros y médicos, fue formado un grupo de



En la RDA: los primeros ejercicios se hacen siempre con el profesor.

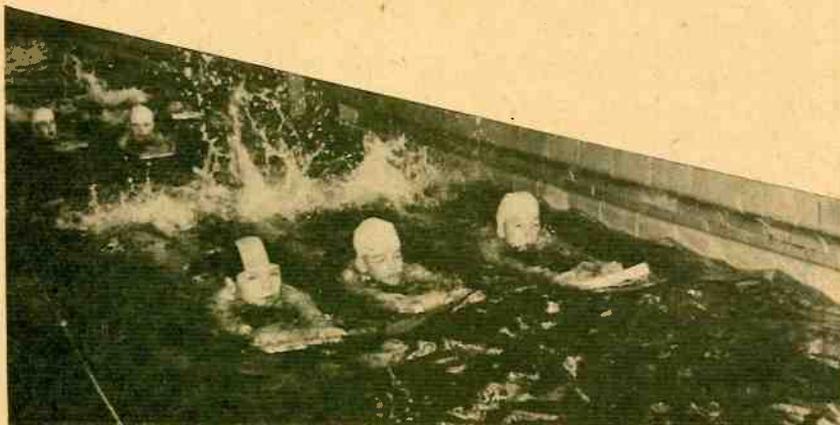
natación con 20 escolares de segundo grado. Cuando el entrenador, hombre formado en la Escuela Superior de Deportes de Leipzig, dio comienzo a los ejercicios, los niños de siete años comenzaron primeramente con saltos en agua profunda; y bien rápido aprendieron que el agua los lleva siempre de vuelta a la superficie, sin que entonces deban tener miedo. Lugo, zambullido, respirar y deslizarse en

fila, hasta que recién al final aprendieron los movimientos natatorios.

El grupo existe ahora desde hace un año y medio y cada niño domina los cuatro estilos de natación. Como lo demuestran las revisiones periódicas, todos los niños son absolutamente sanos.

MARIANNE LIEFLANDER  
(Panorama RDA)

Entrenamiento de los futuros nadadores.



Chile contará pronto con un sistema nacional de televisión educativa. Las proyecciones y problemas que esta realidad acorreará quedan en parte ilustrados por este artículo sobre la radio y la televisión escolar en Alemania, país que cuenta con más de cuarenta años de experiencia en estas actividades.

El 29 de octubre de 1923 fue inaugurada la radiodifusión recreativa alemana, comenzando con un solo de violoncello. Los auditores que en esa oportunidad estaban sentados frente al receptor —con incómodos audífonos— se sintieron profundamente impresionados, subyugados. Se habían transformado en testigos de una hora histórica, y lo sentían. Ahí comenzó un desarrollo no menos impresionante que el comienzo de la televisión o del vuelo espacial, de los cuales se ha hecho espectadora la generación de hoy.

Pasó poco tiempo: la técnica alcanzó muy pronto un alto grado de perfección. Una nueva industria fue levantada desde el suelo. Alemania, que ya había cultivado desde hacía mucho tiempo el campo de las ondas electromagnéticas también se encontraba en una posición dirigente en el desarrollo económico de ese campo.

Alemania también se convirtió en el primer país del mundo en instalar una radio educativa. Ya en junio de 1924, o sea poco después de ese concierto inaugural, la Radioemisora Nórdica S. A. (NORAG) comenzó sus primeras transmisiones. Estas se efectuaban antes del mediodía, para que pudieran ser escuchadas también en las escuelas: conferencias, boletines de noticias, charlas educativas, espectáculos educativos, presentaciones musicales, pequeños radioteatros. Colaboraban personajes de la vida pública, del deporte, del arte y del teatro. En Berlín se estableció una central de radio educativa. En 1927 ya tenía un portavoz propio: la revista "Der Schulfunk".

#### FORO DE ESPECIALISTAS

Donde existe una revista especializada, tienen un foro los especialistas. Y los especialistas que estaban interesados en esto venían de las escuelas (pedagogos), de la técnica, de las redacciones de las radioemisoras y de otras partes. La observación de la práctica había demostrado muy pronto que el público juvenil exige un trato muy variado, según se trate de estudiantes secundarios o de una escuela pública: de escuelas urbanas o rurales; de cursos inferiores o superiores. Las emisiones fueron, pues, diferenciadas cuidadosamente.

