

# REVISTA DE EDUCACION

el verdadero rostro de  
la rebeldía estudiantil.

el profesor como especialista  
en relaciones humanas.

instrucción programada,  
¿droga mágica educacional?

la escuela media soviética vis-  
ta por su congénere francesa.

00001

la reforma en marcha.

1



## **REVISTA DE EDUCACION**

Redacción y administración: Alameda Bernardo  
O'Higgins 1390. Teléfono 86426

N.º 1 (nueva época) Santiago de Chile,  
octubre de 1967

Publicada por el Ministerio de Educación. Consejo de  
Redacción: Ministro Don Juan Gómez Millas; Subse-  
cretario, Don Patricio Rojas Saavedra; prof. Mario  
Leyton, prof. Luis Carreño. Director responsable: prof.  
Felipe Alliende. Director técnico: Enrique Bello

## Página

- 2 UN RINCON PARA PENSAR Juan Gómez Millas
- 4 LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA PARA UN MUNDO QUE CAMBIA  
Paul Dehart Hurd
- 8 LA INSTRUCCION PROGRAMADA, ¿DROGA MAGICA EDUCACIONAL?
- 12 COMO CAMBIAR LA FORMA DE EXPONER LA MATERIA, prof. L. Trump
- 14 LA ENSEÑANZA MEDIA, ENCRUCIJADA DEL PROBLEMA EDUCACIONAL CHILENO
- 15 EL VERDADERO ROSTRO DE LA REBELDIA ESTUDIANTIL
- 16 ACERCA DEL NIHILISMO DEL NUEVO ESTUDIANTE, prof. H. Deane.
- 22 ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS TOMAN EL TORO POR LAS AS-TAS: UNIVERSIDAD Y... VIDA (foro)
- 28 LA ESCUELA MEDIA SOVIETICA VISTA A TRAVES DEL INTERCAMBIO ENTRE UN LICEO FRANCES Y LA ESCUELA 2 DE MOSCU
- 34 LOS MÚÑECOS, UN FACTOR PEDAGOGICO DE IMPORTANCIA
- 35 EL PROFESOR COMO ESPECIALISTA EN RELACIONES HUMANAS. SU PREPARACION EMOCIONAL FRENTE AL MUNDO prof. Esther P. Rothman
- 37 ¿PUEDEN LOS PROFESORES SOBREVIVIR A LA REVOLUCION EDUCACIONAL? prof. John W. Lougharty
- 39 EXPERIENCIAS DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN ESCUELA PRIMARIA DE ALEMANIA FEDERAL
- 43 LA ORIENTACION Y LA NUEVA ESTRUCTURA, prof. Javiera Araya de Illanes
- 46 CONCEPTOS Y PROCESOS BASICOS QUE FUNDAMENTAN UN ESQUEMA RACIONAL DE CURRICULUM, prof. Mario Leyton
- 49 ENCUESTA DE LA REVISTA AL PROFESORADO
- 50 UNA SOLUCION PARA EL PROBLEMA DE LA DEFICIENCIA MENTAL
- 50 EL PROBLEMA DE LA DEFICIENCIA MENTAL EN CHILE Dr. Patricio Rojas
- 53 DIVERSOS ASPECTOS DE LA DEFICIENCIA MENTAL DESDE EL PUNTO DE VISTA MEDICO Dr. Javier Cox
- 55 INVESTIGACION SOBRE LA FRECUENCIA DE LA DEFICIENCIA MENTAL Dr. Armando Roa
- 59 BOLETIN: CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ESCUELA MEDIA
- 60 LAS ALTERNATIVAS A, B Y C DE LA ENSEÑANZA MEDIA: EL TEXTO DE LOS TRES DOCUMENTOS
- 67 EL SISTEMA DE APRENDIZAJE, PERSPECTIVA NUEVA EN LA ENSEÑANZA PROFESIONAL
- 67 ORGANIZACION DE LAS AREAS PROGRAMATICAS.
- 68 ALTERNATIVAS EN AREAS PROGRAMATICAS PARA EL 2.º CICLO BASICO
- 74 INDICE COMPARADO DEL DESARROLLO DE LA ASISTENCIALIDAD
- 75 DOCUMENTOS: CUATRO DECRETOS DE LA REFORMA
- 79 SE CREA COMITE DE COORDINACION Y PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR.
- 79 NORMAS PARA EVALUACION Y PROMOCION EN 8.º AÑO DE EDUCACION BASICA Y LICENCIATURA
- 80 EL CENTRO NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS Y LA SUPERACION DE NIVELES

**UN  
RINCON  
PARA  
PENSAR**

Esta Revista, destinada a debatir los problemas de la educación, se define a sí misma como un instrumento de comunicación de experiencias intelectuales, es un camino de encuentros, no es una meta, es una **co-laboración**.

El siglo en que vivimos contempla el ocaso de las verdades absolutas; lo importante hoy es la ruta y la voluntad persistente de búsqueda en las que el ser humano se crea a sí mismo, se forma, se educa, muere como el grano de trigo bajo tierra negra para renacer, en cada primavera, como lo decían los mitos antiguos.

Las ciencias destruyen viejas ideologías al concebir razones suficientes para transformar la opinión (la *doxei* de los griegos) en saber científicamente fundado o epistemológico. Por ello, en el sentido de Barnave y Marx, no representamos ni ideologías, ni intereses políticos, hasta donde conscientemente nos sea posible. Ofreceremos con afán estas páginas a todas las experiencias intelectuales que se realizan en el mundo. Ojalá que nuestra intención no naufrague en la confusión de los prejuicios, los intereses y las incomprensiones. ¿Seremos capaces de defender y conservar nuestra libertad? Lo intentaremos.

Nos interesan los tecnicismos de la educación; pero aun más nos ocuparán las cuestiones profundas que afectan a la infancia, a la niñez y la adolescencia, y también a los adultos, cuando pensamos en el proceso de la educación permanente a que ellos se van sometiendo cada día con más vigor y persistencia.

Vivimos en un mundo cultural en el cual se configura nuestra más íntima realidad. La tierra en que habitamos es sólo el conjunto de fenómenos que provocan o esti-

mulan nuestras respuestas; son los desafíos, a los cuales respondemos con valor o cobardía, con las invenciones y descubrimientos que en conjunto son la cultura: ciencia, técnica, arte, convivencia, relaciones socio-económicas, política, comidas, trajes y las mil y otras cosas en las que el ser humano se proyecta y cree salvarse. Muchos se escandalizan por la bataille de las "melenas", de los "bikini" o de las "minifaldas", y olvidan el simbolismo de las cabezas rapadas, de los independientes de Cromwell, la lucha significativa de Pedro el Grande de Rusia contra las barbas de los boyardos rusos, las luchas entre las pelucas empolvadas del ancien régime y los sans-culottes; las cabezas ovaladas de los Amenofis que encantaron a los monoteístas solares de Tell el-Amarna. Nos ocuparemos de muchas cosas, desde el movimiento religioso de los hippy o el nihilismo de los beatniks, hasta los problemas que presentan la física moderna o las nuevas matemáticas a los programas de la enseñanza media o elemental. ¿Excesiva ambición? Tal vez; pero sin ambiciones intelectuales fuertes los hombres no nos movemos, la pereza nos domina y el buen pasar al sol nos aturde y comenzamos a dejar de ser humanos.

Toda ciencia está estructurada de dos elementos: verdades descubiertas, que gracias a la inventividad se transforman en tecnicismos operacionales y metodológicos, y preguntas que se plantean en las zonas límites entre la luz y las tinieblas del conocimiento; ambas, las técnicas y las preguntas, están vinculadas entre sí por lenguajes apropiados, en especial el lenguaje matemático. A veces éste plantea problemas a la experiencia, a veces la experiencia le pide a la matemática elementos de expresión para construir los llamados "modelos". Todo el movimiento científico contemporáneo se acerca a pasos acelerados al diseño de un nuevo modelo del universo y, para ello, todas las ciencias particulares aspiran a integrarse en una "summa" que nos dé una visión coherente del mundo. También en este camino están las ciencias que tienen que ver con la educación, con el porvenir del hombre. A medida que se expande el conocimiento del universo, se extiende y profundiza el conocimiento de nosotros mismos. La educación está ligada a todo el quehacer, al pensar y el sentir humanos; por ello, ella marcha y debe concebirse en relación con la totalidad de la vida social y del pensar universal. Queremos ayudar al maestro para que perciba en la intimidad de su espíritu la vida del cosmos. Eso es el humanismo.

# LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA PARA UN MUNDO QUE CAMBIA

POR EL PROF. PAUL DEHART HURD

De la Universidad de Stanford

El título de este trabajo sugiere que la enseñanza de la ciencia en las décadas pasadas no es adecuada para el mundo de hoy y será aun menos adecuada para el mundo del mañana. Creo que esto es verdadero.

Las ciencias están sufriendo una revolución. Se ha desarrollado una estrecha relación entre la ciencia y los problemas económicos, sociales, educacionales y políticos de nuestro tiempo. Hoy en día hay pocos problemas en cualquiera de estas áreas que puedan discutirse en todo su significado en ausencia de un científico. Los adelantos en la ciencia y la tecnología están haciendo posible la industrialización mundial: casi todos los días nos informamos de los problemas que surgen como resultado del crecimiento económico.

En todo el mundo y entre todos los pueblos existe actualmente conciencia de que el tener información científica es esencial para la comprensión de la naturaleza y los acontecimientos de la civilización contemporánea.

Todos vivimos en un mundo que es agradable gracias a los adelantos científicos y tecnológicos. Sin embargo, creemos que se podría mejorar aun más. Se puede; pero el que se haga depende de un tipo adecuado de educación, que tendrá que ser diferente del que se ha ofrecido a los jóvenes hasta ahora. Este es el motivo por el cual actualmente hay tanto interés por la empresa educacional.

Inicio mis comentarios con una reseña de algunos acontecimientos científicos de las décadas pasadas. Se consiguió dividir el átomo a comienzos de la década del 40, y junto con la fisión nuclear vino la "era atómica". Antes que nos diéramos cuenta de su importancia, el transistor introdujo la era electrónica, que a su vez originó la automatización.

Con un rugido y un silbido los aviones a retroimpulso hicieron de la palabra "supersónico" un término corriente. Pero antes que se comprendiera plenamente el significado de la palabra, su importancia pasó a ser obsoleta.

Satélites hechos por el hombre vuelan alrededor de la Tierra y forman una órbita alrededor del sol. Ha nacido la "era del espacio". La inmensidad del espacio ha asumido un nuevo significado. El control de las reacciones termonucleares pronto nos conducirá a una nueva "era de la energía".

Plásticos y pesticidas, antibióticos y detergentes, siliconas y elementos sintéticos simbolizan el moderno mundo de la química. La mitad de las sustancias químicas de uso comercial actualmente eran desconocidas en 1950 y el 90 por ciento de las recetas médicas escritas en los últimos diez años no podrían haberse escrito antes de ese lapso. En la próxima década no habrá una disminución de este proceso sino que más bien una aceleración en la producción de nuevas sustancias químicas.

La biofísica, la bioquímica y la radioquímica nos están acercando más y más a una comprensión de la naturaleza de la vida y del funcionamiento de la mente humana, y a una revelación de los mecanismos de la herencia. Buscamos los secretos de la vida en el interior de la molécula.

Hace sólo unos pocos años la mayoría de los textos de química explicaban cuidadosamente la razón por que sólo podían existir 92 elementos; ahora ya se conocen 103; mañana pueden ser 104. Todos podemos recordar la época en que la teoría molecular se limitaba a una descripción de electrones y protones. Ahora se ha identificado, descrito y dado nombre a 33 partículas del átomo; y se están haciendo grandes esfuerzos para encontrar la trigésimocuarta. Si usted tiene un computador capaz de realizar 200.000 cálculos por segundo, eso significa que usted debería estar buscando un nuevo modelo en el mercado.

Hace poco comenzó a funcionar un nuevo computador, el LARC. Es capaz de sumar o restar 250.000 números de 12 dígitos en un segundo. Su rayo catódico puede emitir los resultados de estos cálculos imprimiéndolos a una velocidad de 9.600 líneas por minuto. En una hora el LARC puede hacer la labor de 40 personas trabajando con calculadoras de sobremesa 40 horas a la semana durante 100 años<sup>1</sup>. La construcción de esta máquina fue tan complicada y el circuito tan intrincado, que fue necesario utilizar otro computador para que sirviera de ayuda en el diseño del instrumento. Con el LARC, ahora será posible abordar problemas matemáticos más complejos que los que el hombre ha sido capaz de resolver hasta el momento. Recientemente la organización de una planta química completa fue diseñada por un computador.

En un período de menos de 15 años se han desarrollado más de 600 usos pacíficos de la energía atómica. Estos usos son tan diversos como el tratamiento de enfermedades humanas, la determinación de las cualidades lubricantes del aceite, la generación de electricidad, la identificación de las sustancias químicas específicas que necesitan las plantas para obtener un máximo de producción de alimentos. Hay submarinos atómicos, de los cuales se ha dicho que "la razón principal para subir a la superficie es renovar la tripulación".

Sin embargo, hace quince años, todavía no se incluían cursos de física atómica en los catálogos de las universidades. Hoy día algunos de los conceptos se enseñan en la escuela elemental.

Los símbolos de esta era son el ciclotrón, la exploración espacial, el microscopio electrónico y el compu-

<sup>1</sup>Desde que el doctor Hurd preparó esta charla, computadores más nuevos han dejado atrás al LARC. El Laboratorio Científico de Los Alamos dice lo siguiente de su computador más reciente, el Stretch: "La cantidad de su producción en cualquier momento dado será por lo menos 3 veces más que la de todos los demás computadores de Los Alamos".

tador. La tarjeta perforada que se usa con un computador es tan conocida por los niños como el automóvil.

Este año en todas las escuelas medias de nuestro país los alumnos estarán terminando su ciclo escolar. ¿Ha pensado usted en que todos los acontecimientos y descubrimientos que he descrito han ocurrido desde la fecha que nacieron estos alumnos que se van a graduar? **Esta ha sido la historia de sus vidas.** Pero mucha gente se pregunta si habrá sido la historia de su educación.

La ciencia y la tecnología, la investigación y el desarrollo son básicos para una sociedad moderna, compleja e industrial. La situación competitiva de cualquier país del mundo depende actualmente de la generación continua de nuevas ideas y productos. Sin embargo, una gran parte de la población —el hombre corriente— comprende poco el **significado** de la tecnología y aun menos la **naturaleza** de la ciencia.

Los científicos y los técnicos nos han dado una sociedad con menos necesidades que cualquiera otra del pasado. Encontramos pocas aplicaciones para la palabra "hambrión" en el mundo occidental; la sobrealimentación ha llegado a ser una causa de muerte más corriente. El superávit es más problema que la escasez<sup>2</sup>.

Ahora enfrentamos una plétora de problemas causados por una creciente discontinuidad entre el desarrollo científico y social. Las invenciones en las ciencias conductuales están atrasadas y a una gran distancia de nuestras necesidades. Se buscan afanosamente nuevos patrones en las ciencias de la educación. La capacidad creadora ha llegado a ser el recurso más valioso de nuestra generación y el objetivo principal de la educación.

La influencia de la ciencia y de la tecnología se ha

<sup>2</sup>Naturalmente, el autor se está refiriendo a los países desarrollados de este sector de población

Alumnos del Instituto Nacional en una clase de física. Actualmente el uso de microscopios se ha generalizado en los primeros años de la enseñanza

extendido a través del mundo. De todos los elementos de la cultura moderna, la ciencia ha sido el mayor. Por primera vez en la historia de la civilización, cada sociedad tiene un denominador cultural común: sus logros científicos y sus potencialidades tecnológicas.

Nos encontramos en medio de una revolución de dimensiones mundiales, una revolución científica. Examinemos algunas de las características de este torbellino.

En primer lugar está la "explosión en el conocimiento". Hay actualmente 50.000 revistas científicas y técnicas que cada año informan sobre los resultados de 1.200.000 investigaciones, y esa cifra incluye estudios publicados en forma de monografías en los libros. Esto significa que cada mes del año las revistas publican aproximadamente 100.000 investigaciones, dando a conocer nuevas ideas o información y refinando las anteriores.

Desde la época de Newton, la producción de nuevo conocimiento en la ciencia ha aumentado en un factor de 1.000.000. Los que enseñan en escuelas secundarias utilizan alrededor de 150 horas cada año para influenciar la vida de cada alumno. ¿Qué ideas y hechos que consideramos del mayor valor para enseñar en estas pocas horas hemos elegido de entre toda la investigación científica?

La cantidad de conocimientos que hay que aprender en cualquier área nos asusta. Estoy seguro de que nos sentimos desconcertados por todo lo que desconocemos, y aun más por lo que hemos olvidado. Nunca el hombre ha tenido tanta necesidad de saber tanto... sólo para ser un ignorante. No es de extrañarse que tengamos una crisis en educación.

El ritmo en que se están generando los nuevos conocimientos da señas de disminuir. Aunque hay un serio desequilibrio en la razón entre la oferta y la demanda de científicos que elaboran nuevos conocimientos, todavía se espera que nuestros recursos ac-



tuales de conocimientos científicos se habrán más que duplicado en la época en que los niños que ahora cursan el primer grado egresen de la escuela media (doce años más tarde).

Al comenzar mi charla describí acontecimientos que han caracterizado un período de tiempo igual a la edad de un alumno que cursa el último año de la escuela media (12.º año). Sin embargo, casi nada de lo que he mencionado tendrá importancia en la educación de sus hijos.

La ciencia no permanece inmóvil ni es reversible. Es el mejor ejemplo que tenemos para mostrar lo que entendemos por progreso. Un científico joven que ingresa hoy día a un campo de investigación puede esperar que el conocimiento significativo de su área cambiará radicalmente dos o tres veces durante su vida productiva.

¿Cómo se ha tratado este problema del conocimiento creciente en muchos textos de estudio y en la sala de clases? Principalmente ha habido un vano intento de "incluir toda la materia". Se han hecho textos de mayor volumen, los cursos se han transformado en inventarios de hechos más extensos y la enseñanza ha llegado a ser un carrera de locos de marzo a diciembre, con el resultado que la manera más segura de provocar una neurosis a un profesor, es creando temor de que él no será capaz de "terminar su materia" al final del año escolar.

A veces se añaden nuevos descubrimientos científicos al contenido de cursos, pero rara vez se elimina algo de ellos. La racionalización aceptada es que lo que ahora enseñamos es fundamental o básico, aunque con mucha frecuencia sólo sea tradicional.

Ya no es posible saber o enseñar más que un fragmento de cualquier área del conocimiento. Han pasado varias décadas desde el tiempo en que era posible saber o enseñar algo más que eso, pero el énfasis en la inclusión de gran cantidad de materia ha persistido, tanto en la elaboración de textos como en las prácticas de enseñanza. Como resultados se tienen cursos que consisten en dosis masivas de hechos, sin orden conceptual, sin unidad, sin señalar cómo se llegó a estos hechos y sin desarrollar un sentido de apreciación por los métodos que extrajeron esos hechos de la naturaleza. Sólo se presenta el esqueleto de la ciencia. Los hechos que así se trata de enseñar están divorciados de todo lo que se pudiera llamar el proceso de investigación, se ha esterilizado su belleza y se les ha dejado suspendidos en el aire sin un lugar definido en el esquema de las cosas.

Muchos cursos de ciencia han sido poco más que un tratamiento y conocimiento superficiales, una miscelánea y un picotear de hechos y de generalidades. Hemos estado tan ocupados enseñando biología, física o química que hemos olvidado enseñar la ciencia de estas áreas. Hay diferencias significativas entre enseñar ciencia y enseñar conocimientos útiles. Hemos estado tan preocupados por las respuestas de los alumnos, que se ha olvidado que "la ciencia es más verbo que sustantivo".

¿Cuál, entonces, debe ser la naturaleza de la educación para una sociedad moderna orientada hacia la ciencia? Se requiere una estructura educacional que permita a los jóvenes vivir en el mundo en que ellos han de vivir; una educación que permita al individuo permanecer cerca de las fronteras del conocimiento; una educación que haga posible que el alumno escale la cima de nuevos conocimientos y ha-

llazgos. La vida productiva de los alumnos de último año de escuela media de nuestros días se extenderá más allá del año 2000; del mismo modo debe hacerlo su educación.

El objetivo primordial de toda educación, más allá del placer que pueda proporcionar, consiste en que sea útil para el futuro. El conocimiento, para que sea del mayor valor, debe ser utilizable más allá del contexto en que se aprendió.

Durante varios años se han hecho intentos para elaborar cursos de ciencia que "satisfagan las necesidades inmediatas" de los niños y jóvenes. El desarrollo de curriculum para una sociedad que cambia rápidamente requiere que lo que se aprenda sea más durable que eso. El aprendizaje de cada curso también debe ser válido para el resto de la vida del alumno.

Actualmente hay demasiado que conocer y se nos exige demasiado para poder darnos el lujo de aprender lo que tiene sólo una aplicación temporal o inmediata, aprendizaje que quedará obsoleto por desuso antes que el alumno salga del colegio.

Dado que la duración no es lo bastante larga, podemos decir que la mayor parte del conocimiento que los jóvenes necesitarán durante su vida todavía no se ha enunciado o descubierto. Esto significa que necesitamos proporcionar a los alumnos un acceso a este conocimiento de manera tal que ellos puedan avanzar por su cuenta.

El mundo al que entran nuestros alumnos al ir al colegio no es el mundo en que se ganarán la vida, y no será el mundo en que jubilen. En ningún momento ha sido el mundo de sus padres. Vivimos en una época en que todos necesitamos aprender más después de salir del colegio que durante su estada en él. Nuestra meta debe ser equipar a los jóvenes para un aprendizaje continuado y durante toda la vida. Para lograr este objetivo se necesitarán nuevas orientaciones en el curriculum y en las técnicas de enseñanza. Hace varios años, la National Science Foundation, trabajando a través de sociedades profesionales y con especialistas en investigación y en educación, inició un amplio programa de revisión del curriculum en las ciencias. Se están elaborando y se han completado nuevos cursos de física, química y biología. Me gustaría tratar brevemente algunos de los fundamentos racionales sobre los que se basan estos estudios.

En primer lugar, cada comité científico ha tratado de erradicar gran parte del conocimiento inerte que hay en las asignaturas de la escuela media, materia que no tiene especial importancia para la ciencia moderna. Esto significa que una gran cantidad de nuestros tópicos favoritos, aquellos que hemos enseñado por muchos años, probablemente no se encontrarán en estos cursos; en verdad, mientras más tiempo hayamos enseñado estos tópicos, mayor erradicación podemos esperar.

Aquí me gustaría usar un ejemplo, pero seguramente cualquiera que elija atraerá a una cantidad de defensores y provocará una discusión. Quizás baste decir que una gran parte del contenido de los actuales cursos de ciencias ya no es significativa para el progreso científico o para la comprensión de la ciencia moderna.

Después de eliminar tópicos de poco valor, el paso siguiente ha sido determinar el material que se podría enseñar en un grado más elemental. Aunque todavía quedan muchas investigaciones por reali-



zar, parece evidente que una gran cantidad de temas que se enseñan en la escuela media podrían ser comprendidos plenamente por niños de grados elementales.

La extensión del conocimiento actual requiere que aquel que es significativo se enseñe en el grado bajo en que pueda ser comprendido. En los próximos años bien podemos esperar una migración del contenido de los cursos hacia los grados inferiores, de la universidad a la escuela media y de ésta a la escuela elemental. Y ya no me sorprendería que se trasladara cierta materia desde la universidad a la escuela elemental.

Otro adelanto de los nuevos cursos ha sido la reducción de la cantidad de hechos presentados, y luego la reorganización de los hechos restantes alrededor de unos pocos temas amplios e integrativos.

Creo que habrá profesores que habrán hecho el siguiente comentario mental:

"¿Y no vamos a seguir enseñando hechos?" La respuesta es afirmativa, pero no se enseñarán como un inventario de conclusiones científicas que se repite, se memoriza y se olvida. El aprendizaje de este tipo ya no tiene validez en la elaboración de un currículum moderno ni la tendría aun en el caso de que fuera posible enseñar tales listas de hechos. El énfasis reside en el ordenamiento o estructuración del conocimiento dentro de la asignatura, dándole de este modo un significado intelectual.

Esta es la mejor manera conocida en que se puede presentar la ciencia de la biología, química, física o de las matemáticas. Es la forma más eficiente de adquirir conocimiento si el resultado deseado es una comprensión de ese conocimiento y el objetivo que se persigue es su retención.

Esto significa que debe dedicarse una parte considerable del tiempo de la clase al análisis, organización y búsqueda de relaciones en las situaciones de aprendizaje, hasta que el alumno pueda formar conceptos y pueda reconocer algo de la naturaleza del tema. Es decir, hasta que haya adquirido una comprensión del proceso, mediante el cual se ha elaborado el conocimiento. Sólo entonces puede decirse que el alumno "aprende" verdaderamente una parte determinada del tema.

El coger la estructura de un tema significa comprenderlo en tal forma que permita que otras ideas y nuevos conocimientos se le relacionen en forma significativa. Cuando se ha agrupado y relacionado ideas el alumno está en una situación intelectual para utilizar lo que ha aprendido al abordar nuevos problemas o nuevas variaciones. También se encuentra en una situación más favorable para incorporar las últimas conclusiones de la ciencia a medida que se van generando.

Hay aun otros aspectos de este enfoque de la enseñanza. Para desarrollar ideas y establecer relaciones se necesita que los jóvenes se adentren en tópicos mucho más profundos que los que se ha acostumbrado en el pasado. Este es el motivo de la reducción del número de tópicos en los cursos modernos de ciencia: el tiempo que se gana puede utilizarse para explorar cada tópico con mayor profundidad.

Ya que el desarrollo de conceptos y la percepción de relaciones es una actividad personal, los procedimientos de la clase deben permitir al alumno descubrir relaciones dentro del tema principalmente por su propio esfuerzo. Con la ayuda y orientación

del profesor, él necesita aprender la forma de aprender dentro del contexto de un determinado contenido de materia. En otras palabras, necesita experimentar los procesos mediante los cuales se obtiene nuevo conocimiento. Si deseamos que los jóvenes aprendan a pensar en un tema, el énfasis en el momento del aprendizaje original debe residir en los procesos del pensamiento y en la naturaleza del conocimiento.

Como ya no es posible enseñar más que una parte muy reducida de cualquier tema en un año escolar, y como el alumno necesitará acceso a nuevos conocimientos durante el resto de su vida, la única solución aparente al problema es educar en términos de conceptos significativos, desarrollar habilidades en los procesos y métodos de la ciencia y proporcionar experiencia en el aprendizaje de cómo aprender.

Se puede lograr mayor eficiencia en el aprendizaje eligiendo las áreas de estudio que sean más significativas para la comprensión de la disciplina. Se debería obtener la ayuda de un investigador especializado en ciencia para la selección de este material.

Una característica distintiva y que se supone esencial de toda enseñanza de ciencia es el trabajo de laboratorio. Cada grupo que ha estudiado el currículum de ciencia ha reconocido la necesidad de perfeccionar el trabajo de laboratorio.

El biólogo ha tenido el problema de consagrar su vida al trabajo de laboratorio. En una clase de biología se dice a los alumnos que la biología es el estudio de la vida. Y luego los profesores pasan nueve meses tratando de probar esa afirmación con un desfile de especímenes muertos, conservados, embalsamados, en salmuera, aprensados o inmovilizados y distorsionados de otra forma.

Rara vez se usan sapos que saltan, peces que nadan, flores con aromas, gusanos que reptan, pájaros que vuelan o seres humanos que piensan. El profesor se esfuerza por enseñar los procesos de la vida a partir de organismos que no ostentan ninguno de ellos. Se olvida que el aprendizaje es real sólo en la medida que los alumnos tienen oportunidades de una experiencia verdadera con los fenómenos o materiales en estudio.

En otros cursos de ciencia, la mayor parte del tiempo que se pasa en el laboratorio se dedica a obtener "una respuesta correcta" en el "espacio correcto" en la "línea correcta", una respuesta que debe coincidir con aquella que aparece en la guía del profesor. Todo esto da al alumno una impresión falsa de la actividad científica.

Lo que por mucho tiempo hemos necesitado en los cursos de ciencia de la escuela media es contar con algunos experimentos que tengan respuestas inesperadas, de modo que el alumno tenga oportunidad de adquirir cierta confianza en sus propios esfuerzos y de aprender a explicar sus errores.

Cuando se pidió a Max Planck, llamado a veces el padre de la física moderna, que nombrara el que a su juicio fuera el mejor manual de laboratorio, contestó: "Cien páginas en blanco". Este es el "espíritu" del nuevo trabajo de laboratorio, en el cual el alumno tendrá una oportunidad para pensar, organizar sus propias ideas y evaluar sus descubrimientos a la luz de una teoría conocida o mediante aplicaciones. Aprenderá que las llamadas conclusiones carecen de significado por sí solas: sólo establecen una base para una exploración continua.

En la segunda mitad de este siglo la enseñanza de la ciencia deberá tener dimensiones diferentes de aquellas del pasado. En términos vagos se ha descrito estas dimensiones con palabras tales como: "excelencia", "calidad" o "rigor". Desgraciadamente, en muchas escuelas, aunque ha habido gran actividad en torno al curriculum, "lo nuevo" tiene poca diferencia con "lo antiguo", con la diferencia de que se da en dosis mayores.

En muchas escuelas el profesorado ha adoptado una filosofía de "adición": más tareas, más horas de trabajo de laboratorio, más equipo para trabajar, más en el laboratorio; más problemas de matemáticas que resolver, más "respuestas correctas" para aprobar el curso, más cursos de ciencia y de matemáticas para graduarse, material más avanzado para los alumnos, más capacitación para los profesores, más horas de clase al día, más meses de clases para aprender más ciencias para ingresar a la universidad. Quizá estos cambios sean recomendables,

## la instrucción programada, ¿droga mágica educacional?

Todo gran maestro, desde Sócrates, y tal vez antes que éste, a lo mejor, ha tenido las mismas apreciaciones con respecto a la naturaleza del conocimiento y el procedimiento de aprendizaje. El buen maestro trata de analizar su materia de una manera tal, que puede presentarla en pasos pequeños, lógicos y coherentes. Obliga al estudiante a interesarse, y él a su vez se interesa en el estudiante. Permite que el estudiante rápido se mueva rápidamente y que el lento se mueva lentamente. Hace preguntas capciosas. Observa atentamente la naturaleza de las preguntas del estudiante, captando el error o la verdad hacia donde aquél se encamina, impidiendo que el error se cometa, y dirigiéndolo hacia la verdad. El diálogo entre un buen maestro y un buen estudiante tiene la belleza de un ballet.