Ya la antigua radio escolar comprobó lo que mucho más tarde fue nuevamente verificado por la televisión escolar: los jóvenes escuchan mejor y con mayor atención cuando no se les sirve el material como recopilación didáctica, sino en forma más suelta, amena, más bien como representaciones. Los france-

## EL PROFESOR TRAS LA PANTALLA DE TELEVISION: EXPERIENCIAS DE ESTA ENSEÑANZA EN LA RFA

ses tienen para ello la expresión "mise en scene".

Fundamental es también el problema del largo que debería tener una transmisión. La práctica decidió muy pronto darle la preferencia a transmisiones cortas. Pues bien, las experiencias de la radio escolar abarcan más de cuatro décadas y puede decirse que su conveniencia y su calidad pudieron ser constantemente mejorados. El valor de la radio escolar, con sus posibilidades, que sobrepasan todo lo que el colegio mismo pueda lograr (artistas notables, actualidad, variedad de temas) se encuentra hoy en día más allá de toda discusión.

#### RESULTADOS DE LA RADIODIFUSION ESCOLAR

Lo que realizó la radiodifusión escolar alemana durante el período entre las dos guerras mundiales fue trabajo de propulsión y de construcción de la mejor clase. Las experiencias obtenidas también beneficiaron a otros países. Lo que se ha llevado a efecto, después del tiempo de Hitler y después del derrumbe total, en este campo, es la continuación de una buena y vieja tradición, profundizada a través de nuevos esfuerzos con un trabajo pedagógico democrático dirigido.

Las experiencias de las radioemisoras alemanas individuales (que tienen una gran medida de independencia y están basadas como todas las demás instalaciones de la práctica cultural alemana, en el suelo federativo de los estados individuales) se desviaron mucho unas de otras. Un ejemplo de estas divergencias es el siguiente: la radioemisora de Alemania del Norte transmitía para las escuelas en el año 1964-65 durante 455 minutos semanales; la radioemisora de Hessen, 380; Radio Bremen, 360; la radioemisora de Alemania Occidental, 330; y otras considerablemente menos.

Determinar la repercusión en profesores y alumnos fue una tarea demoscópica difícil, y trajo asimismo resultados heterogéneos. Una encuesta en la región de Nordrhein-Westfalen (1964) dio como resultado que había aprovechado el programa un 86 por ciento de las escuelas primarias, un 65 por ciento de las escuelas secundarias y un 36 por ciento de las escuelas superiores. La relación entre los tres tipos de escuela se repitió en una proporción semejante también en los otros estados de la República Federal. Las escuelas rurales (dato este que también coincidió) demostraron ser clientes especialmente agradecidos. Las escuelas de las grandes ciudades atrajeron números mayores que las

de las ciudades pequeñas. El mayor éxito se obtuvo en el grupo de niños entre trece y dieciséis años.

Las encuestas dieron como resultado que una gran parte de los profesores acostumbra grabar transmisiones apropiadas, para presentárselas luego a la clase en la ocasión y el instante adecuados. Una encuesta parcial dio como resultado que un gran porcentaje de los alumnos (40 por ciento en Colonia) escucha las transmisiones educativas, aun cuando ellas, como también las repeticiones de ellas, se efectúen fuera de las horas de clases.

Se consideró como un triunfo especial el que también los padres de los alumnos demostraran un marcado interés por las transmisiones educativas. Esta constatación llevó a que algunas radioemisoras presentaran transmisiones destinadas especialmente a los padres, bajo títulos como: "Radioescuela para espectadores", "Radioescuela para adultos", "Con Consejo y apoyo" (para padres y educadores).

#### LA MUSICA EN LA RADIO ESCOLAR

Se subentiende que la radio escolar de un país que tiene una gran tradición musical, no igualada por ningún otro país del mundo, sienta una obligación para con el campo del arte, pero una mucho mayor para con la música. En el hecho fue la producción en este campo, extraordinariamente colorida y variada. Los nombres se extienden desde Bach hasta Hindemith, pero además a las culturas de otros pueblos. Presentaciones populares de los maestros, individuales (monografías), en las que se mezclaban hábilmente contribuciones de libretos con números musicales, recorrían casi todas las emisoras alemanas. Pero también se producían combinaciones aparte, como por ejemplo una selección de las obras que de los distintos compositores habían aparecido como "Opus 1" (Radioemisora de Hessen). Tampoco temieron introducir grandes obras (sinfonías, oratorios y óperas). La radioemisora de Hessen presentó una vez una serie de cinco transmisiones bajo el título de "La Gestición de un Concierto"; reportajes sobre el arduo y cuidadoso trabajo de ensayo que suele preceder a un concierto de una orquesta sinfónica.

El trabajo didáctico tampoco fue dejado a un lado. Así presentó la radioemisora de Hessen una extensa serie sobre los instrumentos musicales individualmente considerados, primero una sencilla introducción, luego una charla ofrecida por un ejecutante de renombre. Otra transmisión expuso la naturaleza de

la variación. Fue explicada la diferencia entre música homofónica y polifónica. Se organizaron verdaderos cursos de canto e interpretación. Un programa era "Aprendemos Canon". Siempre de nuevo y en todas partes se intentaba que los alumnos mismos interpretaran la música. Colaboraban coros escolares y orquestas escolares capaces.

Hubo series de transmisiones con referencia a la "Obra Escolar" de Carl Orff y a la "Enseñanza Elemental Sonora" de Siegfried Borris. Un informe impreso dice: "El adiestramiento musical y la atracción del auditor de Orff, con sus medios sencillos pero asombrosos, las baterías y los xilófonos de Orff, demostraron aquí ser especialmente apropiados para la radio".

Las transmisiones recreativo-educativas se extendían desde la sencilla canción popular hasta el drama musical de Wagner. Tampoco eludían la música de nuestros días, ni el jazz.

### CUANDO APARECIO LA TELEVISION

Al surgir la televisión, se hizo sentir sin demora entre los pedagogos de vanguardia, el deseo de crear una televisión escolar especial. Pero por dondequiera que se estudiara el problema existían diferencias con la situación anterior. La radio escolar podía ser, aprovechada con un receptor relativamente sencillo y barato. La televisión, sin embargo, era un asunto costoso que podía hacerse más costoso aún si había que desarrollar una televisión escolar exclusiva. ¿Podía aceptarse la televisión tal como era? Había especialistas en educación que eran de opinión que la juventud ya estaba siendo amenazada por la "inundación de estímulos" y, que la televisión sólo favorecía el conformismo y la indolencia. Si quería introducirse la televisión en la escuela, entonces tenía que ser una televisión hecha a medida para la escuela. Y eso llevó inmediatamente a la pregunta de si debía ser hecha por los pedagogos o por la gente de la televisión. En cualquiera de los casos costaría una cantidad considerable de dinero. En la República Federal se comprobó que la televisión educativa propia de las escuelas resulta imposible, por ser demasiado costosa. Pero también las emisoras, que estaban mejor provistas de fondos, tendrían que incurrir en altos gastos adicionales.

Una película no es lo mismo que una transmisión de televisión. La comparación de costos dio como resultado que una película propiamente tal ocasiona gastos que equivalen a ocho veces lo que costaría una transmisión de televisión de la misma duración. ¿Y el equipo técnico de las escuelas que tenía que ser preparado para una televisión escolar en toda forma? Ya eso resultaría muy costoso y plantearía el problema del personal. ¿Dónde se podría encontrar la gente que estuviera adecuadamente capacitada? En la República Federal existía una dificultad que estaba por encima de éstas: existía el monopolio del correo federal en cuan-

to a la colocación de cables y a la instalación de transmisores.

### LA FASE DE LOS ENSAYOS

En el año 1951 fue equipada con conexiones para la televisión, como primera escuela de la República Federal, la Escuela Primaria de Sehnde, cerca de Hannover, en Baja Sajonia.