Sin embargo, para que esta clase de diálogo sea óptima, se requiere una relación de uno a uno: Sócrates y un muchacho. No todo maestro es un Sócrates. Y hoy en día es raro el muchacho que tiene un tutor para sí solo. La ironía es que en el preciso momento en que la presión que supone el gran número de estudiantes hace menos viable cada vez la enseñanza mediante este método, los descubrimientos en las investigaciones llevadas a cabo por científicos sociales, particularmente psicólogos, confirman y amplían las apreciaciones respecto al procedimiento de aprendizaje expuesto por Sócrates e incontables otros.

Existe, no obstante, un reciente desarrollo educacional que promete en alto grado hacer posible, en una escala en masa, la clase de instrucción individualizada —o propia—, que según la consideración de maestros y psicólogos es la más efectiva. La Cor-

pero frecuentemente sólo han resultado ser más cantidad del mismo programa.

¿Qué enseñaremos y con qué fines? Los cursos de ciencia necesarios para los cambios que están ocurriendo en nuestra sociedad deben ser completamente diferentes de aquellos que se enseñan en la actualidad. El contenido del curso debe seleccionarse desde un nuevo punto de vista, y los métodos de enseñanza deben ser aquellos que desarrollen capacidad intelectual y autodirección educacional.

Me gustaría repetir que el mundo de nuestros alumnos no es nuestro mundo. Y nuestros esfuerzos como profesores deben ser darles seguridad intelectual para el mundo en que vivirán y competirán. La ciencia enseñada como un **procedimiento de investigación** y como un **modo de pensar** proporciona el mejor método que se conoce hasta ahora para capacitar a los jóvenes para participar tanto en el mundo de hoy como en el del mañana.

poración Carnegie ha respaldado varios programas de investigación y experimentación en este nuevo campo. Otras fundaciones han empleado grandes sumas en trabajos de experimentación en la materia. El desarrollo se denomina diversamente (y la lista de ningún modo es completa): instrucción programada, instrucción automatizada, aprendizaje programado, autoenseñanza. Cualquiera que sea el nombre, y cualquiera que sea la forma —puesto que el material puede manejarse en una de muchas maneras—, el método consiste esencialmente en presentar un orden de sucesión, cuidadosamente preparado, del material del plan de estudios fraccionados en pasos pequeños. Cada estudiante trabaja solo, a su propio ritmo. Usualmente una pregunta acompaña a cada paso en el orden de sucesión, de manera que el estudiante se ve obligado a responder activamente, lo cual le permite hacer una comprobación constante de su entendimiento.

El material puede que se presente en una "máquina" sencilla o complicada, o en libros de hechura especial de una clase u otra. Existe, por ejemplo, una máquina pequeña provista de una ventanilla en la parte superior, la cual, al oprimirse una palanca, revela una frase o pregunta. El estudiante escribe su respuesta en un espacio previsto; a continuación oprime la palanca nuevamente, lo que le muestra si su respuesta era correcta; oprime la palanca otra vez y el próximo paso en el orden de sucesión aparece. Y hay también libros de texto "revueltos" en los cuales, después de terminar con una pregunta en una página, el estudiante pasa a otra página para averiguar si su respuesta era correcta, y así sucesivamente.

En su grado óptimo, el método se asemeja a una conversación entre un buen tutor y un estudiante. El tutor —o programa— comienza con una breve explicación y a continuación procede a iniciar al estudiante mediante una serie de preguntas capciosas. El tutor —o programa— puede que insinúe la respuesta si la pregunta es difícil, pero el progreso del estudiante depende de sus propios esfuerzos y capacidad. Si el estudiante es apto, el aprendizaje es

rápido. Si no es tan apto, el aprendizaje todavía tiene lugar (que es más de lo que sucede en muchas salas de clase), aunque a un paso más lento. Al igual que la mayoría de nuevos desarrollos, en educación u otros campos, la instrucción programada ha sido recibida tanto con temor como con regocijo. Uno de los temores —“la enseñanza de los niños no debe ser por medio de máquinas”, como generalmente se expresa— se basa indudablemente en una incompreensión de la técnica. Mejor sería reemplazar este temor con un saludable escepticismo en cuanto a cómo y cuándo el método habría de usarse, y tanto los padres como los educadores deben esperar pacientemente hasta el momento en que las investigaciones y experimentos adicionales permitan responder algunas preguntas importantes. Porque en la velocidad característica de nuestra era, la instrucción programada ha aparecido en escena casi antes de que la hayamos visto venir; su prematura explotación en gran escala pudiera significar que su rica y legítima promesa nunca habría de cumplirse.

### El plan de Skinner

Allá en el decenio de 1920, Sidney L. Pressey, a la sazón profesor de la Universidad de Ohio, realmente diseñó varios dispositivos autoprobadores. Pero el clima educacional en esa época no era propicio para la innovación, y la idea permaneció latente hasta la publicación, en 1954, de un corto artículo llamado “The Science of Learning and the Art of Teaching”, por B. F. Skinner, notable psicólogo de Harvard. En su exposición, el profesor Skinner abogaba en favor de la aplicación del conocimiento científico a los procedimientos de la sala de clase, y sugería el empleo de dispositivos automatizados como un medio de consecución.

Pero la idea no comenzó a prender hasta tres o cuatro años más tarde. Con todo, hoy todavía se preparan materias en cursos que abarcan desde deletreo hasta física. Varios sistemas escolares usan la instrucción programada basada en la experimentación; algunos programas ya han sido publicados por casas comerciales y muchos más están en camino.

A pesar de una considerable actividad, esta técnica instructiva se halla aún en su infancia. Ciertas cuestiones graves, con importantes implicaciones en cuanto a teoría, siguen siendo un tema de discusión entre defensores responsables del método. Como es natural, uno de los partidarios más prominentes es el propio profesor Skinner, cuya influencia ha desempeñado un papel muy importante en el desarrollo de la instrucción programada.

En su libro antes mencionado, y en escritos ulteriores, el profesor Skinner afirmó (como lo han hecho muchos otros) que los descubrimientos resultantes de las investigaciones en el procedimiento de aprendizaje no se han aplicado en la sala de clase. “A pesar de la desalentadora evidencia en contrario —manifestó dicho erudito—, todavía se supone que si usted le dice algo a un estudiante, éste entonces lo sabe.” Para adquirir —o aprender— aprovechamiento, un estudiante debe empeñarse en el aprovechamiento. En esto, el profesor Skinner está de acuerdo con el principio de “aprender haciendo” de los educadores progresistas. También aprueba él la gran importancia que aquéllos le dan a la recompensa, más bien que al castigo, como un estímulo para el aprendizaje. Pero ¿de qué o de quién, y



El uso de máquinas de enseñar y audífonos está en desarrollo en los Estados Unidos aun para los niños de kindergarten

cuándo, ha de provenir la recompensa, o “refuerzo” como lo llaman los psicólogos?

Es aquí que el profesor Skinner afirma que una gran parte de la práctica educacional moderna trastorna el debido orden de las cosas. Cierto es que para que pueda aprender, el estudiante debe “poner atención”. Pero el simple hecho de atraer la atención de los estudiantes no hace necesariamente que éstos apliquen el entendimiento a la materia en cuestión. El profesor Skinner cita el ejemplo de Erasmo, del inglés, que en su deseo de que su hijo aprendiera griego, disponía de deliciosos bizcochos en forma de letras griegas. Es indudable que al muchacho se le hacía la boca agua al ver una página de texto en griego, pero su entendimiento de esa lengua era probablemente imperceptible. Por consiguiente, es posible que los estudiantes de hoy también puedan ser atraídos mediante libros de textos impresos en cuatro colores y por medio de hermosos despliegues en la sala de clase; pero el hecho de que realmente pongan atención a lo que usted desea que aprendan, digamos la Constitución del país, es discutible.

No, el refuerzo debe venir después que el estudiante ha puesto de manifiesto el aprovechamiento (aprendizaje) deseado, manifiesta el profesor Skinner, y debe ser inmediato y frecuente. Es más, el ser humano no necesita un bizcocho, o cualquier otro objeto tangible, como una recompensa; el simple conocimiento de que está en lo cierto es un refuerzo suficiente para incitarlo a tratar de aprender más.

La paga aquí es que debe permitirse que el estudiante se mueva a su propio paso, y que se le debe informar inmediatamente que está en lo cierto. Pero en una sala de clase, ya sea que ésta se encuentre atestada o no, es difícil proporcionar esas condiciones.

“El mantener a los estudiantes juntos para fines de instrucción en una clase constituye probablemente la principal fuente de ineficacia en la educación”, dice el profesor Skinner. El maestro ordinario —o incluso extraordinario— posiblemente no puede saber si todos los niños en la clase comprenden cada paso de la instrucción. En el mejor de los casos, el niño puede averiguar 24 horas más tarde, una vez que el maestro ha tenido oportunidad de revisar su tarea, si estaba en lo cierto o no. Y en el peor de los casos, puede que pasen semanas hasta que llegue el mo-

mento del examen. Para entonces, lo único aparente es que el estudiante perdió el hilo en alguna parte, pero dónde y cuándo o por qué es casi una conjetura.

La instrucción programada puede, claro está, programar el refuerzo inmediato y frecuente que el profesor Skinner y sus partidarios consideran esencial. Hace unos años, él y un colega de Harvard programaron un curso en psicología, para ser usado en una máquina de enseñanza; desde entonces, se han programado muchos cursos en muchas materias, tanto por el grupo del profesor Skinner como por otros.

### Programa o programas

El corazón de la instrucción programada es el programa en sí, y la composición de este último es un arte. También puede que demuestre ser uno de los mejores adiestradores de maestros en el mundo, puesto que obliga al programador a analizar fielmente su materia y a tener sus objetivos claramente expuestos.

En el pensamiento skinneriano, el programa "perfecto" estaría compuesto de una manera tal, que casi todos los estudiantes, con el tiempo, podrían completarlo sin cometer un error. Existen varias razones para esto, siendo una de ellas la de que si el estudiante está equivocado, no hay refuerzo o recompensa. También existe la posibilidad de que la equivocación, una vez que se expresa por escrito, permanezca en la mente del estudiante. Y debido a que el objetivo es conseguir que el estudiante tenga el aprovechamiento conveniente (esto es, que conteste con la respuesta correcta), la manera de enseñarlo a hacer eso es asegurarse de que escribe la respuesta correcta.

En parte por las mismas razones, los skinnerianos no creen que un programa deba contener preguntas de selección múltiple. El estudiante debe construir, más bien que simplemente escoger, una respuesta, ya que es esta clase de aprovechamiento lo que con el tiempo le habrá de ser útil.

Algunos psicólogos eminentes creen que estas consideraciones no han sido probadas todavía; otros están en completo desacuerdo. ¿Sufrir el aprendizaje realmente inhibición porque se comete un error? ¿No es deseable anticipar un error plausible y entonces indicarle al estudiante la causa de que lo cometiera? Así, pueden componerse programas que son bastante diferentes de los del profesor Skinner y sus partidarios, puesto que proporcionan la "ramificación" o presentación de diferente material que depende de la respuesta del estudiante a una pregunta. Por ejemplo, si un estudiante escoge una respuesta errónea de una pregunta de selección múltiple, puede que reciba una explicación inmediata de por qué su respuesta es errónea, y tal vez una insinuación de la causa de dicha equivocación, y ordenarse entonces que pruebe de nuevo. O si un estudiante demuestra con una o más preguntas erróneas que no comprende algún aspecto de la materia, es posible que se altere el programa de modo de enseñarle en su punto débil o dirigirlo hacia la instrucción que se precisa de antemano. Otra clase de programa puede dirigir al estudiante a problemas nuevos o más difíciles, cuando su respuesta a una pregunta demuestra que ya domina su campo de estudios.

La importante cuestión de si el estudiante debe es-

tar siempre en lo cierto, no se ha resuelto, y parece que todavía no hay suficiente evidencia para respaldar uno u otro lado concluyentemente. Como es natural, es posible que ambos métodos sean buenos; que el aprendizaje pueda llevarse a cabo eficazmente con los dos.

Existe también cierta discusión referente a si el refuerzo debe ser tan frecuente como demanda el profesor Skinner. Ciertos autores ponen en tela de juicio que sea necesario que un estudiante dé una respuesta definitiva y manifiesta a cada partida de información. Cuán pequeño debe ser cada caso, es algo que todavía está en duda. Y hay quienes opinan que siempre debe usarse alguna forma de máquina de enseñanza; otros manifiestan que los libros de texto programados simplemente son tan buenos o mejores que las máquinas.

En suma, quedan muchas cuestiones por ser resueltas. Lo que se necesita es más experimentación, más investigación, más evaluación cuidadosa. Una de las maneras de alcanzar estas cosas es la composición y los ensayos de programas.

### Primeros experimentos

Uno de los primeros participantes en el campo de la programación fue una escuela primaria y secundaria independiente, de la ciudad de Nueva York, llamada Collegiate School. El desarrollo de su trabajo constituye un buen ejemplo de la rapidez de expansión del campo en general.

Hace algún tiempo, un maestro de dicha escuela desarrolló un moderno programa de matemáticas, auspiciado por el Fondo para el Progreso de la Educación. Este curso demostró ser una valiosa adición al plan de estudios de este centro docente, y dio lugar al comienzo de la programación en física, lenguas extranjeras e inglés. El trabajo de ese grupo de eruditos llamó cada vez más la atención, tanto de educadores como de firmas comerciales.

La finalidad principal del grupo era desarrollar un plan de estudios de la más alta calidad para ser usado en las escuelas. Más de 20 programas diferentes se encuentran actualmente en desarrollo: algunos se aproximan al punto de publicación, otros son para fines de experimentación, y otros están todavía en las fases iniciales.

Además de componer los programas, el grupo lleva a cabo investigación aplicada para determinar cómo podría mejorarse la calidad de las materias, y cómo pueden éstas rendir el máximo de provecho en las escuelas. Conforme a esto, colaboran con varios sistemas escolares en la realización de pruebas de materias, con fines de experimentación.

El grupo también ayuda a difundir información precisa sobre la instrucción programada. Ahora distribuye gratuitamente un pequeño boletín denominado "Programmed instruction", que difunde noticias sobre el método y resume los resultados de la investigación. Como parte de su trabajo educacional, el grupo llevó a cabo el verano pasado, conjuntamente con varias universidades en diversas partes del país, seminarios para maestros y administradores de escuelas.

Aun cuando la mayor parte de la experimentación ha tenido que ver con la programación de materias básicas para los grados elementales y secundarios, también se han realizado estudios en otros niveles. Una de las primeras donaciones de la Carnegie en ese campo le fue concedida al Hollins College,

para la programación de cursos en francés, alemán, español y ruso. En una esfera aun más avanzada, el Dartmouth Medical School recibió una importante contribución de la Corporación Carnegie para la programación de parte de las materias en anatomía, fisiología, bioquímica, farmacología, patología y microbiología.

La donación más reciente de la Carnegie en ese campo ha sido a la Universidad de Harvard, para un trabajo bajo la dirección del comité, enteramente universitario, de instrucción programada. Dicha labor comprenderá tanto el desarrollo y pruebas de programas como la investigación en todos los aspectos de esta forma de instrucción.

La programación de francés y química, a nivel universitario, ha comenzado recientemente. En el plano preuniversitario, Harvard laborará a través del ya existente Programa Universitario y Escolar para Investigación y Desarrollo (SUPRAD). Los sistemas de escuelas públicas de las poblaciones cercanas, de Newton, Lexington y Concord, se han unido a la Escuela Superior de Educación de Harvard en un esfuerzo común para resolver algunos de los grandes problemas que confronta la educación norteamericana. SUPRAD ha desarrollado ya, y sometido a experimentos, un par de programas con máquinas de enseñanza: uno en deletreo para escuela elemental, y uno en matemáticas para escuela intermedia.

#### Control de calidad

A pesar de todas las investigaciones y experimentos en dicho campo, hasta la fecha todavía no hay otra manera de juzgar la calidad de un programa dado que no sea el uso del mismo con estudiantes. En suma, no existen normas o criterios establecidos que permitan juzgar tales programas. ¿Es posible formular lo que podría equivaler a una comprobación de control de calidad?

El Servicio de Comprobación Educacional recibió recientemente una donación de la Carnegie para la exploración de esa materia. El estudio intentará descubrir medios en los cuales un programa dado pueda evaluarse en términos que resuelvan tres cuestiones básicas. Primero, ¿está al día la substancia del curso que ha sido programado, y tiene éste el mérito debido, a juicio de la opinión autorizada en ese campo en particular? Segundo, ¿es el programa en sí compatible con las normas que demanda la excelencia técnica? Y, finalmente, ¿qué evidencia existe que la comunicación del material programado a los estudiantes es efectiva?

#### Creación e instrucción automatizada

Es casi seguro que el lector tenga en mente una pregunta de gran importancia. ¿Ha de encontrarse el principio y fin de la educación en la adquisición de la materia? No hay duda que ésta es la cuestión, implícita o explícita, que sirve de base fundamental a gran parte del trabajo de desarrollo de la instrucción programada. Pero ¿qué hay en cuanto a algunas de las miras más amplias de la educación: el desarrollo de capacidades creativas, de pensamiento crítico, de solución de problemas imaginativos? ¿Le incumbe a la instrucción automatizada desempeñar un papel para alcanzar esas miras, o, tal vez, en realidad, milita contra ellas?

Esta sumamente importante y extraordinariamente complicada cuestión es el objeto de la investigación básica que se lleva a cabo en la Universidad de Ca-

lifornia, en Berkeley, bajo la dirección del profesor Richard S. Crutchfield.

El profesor Crutchfield cree que es posible que los métodos de instrucción automatizada puedan, si se conciben y proyectan debidamente, dirigirse deliberadamente a fomentar la capacidad y disposición del individuo para el pensamiento creativo y la solución de problemas. Por lo tanto, dicho profesor está ideando un programa de investigación de muchas facetas, en el cual trata de determinar cómo las técnicas de programación pueden usarse para estimular varias características diferentes del proceso creativo. Tratará él de establecer procedimientos que extraigan del individuo un mayor número de "ideas" de solución, lo que contribuirá a que el estudiante tenga más libertad en la solución de los problemas, además de alentar los enfoques intuitivos.

#### El futuro

Debido a su amplitud y profundidad, es posible hacer un sumario rápido de las implicaciones de la instrucción programada. Las cuestiones suscitadas abarcan desde la de tipo técnico (¿qué clase de máquina es la mejor?, ¿cuán grandes deben ser los pasos?) hasta la más profunda (¿cuáles son las miras de la educación?).

El adelanto encierra peligros y promesas a la vez. El primer peligro, y el más evidente, es que si los programas malos se ponen en uso corriente (los que ciertamente ya existen, según observadores capacitados), todo el método en sí puede desacreditarse, con el resultante menoscabo para la educación. Existe también el peligro que supone la imposición del método antes de que se disponga de toda la evidencia, lo que redundará en una pérdida de confianza en la técnica. Todavía no se sabe muy bien si los estudiantes aprenden la materia mejor mediante la instrucción programada que por medio de la manera convencional, aunque hay cierta prueba de que aprenden más rápidamente. Y el tiempo que los estudiantes recuerdan lo que han aprendido con este método es algo también sobre lo que se sabe muy poco. La investigación pronto proporcionará las respuestas a algunas de estas preguntas e indicará lo que razonablemente puede esperarse.

Existe el peligro de que, debido a la presión pública en pro de grandes "reformas" en la educación, algunos administradores escolares sucumban a la tentación de comprar "equipos" prematuramente, con la esperanza de demostrar que están al corriente de las cosas. Si dichos equipos dejan que desear, tales funcionarios —y sus escuelas— no tendrán nada más que un gasto enorme.

Otro problema inmediato es la cuestión de lo que debe programarse. Probablemente lo más significativo que ha ocurrido en la educación norteamericana en años recientes, aparte del desarrollo de la instrucción programada en sí, es la gran atención que se le pone a la revisión del plan de estudios. El trabajo en las reformas en matemáticas y algunas otras ciencias está próximo a terminarse, y en otros campos hay gran actividad. La decisión de programar biología o matemáticas tradicionales, por ejemplo, pudiera detener por años el cambio necesario. Por otra parte, ¿es acertado programar los nuevos cursos antes de que su valor haya sido probado? Esto presenta un problema engorroso para los programadores y editores conscientes.

Este problema genuino y discutible es muy diferente

de otro peligro: que los programadores o editores que pecan de inconscientes se apresurarán a poner en forma programada libros de texto o cursos que se sabe son defectuosos o inadecuados. Pero aun esto, con todo lo deplorable que es, no debe destruir el adelanto en conjunto. Como bien manifiesta un eminente psicólogo: "Siempre ha habido una gran cantidad de libros de textos malos, por lo que me imagino que el sistema resistirá unos cuantos programas malos".

La promesa de la instrucción programada, sin embargo, supera con creces a su peligro. Tiene tantos valores importantes a su favor, que es inconcebible que los educadores norteamericanos permitan que los escollos que pueden evitarse totalmente, o por lo menos en parte, dañen gravemente un desarrollo tan prometedor.

Probablemente el valor más importante —o por lo menos aquel en que existe mayor unanimidad de acuerdo— es el de que el método hace posible que cada estudiante se mueva a su propio paso. Asimismo, un buen programa es ciertamente mejor que un maestro malo o mediocre. Y aun cuando se necesita más experimentación para determinar exactamente cuántas materias y cuáles pueden enseñarse bien con el método, ya es bastante aparente que el mismo constituye un medio singularmente eficaz y efec-

tivo para la docencia de ciertas asignaturas, como las matemáticas y las lenguas.

La técnica es un dispositivo potencialmente útil para la investigación educacional. Impone el análisis estricto de la materia y una definición de los objetivos, y hace posible saber exactamente cuándo y dónde los estudiantes pierden el hilo. Por consiguiente, los programas pueden mejorarse constantemente.

La función del maestro también puede mejorarse. Al estar libre del cansado trabajo de rutina, el preceptor puede comenzar a actuar, como lo expresa el profesor Skinner, "no en lugar de una máquina barata, sino por medio de contactos intelectuales, culturales y emocionales que testifican su condición de ser humano".

Las últimas potencialidades de la instrucción programada todavía se desconocen. Un día, probablemente pronto, las actuales máquinas de enseñanza se considerarán primitivas. Las computadoras, con su inmensa capacidad para almacenar información y dar respuestas al instante, ofrecerán posibilidades extraordinarias a medida que el campo se despliegue, y cualesquiera que sean la forma o formas que la instrucción programada pueda asumir finalmente, es indudable que habremos llevado a cabo un ejercicio valioso, puesto que el desarrollo ulterior del campo exigirá una definición más rigurosa de las metas educacionales que procuramos.

## **cómo cambiar forma de exponer la materia, del estudio independiente, la discusión y controles**

POR EL PROF. LLOYD TRUMP

Secretario de la NAASSP, N.Y.

Si pensamos en la educación secundaria del mañana, nos parece que se hacen imperativamente necesarios algunos cambios, si es que realmente estamos interesados en mejorar la calidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Propongo cuatro cambios inmediatos en la forma de actuar de profesores y alumnos, sin considerar la relativa convencionalidad del colegio o si están en operación tales innovaciones como la enseñanza en equipo, la televisión y los programas no graduados.

**El primero de los cuatro imperativos consiste en cambiar la forma en que el profesor expone su materia.** Los profesores en el momento presente, con cursos convencionales de entre 25 a 35 estudiantes, dedican casi la mitad de su tiempo a hablarles a los alumnos. Ya sea que esta conversación sea hecha por un profesor, por uno de un equipo o por medio de la televisión o de una película, solamente existen tres actividades apropiadas que puedan ser desarrolladas.

La primera de estas tres actividades tiene por objeto motivar. El profesor necesita presentar sus temas con

tal seguridad y en una forma tan incitante que los alumnos quieran aprender más al respecto. La motivación es en realidad un asunto muy complejo. Por ejemplo, requiere la eliminación de las causas de frustración o de aburrimiento. Muchos estudiantes se sienten frustrados porque lo que dicen el profesor y los compañeros está por sobre sus posibilidades de comprensión. Otros alumnos están aburridos porque el profesor les está explicando cosas que ellos ya saben. Necesitamos hacer desaparecer las causas que producen estos hechos. Además, necesitamos encauzar mejor a los estudiantes a través del proceso de aprendizaje por medio de comprobaciones inmediatas que les demuestren si han aprendido o no, o a través de programas de progreso continuo que hacen innecesario que un estudiante se dedique a esperar que los demás se pongan al día con él.

La motivación es afectada también favorablemente por la presencia inmediata de material didáctico apropiado al que el alumno pueda recurrir, y por el hecho de disponer del tiempo necesario para poder hacerlo en el momento en que se le despierte el interés por la materia en cuestión. Más importante aún es probablemente el proporcionar una forma de enseñanza estimulante. El profesor debe dedicar el tiempo suficiente a seleccionar aquel aspecto de la materia que más intrigue a sus discípulos.

La segunda actividad que debe aprovechar un profesor al exponer la materia es la de dar a sus alumnos información que no pueda ser obtenida fácilmente en otra parte; sin embargo, debe cuidarse de hablar demasiado. Hay profesores que hablan tanto que algunos alumnos sienten que pueden seguir adelante sin la necesidad de estudiar en casa. La meta

del profesor no debe ser la de cubrir la totalidad de la materia, sino de conseguir que los alumnos lo hagan.

Es también un método errado el de dar a los estudiantes demasiado poca información; hay cosas que deben decirse al alumno para evitar frustraciones y tiempo perdido.

La tercera actividad del profesor cuando dicta cátedra es asignar trabajos. Esto debe ser hecho en tal forma que todos los alumnos tengan algo que hacer, y se sientan estimulados en la mayoría de los casos de ir más allá de los requerimientos mínimos, tanto en profundidad como en creatividad. Los profesores deberían desarrollar hojas-guías que describan exactamente lo que los alumnos deberían saber y hojas de trabajo que los encaucen en una variedad de actividades, las que a su vez les enseñen qué leer, qué escuchar y qué observar.

Quisiera subrayar el hecho de que estas exposiciones del profesor para motivar, para dar información no fácilmente obtenible y para asignar trabajo, deberían ocupar no más de un cuarenta por ciento, y preferiblemente menos, del tiempo de clase semanal.

**El segundo de los cuatro imperativos es cambiar la forma de estudio independiente.** Estudio independiente es el que hacen los alumnos después que el profesor ha terminado su exposición. La calidad que da el maestro a sus charlas, y especialmente a sus asignaciones de trabajo, afecta directamente la calidad del estudio y del aprendizaje del alumno.

Necesitamos proveer el espacio necesario en cada sala de clases en el que los alumnos puedan trabajar con una variedad de materiales, cubriendo amplias gamas de dificultades, a medida que piensan, leen, observan, escuchan, escriben, discuten, realizan, experimentan y descubren. La biblioteca y otras salas de trabajo pueden suplementar a la sala de clases, pero ésta debe proveer en todo caso el lugar para el estudio independiente. El objetivo está en reducir la supervisión del profesor, para así desarrollar una mayor responsabilidad de parte del alumno.

Uno de los residente en el Plan de Residencia para Administradores de Escuelas Secundarias del NASSP (National Association of Secondary-School Principals), al tratar de encontrar un lugar en su colegio donde poder trabajar con mayor efectividad, descubrió que uno de los problemas residía en lo que los profesores de inglés llamaban sus alumnos "terminales". Estos eran estudiantes que habían fracasado varias veces en el ramo de inglés; producían problemas disciplinarios, su asistencia era mala y estaban aprendiendo muy poco. El profesor residente fue a su universidad, habló con sus profesores y volvió con una solución a su problema. Consultó al profesorado si éste estaba dispuesto a dejar de enseñar un tanto por un tiempo, para dar a los alumnos más tiempo para aprender. Se dejaron las sillas en una sala de clases convencional, pero se distribuyó a lo largo de una pared una gran variedad de material de lectura. Se compraron algunos libros en ediciones baratas, y además se solicitó a los alumnos y a otros que trajeran material de sus casas —revistas, periódicos, catálogos y cajas de cartón—. Había una gran diversidad de materiales a distintos niveles de dificultad de lectura.

A lo largo de otra pared se colocaron dos grabadoras de cinta magnetofónica. Valiéndose de audífonos, los estudiantes podían escuchar cintas que ha-

bían sido preparados por los profesores, como también otras compradas en el comercio. A lo largo de una tercera pared colocaron un proyector de diapositivas. Recorriendo los armarios en el colegio se encontraron viejas diapositivas, de aquellas que contienen ilustraciones y lectura. En la pared en que estaba la ventana colocaron cajas de cartón ordenadas alfabéticamente, que contenían distintos ejercicios de, por ejemplo, estructura de frases, ortografía y otros estudios. Cualquiera estudiante podía elegir un ejercicio, hacerlo, e inmediatamente después ir a buscar la hoja con la respuesta, para saber si lo había hecho correctamente. Al entrar los alumnos a la clase podían dirigirse a cualquiera de las cuatro áreas, y si a los diez minutos más o menos se cansaban, podían pasar a otra.

Como resultado de esta forma de proceder, los problemas disciplinarios disminuyeron y la asistencia mejoró; progresó la lectura y también la escritura. Estos profesores dieron a sus alumnos el tiempo necesario para estudiar independientemente y les proporcionaron materiales adecuados.

Un aspecto importante del estudio independiente es que permite a todos los alumnos dedicar por lo menos un cuarenta por ciento de su hora de clases (y preferiblemente más) a una variedad de actividades.

**El tercer imperativo consiste en fomentar la discusión entre los alumnos.** Los estudiantes necesitan aprender a expresar sus ideas oralmente con eficacia, a escuchar la exposición de ideas de otros y a identificar áreas de discrepancia y consenso con ellas, y a hacer todo esto respetándose unos a otros. Esta habilidad tiene que ser enseñada y tiene que ser practicada. Lo que hoy en día se conoce como "discusión en clase" es poco menos que un control oral de conocimientos dirigido por el profesor.

El problema está en que los estudiantes necesitan adiestrarse en la comunicación oral, y necesitan grupos pequeños para hacerlo adecuadamente. Un profesor que tenga un curso convencional de 30 a 35 alumnos puede dividirlo en tres subgrupos. En ningún caso debe haber más de 15 en cada grupo, siendo preferible aún un número que no exceda de los 12. Luego los alumnos tienen que ser capacitados para desempeñar distintos cargos: el de dirigir la discusión, llevar las actas, ser observadores y varios otros cargos afines.