En el año 1958 hubo una deliberación sobre el tema de la televisión escolar en Arnoldshain, en el Taunus, en la que participaron expertos alemanes e internacionales, especialmente pedagogos. Franz Reinhold, uno de los participantes de la reunión de Arnoldshain (pedagogo y hombre de radio a la vez), escribió a su director artístico el 8 de marzo de 1960 solicitándole los medios para la confección de algunas transmisiones para un ensayo de televisión escolar. El director artístico dio su autorización. El Ministro de Cultos de la Baja Sajonia confirió al prof. Dr. Heinrichs, rector de la Escuela Pedagógica Superior de Alfeld, el cargo de la investigación de "Didáctica de la Televisión Escolar" (misiones didácticas, trabajo práctico, indagaciones pedagógicas, estudio de la situación en el extranjero). El trabajo comenzó y fue continuado a diversos niveles en octubre y noviembre de 1961. Conjuntamente con la NDR lo transmitían Radio Bremen y la WDR.

En rápida sucesión aparecieron otras tentativas. En diciembre de 1962: ensayos con instalaciones de televisión dentro de la escuela. En diciembre de 1962: ensayo en Duisburg (inspector de enseñanza Thomale). Abril a julio de 1964: ensayo en Berlín-Tegel, y más adelante, en Berlín-Reinickendorf; tema: curso sobre el uso de la regla de cálculo a través de la pantalla luminosa. En 1965: el prof. Heinrichs hace ensayos en Alfeld con el "sistema de siete cámaras". En Bonn: el prof. Dr. Schorb experimenta en la Escuela Superior Pedagógica con la "observación de clases", en la que su objetivo principal es la preparación de nuevos profesores. Quiere estudiar el problema de si la asistencia como observador en la sala de clases puede ser reemplazada por el televisor.

A medida que se realizan estos y otros experimentos, también en otros países y en otras escuelas superiores, comienza la televisión escolar en un lugar, en el que nadie había pensado: en la Radio de Baviera, en septiembre de 1964.

### EL "PROTOCOLO DE LOS MINUTOS"

Las películas que había preparado Franz Reinhold para el experimento a gran escala de la NDR (octubre-noviembre de 1961) fueron: "Obreros y campesinos en India", algunas películas referentes al petróleo y una película política-histórica de los acontecimientos de los años de Hitler, "entre la noche y la mañana".

Las pruebas que realizaba el prof. Heinrichs en el semestre de invierno 1961-62, demostraban las dificultades, pero también las posibilidades de una empresa de esa índole. Para ello tomó como colaboradores a 62 estudiantes de su escuela superior.

La evaluación comprendía cerca de 2.000 cursos de espectadores, de los cuales un 66 por ciento correspondía a escuelas primarias, un 21 por ciento a escuelas medias, un 13 por ciento a escuelas superiores. A esto se agregaba una serie de escuelas técnicas y especiales, como por ejemplo una escuela especial para trastornos del oído y del lenguaje.

Profesores universitarios, funcionarios de la supervisión escolar, grupos de maestros, participaron en debates complementarios. Tuvieron parte y fueron observados más de 40 mil escolares.

Uno de los medios de reconocer, e incluso de medir la atención de una clase, es el "protocolo de los minutos". El observador toma nota sin vacilar de todos los sucesos notables, tanto en el sentido positivo como en el negativo, e inscribe luego una curva (una especie de hoja de coordenadas), que permite a continuación comparar los resultados con los de otros observadores.

He aquí una pequeña prueba del trabajo referente a aquella película de la India: "9.08 hrs.: sincronización de la película, atención en aumento; 9.10 hrs.: continúa aumentando la atención; 9.15 hrs.: comentarios cuchicheados y en voz alta, risas por la desecación del estiércol de bovinos; 9.18 hrs.: leve intranquilidad, risas, remedo de los hindúes dormidos; 9.29 hrs.: disminución rápida de la atención...". Evaluación de la prueba conjunta, en la que se resumen las opiniones de los profesores jefes:

De 1866 profesores, un 78 por ciento declara que la televisión educativa no induce a la pasividad; que las transmisiones son los fundamentos de una honda comprensión cultural y de un proceso de aprendizaje emocional. No hay cuidado de que se produzca un criterio conformista, no hay peligro en cuanto a la destrucción de la relación dialéctica y del contacto pedagógico. Desde luego que las transmisiones tendrían que ser preparadas concienzudamente. No podría hablarse de una despersonalización del proceso docente.