El profesor también tiene que aprender sus nuevas funciones. No hará controles orales ni dictará cátedra durante estas sesiones de discusión. El objeto de estas discusiones no es el de cubrir la materia, ni de hacer un repaso rápido de las exposiciones previas del profesor, ni tampoco de informar sobre lo que se ha descubierto en el estudio independiente. Se enfatiza aquí solamente la buena discusión y el llegar a mejores relaciones interpersonales. A no ser que a los alumnos se les enseñe cómo discutir y que el profesor les ayude indicándoles qué está bien o mal en cuanto a la discusión misma, no podrán mejorar su técnica.

Los estudiantes necesitan más o menos un veinte por ciento, o quizá un poco menos, del tiempo semanal asignado a clases en cada materia para estas discusiones.

**El cuarto imperativo es el de cambiar el proceso de la evaluación.** Quiero sugerir con mucha precisión que sean abandonadas inmediatamente tres prácticas que se usan en la actualidad. La primera es los controles orales, que son denominados erróneamente

discusiones en clase. Este control oral, o declamación, es una forma inefectiva para que los alumnos demuestren lo que saben, y desperdicia una gran parte del tiempo de los alumnos. La segunda práctica que debe ser abandonada consiste en el uso de notas globales o su equivalente, en las que se combinan asuntos tan heterogéneos como el rendimiento, la actitud, la personalidad, la obediencia, la asistencia, o lo que sea que un profesor quiera incluir. Es imperdonable, por ejemplo, el permitir que la asistencia influya en esta nota global. La tercera práctica que debe ser abandonada es la insistencia en comparar a alumnos individuales dentro de grupos, condenándose aquí actividades como la de preparar gráficos de curvas de notas o la de asignar puestos dentro del curso.

El primer paso que se debería tomar al reemplazar estas tres prácticas, sería el de identificar claramente y describir las metas que los profesores se fijan para sus alumnos. Una de estas metas es la de crecer, ya sea en conocimientos o en habilidades. Luego los profesores necesitarán preparar pruebas o ejercicios escritos. Los materiales graduados pueden servir para revelar a los estudiantes y también a los profesores cómo está avanzando cada alumno, individualmente considerado, en cuanto a los conocimientos o habilidades que debería adquirir. Pruebas fijadas como norma dan los límites básicos. Si el profesor necesita controlar el avance en la habilidad de discutir, llevará la cuenta de las veces que el alumno participe en la discusión y de la calidad de lo que diga. Necesitamos conocer también, al valorar su discusión, cómo son sus relaciones con los demás

## LA ENSEÑANZA MEDIA, ENCRUCIJADA DEL PROBLEMA EDUCACIONAL CHILENO

En Chile, la educación media ha tenido un ritmo de crecimiento notable: 6.000 alumnos, en 1905; 250.000, en 1962; 290.000, en 1964, y 320.000, en 1965. Razones de esta expansión: evidentemente los cambios sociales de la década del 20 y la transformación económica del país de los decenios 30-40.

Con la nueva estructura educacional que aumenta la escolaridad básica a 8 años y proporciona a sectores masivos de la población los medios para seguirla, en este momento se calcula la inscripción de 380.000 alumnos en la educación media. Esto hace pensar que seguramente será superada la cifra de 760.000 alumnos, calculada para 1980, en una enseñanza media que tendría un máximo de cuatro años en lugar de los actuales seis.

Este hecho, además de mostrar la necesidad de una planificación adecuada de los recursos de orden técnico, humano, material y financiero, lleva a reflexionar sobre las características internas que deberá asumir la nueva educación media, pues se plantean varias interrogantes: ¿perderá nivel cultural una enseñanza media que acoja a una masa escolar en forma democrática? ¿Deberá imprimirse nuevamente el sello de selectiva o bien deberá encauzarse en forma distributiva a esa población, ofreciéndole variadas modalidades entre las cuales opten?

Esta última alternativa es la que cuenta con mayor número de opiniones; si se resuelve en su favor, las necesidades de desarrollo nacional determinarán la orientación de no menos de 500.000

alumnos. Usaremos técnicas sociométricas para descubrir cómo están las relaciones interpersonales entre los alumnos.

Podemos valorar la calidad del estudio independiente por medio de alguna clase de gradaciones. El Dr. Max Griffin desarrolló una serie de estas gradaciones. El profesor observa el producto y valora, en una escala de cinco puntos, el uso que ha hecho el estudiante ya sea de los recursos materiales o de los recursos humanos. Juzga también la autodisciplina del alumno: ¿se dedicó a su trabajo hasta que éste estuvo terminado, hasta qué punto fue un trabajo creador, hasta qué punto usó su imaginación?

El objeto que se persigue es que se informe a los padres y alumnos, a las universidades y a los empleadores, tanto respecto al rendimiento en asuntos como el estudio independiente, la habilidad en la discusión oral, los hábitos de investigación, las relaciones interpersonales, como al rendimiento académico.

También se valoran los demás aspectos de la educación. Se usan métodos para el aprendizaje de programas y además pruebas escritas, tanto en clases corrientes como en grupos numerosos o durante períodos de estudio independiente. Los índices de atención y la calidad del estudio independiente demuestran la calidad de las exposiciones del profesor.

A no ser que aceptemos estos cuatro factores imperativos —sea que nos dediquemos a la enseñanza en equipo o que usemos recursos tecnológicos modernos— la calidad del aprendizaje en la escuela secundaria del mañana no podría ser fundamentalmente mejor de lo que es hoy en día.

estudiantes hacia la modalidad técnico-profesional (hoy no llega a 100.000 alumnos), lo que trae consigo otros problemas que oportunamente deberán estudiarse.

¿La nueva escuela media deberá poner el énfasis de sus contenidos en lo humanístico o en lo técnico? ¿Ha de ser primordialmente formadora o primordialmente especializadora? He aquí otras interrogantes.

La educación media depende en mucho, en su desarrollo, de la educación básica y condiciona en apreciable medida la enseñanza superior.

Es difícil adelantar lo que entregará la nueva educación básica, que recién se pone en marcha en algunas escuelas pilotos, que no dan más allá del 2,5% del volumen nacional, aunque parece innegable que tal imagen diferirá en mucho de la actual, obviamente mejorándola.

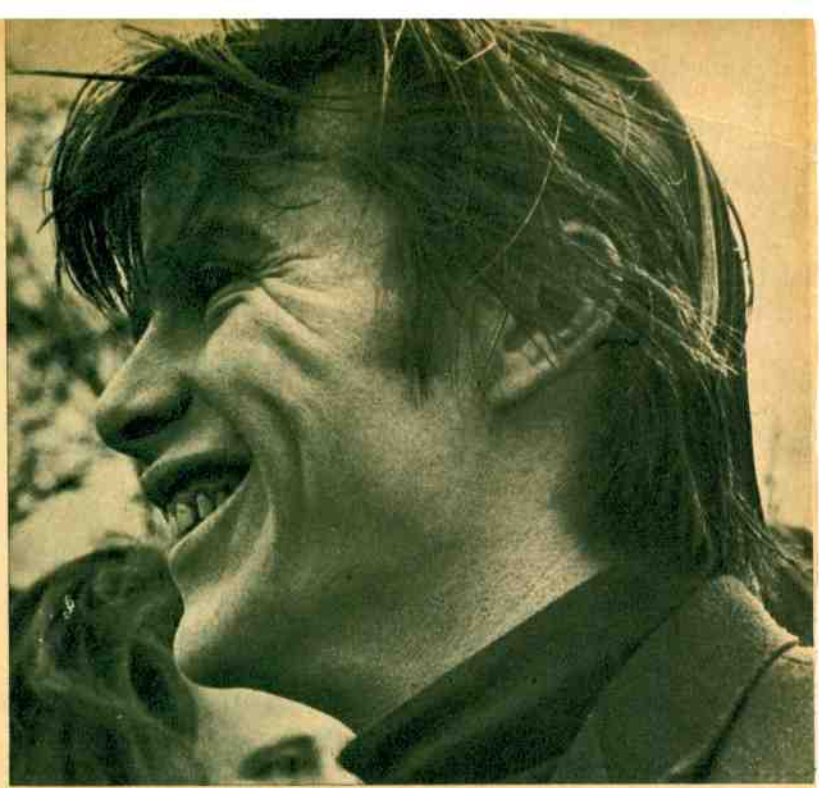
En cuanto a la articulación de la educación media con la educación superior, ésta deberá subir de los 40.000 alumnos de hoy a, por lo menos, 100.000 en 1980.

Las universidades deberán prever, además del problema de cómo recibirlos y atenderlos, el tipo de profesionales necesarios para los últimos años de un siglo de avance científico extraordinario, el complejo cuadro de actividades que deberán ofrecer a los alumnos, las líneas para pasar de la nueva docencia a un sistema de estudios realmente superior, las garantías que necesitará para que su explosión demográfica interna no se traduzca en masificación de su nivel intelectual.

Estos son algunos de los problemas que plantea el nuevo plan educacional chileno, y la respuesta de la comunidad dependerá mucho de que esté debidamente informada.

(Síntesis de una ponencia del profesor Ernesto Livacic, en un seminario sobre el plan educacional chileno.)





No cabe duda de que se trata de muchachos admirables, en todo sentido, pero... (Foto de John Kelly, de Londres.)

## el verdadero rostro de la rebeldía estudiantil

¿Qué hay detrás de las melenas y de las camisas floreadas de la heladería "Cope-lia"? ¿Qué motivación interna impulsa al estudiante secundario y universitario a marchar gritando por las calles y a parapetarse tras improvisadas barricadas después de haberse apoderado de los locales escolares?

Creemos que el problema merece una preocupación más profunda que el rechazo indignado, el comentario desdeñoso o la tibia aprobación. Tratando de ahondar en el problema de la juventud rebelde, presentamos dos artículos sobre los "nuevos estudiantes" en los Estados Unidos.

Los comentarios y reflexiones de estos profesores y estudiantes, algunos recién egresados de la educación media, muestran claramente las raíces del problema en los Estados Unidos y, al mismo tiempo, pueden contribuir a que nos formemos una idea más cabal de lo que realmente sucede entre nuestra juventud estudiantil.

# ACERCA DEL NIHILISMO DEL NUEVO ESTUDIANTE

DESADAPTACION CINICA JUNTO A  
EXIGENCIA DE DIALOGO DE LUJO

RECHAZO TOTAL DE LAS NORMAS  
E INSTITUCIONES ESTABLECIDAS

POR EL PROF. HERBERT A. DEANE

Vicedecano de las Facultades de Graduados  
de la Universidad de Columbia

UN COROLARIO: EL COGOBIERNO

Ultimamente he estado cada vez más preocupado de la actitud (o quizá de la serie de actitudes) de algunos estudiantes de la actual generación. Una actitud de rechazo y de hostilidad contra muchas, si no contra todas las instituciones, organizaciones y normas establecidas. Permítanme decirles, antes que nada, que después de dieciocho años de docencia en colegios y universidades, me doy perfecta cuenta de que las generalizaciones acerca de actitudes y comportamiento de estudiantes son sumamente peligrosas. Hoy, como en el pasado, los colegiales demuestran poseer una variedad de opiniones y acciones por lo menos tan amplia como la de sus mayores. Por esta razón, reconozco que la hostilidad hacia instituciones y normas que me alarma es demostrada sólo por una pequeña minoría de estudiantes y posiblemente no ha aparecido todavía en todos los campos. No obstante, temo que esta actitud de rechazo de las organizaciones y patrones tradicionales de comportamiento se extenderá probablemente más allá de los confines del pequeño grupo de estudiantes que ahora la profesa. Tiene para la juventud toda la atracción de una posición extrema. Se presenta bajo la máscara de un rechazo altamente moral y motivado de cualquier compromiso con el mundo, con la carne y con el diablo; y algunos aspectos de nuestra sociedad contemporánea podrían fácilmente tentar a más jóvenes hacia un rechazo abierto de las instituciones y prácticas del mundo que los rodea. Existe hipocresía, materialismo vulgar, fealdad cara, entrega a ideales altisonantes que raramente se permite que interfieran con la astuta, fría persecución del estrecho interés personal, tremenda indiferencia hacia aquellos que no han tenido éxito en la carrera competitiva: los pobres, los ancianos, los impedidos, las minorías desheredadas en su propio país y las masas "estúpidas" y empobrecidas de Asia, Africa y América Latina.

Todos estos aspectos obvios de la vida contemporánea americana proporcionan, a mi parecer, suelo fértil para el futuro crecimiento de esta actitud de rechazo total entre un mayor número de estudiantes, muchos de los cuales serán los miembros más inteligentes, más aplicados y sensibles de su generación.

Sin embargo, este aspecto negativo puede tener como complemento una esperanza. En un grado quizá nunca igualado en la historia, un concienzudo autoexamen nos está negando el consuelo de pretextos; existe un gran idealismo, el que no está en ningún caso reducido a los jóvenes, como asimismo nuevos empeños para abrirse paso a través del parroquialismo acumulado desde siglos, y en muchas mentes existe una preocupación que se acerca a la dedicación militante para superar injusticias que han acompañado a la civilización desde sus comienzos. Sin embargo, a los jóvenes les falta esa satisfacción que se origina en la experiencia y tienden, a priori, a resentirse de errores y a pasar por alto las causas que resisten el mal. Es por esta razón que las imperfecciones del mundo que nos rodea proporcionan pretextos fáciles para la hostilidad juvenil; la causa de esta hostilidad no es, sin embargo, tan aparente como el síndrome. No está claro si el fenómeno forma parte de un cambio que no deja de ser fundamental en los valores básicos de los estudiantes en general, o si es una consecuencia de la rapidez del cambio social y de la inestabilidad de valores que va acompañado de una alta tasa de movilidad geográfica y social.

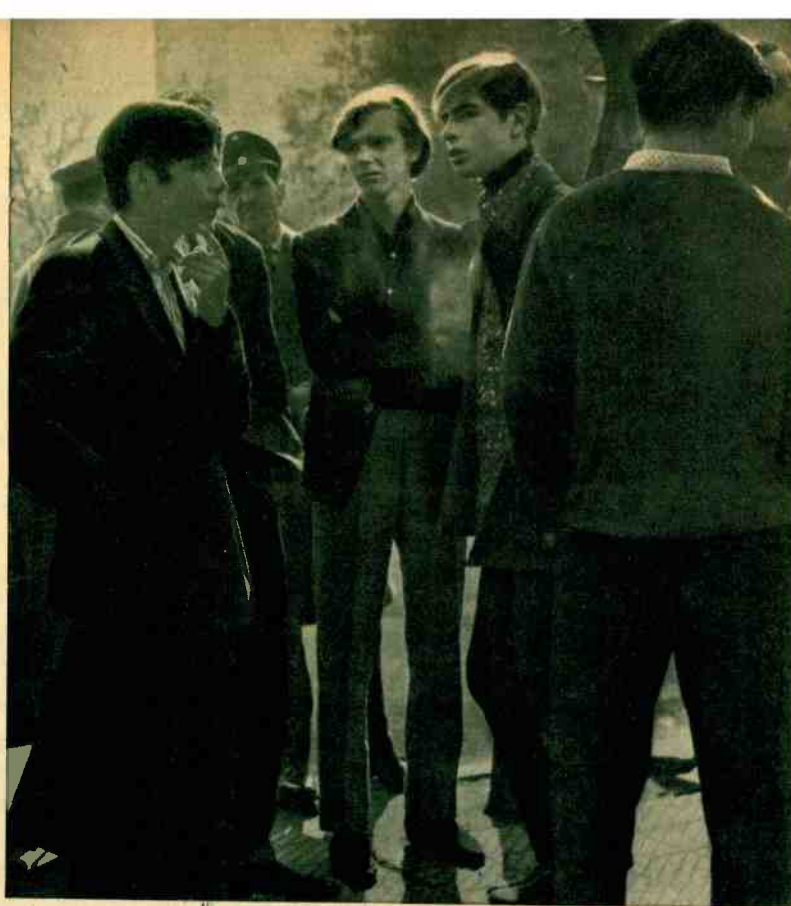
Trataré de especificar lo que entiendo por una actitud de rechazo de normas e instituciones, y en seguida de distinguir nítidamente entre esta actitud y un examen crítico radical de normas y organizaciones existentes, llegue éste a los extremos que pudiera llegar. La nueva actitud del

¿tienen algo en



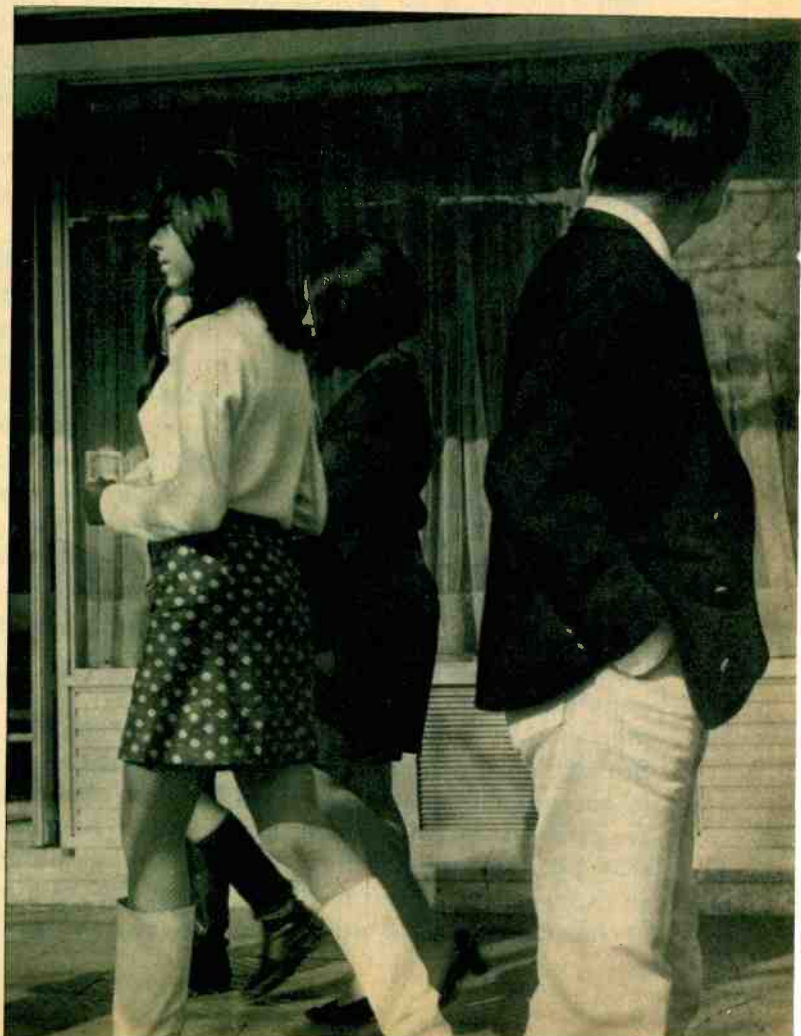
Los muchachos de la heladería de la Avenida Providencia se diferencian poco de norteamericanos y europeos... en el atuendo y en los caprichos capilares. Pero, ¿es eso todo?

común con éstos?



La resistencia por la resistencia pareciera definir esta indefinición en que se agita alguna juventud

Los bebedores de helados tienen, sin embargo, palabras cálidas para casos como éstos (fotos de Arturo Hoffmann Y.)



estudiante —y por falta de un término mejor, déjenme llamarla "anarquista" o "nihilista"— parece rechazar todas las instituciones y patrones de comportamiento existentes. Parece rechazar el Estado, el sistema legal, los partidos políticos, iglesias, colegios y universidades, y negar normas objetivas de excelencia en literatura, en las artes y en el campo moral. Deseo, sin embargo, hacer distinción entre la actitud y los estudiantes. A pesar de que yo uso con cautela el término "nihilismo", no deseo definir a ninguno de los estudiantes como un franco nihilista. Algunos de ellos parecen hablar y actuar como si pensarán que la destrucción fuese la única solución adecuada a los males existentes; pero otros son menos dogmáticos, y aun hay otros que tienen blancos menos limitados para su hostilidad. La actitud es expresada en forma diferente por los diversos estudiantes, y no está restringida a aquellos que son partidarios de alguna posición ideológica tal como la llamada "nueva izquierda".

Se habla mucho de cómo los individuos, en el actual mundo de grandes y complejas organizaciones, se encuentran en un estado de "alienación" (palabra que se ha vuelto tan amorfa y vaga con la divulgación de su uso, que a todos nos convendría evitarla).

Las organizaciones, instituciones y normas son condenadas, raíz y ramas, porque sofocan la expresión de los impulsos libres y creadores de los individuos atrapados en sus redes, transformándolos en autómatas grises, conformistas y descarados. En particular se dice que nuestros impulsos no racionales —nuestras capacidades para el placer, la ira, el goce sexual, la dominación— se encuentran en peligro de ser extirpados por el racionalismo y el conformismo, que se supone constituyen la característica de la vida organizacional e institucional de hoy,

La civilización —pues es ése el término taquigráfico para todo el complejo de instituciones, normas y patrones— es el enemigo. En el nuevo evangelio "anarquista", predicado por ejemplo por Norman O. Brown en su libro "La vida contra la muerte", libro muy popular entre los estudiantes de la última década, la civilización y todo lo que forma parte de ella debe ser destrozada, o por lo menos radicalmente simplificada, para así liberar las capacidades e impulsos humanos primarios que ahora son sofocados o entorpecidos por ella. Un corolario es que ninguna actividad debiera ser organizada, planeada o dirigida, que la acción (incluyendo el arte) debiera seguir los dictados del impulso y del "sentimiento" inmediatos y que la espontaneidad, la "naturalidad" y la satisfacción de impulsos debieran ser los únicos que encauzaran la forma de actuar. Seguir cualquier otro camino significa, en el mejor de los casos, ser "cuadrado" y "pesado", y en el peor, entregar la propia individualidad e integridad a instituciones desalmadas y deshumanizadas o a frías e impersonales normas de conducta.

Así, por ejemplo, se nos pide ahora ir al teatro, al concierto o a la galería de arte, para ver y escuchar "happenings" espontáneos, cuyos autores y actores proclaman con orgullo que ellos mismos no saben de antemano lo que pasará y que, después del acontecimiento, son incapaces de decirnos lo que ha sucedido y lo que todo eso significaba. Uno sospecha que algunos de estos "happenings" no son tan espontáneos como se pretende que sean. Pero los términos en los cuales se los racionaliza son altamente significativos. Este estado de ánimo en el mundo de las artes no está restringido a un pequeño grupo marginal; ha penetrado incluso en el teatro comercial de Broadway, y en Nueva York hemos tenido "happenings" de esta clase para formar un público en Central Park, bajo el patrocinio de un activo sumo sacerdote de la "cultura", el ex comisionado de Parques Thomas Hoving (Ph. D., Princeton).

Los estudiantes que se han convertido a esta doctrina neolibertaria o anarquista nos dicen que los colegios y las universidades, tal como existen ahora, no cumplen con su verdadera función de liberar y desarrollar las potencialidades de los seres humanos. Ciertamente, los cursos y seminarios organizados, como también las actividades regulares extraprogramáticas organizadas, para no referirse a los elaboradamente organizados aparatos administrativos —comités, jefes de departamentos, decanos insensibles, directores de colegios y presidentes—, constituyen un elaborado plan destinado a reprimir toda curiosidad, imaginación e individualidad genuinas, que todavía puedan existir en el estudiante, para transformarlo en otro producto homogéneo y estereotipado que calce perfectamente en el mundo adulto de los "hombres de organización", ordenadamente acomodados en jerarquías corporativas, que no sospechará nunca (o casi nunca) que ha vendido su alma por un plato de sopa.

En esta visión anarquizada, la única educación significativa podría encontrarse en una relación profundamente personal, sostenida, inorganizada y espontánea entre un solo estudiante y su maestro, que presumiblemente tendría que estar disponible a cualquiera hora del día o de la noche, cuando el estudiante sienta el impulso de "comunicarse". No debería haber cursos, ni

currículum estructurado, seguramente ninguna exigencia ni grados que estropearan estas relaciones ideales.

Este sueño —o algo parecido—, que obviamente constituye una fantasía, es a veces seriamente planteado por estudiantes a los cuales les gusta considerarse no conformistas, radicales o individuos-antiorganización.

No hace mucho, uno de mis alumnos se quejó amargamente de la falta de "contacto personal" con la Facultad y la Administración de la Universidad de Columbia, queja eterna en la mayoría de los campus y que a veces es justificada. Le recordé las conversaciones que él y yo habíamos sostenido después de clase, las horas de oficina durante las cuales miembros de la Facultad están a disposición de los estudiantes, y la serie de conversaciones informales "junto a la chimenea", que el decano del colegio y miembros de la Facultad han sostenido con pequeños grupos de subgraduados en sus dormitorios. El desechó todos estos "contactos" como carentes de sentido o falsos, porque no eran espontáneos o "libres", sino, hasta cierto punto, organizados y planificados. Cuando yo insistí un poco en el tópico, él admitió finalmente que la única "comunicación" con el decano o con un profesor que él consideraría satisfactoria sería un encuentro sin plan alguno, que tomaría más o menos una hora de conversación sobre la vida, el amor, la muerte, la guerra y la paz y los valores básicos. Cuando le hice ver que en este caso tendríamos que reducir la capacidad del colegio a 40 ó 50 estudiantes, a los cuales el decano sería capaz de ver y conversarles en el curso de la semana, el muchacho permaneció completamente firme, persistiendo en su idea y en su oposición al presente "sistema".

Una versión más atenuada, pero más favorecida del mismo punto de vista, es la sostenida por Paul Goodman, de "democracia participativa" en la universidad. En esta versión existe todavía una universidad y aún hay cursos y seminarios, pero los estudiantes comparten con la Facultad las decisiones sobre lo que debe enseñarse, cómo debe enseñarse, cómo la universidad debe ser administrada, cómo debe ser elegida la Facultad y la promoción de los cargos. Algunas de estas "universidades" han sido creadas de modo improvisado y nos proporcionan ejemplos de lo que los "estudiantes" y las "Facultades" pretenden. Podría añadirse que muchos de los que concurren a ellas no se han decidido a separarse completamente de la educación tradicional. Para no dar la impresión de que soy un Borbón reaccionario irrecuperable, permítanme expresar que no hago la más mínima objeción a la preocupación de los estudiantes por las decisiones administrativas del colegio y de la universidad. Los administradores que se consultan con representantes de los estudiantes sobre diferentes materias, tomarán probablemente decisiones y dictarán reglas más sabias que aquellos que nunca hacen algún esfuerzo para descubrir lo que desean los estudiantes o lo que les preocupa. Pero yo sí me preocupo cuando algunos estudiantes pasan más tiempo en discusiones acerca de problemas de administración que en sus estudios académicos. Y estoy igualmente preocupado cuando un estudiante de liceo dedica demasiado tiempo y energías a actividades extracurriculares, atléticas y no atléticas, y virtualmente ignora su tarea primordial de estudiante: su educación.

La responsabilidad principal de los estudiantes es, después de todo, todavía el estudio, tal como la tarea primordial de los maestros es la enseñanza y la de los administradores la administración. Si los estudiantes no quieren que sus maestros decidan qué cursos deben enseñarse y lo que debe ser incluido en ellos; si un curso es solamente una discusión sobre algún tema entre los estudiantes y el maestro, considerados todos como iguales; si un curso es simplemente una sostenida conversación o una especie de toreo, ¿por qué, entonces, los estudiantes y sus padres tendrían que gastar su tiempo y su dinero en una educación escolar? ¿Por qué debería yo (o cualquiera otra persona) ser pagado para enseñar, si todo lo que hago es entrar a una sala de clases y preguntar: "¿Bien, muchachos, qué piensan ustedes de todo esto?" ¿Y si lo que sigue es una conversación no estructurada, a la cual yo no contribuyo más que cualquier estudiante?

Otra faceta de este problema es la negativa de algunos estudiantes a admitir la existencia de criterios válidos y objetivos para determinar el valor de una idea o de una interpretación de un suceso o de una obra escrita. Ellos afirman que el único criterio real se sustenta por la reacción personal, por la sinceridad, por lo que uno sienta profundamente. Como me lo expresó uno de mis alumnos el año pasado:

"Esto es lo que sentí al leer a Freud. Puesto que reproduzco honrada y sinceramente mis reacciones emocionales ante la obra, usted debiera aceptar mi trabajo como una información válida de lo que Freud realmente tenía en mente. Esto —añadió— es "mi Freud". Usted tiene el derecho —reconoció magnánimamente— a "su Freud", pero no me obligue a aceptar "su Freud".

Cuando le pregunté si, no obstante todos los problemas de interpretación y comprensión de un texto cualquiera, no estimaba él que nos podríamos poner de acuerdo sobre la existencia de un "verdadero Freud", a cuyos escritos pudiéramos acudir ambos a fin de ver en qué medida su interpretación podría ser justa, insistió en que no existía tal entidad independiente y que sólo sus (o mis) reacciones personales y emocionales a esas palabras eran reales. Por este camino se va, por supuesto, al caos absoluto y al nihilismo; la "comunicación", que estos estudiantes tanto aprecian, se transforma en un imposible total, si nada es reconocido como real y legítimo, excepto las reacciones subjetivas y emocionales del individuo. Cada uno de nosotros termina siendo un ser totalmente aislado, encerrado en una pieza a prueba de ruidos, e incapaz de comunicarse con cualquier otro ser humano.

Una de las mayores ironías en toda esta crónica nihilística de la civilización y de sus obras, es que los opositores a las instituciones y normas confían a menudo, tal como lo hace Norman Brown, en Freud como el fundamento tanto de su condenación de los artificios de la organización y de la civilización como de su glorificación de los impulsos individuales y de los estímulos instintivos. Está claro que en "La civilización y sus descontentos", y en otras de sus obras, Freud sostuvo que toda la trama de instituciones crecientemente complejas ha sido construida, en gran parte, sobre la base de la renuncia instintiva, especialmente sobre la represión o reorientación de impulsos eróticos y agresivos, e insistió en que, precisamente para poder conservar la trama frágil de la civilización y de su racionalidad, era necesario alivianar o remover totalmente los frenos excesivos o innecesarios a los impulsos, para así aminorar el peligro de una explosión de instintos reprimidos que podría destruir la civilización. Pero eso está lejos de sostener que las restricciones impuestas a los instintos por la civilización, por instituciones y por normas aceptadas de comportamiento deban ser destrozadas, para así liberar la fuerza plena de la energía instintiva.

Freud, como San Agustín, poseía demasiado el ojo preocupado del realista para estar de acuerdo con el punto de vista de los anarquistas del siglo XIX, que creían que los seres humanos eran, por naturaleza, predominantemente altruistas, cooperadores y razonables, y que esta naturaleza humana, esencialmente buena, se manifestaría en la conducta, una vez removidas las influencias falsarias y deformadoras de orden político, económico y legal. Igualmente se sentiría aterrado, no me cabe duda, al conocer los puntos de vista de los "anarquistas" contemporáneos, que no ven otra cosa, en las instituciones y normas de conducta, que fuerzas represivas de los impulsos humanos básicamente buenos y solidarios. Porque era justamente Freud quien consideraba que las adquisiciones más valiosas del hombre eran los logros limitados y duramente adquiridos de la razón humana en la vida individual y social.

Nada de lo que he dicho al criticar este punto de vista anarquista y nihilista debe entenderse como oposición a una crítica radical de las instituciones políticas, educacionales, religiosas u otras existentes, especialmente tratándose de los jóvenes. Siempre existe la necesidad de una crítica vigorosa y fundamental de las normas e instituciones existentes, y dado el hecho de que por lo general tendemos a hacernos más conservadores y más temerosos de cambios a medida que envejecemos, esta crítica debe venir principalmente de los jóvenes. Sin estas arremetidas críticas, las instituciones y normas tienden a osificarse y a decaer; el espíritu que originalmente las motivó —la preocupación final por el bienestar de los individuos que integran la organización o el grupo— es gradualmente olvidado o relegado a una posición de inferioridad, frente a las demandas de la máquina organizacional misma, y nos quedan las cáscaras vacías de formas externas que han perdido la vida. Por eso la sociedad necesita críticos radicales, como también reformadores menos radicales y conservadores inteligentes para poder prosperar, aun si los jóvenes radicales aparecen a veces a sus mayores como cándidos, utópicos y simplistas.

La actitud del radical difiere nítidamente de la actitud nihilista que he examinado; por muy vigorosas y fundamentales que sean sus críticas, su posición es esencialmente constructiva, ya que siempre cree que puede proponer un nuevo conjunto de instituciones o normas que sea más útil a las necesidades y aspiraciones humanas que las ya existentes.

Puede ser que su juicio sea errado, y a menudo lo es, cuando sostiene, con demasiada soltura, que será posible ir directa y suavemente desde donde estamos ahora hasta donde él quiere que estemos (tal como lo destacó enfáticamente Marx en sus críticas a los socialistas utópicos de su tiempo). Pero él reconoce la necesidad de alguna estructura u orden que dé significado y rumbo a la vida humana, y sus propias proposiciones positivas son expuestas para su exa-

men y crítica por aquellos que están más satisfechos con las instituciones existentes o que las cambiarán sólo gradual y lentamente.

Aun si sus proposiciones resultan utópicas o visionarias, su presentación y discusión ayudan a veces a aclarar la situación presente y a sugerir cambios que no existen en el ánimo del autor radical. El joven radical no propone destrozarse el orden existente de instituciones y normas, sin pensar en lo que deberá reemplazarlo, o en las consecuencias desastrosas que se producirían si la trama de la civilización fuera rasgada y no hubiera nada que pudiera sustituirla.

Para los de mi generación, que han visto la increíble barbarie y destrucción de que son capaces los hombres, si las fuerzas restrictivas de ese artificio que llamamos civilización son destruidas, el programa nihilista —que rompe las restricciones de modo que los ciegos y espontáneos impulsos e instintos puedan ser liberados y los hombres puedan ser "libres"— es una invitación abierta a la anarquía y a la destrucción y, finalmente, a la tiranía, pues los hombres no soportarán por mucho tiempo la miseria de la anarquía. Preferirán aun el orden del tirano a ningún orden.

En cada momento de la historia humana del que sepamos algo, los hombres han vivido en sociedades organizadas y de hecho no han sido capaces de sobrevivir al margen de ellas. Una sociedad es una red de instituciones, de maneras estables de conducta y de juicio, y de normas y de reglas generalmente aceptadas. La sociedad en la que ahora vivimos es probablemente la trama más compleja de instituciones, organizaciones, reglas y normas que el mundo ha visto jamás, y no obstante la nostalgia que algunos sienten por una sociedad más anticuada y más simple, parecería que esta complejidad y multiplicidad de instituciones y normas tienden más a aumentar que a disminuir. Es por eso que en nuestra era el impulso de destrozarse la armazón institucional es poco practicable y sumamente peligroso. Tenemos que vivir con instituciones, organismos y normas. No debemos esperar (o desear) volver a un estado natural o a un Jardín del Edén. Nuestra tarea consiste en mejorar nuestro actual orden institucional y en inventar nuevos sistemas que satisfagan mejor las necesidades de los individuos que viven de su amparo.

En toda perspectiva final, las instituciones y las organizaciones, al igual que los hombres, son mortales. Pero comparándolas con la vida del individuo, sus vidas y la influencia que ejercen, se extienden en un período considerablemente mayor. Ninguno de nosotros puede lograr mucho, en su breve lapso de dos años, si trabaja y se esfuerza como un átomo aislado. Casi todos los adelantos de nuestros predecesores han sido logrados a través de las instituciones y de las normas a las cuales ellos han contribuido. Nuestras realizaciones, como las de ellos, sólo pueden lograrse dentro de un marco de instituciones y normas.

Universitarios levantan una escuela. ¿Es otra juventud o son dos facetas de una misma inquietud que se plasma ora en lo constructivo y creador, ora en protesta y ruptura de moldes?



## ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS TOMAN EL TORO POR LAS ASTAS: UNIVERSIDAD Y... VIDA

"la actual es una generación "abierta", con una fe libre de ilusión "

"debemos aceptar tanto los logros como las desventajas de la libertad académica "

"¡no existe libertad sin riesgo!"

"somos ricos, estamos gordos..."

"el problema no es de si una universidad es grande o pequeña; el problema es qué es lo que se enseña "

"...pero la universidad sigue siendo el único lugar en el que es posible la discusión entre generaciones "

"no podremos cambiar nuestra universidad sin cambiar la sociedad."

"¿es que debemos tener una institución inmoral en esta sociedad inmoral?"

"la primera víctima de la guerra es la verdad "

"las palabras y las ideas deben ser nuevamente tomadas en serio "



El Centro para el Estudio de las Instituciones Democráticas de EE. UU., entidad independiente, tiene como una de sus finalidades promover el estudio y el análisis de materias fundamentales que se produzcan en una sociedad democrática. El método utilizado es el diálogo, al que se invita a personas competentes, y luego la publicación de los trabajos, investigaciones, contribuciones y debates, aunque éstos reflejen opiniones adversas a las mantenidas por los miembros del Centro.

Bajo el tema "La Universidad en los Estados Unidos", el "Center for the Study of Democratic Institutions" organizó una reunión de calificados miembros de las corporaciones universitarias de Estados Unidos, en Los Angeles, en 1966. Los trabajos presentados y las discusiones sostenidas fueron publicados en enero de este año.

Entre los temas comprendidos en la convocatoria, figuraba el de "Los

estudiantes y la Universidad". Es el que ofrecemos a nuestros lectores por el interés que posee para entender el pensamiento y el querer de buena parte de los jóvenes universitarios norteamericanos.

En la discusión de este tema participaron los estudiantes graduados Saul Landau, de la Universidad de California, Berkeley, y Martin Kenner, de la New School, y los estudiantes no graduados aún Margaret Levi, del Bryn Mawr, y John Sullivan, de la Universidad de California del Sur.

Presentamos extractos de sus observaciones, junto con pasajes de las de John R. Seeley, del "Center for the Study of Democratic Institutions"; John Weiss, profesor de Historia de la Wayne State University, y Philip Selznick, director del Centro para el Estudio de la Ley y la Sociedad, de la Universidad de California.

**Seeley:** La nueva juventud es —si es que algo en la historia puede llamarse así— realmente nueva. Ciertamente, plantean un problema especial de relaciones públicas: con razón les indigna y se resisten a la categorización, e incluso a la descripción. La nueva generación es la generación de la fe, por primera vez quizá, de una fe sustancialmente libre de ilusión y reafirmada diariamente por su fruto en los hechos. Es una fe de "en equilibrio" y "sin embargo". Es una generación postfreudiana, postmarxista, en cierto modo postutópica, de jóvenes que conocen sus propias naturalezas y la naturaleza del otro, y que encuentran nuevas fuerzas que fluyen sencillamente de las energías liberadas de supresión y represión dentro y entre ellos. Tienen menos temor, tanto de sí mismos como de los demás, porque han desenmascarado juntos las fantasías de la depravación total o de la virtud total, como hecho dado, e ideal de mando, respectivamente, entre los cuales a sus padres se les enseñó a oscilar. Han aprendido que, por muy malos que sean, pueden esperar de sí mismos y unos de otros que sean también, o lleguen a ser, extraordinariamente buenos. Esta es una generación "abierta". Menos temerosa en tantos aspectos, no puede ser asustada por todos o alguno de los duendes que persuadieron a sus padres a cambiar la piel delicada del yo expansible por la armadura de personaje teatral del hombre seguro. Las posibles recompensas de la intimidad se cotizan más alto que los riesgos.

**Weiss:** El Presidente Park nos dice, con razón, que nuestros estudiantes que protestan parecen querer un significado "instantáneo" y verdad absoluta, mientras que sabemos que el conocimiento es tentativo, condicional, hipotético. ¡Por supuesto! Pero si damos a nuestros pregraduados absolutismo de libros de texto y conservamos las dudas para nuestros seminarios para graduados, ¿qué podemos esperar de nuestra generación de desfilantes portacarteles? Si queremos que boten sus carteles y recojan nuestros libros, debemos llegar a formar parte de su experiencia personal de la sociedad y debemos desarrollar los medios y arbitrios necesarios para aprovechar su experiencia limitada, pero viva, para enseñarles la sabiduría disciplinada que corresponde darles. Nómades y meros expertos no pueden hacer esto. Debemos mantenernos en nuestro lugar y hablar con nuestros alumnos, no dictarles cátedra. En esta forma descubriremos su interés personal, y quizá incluso podamos estimularlo en los casos en que aquél todavía no exista.

En la gran mayoría de las "multiversidades", sin embargo, el construir una comunidad intelectual como ésta con los estudiantes equivale a sacrificar la propia carrera. Soy lo suficientemente idealista para decir que deberíamos hacerlo de todos modos, pero también lo suficientemente realista para saber que la mayoría de nosotros no lo haremos, incluso —siento decirlo— yo tampoco. A pesar de esto, sin embargo, y según nos ha recordado el Presidente Park, la universidad sigue siendo el lugar en el que se hace posible la discusión entre generaciones. En cualquier otra parte en que se encuentren con los mayores, los jóvenes deben, ya sea negociar sin poder, vender con poco que vender, o protestar sin respuesta. Como están las cosas, la juventud ve, erróneamente, una contradicción entre sus instintos emocionales y morales y nuestra erudición. No ven nuestra función aplicada a la vida que ellos deben vivir y a las decisiones que su generación debe adoptar. Sus sospechas se justificarán si no creamos para ellos una verdadera comunidad intelectual, y si no usamos, desafiamos y finalmente guiamos las fuerzas desatadas y sin dirección que actúan en nuestra gran comunidad social.

**Levi:** Los estudiantes deben exigir un papel activo en la elaboración de planes de acción de la comunidad estudiantil, y deben insistir en que sus decisiones sean tomadas en cuenta. En otras palabras, los estudiantes deben esforzarse por democratizar el campus. Deberían tener control completo de la vida del internado y de los reglamentos sociales. Deberían trabajar con el profesorado y la administración, en comités conjuntos que se preocupen del calendario de activida-

des, del plan de estudios, de la construcción de nuevos edificios, e incluso de la admisión y designaciones en la Facultad. Estos comités requieren, por supuesto, un cierto número de expertos, y a menudo se alega que ya que los estudiantes son transitorios, sólo el profesorado y la administración son capaces de fijar la política administrativa. Pero después de una permanencia de varios años en un colegio, los estudiantes saben qué cursos o puntos de vista faltan en su departamento, cuáles profesores son buenos y cuáles no lo son.

Los estudiantes deben exigir la intelectualización del colegio, tanto como su democratización. Esto incluye la participación en clase, en el sentido de que la educación sea un intercambio en el cual los estudiantes reconozcan la mayor experiencia del profesor en su materia, mientras éste deberá reconocer el juicio y el análisis de los estudiantes sobre su forma de dirigir el curso. También existe un mundo más allá del colegio: la responsabilidad del estudiante consigo mismo para su educación, para participar en su actividad cultural, intelectual y política, y es de responsabilidad de la administración el fomentar y crear tiempo para esa participación. Los estudiantes tienen una posición única en la sociedad, ya que viven en una comunidad que está dedicada principalmente al desarrollo del pensamiento y de las ideas, y que están libres de frenos sociales que podrían resultar del tener que ganarse la vida o de ser jefes de familia. Es, por lo tanto, de la incumbencia de ellos el analizar, radical e idealísticamente, la estructura tanto del campus como de la sociedad fuera de él y de exigir su mejoramiento. La búsqueda de una educación debería incitar a los alumnos y a la Facultad a desafiar el pensamiento tradicional —ya sea en cuanto a la erradicación de poblaciones indeseables o a la validez del Pop Art— y a presentar alternativas. Toda la idea de la educación debe ser ampliada para incluir esta clase de actividad, y si la educación ha de tener un sentido, los estudiantes deben continuar analizando las instituciones que los rodean, aun después de abandonar la comunidad del colegio.

**Sullivan:** Los estudiantes que vuelven de Alabama, del Cuerpo de Paz o de la comunidad local, encuentran que es difícil aceptar los controles tradicionales del colegio. Su demanda en favor de la madurez y de la responsabilidad es en realidad una demanda en el sentido de una experiencia educacional menos contradictoria. Los estudiantes de hoy en día han creado la necesidad urgente de que los colegios cumplan con los objetivos siempre deseables de proporcionar un máximo de libertad estudiantil, que es inherente al proceso racional de la educación y, por supuesto, compatible con su misión. Parecería que cada colegio debería acercarse a estos problemas rápidamente, pero con calma, a fin de descubrir cuál es la mejor forma de abordarlos, enfrentando al mismo tiempo el desafío de la libertad académica del alumno mediante el mejoramiento de estas normas. Sin embargo, esto no ha sucedido. Se ha producido un serio derrumbamiento de la comunicación entre los distintos subgrupos de la comunidad universitaria. Como lo ha señalado la Asociación Nacional de Estudiantes, el mitin, más que la discusión, constituye el punto máximo de la comunicación. Yo veo la libertad académica, en su sentido más amplio, como un "derecho" que poseen los estudiantes como hombres académicos. El riesgo que se corre con esta libertad es, por supuesto, que los académicos (sean ellos profesores o estudiantes) puedan decir necedades o hacer declaraciones que parezcan descabelladas a la mayor parte de la humanidad. Pero no existe libertad sin riesgo. Si creemos en la libertad académica, debemos aceptar tanto sus desventajas como sus logros.

**Landau:** No nos hagamos ilusiones. Las necesidades de nuestra sociedad superdesarrollada —manejadas ahora por élites que no están ligadas a tradiciones históricas, sino más bien a poder global basado en poderío económico y militar— seguirán siendo atendidas por las universidades. La universidad como escuela de entrenamiento técnico, como campo de aprendizaje para dirigentes de corporaciones que deben tomar decisiones globales, para científicos que deben desarrollar armas más poderosas y venenos más mortales, para ingenieros de ventas y para astutos publicistas, ésta es la clase de universidad modelo del futuro. La corporación es la unidad básica de nuestra vida económica, y el gobierno está en todas partes y en todo; utilidades y dominios son las necesidades de esta sociedad.

En los últimos años, sin embargo, ha aparecido un nuevo fenómeno que es perturbador para aquellos que están a cargo de la productividad académica, esto es, de la materia prima y el producto final: el estudiante que se retira o es rechazado y que no regresa jamás. La primera y segunda generación de intelectuales desplazados, que no han podido o que no aceptarán el divorcio académico de lo que éste significa en las ideas o en la vida, han declarado la guerra

intelectual a las universidades. Constituirán un cuerpo de **intelligentsia** desplazada, que usará su sensibilidad para tratar de destruir el criterio operacional que ahora traspasa el sistema universitario de un modo sofocante.

Cuando Mario Savio habló en la escalinata del edificio administrativo de la Universidad de California, en Berkeley, y les dijo a esos miles de estudiantes que había llegado el momento en que la máquina se había vuelto tan odiosa que "ustedes tienen que tirar sus cuerpos sobre las ruedas y los engranajes y las palancas de la máquina y pararla en seco", les estaba diciendo lo que ellos ya sentían: tenían que preservar las identidades, sensitividades y sensibilidades que distinguen al ciudadano y al hombre, del robot "jovial". Los estudiantes que allí se sentaban, en Berkeley, eran estudiantes en el más amplio sentido de la palabra. No iban justamente, a través de un entrenamiento de aprendizaje, tras el puesto de ingeniero del gobierno o de una corporación, o de un cargo ejecutivo. Cuando hablaban de libertad, democracia, igualdad, no entendían lo mismo con esas palabras que los profesores academicistas o que Lyndon Johnson. Llevaban el significado de la nueva época, una época totalmente divorciada en muchas formas de las viejas tradiciones.

La racionalidad, que es nuestra norma para actuar, debe estar por lo menos templada por la razón, y las recompensas deben ser distribuidas con nuevos criterios. Hemos oído esto anteriormente: los profesores deben enseñar a los estudiantes, no publicar pesados tomos; los embajadores deben concebir una política exterior humana, no donar gruesas sumas de dinero para campañas. Los valores incorporados en la rebelión contra las universidades elevan las relaciones humanas hacia el centro de las relaciones políticas y la organización social. Las palabras y las ideas deben nuevamente ser tomadas en serio. Lo que esto significa, por supuesto, es que la universidad debería volver a una tradición muy antigua: la de incitar a los alumnos a enfrentar realmente los valores de la sociedad, y a seguir haciéndolo después que se gradúen. En cambio, en la universidad cambiaría la sociedad. Resolvería también un sinnúmero de asuntos que hoy en día están relegados a la esfera privada, una cantidad de cuestiones sobre la hombría y la identidad. Significaría que durante el período de formación el estudiante logra el control sobre su propia vida, y aprende a tomar en serio su propia mente. Sería también educado por profesores que están seguros de su propia virilidad intelectual.

Los profesores no cambiarán la universidad, ni se transformarán en hombres adecuados, como profesores, como ciudadanos, como esposos, solamente porque alguien les sugiere una idea. Las necesidades de nuestras instituciones gigantes son muy exigentes, y las recompensas para aquellos que llenen estas necesidades son deslumbrantes, si no satisfactorias. Ideas y acciones que requieren que un profesor lo sea realmente implican una forma de conducta que está pasada de moda, y la moda, al fin de cuentas, es uno de los principios de la vida que es difícil combatir. Pero será la misión de la nueva generación de estudiantes, que aprenderá de la **intelligentsia** desplazada y de los pocos profesores que hacen guerra de guerrillas en las grandes universidades, crear otra dimensión, revivir una tradición significativa que una vez tuvimos.

**Kenner:** El problema no es el de si una universidad es grande o pequeña; el problema es qué es lo que se enseña. ¿Qué determina lo que se enseña? Es la sociedad en que se vive. ¿Qué clase de universidad esperamos tener en la sociedad en que vivimos? Vivimos en el país más rico, más poderoso del mundo. ¿Quién quiere hacer preguntas en esta clase de sociedad? ¿A quién le importa? ¡Somos ricos; estamos gordos; somos poderosos! ¿Por qué queremos mecer el bote? No tengo programa alguno para hacer cambios en nuestras universidades, porque no creo que podamos cambiar nuestra universidad sin cambiar nuestra sociedad. El papel que desempeña nuestra universidad hoy en día ha afectado el plan de estudios de tal modo, que nuestras instituciones de educación superior han tendido a transformarse en escuelas técnicas glorificadas. Su preocupación por asuntos de poca monta, que presupone la respuesta ya alcanzada a problemas de largo alcance y de gran envergadura respecto a la sociedad, demuestra tanto un complaciente conservantismo de los académicos como la preocupación mezquina de la propia universidad de enseñar sólo aquellas técnicas estimadas de mayor utilidad. El criterio de utilidad se establece por la infraestructura de la sociedad, y refleja sus necesidades específicas. Tenemos muchos estudiantes que pueden dibujar planos y hacer programas para General Motors o el Pentágono, pero muy pocos —si es que alguno— que puedan presentar un plan de acción para la gente de Watts, por medio del cual puedan ser incorporados a la gran parrillada.

Viviendo en medio de la afluencia y del poder, el académico no encuentra estímulo ni razón

para dudar de la dirección general o de la índole de nuestra sociedad. Al actuar en un mundo en el que se siente de todos modos a sus anchas, ofrece la filosofía de que con un pequeño remiendo aquí y allá todos los problemas pueden resolverse. Nos aconseja no perturbar la trama de la sociedad, porque esta trama es esencialmente equitativa y justa. Se ha proclamado que la universidad cumple con su obligación para con la sociedad por su relación íntima con el gobierno y los negocios. Sería más exacto afirmar que las universidades están cumpliendo con sus obligaciones hacia ciertos grupos de la sociedad. No pretendo decir que no se nos critica en el mundo académico. Pero el punto de partida de estos críticos es, generalmente, que el poner en duda la estructura básica de la sociedad no está permitido, y éste se ve reforzado por el papel del gobierno federal como agencia de reforma. Esto ha fomentado una confianza en la estructura del poder para generar reformas, más bien que a través del compromiso de las masas. Si el académico ofrece sus críticas a las oficinas centrales, descubre que puede trabajar con la estructura del poder solamente en términos de adaptación y no de innovación o cambio radical. El académico revolucionario debe ser un técnico durante el día y un revolucionario en la noche. Debe inscribir su protesta en carteles, pero no en su sala de clases ni en su especialidad. El antiintelectualismo de izquierda es descorazonador y autoderrotista. Sin embargo, para estudiantes que han visto la universidad sólo como una estación de servicio para la General Motors o la CIA, no es sorprendente. Además, si este país continúa aceptando como principio básico que debe combatir el comunismo y reprimir revoluciones dondequiera que aparezcan, ¿pueden nuestras universidades ser modelos de libre encuesta? ¿Podemos ser policías en el extranjero y fomentar la encuesta libre en nuestro hogar? La primera víctima de la guerra es la verdad. Este país ha estado comprometido en una guerra fría durante veinte años, y en mi opinión los problemas que enfrenta la universidad derivan de este hecho, y no de su enormidad o de su dependencia económica del gobierno. Es la naturaleza especial del interés del gobierno lo que distorsiona sus relaciones con la universidad.

La universidad refleja a la sociedad; es una parte del sistema y desempeña un papel integral dentro de él. Es difícil vislumbrar la posibilidad de una reforma universitaria antes de que la sociedad misma haya cambiado radicalmente. Nos gustaría imaginar a la universidad asumiendo el liderazgo de la sociedad, pero hasta el momento no es capaz de desprenderse de la sociedad. El académico continuará careciendo de la voluntad de dudar, como también de las herramientas apropiadas, mientras nuestra sociedad mantenga su compromiso con el statu quo aquí y en el extranjero.

**Levi:** La realidad es que la sociedad es tan poderosa que puede soportar críticas.

**Kenner:** No digo que no pueda soportar críticas. Lo que digo es que nuestras profesiones están dirigidas hacia cierto tipo de cosas, que ¿cómo podría un estudiante informarse de las críticas? ¿Dónde se supone que yo adquiriera las herramientas con las cuales pueda ofrecer una crítica racional de esta sociedad? No puedo inventar el sistema fuera de mi cabeza; necesito profesores de los cuales aprender.

**Landau:** Sugiero que existen cien mil jóvenes que han adquirido los instrumentos de la crítica, y que han criticado muy eficazmente. La mayoría de ellos son estudiantes de las universidades de este país. Además, esta crítica a menudo proviene de las ideas que adquieren en las universidades. El problema está en que son incapaces de cambiar la estructura de poder de la sociedad. Ciertamente no lo pueden hacer con ideas; a veces pueden hacerlo con mítines, desfiles, ocupando locales; creando, si ustedes quieren, insurgencia moral. Pero la sociedad no puede aceptar y absorber una gran cantidad de cambio social sin llegar a la raíz de lo que está esencialmente mal. La guerra en Vietnam, las guerras que seguirán en distintos países subdesarrollados o revolucionarios, la situación intolerable en Watts o en Harlem, la sociedad las ve como problemas más que como situaciones que están **fundamentalmente** mal. Son aberraciones en la "por otra parte" Gran Sociedad. Pero hay buenos educadores, buenos profesores, en toda gran universidad, gente que se preocupa de la moralidad. No son sólo los profesionales o los técnicos quienes dirigen los departamentos; existen muchos departamentos dirigidos por hombres morales que se interesan por los problemas morales de la actualidad.

**Kenner:** Esto no tiene nada que ver con la moralidad. Todos mis profesores pueden ser muy morales, pero si quieren avanzar en su profesión tienen que hacer cierto tipo de trabajo y ofrecer a sus estudiantes sólo ciertas técnicas.

**Levi:** Pero aun si lo que las universidades enseñan está equivocado, esto se puede afrontar. Tú sales de la universidad y cambias la sociedad; después vuelves y cambias la universidad.

**Sullivan:** No culpo a la sociedad por todo el **mumbo-jumbo** al que los profesores tienen que condescender para poder avanzar en su profesión. Culpo a las profesiones mismas. Creo que los educadores han cargado con la política de "publicar o perecer". Están estableciendo sus propias normas; ésta no es culpa de la sociedad.

**Kenner:** Durante la depresión en este país, en la década del treinta, a los economistas les interesaban muchos tipos distintos de problemas. La clase media estaba cesante y los economistas podían comprender esto y reconocer que había una crisis. Creo que hay actualmente crisis en todo el mundo; tenemos las ayudas técnicas para alimentar a la gran mayoría de los pueblos del mundo, pero en alguna forma dos tercios de ellos se están muriendo de hambre. Ahora, si ustedes leen el "American Economic Review", no se les pasará por la mente que exista algún tipo de crisis. Mi preocupación es la visión limitada de los académicos: todo está esencialmente a pedir de boca.

**Selznick:** No podemos hablar de la "nueva juventud", como el profesor Seeley la llama, sin mirar específicamente a la "nueva juventud" que lanzó las chispas de la revuelta en el campus de Berkeley. ¿Qué nos estaban pidiendo? ¿Qué nos han estado preguntando estos estudiantes aquí? Estaban solicitando de nuestros administradores universitarios, incluyendo los presidentes de departamentos, honestidad y rectitud. Pedían que huyéramos de la hipocresía: nos dijeron que no siguiéramos pretendiendo que la razón por la que existe una regla contra la justificación de puestos políticos en el campus era debido a una "idea de universidad", cuando, según hechos claros y patentes, era el temor de la presión externa. Nos pedían que no les mintiéramos, que no les ofreciéramos evasiones al explicarles las premisas de la política administrativa. Pedían para sí mismos, como ciudadanos, como gente adulta, completa libertad de expresión. Estaban hartos de que se les dijera que en el campus universitario había cosas que podían decir y otras que no podían decir. Como jóvenes adultos, querían tomar parte en la administración de la comunidad universitaria. No querían que se les siguiera diciendo que no podían hacerse oír en el Senado Académico, que las puertas estaban cerradas. No querían que se les siguiera diciendo que el tomar decisiones sobre el plan de estudios, y con mayor razón sobre el funcionamiento de los hogares universitarios, estaba fuera de la esfera de sus decisiones. Querían hacer válido su propio sentido del valer, y esto nos parecía —a muchos de nosotros— que no pasaba de ser una exigencia. Y, finalmente, estos estudiantes han estado montando y desarrollando un análisis crítico de las obligaciones sociales de la universidad. Ven una sociedad inmoral, y preguntan: "¿Es que debemos tener una institución inmoral en esa sociedad inmoral?"



Flores para los invitados franceses. La profesora Pavageau, de Nancy, relata la significación del intercambio humano y educacional entre su liceo de la provincia francesa y la Escuela Secundaria N.º 2 de Moscú.

## LA ESCUELA MEDIA SOVIETICA VISTA A TRAVES DEL INTERCAMBIO ENTRE LICEO FRANCES Y ESCUELA DE MOSCU

Por DINA PAVAGEAU

Profesora de Ruso en el Liceo Frédéric Chopin, de Nancy

Hemos vivido este año una experiencia sorprendente y maravillosa: 25 de mis alumnas y yo éramos las invitadas de una escuela en Moscú. En la mañana seguíamos los cursos, después del almuerzo visitábamos Moscú con nuestros anfitriones, y en las tardes asistíamos a las fiestas que se ofrecían en nuestro honor. Todo el mundo sabe que nada puede compararse a la calurosa acogida de los rusos; mis alumnas, mis colegas y yo la hemos experimentado y nos ha conmovido profundamente.

En la revista "France-URSS" apareció, en noviembre de 1964, un artículo relatando nuestra estada. Aquí quisiera contar cómo este viaje se preparó y se hizo posible, lo que me ha enseñado respecto a la escue-

la rusa, y en qué forma puede ampliar su método de enseñanza un profesor de ruso en Francia.

A fines del año 1962 comencé a mantener correspondencia con un profesor de francés de la Escuela N.º 2 de Moscú. Este profesor buscaba documentos referentes a rusos que hubieran combatido en la Resistencia francesa, y había solicitado a la revista "France-URSS" la inserción de un aviso, del cual resultó una correspondencia individual entre mis alumnos y los de la Escuela N.º 2. En agosto de 1963 me encontraba yo en Moscú con motivo del intercambio cultural de profesores, y visité la Escuela N.º 2, cuyo director me había invitado a asistir a la ceremonia solemne de la reiniciación de clases. Decidimos en-

tonces, mi colega y yo, intentar un intercambio de correspondencia colectivo entre nuestros cursos. Establecimos, pues, el siguiente programa, el que se llevó a cabo casi totalmente durante el año:

—Noviembre. Presentación del medio en que se encuentra ubicada cada escuela: "Nancy y la Lorena" para nosotros, "Los monumentos de Moscú" (una veintena de álbumes) para ellos.

—Diciembre. Organización simultánea de una fiesta: velada rusa en Nancy, velada francesa en Moscú; intercambio de programas, de material, de actas.

—Febrero. Intercambio de diarios escolares redactados en la lengua extranjera y describiendo la vida cotidiana de los alumnos rusos y de los alumnos franceses.

—Marzo-abril. Intercambio de textos en verso y en prosa para ser traducidos: poemas célebres sobre las flores, sobre paisajes. Concurso: "¿Conoces la Unión Soviética?", "¿Conoces Francia?", una cuarentena de preguntas, con intercambio de premios.

—Mayo. Continuación y término del intercambio de diarios comenzado en febrero: "Humor escolar", "Nuestro futuro", etc.