Un 93 por ciento de los profesores jefes espera obtener una ayuda considerable a través del nuevo medio, pero sólo un 86 por ciento se declara partidario de una televisión escolar permanente.

### "ENTRE LA NOCHE Y LA MAÑANA"

El grado de atención que logra alcanzar una clase se manifiesta en su comportamiento. Si se parlotea constantemente, las cosas andan mal. Si hay un silencio absoluto en la sala, andan bien.

¿Puede medirse además si una transmisión de televisión desempeña el efecto pedagógico

persistente que le destinaban sus autores? Pues bien, eso también puede ser comprobado. Los colaboradores protocolizan en esos casos el debate que sostiene el profesor jefe con su clase después de la presentación. Eso aclara la situación.

También para eso hay aquí un ejemplo de la práctica.

La obra "Entre la noche y la mañana" trata de los acontecimientos de la llamada "noche de cristal", a saber, la noche del 9 al 10 de noviembre de 1938. Los nazistas quemaron en ese entonces de una sola vez prácticamente todas las sinagogas que había en Alemania. Además demolieron las vitrinas de los negocios judíos.

Ante el público esto fue presentado como un acto espontáneo. En realidad fue una acción ordenada, bien organizada y exactamente calculada de la dictadura, destinada a ser sólo la preparación para cosas peores.

Un empresario de transportes llamado Brackwedel —de eso trata la obra— despierta en medio de la noche por la bulla que hay en la ciudad, comprende inmediatamente lo que está sucediendo, y decide impulsivamente hacerse cargo de un amigo judío con el que fue al colegio. Lo emplea como operario en su empresa y lo deja sumergirse ahí. Cuando otro operario, un antiguo nazi, informa al partido de lo que ha sucedido, el judío es llevado inmediatamente por otro conductor, el leal Hennings, a través de la frontera con Dinamarca. Un funcionario local del partido aparece donde el empresario Brackwedel y empieza a hacerle preguntas. Con ello termina brusca, pero intencionadamente, la película.

Extracto del informe resumido del Prof. Heinrichs: Todos los profesores jefes reaccionaron positivamente. Las curvas de atención pusieron de manifiesto que durante la presentación no hubo fases negativas. En el 88 por ciento de los cursos participantes la obra fue utilizada como materia para trabajos posteriores.

#### DEBATE CON EL PROFESOR

He aquí un extracto de un debate que fue llevado por un octavo año de una escuela primaria. Participaban en él el profesor y varios muchachos y muchachas.

Niño: —Ese sí que tuvo suerte, de que la lancha aduanera no notara nada.

Niña: —De lo contrario seguramente habría terminado en la cárcel...

Niño: —...y habría sido quemado.

Profesor: —¡Ojalá hubiéramos tenido a más gente como Hennings!

Niña: —Sí, ése era valiente.

Niña: —También arriesgaba su propia vida.

Profesor: —¡Por un judío a quien hasta ese momento no conocía!

Niño: —Bien dijo la señora Brackwedel "¿Y si les pasa algo?".

Niño: —Hennings estaba alerta; eso lo noté de inmediato; ése sabía todo perfectamente.

Niña: —Lo que no comprendo es que Hennings se sacara los zapatos al ir al bote. El judío "Sternfeld atravesó el agua con sus zapatos y sus pantalones puestos".

Niño: —El judío estaba nervioso, pensaba solamente: ¡rápido al bote!

Niña: —Pero si también se cayó con su maleta.

Niño: —Si Hennings no hubiera escondido al judío en el pasto, la lancha aduanera se habría dado cuenta de que algo había.

Niña: —Señor profesor, me gustaría saber cómo continuó.

Profesor: —Continuó dónde... ¿en Dinamarca?

Niña: —No, donde Brackwedel.

Niño: —Al final, el dirigente local le dijo algo al señor Brackwedel. Pero eso ya no se pudo entender porque la obra había terminado.

Profesor: —¿Qué habrá dicho?

Niña: —¡Usted está detenido!