Pero en ese momento, en el mes de mayo, estábamos abrumados en la preparación de nuestro viaje. El director de la Escuela N.º 2 y mi colega nos habían invitado realmente a seguir los cursos de la escuela y a visitar Moscú en compañía de sus alumnos.

Durante el año, la correspondencia individual había continuado con mayor o menor éxito. Al partir a Moscú casi todas mis alumnas se preparaban para conocer a alguien a quien ya conocían por correspondencia. Ahora, ya de vuelta del viaje, cada una tiene varios correspondientes, y los alumnos de los dos grupos se conocen entre sí como los de una misma clase. La camaradería es general y en la mayoría de los casos, así lo espero, se consolidará en amistad. La Escuela N.º 2 de Moscú es una escuela media. Pero el término escuela media no tiene en absoluto, en la URSS, el mismo significado que entre nosotros. Para nosotros viene a ser algo así como entre la escuela elemental y el segundo ciclo de los liceos, un tronco denominado "común" de orientación, que algunos quisieran ver individualizado, en un establecimiento distinto, y que correspondería a la vez al primer ciclo de los liceos, a los colegios de enseñanza general y a los años más avanzados de la escuela primaria. En la URSS "escuela media" designa sencillamente la educación a la que cada niño soviético tiene derecho. En vez de escuela media sería mejor denominarla "escuela obligatoria".

La simplicidad aparente del sistema escolar soviético descansa principalmente en los créditos de que dispone allá el Ministerio de Educación Nacional, y también en la importancia que en la URSS confieren los adultos a los niños. Porque la enseñanza es el problema N.º 1 para el gobierno, las familias, los profesores, y en suma para todo ciudadano consciente de los intereses de su patria. Estas no son sólo palabras: si mi lector no quiere creer en estas premisas, no comprenderá nada respecto a la enseñanza en la URSS.

La escuela media de allá ya superó los problemas de locales y de maestros (al menos en el sentido en que nosotros los entendemos actualmente aquí). En Moscú hay escuelas en todos los barrios de la ciudad y, si bien es más razonable inscribir a un niño en la escuela más cercana a su hogar, las familias que así lo deseen tienen plena libertad para hacer atravesar



Las clases de zoología y botánica deben hacerse en plena naturaleza, con animales y plantas, como muestran estas muchachas de la escuela moscovita

a sus hijos toda la ciudad a fin de aprovechar la enseñanza de una de las escuelas especiales bilingües, a las cuales me referiré más adelante.

Si se las compara con nuestros liceos, las escuelas son pequeñas en cuanto al número de alumnos: las más importantes no pasan de los 800; la Escuela N.º 2 tiene 756.

La escolaridad es obligatoria de los 7 a los 15 años<sup>1</sup>, y a eso se agrega un ciclo de tres años que sigue la gran mayoría de los niños soviéticos. De esto resulta que cada establecimiento tiene de 8 a 11 clases, cifra que puede aumentar cuando algunas de ellas son separadas. La Escuela N.º 2, por ejemplo, que es una escuela importante, tiene 22 cursos.

**Una sola escuela y un solo programa**  
La enseñanza media en la URSS es la misma para todos. Tal como sucede con nuestra escuela primaria, o mejor aún con nuestra escuela de párvulos, la escuela soviética se propone dar educación a todos los niños; no tiene por objeto seleccionar. En Francia se reconoce generalmente que se debe orientar a los niños según sus aptitudes, y algunos piensan incluso que es necesario seleccionarlos según sus capacidades, a contar de los diez años de edad. Debe recordarse, sin embargo, que en muchos países se considera necesario hacer la selección al final y no al comienzo de la escolaridad. La URSS es uno de ellos. Es por esta razón que para todos los niños cuyas edades fluctúan entre los 7 y los 15 años —más bien entre 7 y 17 años— no existe en la URSS más que un tipo de educación y un solo programa. Como éste ha sido elaborado con fines educativos, se hace innecesario someter a los alumnos al test de disciplinas, aunque sí se las enseña.

Un alumno no repite curso en la URSS a no ser que haya sido víctima de una grave enfermedad. A través de la exposición que nos hizo el director de la Escuela N.º 2 sobre la educación media, explicó que de los 756 alumnos que había en 1963 en el establecimiento que él dirige, tres habían repetido curso por enfermedad.

Y, sin embargo, no se puede decir, como se verá más adelante, que la enseñanza sea víctima de una "nivelación hacia abajo". Cuando un alumno trabaja

mal, ¿qué se hace? El problema es suficientemente importante como para detenerse en él.

El criterio del alumno que trabaja mal se establece, en cuanto a sus notas, en un 2 sobre 5, lo que correspondería entre nosotros a un 8 sobre 20. Este alumno presenta un caso que es necesario considerar; el profesor lo estudia, y es entonces que comienza un trabajo que le parece prodigioso al observador francés.

### El profesor ruso

El profesor ruso es, en su alma y conciencia, la réplica de un maestro (institutano) como los que se conocían entre nosotros en 1905, de un psicólogo escolar como algunos de los que se forman actualmente entre nosotros y de una asistente social: la ley lo obliga además a visitar a las familias.

Un profesor no puede admitir fríamente que un alumno tenga en su clase la nota 2, es decir, 8 entre nosotros. Debe no sólo remediar el mal sino que encontrar también la causa de éste.

—Puede ser que el alumno esté enfermo físicamente, y entonces deberá cuidársele, dársele asueto, y todos los profesores irán a darle sus clases a domicilio mientras dure su ausencia; podrá también ser enviado a una casa de reposo o a una escuela al aire libre.

—Puede ser que el alumno sea mentalmente deficiente, o simplemente "retardado", pero eso se verá rápidamente, y desde el momento de constatarlo se le orientará hacia una escuela para inadaptados<sup>2</sup>.

—Puede ser que el niño viva bajo condiciones familiares que no sean favorables al trabajo intelectual; entonces habrá que ayudar a la familia, y en caso necesario separar de ella al niño.

—Puede ser que algún incidente de la adolescencia, alguna depresión pasajera, explique psicológicamente una mengua momentánea de la inteligencia; entonces el profesor se empeñará en aclarar la situación, y yo he conocido a quienes pierden el sueño hasta que logran sacar adelante al niño.

En resumen, se dice en la URSS, aquí también, pero allá se lo cree, que no hay malos alumnos, sino solamente malos profesores. Si, por lo tanto, un curso anda mal, no se obligará a repetir curso a la mitad de los alumnos, sino que el director invitará al profesor a cambiar de oficio.

El director de una escuela media rusa no es solamente el encargado de la administración; tiene además poderes que se igualan a sus responsabilidades. La exposición que nos fue hecha en agosto de 1963 por el director del Instituto de Perfeccionamiento de los Profesores de la Escuela Media provocó tantas objeciones de parte de los profesores franceses (temor de abusos, de injusticias, de malentendidos...), que el conferenciante terminó por decirnos: "Pero, a fin de cuentas, ¿no se trata tanto de un reglamento que se deba aplicar, como de una llama que se debe transmitir!"

Antes de llegar al reemplazo de un profesor, la pedagogía rusa dispone, en efecto, de numerosos medios para reorientar una situación. Primeramente el director se entrevista con el debutante "en falta". Entrevistarse es, desde luego, un término débil para

designar las horas y los días de un trabajo arduo. "Pero —hemos objetado—, si el director no es de la misma especialidad del profesor, ¿cómo puede aconsejarlo?" "No podría ser tan múltiple —se nos respondió—. Na to one u direktor", es decir, "es justamente por eso que es director", por lo tanto capaz de situarse por sobre una especialidad estricta: debe mostrarse a la altura de su tarea. Si él no constata mengua alguna, el director apelará a un inspector. Por definición más competente y más experto, este último se quedará en el colegio para estudiar la situación y pondrá a disposición del profesor sin experiencia todos los frutos de la suya propia, y esto durante un período de varios días consecutivos. Enviará al profesor donde colegas más avanzados<sup>3</sup>; le concederá licencia para permitirle seguir los cursos del Instituto de Perfeccionamiento de Profesores de la Escuela Media (el que funciona durante todo el año), y si aún eso no da resultado, procederá a reemplazarlo.

El caso es extremadamente raro, según se nos informó, y no plantea problemas dramáticos, ya que por una parte el número de profesores es suficiente, y por otra, existen posibilidades de reclasificarse posteriormente. Sin embargo, y a pesar de haberse considerado todo esto, no se ha resuelto el problema de la diversidad de inteligencias. Deben existir ahí, a pesar de todo, alumnos que continúan no mereciendo más que 2 sobre 5. ¿Qué medidas se toman al respecto? ¡Naturalmente que ninguna! Ese alumno habrá tenido una mala escolaridad en la escuela media, una nota, eso es todo<sup>4</sup>. El problema se le presentará al salir de la escuela media, y de seguro que no entrará a la universidad. Pero, si el niño es normal, a nadie se le ocurrirá detenerlo en su camino. Asistirá a la escuela hasta los 15 años, sentado en los mismos bancos que todos sus compañeros; su crecimiento se llevará a efecto en el marco de la obligación escolar, tal como entre nosotros se efectúa en el marco de la vida familiar.

### Esquema de la enseñanza soviética

He aquí, a continuación, el esquema de la enseñanza soviética, con la orientación posible después de la escuela media.

Enseñanza Superior				
	A	B	C	D
De 15 a 18 años	Escuela nocturna para la juventud que trabaja.	Enseñanza equivalente a nuestro segundo ciclo del segundo grado.	Enseñanza equivalente a nuestra enseñanza técnica.	Formación de cuadros medios en 2, 3 ó 4 años.
De 7 a 15 años	Escuela media obligatoria			
Antes de 7 años	Escolaridad no obligatoria: jardines infantiles, guarderías, etc.			



Se ve que este esquema podría casi aplicarse a nuestra propia escuela. La única diferencia está en que no existe ninguna, absolutamente ninguna subdivisión en la escuela media. Por otra parte, la enseñanza destinada a la juventud que trabaja —el compartimento A— tiene en la URSS, tanto antes como después de los dieciocho años, una amplitud enorme, y ella no podría compararse a lo que se hace entre nosotros en lo que a cursos vespertinos y de promoción social se refiere. Por otra parte, la escuela de antes de siete años, tiene, según parece, un carácter menos escolar que nuestra escuela de párvulos. Recordemos, además, que este esquema va a ser modificado en cuanto a la prolongación de la escolaridad obligatoria y a la supresión de la undécima clase.

### El cuadro escolar. Las escuelas bilingües

El cuadro escolar que existe en la URSS no es muy diferente del nuestro, si juzgamos por las apariencias.

Seis clases diarias en jornada continua duran 45 minutos cada una y están separadas por 15 minutos de recreo. En cuanto a las tareas que deben ser hechas en casa, éstas demoran de 3 a 4 horas al día en las clases intermedias, y de 4 a 5 horas para los muy buenos alumnos de las clases finales.

Las materias que se enseñan son más o menos las mismas que entre nosotros, con la diferencia de que las lenguas muertas se estudian solamente en la universidad, y que en la escuela media no se aprende, por lo general, más que una sola lengua viva por establecimiento<sup>5</sup>. Esta lengua se estudia a razón de 2 a 3 horas semanales a partir del 4.º o del 5.º año (que equivalen a nuestros 5.º y 6.º año).

Este es el sistema de las escuelas no especializadas. Existen, sin embargo —y en esto radica la gran originalidad del sistema ruso—, escuelas especiales bilingües, en las cuales el idioma extranjero se enseña desde el segundo año de escolaridad, es decir, desde los ocho años, a razón de 4 horas semanales, y en los años siguientes a razón de 5 y 6 horas. Algunas clases, como las de historia, geografía, biología, etc., son dadas progresivamente en lengua extranjera, la que, al llegar a los últimos cursos, estará empleándose durante alrededor de 15 horas de clase por semana. Debemos agregar a esto las veladas, las reuniones, las recepciones no consideradas en el programa, pero frecuentes, en las que no se habla más que el idioma extranjero.

La Escuela N.º 2 de Moscú, en la que nos alojamos, es una escuela especial bilingüe de francés en la cual, a la edad de 15 años, los alumnos hablan, leen y escriben el francés fluidamente. Existe en Moscú una cuarentena de escuelas bilingües: 26 anglorusas, 7 franco-rusas, 4 germano-rusas, 2 hispano-rusas y 2 sino-rusas. Se está considerando establecer escuelas ítalo-rusas. Hacia 1970 habrá en la República Rusa 760 escuelas bilingües (no las hay todavía en las demás repúblicas de la URSS). Estas nuevas escuelas<sup>6</sup> son escuelas experimentales y de vanguardia. Los métodos y el material de que disponen son los más perfeccionados (grupos de 10 alumnos, magnetófonos individuales, etc.). No se conforma uno ahí con estudiar los rudimentos del otro idioma. Quiere adentrarse además en la cultura extranjera y en la Escuela N.º 2 lo hacen con una comprensión, un entusiasmo y una receptividad, que a nosotros los franceses nos desconcierta totalmente. "Des-

concertadas", ésa es exactamente la palabra que he encontrado repetidamente en los informes de mis alumnas.

### Los métodos

Dentro del conjunto de las materias, los métodos pedagógicos me parecen más personales y a la vez de un empleo más general que entre nosotros. Las experiencias pedagógicas parten más bien de la base, y así tienen alguna oportunidad de ser aceptadas. Entre nosotros, elaboradas en gabinete y propuestas desde lo alto a todo el país, parecen destinadas a quedar durante largo tiempo en estado de modelos y de excepciones, y a veces a perecer y a desaparecer. Pienso en la suerte que han corrido en Francia las clases activas, nuevas, piloto, de orientación, de observación... Existen mucho menos términos pedagógicos en la URSS, pero cuando un profesor ha tenido una experiencia que le parece interesante —diríamos educacionalmente valiosa— se la comunica a sus colegas. Los profesores de una misma materia se reúnen regularmente en la escuela para confrontar sus métodos y establecer una progresión válida para el conjunto de clases; el fin de esta confrontación es evidente: evitar la esclerosis y no desorientar a los alumnos de un año al otro. Entre las escuelas de un mismo barrio y también entre las de un barrio y otro, se establece una corriente de intercambios pedagógicos tanto más efectiva cuanto que las escuelas son numerosas. Los profesores se visitan constantemente en sus clases, se reúnen en mesas redondas, elaboran juntos nuevos métodos: todo esto se hace también entre nosotros, pero solamente en los casos en que un grupo de profesores tiene un interés común por la pedagogía que se ajusta a lazos de amistad.

Otra originalidad de la escuela media soviética reside en la educación extraescolar. Es necesario, sin embargo, que mi lector recuerde aquí lo que yo he llamado mis premisas, a saber: la educación, problema N.º 1 en la URSS. ¿Cómo explicar en otra forma que un profesor de la escuela media, además de instruir, asume el cargo de educador y amigo de la familia? Simultáneamente profesor de una disciplina cualquiera a razón de 18 horas por semana y profesor jefe, nuestro colega soviético asume también el papel de un asistente social cuando es necesario, y se dedica a la educación extraescolar, la cual, como su nombre lo indica, comienza después de las horas de clase y acepta todo: lo que nosotros llamamos el estudio del medio, las encuestas sociales, la instrucción cívica, los trabajos dirigidos, los clubes, las excursiones, los viajes, los deportes, las recepciones a escritores, artistas o cosmonautas.

Esta enseñanza extraescolar me parece de un tremendo esfuerzo. Acertada, sin duda: no hay más que ver a ese curso de adolescentes apretujados alrededor de su profesor y creciendo bajo su ala —porque los profesores siguen generalmente a sus alumnos desde los 11 a los 18 años— en un ambiente de afectuosa familiaridad y de estricta deferencia.

## Los padres

Si los profesores dan pruebas de una extraordinaria devoción a la causa de la educación, los padres manifiestan a su vez una singular devoción a la causa de la escuela. En cada escuela un comité de padres de los alumnos se hace cargo de las tareas económicas y materiales propias de la casa o local. Los padres desarman, arman, arreglan, pulen; las madres ordenan, limpian pisos, cocinan; todos mantienen y contribuyen a la biblioteca, al material didáctico, documental y decorativo. ¡Y no crean ustedes que se trata de jubilados o de rentistas! Cada uno o cada una ejerce además su profesión, pero el comité establece una rotación y un período de permanencia en la escuela.

Hemos seguido durante dos semanas las clases de la Escuela N.º 2. Yo había dividido a mis alumnas en tres grupos, según el nivel de sus conocimientos del idioma ruso (tenía alumnos de 4.º, 3.º y 2.º, siendo el 2.º un curso extraordinariamente brillante). Para satisfacer nuestros deseos se nos proponían cada mañana los cursos más variados, y nosotros nos dispersábamos por toda la escuela. Si comparo ahora los informes de mis alumnas con las impresiones de mis colegas y las mías, llego a las conclusiones siguientes: los métodos activos son generalmente aceptados, practicados e integrados a la enseñanza cotidiana desde la primera clase hasta la última; en todas partes los alumnos hacen uso de sus diez dedos y de su espíritu. Todo lo que se presenta, se expone o se compone es evidentemente el fruto de una inteligencia personal y de una labor muy viva, a menudo colectiva: desde el inmenso mapa de la URSS en el que se representa, por un sistema luminoso, la electrificación del país, hasta la exposición sobre el papel desempeñado por los ciudadanos soviéticos que combatieron en los rangos de la Resistencia francesa<sup>7</sup>.

El ambiente en la clase es alegre, caluroso, animado. Se habla, se discute, se ataca a Turguénev por su pasividad y a Petchorin por su crudeza. El profesor interviene con la calma y la mesura que me parecen una estampa universal del oficio: Turguénev es un gran escritor liberal, y hay que comprenderlo dentro de su época... Petchorin es un personaje demasiado complejo para poder explicarlo solamente a través de su medio, etc. "No parece una clase —escribe una de mis alumnas—, sino más bien un círculo cultural"...

En otra clase seguimos una lección sobre el "Poema de la Campaña de Igor". Antes de exponer los orígenes literarios de ese texto y las condiciones históricas en las cuales vio la luz, el profesor advirtió a los alumnos que tendrían que preparar dos visitas: un alumno debería organizar la visita al museo consagrado al poema medieval, y donde están reunidos todos los elementos necesarios para comprenderlo; otro prepararía la excursión a la Biblioteca Lenin, donde se encuentran los manuscritos de la misma época. El profesor pide voluntarios y, cosa increíble, éstos no faltan. Debo mencionar que una preparación de esta

índole exige un gran esfuerzo, tanto intelectual como material, ya que los museos no están todos a las puertas de la escuela ni abiertos a las horas más propicias; es necesario visitar personalmente el museo para exponer de antemano las grandes líneas de lo que se verá, y ponerse en contacto con el conferenciante disponible, para explicarle de qué clase de auditorio se trata. Luego el profesor dará textos para aprender, a elección, ya sea en verso o en prosa, en eslavo antiguo o en traducción al ruso, y eso para el día siguiente. También asistí a esa segunda clase, y admiré una vez más la asombrosa memoria y la dicción de los escolares soviéticos.

Todas mis alumnas se impresionaron tanto como yo con la extraordinaria libertad de expresión de sus camaradas rusos, por la curiosidad que los anima, por el espíritu de iniciativa que demuestran, por ejemplo, en la preparación de una fiesta. En la vida colectiva de la escuela observaron que no parecía haber problemas de disciplina (no hay personal que supervise, por ejemplo); y, sin embargo, el comportamiento era correcto y el trabajo intenso. A nuestras muchachas las impresionó la sentida relación de afecto que existe entre maestros y alumnos. El profesor se pasea en una clase sin tarima y en consecuencia jamás habla ex cátedra. Está muy próximo, afectuoso a la vez que severo, pero sobre todo siempre totalmente a disposición de sus alumnos, a pesar de las exigencias del programa.

## Los alumnos y la nación

De este éxito de la escuela soviética mis jóvenes francesas han admirado por sobre todo la actitud de los profesores. Tienen razón. Pero yo también he visto el papel que juegan los alumnos. El entusiasmo, el deseo de saber, el amor a la lectura que demuestran los jóvenes escolares en la URSS me parecen totalmente extraordinarios. Los niños no toman notas en clase; su jornada de trabajo está mejor repartida que la nuestra, pero el total de tareas personales que se les pide es muy superior al que exigimos en Francia. No tienen, sin embargo, la apariencia de estar recargados de trabajo. ¿Es posible que la juventud soviética tenga mayor resistencia física o mayor fuerza (élan) vital que la nuestra? Pues es necesario recordar ante todo lo que todos los turistas de buena fe constatan en cada viaje a la URSS: el alto grado de intelectualidad de ese país. ¿Cómo los niños no van a tener una verdadera pasión por la lectura si sus padres devoran los libros que compran en los quioscos en cada esquina? ¿Cómo no van a ir voluntariamente al museo? Sus padres van a pasar allí los domingos, y todo está hecho para recibirlos acogedoramente: los esperan conferencias, y un sinnúmero de libros y folletos preparan sus visitas personales. ¿Cómo no van a tener el deseo de instruirse, cuando todo el mundo en la URSS piensa que lo más importante no es el nivel de vida (a pesar de que nadie deja de tener el mínimo vital y los beneficios de la producción), sino el nivel de instrucción?

Nunca se obtiene nada gratuitamente, nada se regala, ni el pan, ni la libertad de conciencia, ni el poder comprador ni las alegrías del espíritu... Quienquiera que viaje constata que, de un país al otro, la jerarquía entre esta diversidad de bienes es establecida en forma muy diferente por los hombres de nuestro planeta.

Es de imaginarse todo lo que un intercambio de esta especie puede aportar a una clase de ruso en Francia. Nosotros, los profesores de idiomas, estamos todos, y esto es claro, por el intercambio escolar internacional. Pero debo confesar que mis alumnas y yo nos sentimos impulsadas, desde hace tres años, hacia un trabajo en común con la escuela extranjera, para el que no estábamos preparadas en absoluto. Desde nuestra vuelta, hemos necesitado poner orden en nuestra experiencia, clasificar las impresiones, las fotografías, los recuerdos, sacar conclusiones y temas de discusión, analizar, resumir, escribir informes, cartas, preparar un álbum para la Escuela N.º 2. Informes y escritos nos conducen aún a nuestro viaje. Los progresos en el idioma ruso son notorios.

La Escuela N.º 2, por su parte, nos escribe también a menudo, y acaba de solicitar nuestra colaboración para una revista literaria que los alumnos del noveno año proyectan editar. Nosotros esperamos también que la revista del liceo acepte los artículos de la Escuela N.º 2. El año pasado una revista pedagógica soviética publicó la traducción de un artículo que yo había escrito para una revista rusa de París, a mi vuelta de Moscú. Yo me sentiría dichosa si los "Cahiers pédagogiques" estuvieran dispuestos a publicar el artículo que mis colegas soviéticos no dejarán de escribir a la vuelta de su viaje a Francia. Porque esperamos, impacientemente, la visita de nuestros amigos de la Escuela N.º 2, que tendrá lugar seguramente en la próxima primavera.

En nuestros dos sistemas de enseñanza hay, sin duda, tanto por una parte como por la otra, mucho de bueno que nuestros ojos cansados ya no ven al comienzo de cada jornada. Es por esta razón que es tan útil mirar por sobre nuestros hábitos con un enfoque nuevo, sin prevenciones.

¡Nos esforzaremos al máximo a la llegada de nuestros amigos soviéticos, con la esperanza de que han de encontrar algunos cumplidos para nosotros! En todo caso, a través de esta revista, quisiera expresarles hoy mi más sincera admiración por su escuela media.

### ¿Es necesario ensombrecer?

El redactor de los "Cahiers pédagogiques" hizo la siguiente pregunta a Madame Pavageau:

Su último párrafo parece indicar que, en su opinión, toda educación presenta puntos fuertes y puntos débiles. ¿Cuáles son los puntos débiles de la escuela soviética? Al leer su artículo no se encuentra ninguno. No hago este comentario con un espíritu de escepticismo o para denigrar, sino, por el contrario, con el deseo de conocer mejor. Me parece que en toda

empresa humana somos llevados, como usted misma dice en su artículo, a sacrificar ciertos objetivos para estar seguros de poder alcanzar otros, se nos obliga a hacer ciertas elecciones, a aceptar, al menos provisoriamente, ciertas fallas. Si nuestros lectores conocieran esas elecciones y las lagunas de la enseñanza soviética, verían mejor, me parece, lo que ella es. Algunas sombras en el cuadro, ¿no le darían mayor relieve?

### Madame Pavageau responde:

Si mi cuadro de la escuela soviética no tiene sombra alguna, es porque yo lo miro tal cual es y desde un ángulo desde el cual la iluminación le es totalmente favorable: el **deseo nacional de educación**. Y si he elegido ese ángulo es porque, desde hace treinta años, me siento diariamente amargada por el abandono progresivo de este deseo en Francia.

Me deslumbró el encontrarla en la URSS. Ustedes lo saben: entre nosotros la educación es ante todo una institución, se define por sus estatutos, y para muchos es una rutina y una pesadilla. En la URSS la enseñanza, aunque muy mal pagada, es ante todo un honor y una alegría.

Estas dos palabras harán reír a muchos de nuestros colegas, pero yo estoy dispuesta a responderles. Existe indiscutiblemente otro ángulo desde el cual se puede reconsiderar la educación soviética: el de la ideología oficial. En lo que a mí respecta, prefiero ciertamente nuestra posición laica, neutra. Pero ya no tiene la llama de antes: hace mucho tiempo que hemos olvidado a nuestros maestros de 1905, y también a los maestros de las calles Ulm, Sèvres y Pointigny. En cuanto a la ideología soviética, ella se humaniza en las manos de gente profundamente respetuosa hacia la infancia que le es confiada.

Naturalmente, se puede tener una opinión distinta sobre tal o cual detalle, preguntar, por ejemplo, si el hecho de que un profesor siga a su clase durante por lo menos cinco años no acarrea inconvenientes.

Estoy dispuesta a discutirlo, pero me parece que mi papel consistía, ante todo, en mostrar lo que es una bella escuela, bella por el espíritu que la anima. Es lo esencial y es lo que nos falta. El enfocar totalmente ese principio no dio lugar a sombra alguna.

<sup>1</sup>Desde la reforma de 1958, que comienza a regir en 1965, la escolaridad obligatoria se elevará de 15 a 18 años. Recientemente, sin embargo, se ha fijado como curso final el décimo año en vez del undécimo. No sé si esta última reforma afectará la duración de la escolaridad obligatoria.

<sup>2</sup>En la URSS, donde el número de escuelas es suficiente tanto para niños normales como para inadaptados, resulta inconcebible el escándalo demasiado frecuente en nuestras escuelas primarias de obligar a cursos de niños normales a acoger a niños impedidos por falta de establecimientos especializados, y esto en detrimento de los primeros y sin gran ventaja para los segundos.

<sup>3</sup>Las simples visitas entre colegas son además frecuentes.

<sup>4</sup>Sucede lo mismo en Noruega, por ejemplo.

<sup>5</sup>Visité entretanto una escuela cuyo director me explicó que los alumnos del ciclo final de otros establecimientos pueden continuar en el suyo el estudio del idioma de su elección: francés, alemán, inglés, español.

<sup>6</sup>La Escuela N.º 2, una de las más antiguas de Moscú, acaba de celebrar su décimoquinto aniversario.

<sup>7</sup>Se donará esta exposición a un museo, porque es necesario, una vez terminada, cambiar de centro de interés, para poder así mantener el interés de los alumnos a través de su período escolar.



El oso es el mayor apoyo, psicológicamente, para los niños de ambos sexos. Esta pequeña del "Jardín Infantil Esmeralda", de Santiago, como muchas, lo prefiere a las muñecas. (Servicio Fotográfico del Ministerio.)



Estudiantitas de la Escuela "Japón", de Santiago, en la tarea-juego de vestir a sus muñecas. (Servicio Fotográfico del Ministerio.)

## LOS MUÑECOS, UN FACTOR PEDAGÓGICO DE IMPORTANCIA

Una comisión surgida en uno de los últimos congresos de la Confederación Mundial de la Enseñanza de la UNESCO organizó en el Museo Pedagógico de París una encuesta sobre el papel de la muñeca en la vida de los niños entre los 5 y los 15 años.

En la escuela, lo que cuenta para los niños —de los cuales el 70% considera la muñeca o el muñeco su juguete preferido— es la belleza y autenticidad de los cabellos y la cantidad de accesorios que la muñeca posea. En la familia, el oso, cuyo aspecto regalón se parece al bebé, pero que es un símbolo de fuerza, juega un rol esencial junto a los pequeños de hasta cuatro años de edad; después, entre los 4 y 6 años, el niño reclama muñecos o bañaderas, y si no los hay, los fabrica él mismo.

Existen los muñecos fetiches, sagrados y profanos; son especies de pequeños dioses lárnicos, de modelos sociales, a veces de figuras de vedettes. El niño encuentra en el muñeco una presencia que le da seguridad, después le sirve de apoyo para sus juegos de ficción, de expresión, de adquisición y de fabricación. En el hecho, el muñeco contribuye a la madurez del niño, psicológica y socialmente. Puede aquietar su angustia en las diferentes alternativas de su vida escolar; puede ayudarlo en sus sueños hacia el porvenir, pues "el muñeco, juego íntimo y socializante, ayuda al niño a formarse a sí mismo, a regular sus relaciones con los demás". Es una suerte de confidente dotado de una virtud catártica. Los niños deberían poseer muñecos, a partir de los 3 años, que simbolizen marinos y soldados; las niñas, muñecas en materiales suaves y lavables (de 30 centímetros). A partir de los 5 años, el aspecto de los muñecos debe ser modificado, y las niñas podrían jugar con dos muñecas: una pequeña y otra más grande, de 45 cm., que constituya una muñeca-alumna. Por último, de 7 a 8 años, la talla de la muñeca debería alcanzar 40 a 55 ó 60 cm. y ser vestida con un rico traje. Cuando la mamá tiene un bebé, el bebé-baño, de 50 a 60 cm., es generalmente solicitado por el niño de 4 a 5 años. Es preciso anotar, por otra parte, que el niño entre los 7 y 10 años es muy sensible al juguete y que se podría crear para él dos clases de muñecos: uno que figure juegos de guerra u oficios; otro, héroes o modelos para ser imitados. El juguete debe evolucionar paralelamente con su poseedor; así la función de los muñecos divertidos o caricaturescos es la de ayudar al adolescente a zafarse de la infancia.