Profesor: —¿Creen ustedes?

Niño: —No, primero lo debe haber interrogado en una forma bien astuta.

Niño: —Podía imaginarse que Brackwedel hubiera hecho desaparecer al judío.

Niña: —Creo que todos terminaron en la cárcel.

#### BAVIERA A LA CABEZA

El Estado de Baviera es, pues, el primer Estado de la República Federal en el que se irradia un programa de televisión regular para escuelas. Es interesante notar que fueron dos señoras las que lo empezaron: la señora Irma Wenke, Consejera del Ministerio de Cultura, y la señora Gertrud Simmerding, de la Radioemisora de Baviera.

Las transmisiones se han hecho ya durante dos años completos. Más de 1.200 escuelas de Baviera están provistas de televisores y siguen el programa regularmente. Cada semana hay nuevas transmisiones, con repeticiones que están fijadas en tal forma que los profesores tienen la oportunidad de ver todo de antemano. El costo de cada transmisión se ha calculado en 4.000 marcos por término medio. Las transmisiones están dispuestas para tres grupos de edades y para todas las categorías de escuelas. Materias: geografía patria, historia, cursos de política, música, idiomas extranjeros y ciencias naturales. Mensualmente sale una guía del programa, destinada a facilitarle el trabajo de preparación al profesor.

La Radioemisora de Baviera también ha establecido una transmisión especial de noticias para escuelas: "Entre los titulares". No es poco lo que se hace en favor de la cultura cívica. He aquí algunos títulos: "La policía busca a un ladrón", "¿Qué hace la ciu-

dad en favor de sus habitantes?", "La asamblea política de Baviera", "Autoayuda gremial".

La duración de las transmisiones ha sido disminuida paulatinamente de media hora a aproximadamente veinte minutos. Las experiencias parecen ser las mismas en todas partes.

En Baviera también han comenzado las escuelas primarias a participar en la televisión educativa. En Nueva Ulm se reúnen los auditores cinco tardes por semana para escuchar y discutir conjuntamente el programa de estudios de la Radioemisora de Baviera. (El programa es visto diariamente, según lo que hemos oído, por alrededor de 300 mil participantes).

Muy pronto va a continuarse el desarrollo del trabajo de difusión. Está siendo preparado para toda Baviera un Tele-curso que dé la oportunidad a gente joven que no ha cursado más que la escuela primaria, para seguir ilustrándose, y eso hasta llegar a una madurez media. Se espera de los participantes no sólo que observen y escuchen, sino que además trabajen. Por lo tanto tienen que enviar tareas, las que son revisadas constantemente. Una verdadera prueba final cerrará el curso. Se ha hecho el comienzo. El próximo Estado alemán que se asocie será seguramente Nordrhein-Westfalen. Los preparativos ya están en plena actividad.

Wilhelm Lange.  
(INTER NATIONES)

#### AQUI PODRIAMOS HACER LO MISMO

Dentro del marco de la acción "Campaña de Formación" los estudiantes de la Universidad y de la Escuela de Ingeniería de Hamburgo dan clases por las tardes para alumnos atrasados en inglés, francés, matemáticas y latín en cuatro liceos y ocho escuelas reales de la ciudad hanseática.

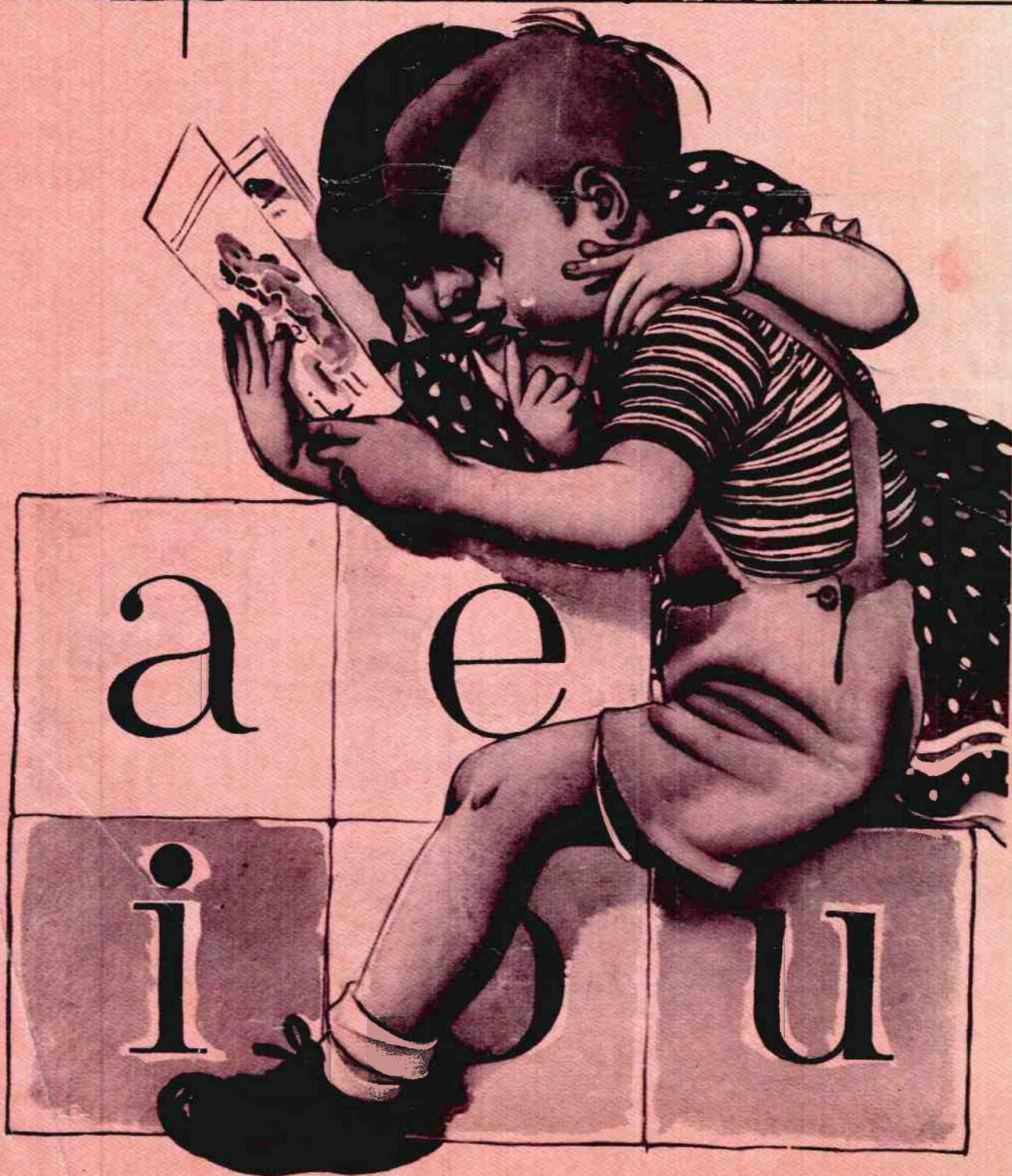
Estos cursos duran seis semanas y constan de dos horas seguidas una vez por semana. Los asistentes estudiantiles —todos ellos estudiantes que estudian para maestros —trabajan en estrecho contacto con los maestros de clase y especiales de los alumnos en cuestión. Los alumnos son divididos en pequeños grupos de 12 a 14 participantes y pagan diez marcos cada uno por curso de seis semanas (lo que representa una suma muy inferior a la que muchos padres pagan por clases privadas). Cada estudiante recibe la suma de 150 marcos por curso.

Esta acción estudiantil "Campaña de Formación", iniciada ahora en casi todas las ciudades universitarias, tiene el objetivo de estimular a los niños talentosos de aquellos grupos de la población que se muestran reacios, hasta ahora, ante la perspectiva de permitir a sus hijos que asistan a la enseñanza secundaria, de informar a los padres acerca de estas posibilidades y, al mismo tiempo, de reducir en lo posible, mediante esta ayuda práctica, el número bastante elevado de repetidores y alumnos atrasados en los liceos.

Adrián Dufflocq Gaidames

# SILABARIO

*HispanoAmericano*



EN VENTA EN TODAS LAS LIBRERIAS DEL PAIS