Los muñecos pueden ser utilizados para otros fines. Por ejemplo, en Nancy, las escuelas se sirven del grupo-muñecos para iniciar a los niños en el nuevo modo de razonamiento matemático, ligado a la teoría de los conjuntos; en Auxerre se trata de prevenir las tentaciones racistas con muñecas de todas las razas; en algunos "centros de arte dramático", los alumnos dibujan, construyen y visten a las muñecas que han de ser encarnadas en seguida sobre el escenario. El muñeco, juguete de todos los tiempos, de todos los medios, permanece como un ritual de fidelidad y de esperanza, desde que "un día en la noche de los tiempos, una hermanita de Caín y Abel pidió una rama y, por primera vez, la cubrió de hojas y la acunó en sus brazos. Como a ella la había hecho dormir, la había consolado y alimentado Eva, la hermanita dormida consoló y alimentó a un ser imaginario".

(Andrée Gobert, en "Pedagogie")

## EL PROFESOR COMO ESPECIALISTA EN RELACIONES HUMANAS. SU PREPARACION EMOCIONAL FRENTE AL ALUMNO.

POR LA PROF. ESTHER P. ROTHMAN

Directora del Livingston School, N.Y.

La preocupación de la nación se centra en la pobreza. Además de los muchos programas dirigidos a la población adulta, existen programas federales, estatales y comunitarios orientados a ayudar a grupos de jóvenes y adolescentes que a menudo son considerados en las categorías de los "remisos escolares", los "socialmente en desventaja", los "culturalmente rezagados", "los educacionalmente retardados", etc.

Llámesese a estos jóvenes y adolescentes por cualquiera de los nombres que estén más en boga, el hecho queda que jóvenes que luchan son jóvenes que luchan, llamémoslos como queramos. También se mantiene el hecho de que esta gente joven está arraigada en su pobreza económica a menudo en la misma forma rígida en que está arraigada en su pobreza emocional: por una escasez de recursos internos o la incapacidad de poner en juego los recursos que poseen conforme a una orientación coherente.

Para poder eliminar la pobreza económica es necesario, en primer lugar, ofrecer la oportunidad económica para una movilidad ascendente, y, en segundo lugar, ayudar al individuo a aprovecharla. En tanto que es relativamente fácil proveer oportunidades, es sumamente difícil dar a la gente la fuerza necesaria para asirse a ellas, movilizar sus energías y aprovechar una experiencia. La escuela debe preocuparse de ayudar a los niños a poner en acción sus recursos internos.

Si enfocamos nuestra atención sobre los profesores y sobre el plan de acción de los colegios, vemos que existe una necesidad de ampliar lo que generalmente se conoce por docencia. Ya no debe limitarse la enseñanza a preocuparse sólo de las materias, métodos y materiales que cubre el programa de estudios. También debe dedicarse a ayudar a los estudiantes a desarrollar un concepto adecuado de sí mismos y a llegar a relaciones interpersonales valiosas en una forma satisfactoria para ellos y socialmente aceptable.

Llevar a cabo estos propósitos no es una hazaña que se pueda dejar de lado. El profesor debe entender al alumno, lo que presupone que debe entenderse a sí mismo, y eso constituye una ciencia, una destreza y un arte altamente complejos. El profesor debe comprender dos principios básicos:

Uno, el comportamiento es una forma de comunicación. Ese alumno sentado desordenadamente, o aquel que tira sus libros, le están diciendo algo al profesor. Cuando maldicen, golpean la puerta, trabajan compulsivamente o hacen la cimarra, están formulando sus sentimientos.

Dos, el profesor debe aceptar las emociones que el alumno expresa, a pesar de que pueda censurar el comportamiento que es producido por la expresión de ellas. Puede hacerle ver al alumno que si bien nadie tiene el derecho de pelear contra una emoción de otro, el profesor, el grupo y la sociedad entera no pueden aceptar el ser castigados por la expresión agresiva de esa emoción.

El profesor, por lo tanto, no sólo debe poder comprender lo que un niño está diciendo, sino que debe poder hacer ver al niño que es comprendido. Esta es una lección muy difícil que el maestro ha de aprender por sí mismo, y es más difícil aún enseñársela a los alumnos.

La influencia verdaderamente grande que los pedagogos ejercen sobre los alumnos no ha recibido la atención, el estudio o el reconocimiento que merece. Esta falta de reconocimiento público está relacionada, seguramente, con el concepto que los profesores tienen de sí mismos. En efecto, los profesores suelen no comprometer mayormente su ego en su profesión. Por ejemplo, frente a un llamado nacional para mejor instrucción y más profesores, ¿qué piden los profesores como una solución parcial a su problema? Voluntarios. Privadamente y a través de sus organizaciones profesionales, los profesores piden voluntarios para lectura terapéutica, aritmética, bibliotecas, etc. También solicitan que no profesionales vigilen comedores, salas de estudio y patios. Y sin embargo cada profesor sabe que son justamente estos lugares no académicos los que presentan las mayores dificultades. El comedor, el patio, el auditorio, donde se reúnen grupos numerosos de niños, pueden ser el círculo de acción para la mayor enseñanza de todas: la enseñanza de conducta social y de controles internos. Los educadores, sin embargo, se desentienden de este aspecto educacional de su profesión, porque no es académico, y lo relegan a gente que no tiene la preparación para enfrentarse con estas interacciones dinámicas de los niños, y que a menudo produce mayores dificultades que las que controla.

Los profesores no reconocen que el medio social es la escena para la enseñanza, y que mantener un orden en ese campo es enseñar. Precisamente estos lugares de "supervisión" son de incumbencia de los profesores y no de los no profesionales. Estas obligaciones deberían ser consideradas una parte del programa educacional y no un agregado a él.

¿Puede alguien imaginarse entrando a la oficina de un dentista y ser enviado por éste a un no profesional para una extracción? ¿O ir donde un cirujano y que se le diga "vea a mi ayudante no profesional? Y a pesar de eso la operación más delicada de todas, la de las relaciones interpersonales que se cultivan en el colegio, es entregada muy a menudo a no profesionales. ¿Por qué? Porque generalmente los profesores le tienen poco respeto a la profesión; valoran poco lo que ellos mismos pueden hacer. La opinión general parece ser que cualquiera persona puede enseñar. Esta falacia no es aceptable solamente por el público en general, sino, por desgracia, los educadores parecen también acatar esta opinión pública.

Los profesores necesitan un ego. Necesitan creer en sí mismos. Necesitan saber lo que es la enseñanza y quiénes son ellos. Necesitan hacerse preguntas como ¿por qué quiero ser profesor?, ¿qué siento respecto de los niños? Ellos deben, durante su entrenamiento, alcanzar a las más profundas capas de su personalidad y de sus conflictos, y a través de un proceso de autoerosión y luego de autorreintegración, aprender a entenderse ellos mismos para a su vez poder comprender a un niño.

Recuerdo que en mis primeros días de profesora reemplazante le pegué a un niño que no quería abrir sus libros. Le pegué por enojo, frustración y autoderrota. No era éste un testimonio muy halagüeño de la fortaleza de mi propio ego. Sin embargo, debo decir que son miles los profesores a quienes les ocurren incidentes similares, y se mofan del niño con algún insulto poco apropiado, o le pegan, o lo mandan a ver al rector. ¿Es realmente posible que los profesores lleguen a desempeñar su oficio sin la preparación emocional para hacerlo?

Para trabajar con todos los niños, pero especialmente con los niños desorientados, los profesores deben ser maestros en la altamente compleja e intrincada habilidad de comprender no sólo el comportamiento, sino también las emociones. Esta clase de comprensión sólo puede resultar cuando el maestro se comprende a sí mismo. El profesor debe poder diferenciar sus sentimientos de los del niño, y distinguir entre sus valores y los de éste. Con esta clase de separación el profesor puede establecer un diálogo emocional entre el alumno y él. Sobre esta comunicación se establece una relación. El niño que sentía a menudo que ningún profesor estaba "en su onda" empieza a hacer una inversión emocional. Comienza a tenerle confianza al profesor. Junto con esta confianza quiere agradarle, y así empieza a portarse social y académicamente en una forma que tienda a ganarle toda su aprobación. Al recibir esta aprobación, el niño, quizá por primera vez durante su vida de colegio, empieza a tener éxito. Se esfuerza más aún. Las metas del profesor se transforman en las propias. El profesor ha educado, aun si lo que ha enseñado no estaba contenido en el programa del curso.

Los profesores deben ser especialistas en aceptar lo sensitivo y la sensibilidad de los alumnos que se encuentran ante ellos. Deben ser especialistas en relaciones humanas.

# ¿PUEDEN LOS PROFESORES SOBREVIVIR A LA REVOLUCION EDUCACIONAL?

POR EL PROF. JOHN W. LOUGHARY

De la Universidad de Oregón

Se está produciendo una revolución en la educación. A pesar de que tiene muchas ramificaciones, uno de sus impulsos básicos es la introducción en los colegios de la tecnología, la que fue desarrollada esencialmente en y por la industria y las grandes empresas. Aunque lenta en sus primeras etapas, la revolución está adquiriendo importancia a una velocidad asombrosa, al menos vista desde la perspectiva del paso históricamente lento de los cambios e innovaciones educacionales. A consecuencia de esto, el profesorado se enfrentará pronto con problemas muy reales de supervivencia profesional.

Mi objeto es el de estudiar cómo puede conseguirse esa supervivencia, utilizando como caso ilustrativo la introducción de la tecnología de la máquina computadora en la educación.

Ya se ve claramente que las ciencias computadoras tendrán un papel preponderante en esta revolución. Si los educadores han de influenciar la naturaleza y la dirección de ella, individualmente y como miembros de algún campo profesional y de investigación, es esencial que conceptualicen los problemas con exactitud y que presten la debida consideración a investigaciones y desarrollos anteriores.

Históricamente los educadores han mantenido una separación entre la educación y la gran empresa, en una forma muy similar a la que han adoptado otros para mantener la separación entre Iglesia y Estado. Se ha recalcado frecuentemente que una de las mayores atracciones de la carrera pedagógica, para muchos de los que deciden seguirla, es que trata de mantenerse alejada de todo aquello que caracteriza a la gran empresa, a saber: los procedimientos, las relaciones y política de personal y el sistema de valores orientado hacia el dinero y la producción. Aunque puede discutirse hasta qué punto la industria y la educación difieren en su ambiente psicosocial, está bien claro que el educador goza de una gran independencia individual en cuanto al desarrollo de sus funciones diarias.

Cada profesor es, en cierto modo, un sistema relativamente cerrado, que contribuye al proceso educacional total en un relativo aislamiento de sus colegas, a pesar de los esfuerzos de integración de supervisores y administradores; lo mismo sucede con estos últimos, sólo que a distinto nivel. Pero la tecnología en sí, tal como ha sido desarrollada por la industria, no puede ser incorporada a la educación sin que influya además en los valores tradicionales y los moldes de conducta de los educadores.

Algunas de las implicancias más críticas incluyen lo siguiente: primero, la introducción de los computadores y de la tecnología relacionada con ellos en la educación dará como resultado que la competencia profesional de los educadores quede continuamente obsoleta. Los procedimientos de enseñanza han cambiado poco en los últimos doscientos años. Incluso tales innovaciones como la televisión educativa y la enseñanza en equipo son, en su mayor parte, simplemente vehículos más flexibles para el empleo de métodos pedagógicos tradicionales. En el futuro, los individuos tendrán a su cargo una parte mucho menor del esfuerzo total educacional. Los educadores individuales se responsabilizarán, en cambio, de ciertos objetivos específicos de la educación, y éstos tenderán a ser funcionalmente definidos para que se puedan abarcar mejor. En vista del aumento del esfuerzo cooperativo y de la interacción profesional, los procedimientos didácticos serán constantemente evaluados y cambiados. Los que demuestren no estar a la altura requerida se eliminarán. Así, en vista de la creciente atención que se está prestando a la investigación y al desarrollo, el profesor descubrirá que parte de su repertorio de técnicas didácticas ha dejado de ser aceptable y deberá adquirir constantemente nuevos campos de competencia. En segundo lugar, los educadores individuales dependerán cada día más de sistemas de ayuda, especialmente de aquellos que se refieren a recursos educativos, a archivo y búsqueda de información y a los paquetes de material instructivo. En tanto que la iniciativa individual continua-

rá teniendo gran importancia, gran parte de ella tendrá que ser redirigida hacia el uso imaginativo de componentes de instrucción prepreparados, y al uso creativo de sistemas de información masiva. Habrá menos necesidad y por lo tanto escasa paciencia para el instructor que trata de hacerlo todo él mismo, en vez de utilizar rápidamente los recursos disponibles.

En tercer lugar, a medida que los profesores aprenden a emplear la expansión de los recursos y sistemas de ayuda para proporcionar más instrucción individualizada, las exigencias de los alumnos aumentarán tanto en lo que se refiere a la ampliación de las metas como a la especificidad de la educación. En vez de organizar y orientar la enseñanza conforme a sus propios intereses, conveniencia y puntos de vista, el profesor de la "nueva" educación deberá satisfacer las necesidades de aprendizaje individuales y de grupo de alumnos como los que existen actualmente.

En cuarto término, los profesores deberán modificar sus propias aspiraciones en lo que se refiere a su función profesional. Pueden esperar y pedir más tiempo para pensar, tiempo extra para desarrollar y perfeccionar materiales y sistemas de recursos, mayores oportunidades para continuar su propia educación, y una gran responsabilidad en la determinación del modo de operar de la empresa educacional.

Por último, la creciente eficiencia de la educación dará como resultado una competencia creciente entre los educadores. Debido a cosas tales como el aumento de la enseñanza cooperativa, mayor especificidad de los objetivos de la enseñanza y procedimientos educativos más científicos, los objetivos de la enseñanza serán más fácilmente abarcables.

Como resultado de todo esto, se manifestarán más claramente los aportes relativos de los educadores individuales, y los profesores insistirán en que los salarios y las oportunidades profesionales estén de acuerdo con estas diferencias.

¿Cómo podrá el profesor sobrevivir a la invasión de la educación por la metodología y la tecnología de la gran empresa? ¿Se transformará en un robot que no hará más que apretar botones o en el dependiente de una bodega de materiales educativos? ¿O será capaz de capitalizar lo que ofrece la tecnología y acrecentar la importancia del hombre en los sistemas educacionales hombre-máquina? A mi modo de ver, en este momento no hay una respuesta clara. Habrá que dar, sin embargo, algunos pasos si es que se desea que el profesor mantenga al menos la oportunidad de sobrevivir profesionalmente.

Ante todo debe haber la disposición de examinar los puntos en cuestión y sus problemas, y de aprender algo respecto de ellos. Hasta el momento la mayoría de los profesores de sala ha demostrado poco interés en explorar el problema de la tecnología en la educación en su totalidad. ¿Cómo puede motivarse a un mayor número de ellos para que examinen audazmente el problema?

El camino mejor, y seguramente el más afectivo para estimular el interés, es el de los programas de perfeccionamiento profesional. Salvo raras excepciones, las instituciones pedagógicas han actuado como si el proyector de diapositivas fuera la punta cortante de la tecnología educativa. Hasta cierto punto han hecho bien en no tratar de instruir a sus alumnos acerca de este problema: se habría producido el caso del ciego guiando al ciego. Se dispone, sin embargo, de ciertos recursos. Uno es el de utilizar a instructores de los distritos escolares que tengan experiencia en tecnología avanzada, y otro, el de trabajar con fabricantes. Más importante es la necesidad, por parte de la Oficina de Educación de los EE. UU., de proporcionar una variedad de materiales de orientación, y de divulgar, en un lenguaje comprensible y formato atrayente, los resultados de los proyectos de investigación y demostración creados con fondos federales.

Algunos grupos profesionales podrían también cooperar a la motivación de los educadores. Otros han propuesto que, ya que el verdadero ímpetu para la revolución tecnológica continuará proviniendo de la industria, la acción más cuerda que podrían adoptar los educadores sería la de establecer una especie de unión de consumidores para la educación, probablemente a través de organizaciones profesionales. Mis principales preocupaciones en cuanto a esta forma de pensar son, en primer lugar, el papel pasivo y no innovador asignado a los profesores, quienes deberían por lo menos estar en situación de formular sus puntos de vista más que de evaluar lo que otros puedan estimar acerca de ellos; y, segundo, de si las organizaciones profesionales son capaces de cumplir con esta tarea.

A fin de participar en el desarrollo y uso de la tecnología en la educación, la mayoría de los maestros necesitaría reconocer su ignorancia y hacer un esfuerzo para obtener alguna información básica.



Una vez que exista un interés debidamente informado hay que proporcionar algunos medios para aumentar las posibilidades de diálogo. Será asombroso el número de distritos escolares y otras organizaciones que se verán envueltas en la labor de complementar y acrecentar el desarrollo de la tecnología educativa durante los próximos años. Es indispensable que cada uno de ellos disponga de algún medio por el cual pueda informarse de lo que haya sido descubierto por los demás.

Los educadores deberán encarar el problema de la distribución de funciones de la educación. Ya se está haciendo evidente que existe la necesidad de analistas de sistemas, programadores para material de computador y de instrucción, especialistas medios e ingenieros. ¿Qué papel desempeñará cada uno, y qué responsabilidades tendrán los profesores? A falta de educadores que puedan definir cómo estiman ellos que éstos contribuirán, los técnicos probablemente no tardarán en definir y en funcionalizar sus responsabilidades. Si el educador no está capacitado o dispuesto a participar en la adopción de decisiones y en la fijación de prioridades, puede estar seguro que el técnico se tomará esta atribución.

Finalmente, si más que ser capturados por la tecnología los educadores la capitalizan en su favor, es importante examinar ciertos supuestos. Por ejemplo, ¿precisa la tecnología ser planteada necesariamente en oposición a los valores humanísticos? ¿Existe algo de indeseable en llegar al máximo de la productividad de aprendizaje en el tiempo de un alumno, o en la ineficacia educacional de los esfuerzos de un profesor?

¿Existe algo acerca de la organización escolar corriente de alumnos y profesores que es esencial al desarrollo educativo total? Puede ser que exista, pero es razonable que las respuestas a esta pregunta y a otras parecidas se basen en algo más que en suposiciones, cuando pueda obtenerse información de primera mano.

Durante los próximos años, la consecuencia más importante de que se haya incorporado la tecnología a la educación será probablemente la de los inevitables tests, exámenes y clarificación de muchas suposiciones, tanto aparentes como ocultas, respecto a cómo la gente aprende y a los modos cómo es enseñada.

La tecnología está en su infancia. Si los educadores la nutren y la desarrollan sabia y sensiblemente, puede llegar a ser uno de nuestros mayores recursos y hacerse útil de un modo que ahora no imaginamos. Al fin de cuentas, ¿por qué no puede un computador tener un botón tibio y blando que vuelva atrás suavemente, y que incluso emita una agradable fragancia?

## EXPERIENCIAS DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN ESCUELA PRIMARIA DE ALEMANIA FEDERAL

Es posible que uno de los mayores problemas del futuro en la escuela alemana sea la enseñanza de idiomas. Esto puede aplicarse a Alemania tanto como a muchos pequeños países que quieren tener voz y voto en la comunidad de las naciones. Cuanto más amplias son las relaciones entre los pueblos, más necesario será no sólo que una pequeña élite sea capaz de expresarse en uno de los grandes idiomas mundiales, sino que además los trabajadores, los maestros de taller, los empleados de ferrocarriles, correo, aviación y transportes de todo tipo, los dueños y personal del turismo, etc., deberán estar en condiciones de dominar en cierta medida un idioma extra, como condición imprescindible para alcanzar el éxito profesional y los ascensos. Pero no sólo se trata de las ventajas personales y del intercambio internacional de mercancías. Para la comunicación humana e intelectual en una Europa que se está integrando, el que la población posea dos idiomas se ha convertido en una urgente necesidad

de tipo político-cultural. Los ministros europeos de Educación han hecho una serie de recomendaciones en este sentido en su segunda Conferencia, que han encontrado en Alemania un fructífero eco.

Hasta ahora aprendían idiomas en la República Federal los alumnos de la primaria superior (Realschule), en plan de asignatura de libre elección y otro idioma obligatoriamente. En los liceos de segunda enseñanza (Gymnasium), de dos a tres idiomas, generalmente inglés, francés y latín, de los cuales uno (principalmente el inglés) se aprende durante 9 años y otro durante 7 ó 5 años, dependiendo del momento en que se comienza con el latín. En plan de libre elección pueden cursarse, por ejemplo, italiano, español o ruso, pero generalmente con pocas horas de clase y pocos matriculados.

En las escuelas primarias constaba en los planes de estudio la enseñanza de idiomas, que no siempre se realizaba plenamente, hasta ahora sólo en las ciudades-Estados de Bremen, Hamburgo, Berlín y en

Schleswig-Holstein (1). En muchas escuelas primarias del Sarre se enseñaba también francés. Otros "Länder" fueron introduciendo paulatinamente a partir de los años cincuenta un idioma como asignatura de libre elección, sobre todo el inglés, en los grados superiores de la primaria. En 1963 (última estadística de que se dispone) la proporción de alumnos de primaria que aprenden un idioma entre las clases quinta y novena supuso el 16,6% (15,9% inglés, 0,6% francés y el resto "otros idiomas", por ejemplo latín). En las grandes ciudades los porcentajes son mucho mayores. El promedio federal baja mucho naturalmente por la influencia de los municipios rurales en los que no existe tal enseñanza. La tabla que se incluye al final de este artículo da un resumen sobre el estado y el número de clases de idiomas en la primaria.

**En la "escuela principal": idiomas para todos.**— El 28-X-1964 acordaron los ministros de Educación de los "Länder" alemanes la reforma del grado superior de la primaria, que pasó a llamarse "escuela principal" y está destinada a ampliarse a enseñanza secundaria (2). Entre las características más importantes de esta "escuela principal" se cuentan la introducción del noveno año escolar y la enseñanza de idiomas a partir del quinto año.

De esta forma, el 70% de la población que no posee la enseñanza primaria superior o el bachillerato podrá adquirir las bases de un idioma que posteriormente podrá ir cimentando sin dificultades. Naturalmente, este acuerdo no puede realizarse de la noche a la mañana, por una sencilla razón: faltan maestros. Si bien es cierto que el inglés es una asignatura que se elige libremente y con agrado por los estudiantes de magisterio, todavía tendrán que pasar años hasta que se cuente con un equipo de maestros suficientemente grande con la correspondiente capacidad docente. Por ahora se van solucionando las cosas como se puede: con discos o con la radiodifusión escolar, mediante profesores auxiliares, etc., según las características locales.

Incluso los "Länder" que sobre el papel han introducido el inglés como asignatura obligatoria para todos los alumnos del grado superior de la primaria, no cuentan con un 100% de alumnos que asistan a estos cursos. La dirección de la escuela decide que los realicen los más capacitados. Mientras éstos aprenden inglés, el resto se instruye en lengua alemana y aritmética. Tal vez no sea una solución ideal, pero sí útil transitoriamente.

En todo caso puede estarse seguro de que la cifra citada —16,6% alumnos de primaria que aprenden idiomas, según la estadística federal de 1963— hace tiempo que está superada desde la entrada en vigor del Acuerdo de Düsseldorf (1964). La Oficina Federal de Estadística realiza sus cálculos en intervalos de 3 años. Los próximos datos oficiales se darán a conocer en 1968.

Por tanto, tenemos la satisfacción de haber conseguido en un "Land" de la República Federal (la Renania del Norte-Westfalia, el mayor de todos ellos) una estadística reciente sobre el desarrollo del aprendizaje de idiomas en la enseñanza primaria. En 1963 aprendieron en este "Land" el 6,1% de alumnos de las clases quinta a novena sobre todo el inglés. En 1964 fueron el 7,1%. En 1965 el 28,7%. Si se consideran las cifras exclusivamente en la clase quinta, este aumento vertical está aún más acu-

sado, ya que en muchas escuelas no se dan clases en los últimos cursos. En 1963 asistieron a estos cursos el 5,5% de los alumnos de quinto. En 1964 el 6,5%. En 1965 el 70,7%. Es de esperar con toda seguridad que las clases de idiomas hayan aumentado con la misma rapidez o parecida en la "escuela principal" del resto de los "Länder" de la República Federal.

Con el fin de hacernos una idea del estado de la situación en las comarcas rurales, hemos entrevistado al delegado escolar de una circunscripción rural. Este señor nos ha comunicado (en febrero de 1966) que por lo menos en el 75% u 80% de los pueblos de su zona se ha comenzado a enseñar el inglés, mostrándose muy satisfecho de los resultados obtenidos hasta ahora. A menudo se dan paralelamente cursos para los que comienzan y para los adelantados. Tampoco tiene problemas de falta de maestros, ya que muchos de los recientemente incorporados han cursado inglés durante la carrera en las escuelas superiores de pedagogía. Otros, sin el certificado de docentes en inglés, debido a los 9 años de inglés en su bachillerato y además frecuentemente con estancias en el extranjero, disponen de un buen bagaje para enseñarlo. Además, mediante las Comunidades de Trabajo organizadas, pueden realizar su examen oficial de inglés. En caso necesario acuden los profesores de primaria superior a enseñar inglés en la escuela. Aproximadamente la mitad de éstas usan discos en la enseñanza, lo que supone una gran ayuda precisamente para los maestros que no tienen un ciento por ciento de seguridad.

**Clases de inglés en una escuela de pueblo.**— Para ver los problemas que surgen en la práctica diaria, hemos visitado entre otras una escuela de pueblo en la Renania del Norte-Westfalia. El director de la misma está orgulloso, con todo derecho, del rendimiento de sus clases de inglés: tiene la suerte de haber encontrado una antigua corresponsal de inglés que posteriormente hizo la carrera de maestra, para casarse a continuación, como sucede a menudo con las jóvenes maestras. Como da la casualidad de que vive en el pueblo, se ha hecho cargo de las clases de inglés como actividad secundaria y por agradecerle la materia.

El aula se llena con 35 chicos y chicas de diversa edad: la mayor parte son de los cursos quinto y sexto. 10 vienen del séptimo y 1 del octavo. (Cuando se empezó en esta escuela con el inglés, hace un año, no se consideró razonable el que asistieran los del último curso. Sólo por interés especial se hizo una excepción.)

Por otra parte, estos alumnos son sólo los más capacitados, y constituyen aproximadamente la mitad de sus respectivas clases. La diversidad de edades (entre 11 y 15 años) proporciona algunas dificultades a la maestra. Los chicos mayores se ríen cuando se entonan canciones escolares. También ven como niñerías los juegos, por ejemplo, con muñecos, que tanto les gusta a los más pequeños. A pesar de todo, la maestra ha sabido dominar bien su clase. Los alumnos trabajan con interés y su satisfacción por los adelantos que hacen es evidente. El poder aprender inglés es un privilegio que aumenta su consideración en el pueblo, sobre todo teniendo en cuenta que sus padres —pequeños labradores, trabajadores, operarios— no tienen idea de idiomas extranjeros.

Por todo esto es digna de elogio su buena pronunciación y la soltura con que hablan inglés. Después de un solo año, con 4 clases semanales (el plan de estudios prescribe 3), no sólo se expresan bien, sino que pueden leer y escribir el inglés, si bien no todo, naturalmente. Su vocabulario se circunscribe al libro "Peter Pim and his family", texto publicado por la Editorial Cornelsen, lleno de ilustraciones y que describe situaciones diarias de una familia.

La maestra pregunta, por ejemplo: "What do we see in the picture of the Pims'house?" Los alumnos responden: "The curtains are white", "in the garden are flowers", "Peter is coming home", "in front of the house is an appletree". Un chico dice: "The chimney are red". El resto se ríe por dentro. "Can you correct him?" "The chimney is red"... Sólo y exclusivamente así, en frases, se ejercita en esta escuela y en el resto de las primarias la gramática inglesa. Naturalmente, hay pequeños inconvenientes. A la pregunta de lo que tienen que hacer Peter y Betty después de la escuela, responde una niña: "They must every day make their homework". La única que nota esta falta es la maestra, que la corrige cuidadosamente, para volver a ensayar de nuevo.

La maestra lee después un nuevo capítulo del libro: se trata de decidir sobre la profesión del padre de Peter Pim. "He is a businessman". Primero se hacen conjeturas sobre lo que puede ser esto: "un conductor de autobús", supone una pequeña, "un trabajador", "un comerciante", dicen otros. En este caso se aclara la palabra en alemán. También otros términos, como "sometimes", "perhaps", son demasiado difíciles como para poder aclararlos en una simple frase o de la narración. En tales casos la maestra abandona el "método directo" (que prescribe el plan de estudios) y habla un poco en alemán.

Por ahora, Peter Pim y sus amigos alemanes pueden moverse sólo en presente. En el segundo año se comienza con el pasado y posteriormente con el futuro.

A la vista de estos buenos resultados, da un poco de pena que el resto de sus clases esté excluido de esta enseñanza. La pregunta es si incluso los menos capacitados no hubieran sacado buenos frutos de la misma, pero se teme sobrecargarles con estos cursos, a pesar de haber experimentos escolares que demuestran todo lo contrario. Pero ¿cuántos maestros saben que se han hecho estos experimentos? Ni siquiera en la gran ciudad —como hemos podido comprobar en nuestras entrevistas— tenían los maestros una idea de lo que se está haciendo en este terreno en otras escuelas de la República Federal, no digamos en el extranjero. Los resultados de la investigación pedagógica son poco menos que desconocidos.

**El experimento escolar hamburgués: "inglés para todos los alumnos de primaria".**— En Hamburgo, por ejemplo, se experimenta desde hace años en la primaria con alumnos con poco rendimiento en lengua alemana y cálculo respecto a su comportamiento en inglés (suponen el 52%, que hasta entonces no recibían clases de inglés). Entretanto toman parte en este experimento 45 clases con 650 alumnos, que se reúnen en el llamado "Grupo B", es decir, que se instruyen separadamente de sus compañeros más capacitados.

Uno de los responsables del ensayo, P. W. Kahl, ha informado detalladamente sobre ello con motivo de

una conferencia internacional sobre la instrucción moderna de idiomas que tuvo lugar en 1964 en Berlín (3).

La instrucción abarca dos clases (la quinta y sexta), para lo cual se dan en el primer semestre 5 clases semanales y después 3. Todos los alumnos respondieron a este curso "con un gran interés, que se mantiene en su transcurso", deseando sin excepción su continuación en el séptimo año escolar "a pesar de que constituye una carga adicional para ellos". Los adelantos obtenidos son muy satisfactorios (vocabulario a finales del segundo año: 700 a 800 palabras). Llamó la atención que los más pequeños entraron más fácil en la pronunciación y facilidad de expresarse que los de un segundo grupo, que tomó parte en el curso sólo a partir del sexto año escolar. Los organizadores del experimento consideran haber obtenido el mejor éxito al conseguir que "los niños recuperaran la confianza en su propio rendimiento, lo que influyó positivamente en su postura y en su disposición ante el resto de las asignaturas".

Una de las cosas que se probaron en este ensayo fueron los auxiliares de enseñanza. Se trabajó con una lotería inglesa ilustrada, con cuadros, modelos, juguetes, muñecas, etc. También se incluyeron cintas magnetofónicas y discos, "pero sólo en espacios cortos de tiempo, porque la atención de los alumnos bajaba rápidamente". Actualmente se está probando el curso audio-visual "Hello Everybody" (de Sondelius/Axelsson/Eiding). A partir del segundo año se usaron como textos "First Reader" (Editorial Hueber, Munich), "Read and Do" (Editorial Cornelsen, Berlin). Está prevista la introducción de los cuadernos "Hello" de Mary Glasgow and Baker Ltd., London. Hay que decir en honor a la verdad que hay muchos maestros y funcionarios de la administración que no comparten el optimismo de los organizadores del experimento hamburgués y que informan de experiencias contrarias, que pueden resumirse aproximadamente así: los niños sin ningún interés cultural, los que no siguen las clases, suponen para maestros y condiscípulos un gravamen si se les obliga a participar en las clases de inglés (4).

**Comienzo precoz del aprendizaje del idioma.**— Existe todavía otro punto que es posible llegue a adquirir cada vez más importancia en los años próximos en la primaria: la cuestión de si no se empieza demasiado tarde con estos cursos, si la edad óptima no está en los 8 ó 9 años o incluso antes. Este asunto, que hasta ahora ha sido sólo motivo de discusión en los círculos internacionales especializados, va pasando poco a poco al campo del ensayo pedagógico. En 1962 se organizó en el Instituto de Pedagogía de la Unesco, en Hamburgo, un congreso internacional sobre "Foreign Languages in Primary Education", punto central del cual surgió el comienzo precoz de esta enseñanza.

En la Conferencia se informó que en 32 naciones del mundo se dan clases de idiomas en la primaria. En 10 de estas 32 naciones, la enseñanza a los niños de menos de diez años está ya muy extendida (por ejemplo inglés o francés en los Estados Unidos). En 13 países se hicieron ensayos similares o se encontraron soluciones especiales para las comarcas bilingües (por ejemplo en Bélgica). Un tercer grupo de 14 países ha ensayado el comienzo precoz con la enseñanza de idiomas mediante experimentos escolares. Entre ellos se cuenta la República Federal, que informó en este Congreso sobre un experimento (5):

la enseñanza de inglés a alumnos de tercer y cuarto año de primaria en Kassel (Hesse), que comenzó en 1960 con dos clases y se ha ido ampliando de año en año por los buenos resultados obtenidos. Estado en 1965: 10 escuelas (26 clases) con 403 alumnos del tercer año (edad promedio: 9 años) y 307 del cuarto (promedio: 10 años). Está prevista una ampliación.

Como en muchos otros países que experimentan con el "comienzo precoz", en Kassel se realizaron también clases cortas de media hora máxima de duración, para no cansar demasiado a los niños. La enseñanza se da oralmente, en su mayor parte. La capacidad mímico-dramática de los alumnos se aprovecha pedagógicamente mediante escenas de teatro, juegos con muñecos, canciones, etc. Como texto se usó un libro de la serie Beacon Reader (Ginn and Co., Londres) y, en algunas clases, el "Brighter English", de M. Direder (Editorial Heide, Garching).

Uno de los maestros que participan en el ensayo, el doctor Rudolf Martens, ha publicado posteriormente un libro sobre sus experiencias en el experimento de Kassel (6).

Berlín ha empezado en 1964 con el comienzo precoz de la enseñanza de idiomas, en plan de ensayo. Como hemos tenido oportunidad de observarlo personalmente, informaremos más ampliamente sobre el mismo.

Las autoridades escolares berlinesas han organizado el ensayo a conciencia y con el máximo interés y agrado, en colaboración con la Escuela Superior de Pedagogía de la ciudad, en la que se cursa inglés en plan de asignatura de libre elección. El Senado berlinés organiza desde hace años cursos de inglés para maestros interesados, con lo que 800 de los 3.200 maestros de primaria están en condiciones de enseñar inglés.

Para la mayor parte de los escolares berlineses, las clases de inglés comienzan con el quinto año escolar. (El grado inferior dura en Berlín 6 años en lugar de 4. A continuación se verifica la diferenciación en las ramas de primaria, primaria superior y bachillerato.) Semanalmente se dan cinco clases.

Los alumnos de tercero y cuarto año (en total catorce clases de ensayo) se tratan más suavemente. No hay notas y el idioma se va introduciendo poco a poco, por decirlo así, en el ritmo diario. Durante 10 ó 20 minutos —si bien diariamente— el maestro pasa de repente al otro idioma. En conjunto, se tiene de todos modos un total de 75 minutos semanales.

La clase sisea y hay una alegría general. Los libros y los cuadernos se dejan a un lado. La joven maestra, a cuya clase asistimos, abre el "armario de las maravillas" y saca a "Monkey", el pequeño mono. A continuación comienza un divertido juego de preguntas y respuestas, de apreciable importancia por tratarse de principiantes. El juguete pasa de un niño a otro: "Do you like the little monkey?", pregunta un alumno a su compañero: "Yes, I do" — "May I have the little monkey?" — "Yes, you may". El mono cambia de dueño: "Do you like the little monkey?" Un chico pequeño lo mira y contesta decididamente: "No, I do not!" y termina con esto la escena.

En las escuelas berlinesas la gramática inglesa viene también "por la puerta de atrás". La continua repetición no molesta a los alumnos, precisamente por ser tan pequeños. La maestra, que enseña además

a los de quinto año, asegura que los más pequeños aprenden con más facilidad y agrado que sus compañeros dos años mayores.

Igual que la repetición, el juego, el andar con objetos concretos, es parte del método. Poner la mesa, vestir y desvestir muñecas, todo esto ha aplicado la maestra con sus alumnos de tercer año de primaria. La pregunta es si este aprendizaje sin textos, que es lo que se pretende, puede bastar a la larga. Por lo visto no es así, ya que las autoridades escolares piensan hacer el ensayo del siguiente modo: la materia, que se da en los años quinto y sexto, se reparte en 4 años en la "enseñanza precoz" en lugar de darse en 2. En el primer año se hacen sólo ejercicios de oír y hablar. En el segundo comienza a leerse, pero no a escribir. Al finalizar el primer año se da un vocabulario de sólo 150 palabras. Al terminar el cuarto año (del tercero al séptimo de primaria), habrá que dominar mil palabras. Así piensan por lo menos los teóricos.

En la práctica, sin embargo, después de la escena con el monito, se desenrolla un cartel y los niños comienzan a leer valientemente. El apreciado libro "Peter Pim", con todos sus familiares, se da también en casi todas las escuelas berlinesas (así como el "New Guide" de Mary Glasgow). Aparece bien como texto o como carteles con las correspondientes ilustraciones. La lectura funciona sorprendentemente bien, si bien con más faltas de pronunciación que cuando hablan libremente.

El "Hello", obra con 30 lecciones (Editorial Cornelsen, Berlín), que se aplica con éxito en algunas de estas clases de ensayo, hace preciso asimismo la lectura desde un principio, puesto que consiste en láminas ilustradas, con texto y los correspondientes discos. Su presentación se hace con un aparato "Telestop" que permite parar o volver atrás como se desee.

La maestra berlinesa fue también un caso de suerte. Hasta su incorporación en la escuela había sido asistente en colegios ingleses. Su dominio del inglés es perfecto, así como la pronunciación de sus alumnos de 9 años de edad en esta escuela del barrio obrero berlinés de Wedding.

Es interesante saber cuántos maestros tienen una experiencia en el extranjero. Por ello hemos preguntado al responsable de este ensayo si no sería posible incorporar asistentes ingleses, como los hay en los colegios de primaria superior y en los liceos. Esto no puede realizarse desgraciadamente, entre otras cosas, por falta de tiempo: las escuelas que realizan el ensayo están dispersas por toda la ciudad. En cada clase se da inglés diariamente sólo durante 10 ó 20 minutos. Por tanto, sería poca actividad para un asistente. Por otra parte, tampoco puede pedírseles que anden durante todo el día de una parte a otra de Berlín, para dar aquí y allá unos minutos de clase.

El otro método concentrado para el "comienzo precoz", con el que se ha trabajado con éxito por ejemplo en Leeds (Inglaterra), consiste en diecisiete clases semanales y se da por un profesor bilingüe, pero en Alemania o bien se desconoce o bien no puede llevarse a cabo por razones de tipo organizativo.

El resultado intermedio del experimento berlinés se está estudiando actualmente por Peter Doyé, docente en la Escuela Superior de Pedagogía de la ciudad, y se publicará próximamente (7).

Para terminar, hay que mencionar también que en los liceos se están realizando experimentos simila-

res, para lo cual algunas asignaturas (por ejemplo geografía y física) se dan en el correspondiente idioma que se desea aprender.

Asimismo las escuelas internacionales y bilingües, de las que existen algunas (dos de ellas, el liceo germano-francés y el Colegio Kennedy, germano-americano, se encuentran en Berlín), comienzan pronto, naturalmente, con la enseñanza de idiomas.

Su posición es, sin embargo, muy diferente, porque en ellas conviven maestros y discípulos de distintas nacionalidades. Sus éxitos pedagógicos podrían ser un estímulo y un ejemplo para las escuelas "normales". Pero este tema merece un artículo aparte.

(1) El tomo 268 de las publicaciones del International Bureau of Education, Ginebra (Modern Languages at General Secondary Schools), contiene un breve informe sobre el estado de la enseñanza de idiomas en la República Federal.

(2) Nueva versión del acuerdo entre los "Länder" de la República Federal para la unificación en la escolaridad ("Acuerdo de Düsseldorf"). Párrafo 9: "La escuela principal sigue a la básica y termina con la novena clase. Una décima clase es permisible. Se enseñará un idioma, generalmente el inglés, comenzando en la quinta clase".

(3) Impreso en "International Conference. Modern Foreign Language Teaching, Papers and Reports; Reprints". Publicado por Central de Trabajo Pedagógico y Secretariado del Centro Pedagógico, Berlín. Noviembre de 1965.

(4) Véase, por ejemplo, el artículo de Eduard Darga: "¿Enseñanza de idiomas en la escuela primaria?", en la revista "Die lebendige Schule", año 18 (1963), páginas 252-265.

(5) Véase el capítulo 14: "Experiment in the Federal Republik of Germany", en las publicaciones del "Unesco Institute for Education" hamburgués: "Foreign Languages in Primary Education; The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children" (1963).

(6) Rudolf Martens: "Inglés en el tercer año escolar". Editorial Cornelsen, Berlín.

(7) En la revista "Die Deutsche Schule", año 54 (1962), páginas 354-367, se encuentra un artículo de Doyé, bien documentado y digno de ser leído, sobre la problemática de la enseñanza de idiomas en la escuela primaria. El artículo se titula: "¿Enseñanza de idiomas para todos?"

## LA ORIENTACION Y LA NUEVA ESTRUCTURA

POR LA PROF. JAVIERA ARAYA DE ILLANES

De la Sección Orientación

El nuevo sistema educacional concebido para promover el desarrollo cultural, social y económico del país, a través de una mejor formación de los alumnos y de una distribución más racional de éstos en el campo educacional y laboral, contempla una educación general básica que será común a todos los niños chilenos entre los 6 y 15 años. Por el momento, se aplica-

rá el concepto de enseñanza general básica hasta el 8.º año, mientras se creen las circunstancias favorables para extenderla al 9.º año. Al término del 8.º de estudios generales, los alumnos ingresarán a la enseñanza media, distribuyéndose de acuerdo a sus intereses y capacidades en diversos tipos de escuelas: técnico-profesional o científico-humanista.

Cine educativo en las poblaciones marginales, una de las funciones de orientación en primaria que ofrece resultados



La nueva estructura educacional deja estipulado en forma precisa, a través de la formulación de sus objetivos, cuán importante es la labor de los servicios de orientación educacional y vocacional a través de los diferentes niveles de la enseñanza.

La posibilidad de descubrir en su debida oportunidad las aptitudes de cada educando, para encauzarlo en el tipo de actividad o estudio que lo lleve a una plena realización de sus aspiraciones y a una contribución acertada y eficiente al medio socio-cultural y económico que lo rodea, como asimismo la actitud alerta, generosa y comprensiva para guiar al niño a través de sus etapas de desarrollo sicobiológico, son algunos principios generales de la educación, pero, a la vez, son parte de los principios básicos de la orientación. De allí la tendencia, cada vez más acentuada en la actualidad, a considerar la orientación como un aspecto inseparable del proceso educativo, por cuanto, al igual que éste, ayuda al individuo a descubrir y a desarrollar sus potencialidades, a satisfacer sus necesidades y planear sus aspiraciones. En efecto, el apoyo continuo que necesita el niño en el aspecto emocional, social, educacional y vocacional; la guía oportuna para que el sujeto se conozca mejor, sepa de sus limitaciones y de sus posibilidades y, como culminación de ello, quede apto para hacer uso del privilegio inmanente a todo ser humano de tomar sus propias decisiones, son los principios básicos de la orientación.

#### LA ORIENTACION Y LA EDUCACION BASICA

La orientación organizada y unificada para todas las escuelas de enseñanza básica es una meta en la nueva estructura educacional.

El futuro promisor de toda democracia está en la formación que hayan recibido los individuos que la componen. Esta formación, que se inicia en la familia, pasa a la escuela, donde, de manera sistemática, comienza a ofrecerse un conjunto de experiencias educativas a fin de satisfacer las necesidades de todos los niños para incorporarlos paulatinamente a la vida adulta. Nuestra actual escuela básica cubrirá un período de educación general que durante 8 años mantendrá al niño en sus aulas. Al término de éste, el alumno estará en condiciones de optar entre diferentes alternativas: o la continuación de sus estudios, o el entrenamiento inmediato para ingresar al campo del trabajo. En ambos casos, la función de orientación es de primerísima importancia, llegando casi a confundirse con la educación misma. Sin embargo, bien pueden delimitarse específicamente las diferentes responsabilidades que a la orientación educacional y vocacional le caben dentro de la enseñanza básica.

1. ¿Por qué la orientación es necesaria en la escuela básica?

Para comprender al niño es indispensable tener un conocimiento cabal de todos sus rasgos y características. A pesar de las diferencias individuales, existe un padrón general de crecimiento y un conjunto similar de necesidades en el desarrollo de todos los niños. Tanto su desarrollo físico por orden cronológico de edades como su desarrollo social presentan caracteres bien definidos que a la escuela básica le corresponderá considerar, puesto que de cada uno de estos caracteres se derivan necesidades físicas y emocionales que será preciso atender para mejorar su adaptación.

a) **Necesidades físicas.** La atención que se preste a las necesidades físicas del niño es fundamental para la

creación de un ambiente deseable en el cual pueda tener lugar su máximo rendimiento. Es sabido que la falta de satisfacción de las necesidades físicas normales, alimentos, ropa, hogar, trae como consecuencia fuertes reacciones de conducta o daños al organismo a veces irreparables.

b) **Necesidades emocionales.** Son igualmente básicas para su normal desarrollo. El niño tiene necesidad de sentirse seguro para aventurarse a progresar. El estímulo, mas no la represión o castigo, ayudarán a este fin. Asimismo, la necesidad de sentirse querido por los que lo rodean, que se interesen por él, y que a la vez necesiten de él, lo harán considerarse valioso dentro del grupo. Si no se satisfacen estas necesidades emocionales básicas en el niño, éste puede presentar síntomas extraños en su conducta, tales como: timidez al sentir que su seguridad máxima está en no participar, con lo que se retrae y se convierte en el "niño modelo"; o bien, se enferma, manifiesta dolores de cabeza e hipertensión, tartamudez, etc.; es decir, reacciones frente a la insatisfacción de sus necesidades emocionales. Pero aun puede manifestar otra alteración de su conducta, y es la agresividad extrema, rebeldía que está poniendo de manifiesto la necesidad del reconocimiento que los demás le proporcionen.

c) **Necesidades intelectuales.** Las facultades mentales del niño son innatas, y por tanto sus límites son, en cada caso, bastante definidos. No se puede hacer un genio de cada niño, pero sí se puede ayudar a cada niño a "aprovechar al máximo lo que tiene". Hay que tratar de que el aprendizaje sea tarea agradable y estimulante. Las necesidades intelectuales de los niños se refieren al desarrollo paulatino de todas sus facultades. Esto exige, en primer lugar, un ambiente que tienda a facilitar el aprendizaje adecuado en la clase: los niños necesitan ayuda para adquirir confianza en sí mismos dentro de una situación educativa que los lleve a descubrir sus propias aptitudes. Es fundamental, en este aspecto, atender a las diferencias individuales. Habrá niños con su facultad de aprender más lenta; otros, en cambio, necesitarán variados estímulos y experiencias para evitar, precisamente, que pierdan el interés en las actividades que se estén desarrollando en su clase.

d) **Necesidades sociales.** La educación del niño es muy importante: su aptitud para comunicarse con los demás, para aceptarlos y ser aceptado por el grupo es una necesidad cuyo reconocimiento por parte del profesor de la clase es esencial para la normal adaptación del niño. En este sentido, el niño necesitará de la alerta observación del maestro para detectar cómo se desenvuelve en su grupo, si tiene dificultades para relacionarse satisfactoriamente con sus compañeros o compañeras, etc.

Los intereses sociales, que comienzan a manifestarse a muy temprana edad, toman bastante vigor a los 9 ó 10 años y siguen acentuándose en toda la pre y adolescencia. La aceptación del grupo es fundamental en el afianzamiento de ciertos rasgos de la personalidad y en su adaptación escolar.

2. ¿De qué manera la orientación atenderá a estas necesidades del niño?

Existe el propósito de dar unidad a la orientación aplicada en el nivel básico. Para ello, y como un primer paso, específicamente se han planteado, entre los objetivos generales del 7.º y 8.º año, algunos que guardan estrecha relación con la orientación. Así, por ejemplo, el aprendizaje de la herencia cultural que

recibirá a través de las "clases sistemáticas", como el aprendizaje social que le permitirá ejercer sus derechos en la vida democrática, ofrecidos a través de las actividades complementarias; la vinculación que mantendrá la escuela con la realidad extraescolar y la integración de conocimientos en actividades de observación, facilitando la aplicación que de su aprendizaje hagan los niños en sus problemas concretos, son todos medios que contribuirán a ofrecer al alumno un amplio campo de posibilidades y que ayudarán a la escuela a un mejor conocimiento de sus educandos, condición fundamental en el desarrollo de un programa de orientación.

**El Plan de Estudios de los 7os. años** contempla horas de clases sistemáticas, de actividades integradas, horas complementarias y de libre programación. En cada uno de estos tipos de actividades, las funciones de orientación estarán consideradas como partes inherentes de los programas.

**Horas sistemáticas:** el Plan de Estudios, además de la prioridad que da a las asignaturas de Castellano, Matemáticas, etc., reconoce importancia significativa a la educación técnico-manual y educación para el hogar, expresada en función de talleres técnicos exploratorios, donde los alumnos desarrollarán actividades de orden técnico, manual y artístico.

Los talleres exploratorios son uno de los medios más novedosos e interesantes que nos presenta el nuevo sistema. Ellos contribuirán a que todas las funciones de orientación que dicen relación con orientación vocacional y educacional se realicen plenamente. En efecto, en el taller el niño irá desarrollando unidades de trabajo sobre iniciación a la mecánica, nociones de mueblería, problemas de domesticación y cultivo, nociones de artesanía prácticas, en el 7.º año, para pasar luego en el 8.º año a conocer los fundamentos de electricidad, la iniciación a los negocios y el vestuario y la alimentación. Con las experiencias directas sobre el trabajo y el lugar en que éste se realiza, el alumno llegará a tener una comprensión de sus capacidades, un esclarecimiento de sus intereses y una acentuación, mediante la práctica, de sus habilidades. Contempla también la orientación colectiva, que tenderá a lograr un mejor conocimiento de sí mismos por parte de los alumnos y a facilitar su adaptación al medio escolar y social y al mundo del trabajo. La orientación de grupo, como otro valioso medio de reforzar el desarrollo integral de la personalidad del niño, a través de sus objetivos, contempla la necesidad, a que éste se verá abocado al término de su enseñanza común básica, de decidir qué caminos tomar para su futuro. Por esta razón, la hora de orientación colectiva contribuirá a desarrollar gradualmente en el niño, a través de sus objetivos, contempla la necesidad, como asimismo al desarrollo de actitudes, valores e ideales que lo conduzcan a una mejor adaptación a la sociedad actual y futura.

Para contribuir al desarrollo económico de la nación, es preciso que se ayude al niño a comprender el significado social del trabajo, la dignidad del trabajador y su aporte al bienestar colectivo.

La orientación de grupo ofrece al profesor la oportunidad de conocer de manera informal, flexible y cordial a su grupo; de saber de sus inquietudes, de sus aspiraciones, de sus dudas, de sus temores, de sus gustos y anhelos, etc. En esta hora el trabajo del profesor toma relieves especiales; los valores positivos, el profundo sentido humano, la comprensión generosa

hacia el niño que se forma, tienen que estar siempre presentes en sus actitudes.

Como en todas las asignaturas, en la orientación de grupo habrá un programa cuyos contenidos conocerá el niño a través de variadas actividades. Así, por ejemplo, en esta hora el alumno llegará a saber "qué le gusta más y para qué es bueno". Esta exploración de intereses y aptitudes será un primer paso para que más tarde llegue el niño a un conocimiento de sí mismo. Aprenderá el alumno a organizar sus actividades, a distribuir su tiempo y a adquirir métodos de estudio.

Llegará a comprender cuán importante es, para su bienestar físico y espiritual, que esté sano, y conocerá su desarrollo sicobiológico. Estos propósitos se lograrán mediante los contenidos programados para la hora de Orientación Colectiva a través de las siguientes unidades:

1. Explorando intereses y aptitudes.
2. Aprendamos a distribuir nuestro tiempo.
3. La salud y el aprovechamiento escolar.
4. Cómo nos ven las personas que nos rodean.

**Horas complementarias:** en cuanto a las funciones de orientación en las horas complementarias, son de carácter específico y variadas según los objetivos que se planteen en cada una de estas actividades, en todas las cuales se persigue favorecer el desarrollo social y emocional de los niños. Atendiendo a ello, el plan de estudios destina horas a clubes, comités y consejo de curso.

En los clubes, los alumnos encontrarán la posibilidad de desarrollar aficiones especiales, de trabajar en forma cooperativa y de convivir socialmente. Asimismo, los clubes ofrecerán al niño oportunidad para descubrir sus habilidades y desarrollar y mejorar sus intereses, todo lo cual le facilitará, entre otras cosas, hacer uso de su tiempo libre en forma constructiva. Las conductas manifestadas por el niño en estas actividades complementarias serán de inapreciable valor para el trabajo de orientación; las oportunidades que ofrece este tipo de actividades para observarlo y conocerlo en varios aspectos de su personalidad, son los medios más eficaces para que tanto los profesores de asignaturas como el orientador obtengan el conocimiento necesario para encauzar al alumno por el sendero más ventajoso para él y para la sociedad. Del mismo modo, los comités persiguen este fin: que los jóvenes lleguen a ser miembros responsables en la sociedad, capaces de desenvolverse y actuar en convivencia democrática. Por esto, los objetivos que persiguen los comités dicen, todos, relación con las oportunidades que se le ofrecen al niño para explorar y desarrollar hábitos, valores, actitudes y habilidades, principalmente del tipo social.

Por último, el consejo de curso, que es otra actividad complementaria valiosísima, ofrece variados medios para conocer y formar a los alumnos. Los aspectos sociales y cívicos siguen siendo fundamentales en este tipo de actividades; pero, a la vez, son el medio más eficaz para detectar problemas de orden intelectual, social y vocacional que puedan preocupar a un determinado alumno.

A lo largo de toda su enseñanza básica, la orientación habrá contribuido a dar al niño el camino para que llegue a comprender cuál será su papel en la sociedad, cuáles los valores y normas que deberá incorporar a su crecimiento espiritual, cuáles las responsabilidades que le esperan en su vida adulta.

Al término del último eslabón de esta cadena de experiencias que haya vivido el alumno, Orientación seguirá junto a él ofreciéndole guía y apoyo para sus decisiones sobre diversificación de estudios o incorporación al campo del trabajo.

En resumen: la tarea de orientación en el cumplimiento de los fines de la educación nacional es compleja y de gran responsabilidad. Específicamente en la nueva estructura el papel de la orientación es determinante. **Al referirnos a la orientación no suponemos a ésta como una función aislada; no como una tarea inhe-**

**rente sólo al orientador. Un programa de orientación exige el trabajo de equipo integrado por el profesor de aula, profesor jefe y los especialistas.** La colaboración del médico y asistente social y la función permanente del psicólogo es fundamental.

Todos los niños chilenos tienen derecho a una atención unificada y organizada que les permita en el futuro realizarse integralmente como personas, para cumplir con eficiencia la participación que en el campo cultural, social y económico requiera de ellos la nación.

## CONCEPTOS Y PROCESOS BASICOS QUE FUNDAMENTAN UN ESQUEMA RACIONAL DE CURRÍCULO

POR EL PROF. MARIO LEYTON

### Conceptos básicos:

Secretario Ejecutivo del Centro Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado

Tres son los conceptos que desempeñan un papel central en esta teoría:

"experiencia",  
"objetivo" y  
"actividad".

Cada uno de ellos será definido y discutido a continuación.

**Experiencia:** Se define como una conducta específica en una situación determinada.

No se definirá el término "conducta". En general, la conducta posee tres dimensiones; en otras palabras, una conducta específica tiene componentes cognoscitivos, afectivos y motores, comúnmente denominados pensamiento, sentimiento y acción.

Por ejemplo, varios adolescentes hablaban de ir a ver una película. Uno dijo: "Vamos esta noche", pero otro gritó: "¡No!, mañana en la noche". Este último tenía muchos deseos de ir a ver la película con sus amigos (sentimiento). Recordó que tenía otro compromiso esa noche y se le presentó un conflicto (pensamiento). Trató de resolver su conflicto persuadiendo a sus amigos para que postergaran la ida al cine y, para lograr esta meta, utilizó una vigorosa respuesta vocal (acción).

Los aspectos cognoscitivo, afectivo y motor de la respuesta ante una situación podrían considerarse como tres elementos distintivos de la conducta. Sin embargo, evidentemente están relacionados en forma estrecha; reconociéndose esto, pueden considerarse como componentes de un solo elemento de la conducta, que constituye la respuesta total. Por lo general, un componente de una conducta dada es más prominente, por lo menos en apariencia, que los otros dos. Algunas conductas parecen ser principalmente cognoscitivas. Otras, emocionales. Otras, por último, motoras. Estas circunstancias nos permiten clasificar las conductas específicas en "tipos" designados por estos términos. Esto presenta ventajas para ciertos propósitos, pero deja la impresión de que los tipos son independientes entre sí. Cuando se considera a los términos como nombres de los componentes de un elemento de la conducta, es menos probable que se produzca esta impresión.

A menudo se clasifica la conducta empleando términos como "personal", "social" y "moral". Aquí ellos se consideran subsidiarios de la clasificación primaria en términos de los componentes discutidos con anterioridad.

No se definirá el término "situación". Una descripción razonablemente completa de los aspectos situacionales de un elemento de la experiencia, comúnmente, requiere la determinación de numerosos hechos y relaciones. Puede incluir especificaciones de tiempo, lugar y otras condiciones físicas asociadas, tales como temperatura y clima. Los antecedentes de las personas incluidas también deben ser especificados. En muchos casos son igualmente importantes sus relaciones sociales.

Los proyectos para la confección de programas educacionales a menudo tratan de recoger y resumir las informaciones obtenidas sobre los alumnos como grupo y sobre la comunidad de la



cual forman parte. Estas informaciones sirven para describir la situación en términos generales. Los esquemas de las materias, con los cuales el alumno tratará, también son descripciones parciales de las situaciones con las que se asocia la conducta. El término "situación" se comprenderá en forma más clara a través de las discusiones que vienen a continuación.

**Objetivo.** Se define como un conjunto de experiencias que, en forma deliberada, debe buscarse o esforzarse por alcanzar.

Por lo tanto, la expresión de los objetivos requiere la determinación de las situaciones y conductas asociadas. Palabras tales como "meta" y "propósito", que a veces se utilizan como sinónimos de "objetivo", no se emplearán en tal sentido. Sin embargo, pueden aparecer como términos no técnicos en el curso del trabajo.

Es obvio que muchas de las experiencias no son deseadas ni buscadas por los individuos. Por supuesto, otras personas pueden desear que tengan dichas experiencias y conformar la situación de modo que las tengan, quieranlo o no. Por ejemplo, a menudo en la escuela los objetivos que los profesores proponen para los alumnos no son deseados por éstos. Por otra parte, también los alumnos persiguen objetivos no compartidos por los profesores. El término "objetivo" es útil, pues, por definición, distingue entre experiencias deseadas y experiencias en general. El término "experiencia" generalmente se refiere a aquellas situaciones cuyo tiempo es presente o pasado. En las situaciones futuras es imposible decir de antemano, con absoluta certeza, qué ocurrirá. La experiencia futura es hipotética.

Los objetivos, que son experiencias deseadas, miran hacia el futuro y por lo tanto son hipotéticos. Si en el curso del tiempo ocurre la situación especificada en un objetivo y también la conducta deseada, se dice que el objetivo ha sido "alcanzado". En ese momento la experiencia ya no está ubicada en el futuro ni se entiende en el sentido cotidiano del término. Es un hecho, o por lo menos se le asemeja. Sin embargo, no se detiene necesariamente allí el objetivo. El deseo de tener otras experiencias del mismo tipo puede persistir y hacerse más fuerte. El término "objetivo" es útil, porque distingue entre experiencias futuras hipotéticas y las experiencias actuales.

**Actividad.** Se define como un conjunto de experiencias en gestación.

Las guías de los programas escolares a menudo incluyen planes y detalles supuestamente adecuados para alcanzar ciertos objetivos. Estas "actividades sugeridas", en las escuelas, van desde la simple instrucción a los planes detallados y extensivos que deben realizar los alumnos antes de hacer un viaje a una ciudad lejana. Los textos de estudio frecuentemente presentan listas de actividades, al igual que las guías y otros materiales didácticos preparados para los profesores.

Cuando se pone en marcha una actividad, se producen las experiencias. Estas experiencias en gestación pueden conformarse a los planes y pueden representar un avance hacia el logro de un objetivo, o bien no realizar ninguna de estas dos funciones. Cuando una experiencia no representa un progreso hacia el logro de un objetivo, una de las soluciones posibles es cambiar la actividad. La diferenciación entre experiencia y actividad es, por lo tanto, útil.

Cabe hacer notar que las actividades, tal como se han definido, son aplicables a través de todo un programa escolar. No es correcto el empleo de expresiones tales como "el programa de actividades" para referirse a los clubes, consejos de alumnos y a otros medios organizativos especializados para desarrollar y llevar a cabo las actividades. Todos los cursos tienen actividades de uno y otro tipo. Las distinciones existentes entre el "programa regular" y el llamado "programa de actividades" surgen de aquellas diferencias entre las actividades y las experiencias que se relacionan con diversas situaciones.

Los tres términos (experiencia, objetivo, actividad) definidos con anterioridad han sido ampliamente utilizados en discusiones educacionales. Son abundantes las dificultades semánticas. El uso vulgar del término "experiencia" no produce dificultades. Aun en los círculos educacionales no existe confusión respecto al significado de la frase "un profesor con experiencia", aunque no esté claro en qué momento el profesor llega a ser experimentado. La dificultad surge en la discusión educacional, pues existe la tendencia a tratar de definir "experiencia" asociando el término a numerosos significados auxiliares.

**Procesos básicos:**

En la planificación de un programa de estudios tienen lugar tres procesos básicos. Ellos se designan como "seleccionar",

"organizar" y "evaluar".

Por ejemplo, si se desea planificar en forma cuidadosa un programa educacional, es necesario seleccionar los objetivos. También deben seleccionarse las actividades por medio de las cuales se lograrían estos objetivos. En todos los programas es deseable organizar la exposición de los objetivos, porque así se facilita la selección de las actividades. Es conveniente organizar las actividades, pues esto facilita el aprendizaje y, por lo tanto, ayuda al logro de los objetivos.

La **evaluación**. Puede definirse como un proceso en el cual se comparan las experiencias con los objetivos.

Cuando las experiencias son aquellas especificadas en la exposición de los objetivos, de modo que sea posible decir que los objetivos se han alcanzado, el profesor y los alumnos pueden dirigir su atención hacia otros objetivos. Sin embargo, a menudo existen diferencias entre las experiencias y los objetivos. En este caso, se puede proceder de diversas maneras. Comúnmente se selecciona y adopta un nuevo conjunto de actividades. A veces se modifica o se abandona el objetivo. Se debe verificar la necesidad de tomar decisiones razonables de este tipo.

Las relaciones entre estos tres procesos básicos y los tres conceptos claves de esta teoría pueden verse en forma más clara en el siguiente esquema:

Procesos básicos	CONCEPTOS		CLAVES
	Objetivos	Actividades	Experiencias
Seleccionar	(a)	(c)	
Organizar	(b)	(d)	
Evaluar			(e)

#### ESQUEMA I

Nos ocuparemos de cinco de las celdillas del esquema: (a), (b), (c), (d) y (e). Usando nuestro conjunto de términos y estas relaciones, podemos formular cinco problemas fundamentales de la teoría de los programas educacionales que se exponen en la sección siguiente:

#### Cinco problemas fundamentales de la teoría de los programas educacionales.

Formularemos estos problemas en la siguiente forma:

- a) ¿Cómo se seleccionan los objetivos?
- b) ¿Cómo se organizan los objetivos?
- c) ¿Cómo se seleccionan las actividades?
- d) ¿Cómo se organizan las actividades?
- e) ¿Cómo se evalúan las experiencias?

Si dispusiésemos de una respuesta para cada pregunta, podríamos escribirla en la correspondiente celdilla del esquema anterior. Pero, puesto que no es posible dar ninguna respuesta breve a estas preguntas, el esquema resultaría demasiado grande.

Debe ponerse atención al hecho de que en esta formulación no se pretende evaluar los objetivos. Esto nos traería dificultades lógicas en vista de la definición de evaluación que se ha dado. Sin embargo, tal como lo veremos más adelante, no necesitaremos tomar decisiones respecto a la validez de los objetivos. En esta teoría, estas decisiones se consideran ajenas al proceso de evaluación. Pueden mejor considerarse incluidas en el problema de la selección de objetivos. Hacemos notar, al respecto, que por medio de la cuidadosa observación de diversas distinciones de las cuales es ésta un ejemplo, esperamos disminuir la falta de concreción y la ambigüedad que caracterizan a muchas "teorías" de los programas educacionales.

De igual modo, tampoco nos proponemos evaluar las actividades. Sin embargo, deberemos juzgarlas a la luz de la evaluación de las experiencias. Este tipo de juicio se considerará en relación a la selección de actividades.

En esta teoría no se considera en forma directa la selección de experiencias. Ellas ocurren; no son en su totalidad "seleccionadas". El profesor y los alumnos eligen las actividades con la esperanza de que se producirán determinadas experiencias, pero no existe una garantía de que ocurrirán las experiencias deseadas. Se comprobará la utilidad de esta distinción más adelante. Por último, no se considera directamente la organización de las experiencias. El modo como se organizan las experiencias del alumno, generalmente depende de cómo se organizan las actividades. Sin embargo, alumnos que participan en las mismas actividades pueden tener diferentes

experiencias, y la organización de experiencias que tiene lugar puede diferir, debido a diferencias existentes entre los alumnos antes del comienzo de la actividad.

#### **La educación considerada como un proceso.**

En la literatura educacional se emplea el término "educación" con diferentes sentidos. La pregunta: "¿Dónde se educó?", ilustra una de las acepciones de la palabra. En este caso se piensa la educación como un producto que se puede "obtener"; más aún, en esta pregunta específica se percibe una sutil sugerencia: que el producto está terminado, y no que es algo incompleto y en desarrollo.

Una pregunta de diferente tipo es: "¿Cómo educaremos a esta persona?" Generalmente, el que hace una pregunta como ésta considera la educación como un proceso antes que como un producto. Dentro de esta teoría se adoptará este último punto de vista.

Ahora podemos formular una descripción de este proceso. Se puede decir que comprende la formulación de objetivos y la selección y organización de actividades que dan origen a las experiencias. Cuando se evalúan estas experiencias en relación a los objetivos, ellos pueden modificarse. Entonces se vuelve a repetir el ciclo. Esta formulación preliminar es simplista y provisoria. En la realidad, el proceso de la educación es **extremadamente** complejo. A pesar de los muchos esfuerzos realizados para describirla, y de las innumerables discusiones en torno a ella, es difícil encontrar descripciones precisas y satisfactorias.

## **ENCUESTA DE LA REVISTA AL PROFESORADO**

Señor Profesor:

Como usted sabe, la reforma educacional ha sido presentada al país por sus más altas autoridades. El Presidente de la República, el Ministro y el Subsecretario de Educación, y un equipo central de especialistas, han puesto en marcha la reforma, no como una imposición, sino como una respuesta a las necesidades de los alumnos y profesores y de una sistematización educacional. Usted, señor profesor, ya ha colaborado seguramente con sus opiniones y con su participación en diversos estudios.

Mas, para seguir adelante, la reforma sigue necesitando su colaboración: sin ella se desvirtuaría. Esta Revista tiene entre sus fines principales el de recibir su cooperación a la tarea de levantar la educación chilena: sus sugerencias, los problemas que usted experimenta, las informaciones que usted necesita, son parte importante de la reforma, y estas páginas están para recibirlas.

Esperamos, pues, mantener a través de esta sección una activa correspondencia con usted. Ello les será útil a usted y a sus compañeros de trabajo, y, lo más importante de todo, hará de la reforma educacional una verdadera tarea común en favor del progreso de nuestro país. Atendiendo a estas razones, le agradeceremos contestarnos las siguientes tres preguntas. Su respuesta nos interesa en alto grado.

- 1.— ¿Tiene usted suficiente información sobre la reforma?
- 2.— ¿Ha encontrado usted dificultades en la aplicación de la reforma?
- 3.— ¿Qué omisiones advierte usted en la reforma educacional, en lo que ésta ha desarrollado hasta ahora?

(Deseamos pedirle, además, que al contestar el cuestionario precedente incluya también cualquiera opinión sobre el contenido de este primer número de la Revista de Educación en su nueva época.)

# UNA SOLUCION PARA EL PROBLEMA DE LA DEFICIENCIA MENTAL

Después de quince meses de trabajo, la Comisión para el estudio del problema de los deficientes mentales, con la iniciativa del Subsecretario de Educación, Dr. Patricio Rojas, ha emitido un informe destinado a encarar científicamente su solución en nuestro país. La coordinación de estos trabajos, que serán publicados en el presente y próximo número de la "Revista de Educación", estuvo a cargo del profesor Felipe Alliende. Publicamos hoy los trabajos del Dr. Patricio Rojas, del Dr. Javier Cox y del profesor Dr. Armando Roa, que abarcan tres diferentes aspectos del problema. Los restantes artículos del informe se incluirán en nuestra próxima edición, y sus títulos son los siguientes: Profesor Enrique Silva Cimma: "Ideas para una nueva legislación sobre el deficiente mental"; Informe del curso de especialistas en educación de deficientes mentales, del Instituto de Psicología de la Universidad de Chile; Informe sobre el Centro Experimental de Desarrollo, y "Formación y educación profesional del deficiente mental", por el profesor Jean Cizaletti.

## EL PROBLEMA DE LA DEFICIENCIA MENTAL EN CHILE

POR EL DR. PATRICIO ROJAS

Subsecretario de Educación

### INTRODUCCION

El 17 de diciembre de 1965, considerando la magnitud del problema de la deficiencia mental en Chile, S. E. el Presidente de la República designó una Comisión Asesora ad honorem para que se encargara de estudiar todas las medidas de protección educativa, social y económica, indispensables para solucionar dicho problema.

Esta Comisión, además, recibió el encargo de proponer al Supremo Gobierno un proyecto de legislación y reglamentación para otorgar al deficiente mental, en todos sus niveles, la protección jurídica que requiere.

En los 15 meses transcurridos, la Comisión Nacional para el Estudio de la Deficiencia Mental ha centrado su esfuerzo en efectuar un diagnóstico lo más completo posible de la realidad, y ha elaborado un plan de acción de cinco puntos. Damos a conocer aquí una síntesis de ambos esfuerzos.

**I DIAGNOSTICO DE LA REALIDAD MARCO PARA UNA LABOR EDUCACIONAL.**— Uno de los aspectos más importantes del trabajo de la Comisión ha consistido en investigar el marco educacional de su labor.

Los problemas que se refieren a la educación de deficientes mentales están incluidos dentro de la educación especial, que comprende, en la definición de la UNESCO, "toda enseñanza general o profesional destinada a los inadaptados sociales, a los deficientes físicos o mentales y a los niños de cualquiera categoría especial".

Este vasto capítulo de la educación, dedicado a atender a las personas que presentan cualquier situación irregular, se caracteriza mundialmente por dos condiciones:

a) su creciente carácter interdisciplinario. Este proviene de la orientación moderna del concepto de rehabilitación integral, que exige el trabajo conjunto de

educadores, médicos, psicólogos, sociólogos, juristas y otros profesionales, y obliga, naturalmente, a una estrecha cooperación de las instituciones involucradas. b) el surgimiento de esfuerzos intensivos de carácter nacional como única forma de enfrentamiento y solución de estos problemas. Sorprende comprobar que tales iniciativas han aparecido con este carácter sólo en la última década, aun en países tan avanzados como los Estados Unidos y otros de Europa. De esta manera se acepta hoy día que sólo en la medida que exista una conciencia de la comunidad nacional de su responsabilidad y de su integración a la solución de estos problemas, a través de las instituciones públicas y privadas existentes, se puede superar el esquema de las iniciativas aisladas.

### TREINTA AÑOS DE BUSQUEDA

En este campo, la educación chilena desde hace más de treinta años ha desarrollado, especialmente por la iniciativa de los maestros, diversas experiencias que debe recoger nuestra acción presente y futura. Así, en 1929, la Ley de Educación Primaria Obligatoria señalaba en su artículo 8.º: "El impedimento físico o mental excusa de hecho la asistencia a las escuelas primarias, de niños anormales; pero este impedimento dejará de ser causa de excepción cuando el Gobierno provea gratuitamente a la educación de estos niños mediante escuelas o cursos especiales para anormales". Como se ve, se establecía la condición especial de niños irregulares, que no quedaban sujetos a la obligación escolar, pero se vislumbraba la necesidad de atender el desarrollo de la educación de ese sector. Faltaba, sin duda, una mayor valoración del papel que a la comunidad le corresponde en esta materia. Producto de tal espíritu fue la creación, en 1929, de las Escuelas de Ciegos y Sordomudos y de la Escuela para Débiles Mentales. Estas se separaron de los antiguos cursos de la Escuela de Anormales creada en 1928. Más adelante aparecen las Escuelas de

Desarrollo y los cursos diferenciales para atender deficientes mentales en las Escuelas Consolidadas.

En la presente administración se pueden destacar dos iniciativas fundamentales: la promulgación de la Ley N.º 16.520, del 22 de julio de 1965, que crea el Consejo Nacional de Menores, y la dictación del Decreto N.º 29.071, del 17 de diciembre de 1965, que crea la Comisión Nacional de Estudio de la Deficiencia Mental. En ambos casos se advierte claramente el sello de la indispensable coordinación de instituciones públicas y privadas a que he hecho referencia.

#### EL DRAMA OCULTO DE LA FAMILIA

El tema de la deficiencia mental en nuestro país, así como en otros muchos, a menudo evoca la imagen de un sentimiento de culpa. Culpa individual que surge de los angustiados padres de un hijo que presenta retraso mental por creerse casi siempre que tal defecto en sus hijos traduce una "tara" de la generación materna o paterna, situación que siempre trae aparejada un conflicto y se convierte en el drama oculto de la familia.

En la mayoría de los casos prima, sin embargo, el amor paternal, pero como producto de ese sentimiento de culpa aparece un sentimiento de protección y de dependencia que puede traer graves consecuencias para la rehabilitación de esos niños.

Existe asimismo un cierto sentimiento de culpa nacional al creerse que la mayor o menor frecuencia de aparición del trastorno constituye una expresión de menor valencia racial. Esto conduce a los países a abandonar el estudio de las causas y el enfrentamiento a la luz del día de un problema que es no sólo hereditario, sino que tiene profunda vinculación con situaciones sociales y económicas.

En efecto, si existiese una mayor información, no sólo en los padres de familia afectados, sino que en todos nuestros estratos sociales, sorprendería a muchos lo que para la ciencia médica y el conocimiento moderno son verdades y no prejuicios.

Estas razones condujeron a la Comisión a fijarse como una de sus más importantes tareas el cambio de actitud de nuestra sociedad en todos sus estratos, en relación a este problema. Estimamos vital divulgar, discutir; en una palabra, educar a los chilenos, en toda oportunidad y nivel, para lograr una cabal información sobre las causas y las posibilidades que el conocimiento científico ofrece en este campo.

Buscamos la comprensión de que la deficiencia mental presenta diversas causas, entre las que predominan las provocadas por lesiones adquiridas durante la gestación o el parto y durante los primeros años de vida. Y quien dice daño adquirido, dice, hoy en día, daño afecto a prevención, o sea, a disminución de su frecuencia.

Buscamos la comprensión, asimismo, en el sentido de que, existiendo causas genéticas, vinculadas por lo tanto a la herencia, éstas corresponden en la mayoría de los casos a trastornos metabólicos de distinta naturaleza, sobre cuya posible corrección la investigación científica tiene mucho que decir aún. Pero en todo caso buscamos la comprensión hacia el hecho de que estas alteraciones se presentan en la población general por factores de azar biológico de los que ninguno de nosotros está libre, cualquiera que sea su raza o condición social.

Buscamos la comprensión en el sentido de que existe, además, un gran grupo de trastornos que no corresponden a deficiencia mental y que con mucha

frecuencia inducen a error a padres, maestros, médicos y aun a psicólogos, cuando sospechan el trastorno frente a un niño que presenta retraso pedagógico, al repitente habitual, o al desertor sin causa justificada. Se trata, en estos casos, de las denominadas pseudodeficiencias mentales, que corresponden a personas que, presentando inteligencia normal, ofrecen trastornos del lenguaje o grados mínimos de daño cerebral. En este grupo, las investigaciones más recientes tienden a individualizar un cuadro de dificultad en el aprendizaje, provocado, al parecer, por el impacto psicológico de un cambio de las normas culturales de vida de muchos niños y jóvenes, como ocurre, por ejemplo, en el caso del hijo de campesino emigrado a la ciudad. En nuestro país, por el acelerado proceso de urbanización ocurrido en las últimas décadas, este factor puede tener gran significación, y, como se comprende, adecuado tratamiento.

Como se ve, lo más importante ante un caso de debilidad mental, aparente, es el diagnóstico oportuno de tal condición. La capacidad intelectual es un fenómeno de medición compleja, y su calificación deberá ser siempre la resultante de observaciones médicas, psicológicas, pedagógicas y sociales, que atiendan tanto al diagnóstico diferencial, como a un adecuado período de observación y evolución de cada caso.

#### NECESIDAD DE UNA POLITICA NACIONAL

Pero así como se requiere el diagnóstico individual, es indispensable, para formular una política nacional de enfrentamiento de este problema, realizar un mínimo de diagnóstico de la situación nacional. La Comisión pudo detectar que, al presente, no contábamos con estudios estadísticos, científicamente llevados, acerca de la real frecuencia y del número total de personas afectadas por esta clase de trastornos en nuestro país. Esto no es de extrañar, puesto que son muy escasos, por no decir inexistentes, tales estudios. Si se trabaja sobre la hipótesis de que la debilidad mental se presentaría en alrededor de un 4% de la población en edad escolar primaria, se ha supuesto que para América latina el total de niños afectos a esta condición sería superior a un millón de alumnos.

#### ESTABLECIMIENTOS E INSTITUCIONES ESPECIALIZADOS

El número de establecimientos educacionales dedicados a la atención de estos jóvenes alcanza en el país a 30 escuelas especiales; de éstas, 17 corresponden al Ministerio de Educación, mientras 13 responden a la iniciativa particular. El número de alumnos de estos establecimientos en el sector fiscal es algo superior a 2.500; la matrícula total del sector privado se estima en una cifra francamente inferior.

La formación de profesores especializados en la atención del deficiente mental se inició, excluida la formación en el extranjero, con la creación en 1964 del Curso de Especialistas en Deficiencia Mental por parte del Instituto de Psicología de la Universidad de Chile. En efecto, por el esfuerzo encomiable de esa institución, Chile cuenta hoy con una formación superior de profesores en este campo, que está ubicada en un nivel comparable con los más altos que se conocen. El primer curso, egresado en 1965, entregó 27 profesionales al servicio educacional.

En el campo institucional, además de las escuelas fiscales existentes, hay agrupaciones privadas, entre las que deseo destacar a la Asociación Nacional de Ayuda al Deficiente Mental, grupo de particulares que promovieron nuestros trabajos como Comisión.

## II PROGRAMA DE TRABAJO

Con estos antecedentes, la Comisión elaboró un programa de trabajo de cinco puntos:

1.º **Formación y perfeccionamiento de maestros y personal auxiliar especializado.** Con este motivo se incrementó la matrícula del Curso de Especialistas del Instituto de Psicología de la Universidad de Chile. De 16 egresados en 1966 se subirá a 40 en 1967, lo que totalizará 83 especialistas al servicio de esta educación.

Se promovió, asimismo, la creación de cursos similares en las Universidades de Concepción y Católica de Valparaíso. Estos cursos tienen ya la aprobación, en general, de esas corporaciones.

2.º Se ha preparado un **plan de reparación, equipamiento y construcción de locales destinados a la atención del deficiente mental**, de manera que, sin romper los márgenes de costo por metro cuadrado y utilizando elementos prefabricados, se pueda mejorar la condición de los actuales edificios y crear nuevos establecimientos. Con el impulso de la Comisión se han creado, asimismo, escuelas en Iquique, La Serena, Concepción y Santiago (sector de Conchalí).

La condición arquitectónica pedagógica fundamental en este tipo de educación obliga a mantener cursos de no más de 15 a 20 alumnos, lo que exige menores espacios para salas de clase. Atendiendo a esto, la Comisión ha propuesto recientemente al señor Ministro de la Vivienda estudiar la siguiente posibilidad: entregar una vivienda dotada de una superficie mínima de terreno en algunos núcleos habitacionales que dicho Ministerio construirá en el futuro. Esas viviendas estarían destinadas a funcionar como escuelas para deficientes mentales, de acuerdo a las disponibilidades de maestros especializados y de recursos dentro de un plan progresivo.

3.º Como se señala en el decreto constitutivo de la Comisión, una de sus finalidades principales consiste en la investigación y experimentación de los diferentes campos que involucra la deficiencia mental. Creemos que hay pocas áreas como ésta, en la que este aspecto se convierte casi en norma de trabajo. Fácil es comprender que la educación y el tratamiento de cada caso es en sí una forma de indagación y de exploración permanente por parte de los profesionales que lo atienden, a fin de adecuar en cada niño las posibilidades de la ciencia pedagógica, médica y social. Por ello, en este punto se adoptaron dos iniciativas fundamentales.

Por una parte, se inició una investigación sobre la frecuencia de deficientes mentales entre la población de niños de 6 a 12 años de edad en una población de Santiago. Dicha investigación está a cargo de la Clínica Psiquiátrica de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile. Este estudio, en que participan diversos investigadores, representa el primero de esta naturaleza practicado en nuestro país y ya está concitando interés internacional. Por otra parte, se estimó conveniente recomendar al Ministerio de Educación la construcción y creación del Centro Experimental de Desarrollo inaugurado el 17 de mayo de 1967, a fin de atender en primer lugar a la vasta población del Departamento Pedro Aguirre Cerda, que, salvo algunos cursos diferenciales, no contaba con un establecimiento especialmente dedicado a esta rehabilitación.

En el Centro Experimental de Desarrollo y en otras escuelas experimentales de este tipo se radicará la investigación de nuevos planes y métodos de trabajo

psico-pedagógico, médico y social. Con esto se conseguirá que dicho trabajo se extienda posteriormente a otros establecimientos similares. Asimismo, en el Centro Experimental se iniciará la preparación del personal auxiliar que requieren estas instituciones y se participará en la formación de los profesores especialistas.

Se espera que la labor de este Centro y de todos los establecimientos similares del país muestre en su trabajo diario que el espíritu que los anima es el de una clara comprensión del significado del nombre de estas escuelas: Desarrollo para el Retardado Mental. Este concepto, aparentemente incongruente, traduce, en primer lugar, la posibilidad de instrumentos y técnicas modernas de tratamiento que entregan a muchos deficientes mentales capacidad de lenguaje, escritura, cálculo y un oficio que los convierte en un elemento útil para la sociedad. Traduce, además, la noción de que el grado de deficiencia mental que presentan niños o adultos no es estático e inamovible, sino que se puede desarrollar, es decir, se puede mejorar aún en términos de rendimiento intelectual, a través de un tratamiento y educación adecuados.

Esta verdadera buena nueva para tantos padres de familia puede ser mayor aun si pensamos que la inmensa mayoría de los deficientes mentales corresponde a grados benignos de este trastorno, lo que los convierte en sujetos recuperables para la sociedad.

4.º Como corolario de nuestra acción nos ha preocupado la situación jurídica del deficiente mental. Al respecto un destacado jurista, miembro de nuestra Comisión, ha dicho: "En nuestra legislación civil y penal se considera al deficiente mental como un ser absolutamente incapaz. En los últimos años no hay más legislación al respecto que algunas normas sobre educación especializada. Nos proponemos conseguir un nuevo estatuto jurídico general relativo al deficiente. Debemos señalar normas, desde el punto de vista del derecho social, para defender al deficiente que se capacita para realizar ciertos trabajos remunerados. En la legislación civil, debemos preocuparnos de otorgar al deficiente protección durante la vida de sus padres y más allá de ella. Es preciso asegurarles todas sus posibilidades y derechos y defenderlos de posibles abusos en su calidad de disminuidos".

5.º Finalmente la Comisión estimó indispensable la creación de un fondo destinado a la atención integral del niño y el adulto deficiente mental. Tal iniciativa fue aprobada en el art. 207 de la Ley 16.617 del presente año, y establece que el fondo estará constituido por aportes, ayudas, donaciones de entidades públicas y particulares. En este punto radica toda nuestra política de acción futura. Hemos dicho que no puede ser sólo el Estado el responsable de la solución total de esta materia, y que cabe una importante participación a todos los sectores sociales.

## CONCLUSION

En 15 meses de labor, la Comisión Nacional para el Estudio de la Deficiencia Mental cree haber dado los pasos decisivos para iniciar una solución integral a tan grave problema. Médicos, profesores, psicólogos, sociólogos y otros profesionales están realizando ya una labor conjunta que se emprende por primera vez en Chile. La deficiencia mental, a corto plazo, dejará de ser un problema postergado e ignorado, para transformarse en un campo de realizaciones positivas, donde miles de niños deficientes mentales recibirán la adecuada respuesta a sus necesidades y esperanzas.

# DIVERSOS ASPECTOS DE LA DEFICIENCIA MENTAL DESDE EL PUNTO DE VISTA MEDICO

POR EL DR. JAVIER COX

La joven pareja abandona mi oficina aún agobiada por la pena, y sus mentes todavía están confundidas por numerosas dudas, remordimientos y prejuicios.

Aunque conversamos largo rato sobre el problema de su niño y las posibles causas de su deficiencia mental, no me pareció que mis explicaciones lograran convencerlos plenamente. ¡Hay tantas explicaciones folklóricas sobre la deficiencia mental y sus causas, y cada cual más terrorífica o acozante!

Muchas veces se atribuye a vida desordenada de los padres en su juventud o adolescencia, a "impresiones" durante el embarazo, a supuestas transgresiones alimentarias durante este período, a diferentes y pintorescos "efectos del alcohol", a "mal de ojo", etc.

El tener un hijo con deficiencia mental se considera una especie de castigo divino, o una vergonzosa ocurrencia de la naturaleza, que hace que el hecho deba ser ocultado o negado, con el consiguiente menosprecio del enfermo como ser humano y miembro del grupo familiar.

Con esto, las oportunidades de ese niño, o adolescente, de llegar a un centro médico, donde pueda ser diagnosticado y estudiado, para después recibir el tratamiento adecuado, son menores de las que realmente debería tener.

Existe gran desconocimiento y, además, un tremendo pesimismo sobre las posibilidades de rehabilitación y enseñanza de los deficientes mentales. Casi de partida se piensa en la "solución china" del problema; antiguamente, estos pacientes eran arrojados desde lo alto de los cerros para que no constituyeran un peso muerto y un deshonor para sus familias y para la aldea natal.

Todo esto y mucho más lo conversamos esa tarde, y de esa entrevista quisiera recordar nada más que algunos aspectos que tienen que ver con la causa o etiología de la deficiencia mental, algunos medicamentos que pueden ser útiles en su tratamiento y el hecho de que existan algunos cuadros que no son propiamente deficiencia mental, pero que, observados en forma superficial, pueden ser diagnosticados como tales: dislexias y otros similares.

## CAUSAS DE DEFICIENCIA MENTAL

En términos generales, se puede decir que hay dos grandes grupos de causas de deficiencia mental:

- a) disturbios genéticos, y
- b) lesiones encefálicas adquiridas.

### a) DISTURBIOS GENETICOS

Son producidos por lesiones en los cromosomas, y asumen distintas formas, ya que hay múltiples factores que pueden alterarse en los cromosomas, o incluso en las ultramicroscópicas estructuras que hay en ellos, denominadas "genes". Estas son las responsa-

bles de la transmisión de las características del individuo y, además, determinan la totalidad de las funciones de su organismo hasta en los más íntimos detalles del metabolismo.

La mayoría de estos defectos que se producen en los cromosomas, o las alteraciones metabólicas derivadas de defectos en los genes, tienen como consecuencia, además de una serie de signos o síntomas especiales y característicos de cada uno de ellos, compromisos encefálicos que se manifiestan, primordialmente, por déficit mental.

Se pueden clasificar, simplificando mucho las cosas, en tres grupos principales:

1. **Anomalías cromosómicas.** Defectos en la forma, tamaño o número de los cromosomas, que provocan distintos cuadros. El más conocido, tal vez, es el mongolismo, o "trisomía 21"; este último término significa que en el par de cromosomas número 21 (están todos numerados en un orden especial) hay un cromosoma extra, o sea, en vez de dos hay tres cromosomas 21.

Como esta anomalía hay varias más, reconocidas últimamente, capaces de provocar deficiencia mental.

2. **Defectos congénitos de metabolismo.** En este grupo de afecciones, la falla puede estar en un "gen", partícula mínima dentro del cromosoma, responsable de una determinada función metabólica que, al realizarse defectuosamente, provoca una serie de trastornos; entre ellos, con alta frecuencia, está la deficiencia mental.

Entre los numerosos cuadros descritos, sólo nombraremos el más conocido, que es la "oligofrenia fenilpirúvica", en la cual el defecto metabólico afecta a un aminoácido llamado fenilalanina.

Este campo de la medicina está recién siendo explorado y, muy probablemente, en este capítulo aparecerá la explicación de muchos cuadros, hasta ahora sin causa conocida, y, entre ellos, muchos de deficiencia mental.

3. **Defectos poligénicos.** Esta es una afección familiar en la cual hay, al parecer, fallas en variados genes de distintos cromosomas, que provocan el cuadro más frecuente de la deficiencia mental: el mal llamado hasta ahora "retardo mental simple"; en él los síntomas orgánicos son pocos, y lo más notorio es el pobre rendimiento intelectual.

Es con mucho la forma más frecuente de retardo mental.

### b) LESIONES ENCEFALICAS ADQUIRIDAS

Son de muy distinta naturaleza; se adquieren en distintas etapas de la vida, pero, en general, en época precoz, es decir, durante la vida intrauterina o en los primeros años de vida.

Un buen porcentaje ocurre por problemas derivados del parto: asfixia, hemorragias cerebrales obstétricas,

etc.; pero también ocurren por lesiones producidas en el embarazo, especialmente en sus primeros 3 ó 4 meses. En este caso, las causas más frecuentes son: a) **anoxia fetal**, es decir, disminución o falta de oxígeno en el feto y, principalmente, en su cerebro en formación, lo que puede ocurrir por múltiples causas. b) **Infecciones trasplacentarias**, que pasan de la madre a través de la placenta, y que pueden ser virales (el caso más conocido es el de la rubéola), bacterianas o parasitarias (sífilis y toxoplasmosis). c) **Por efecto de radiaciones**, ya sea Rayos X o radiaciones atómicas, etc.; y d) **Una miscelánea de causas** de mucho menor frecuencia, como la ingestión de algunas drogas durante el embarazo, etc.

También pueden existir lesiones cerebrales adquiridas después del parto, y que provocan deficiencia mental, además de otros signos o síntomas. Pueden ser causadas por: a) **Traumatismo encefalocraneano**, abierto o cerrado. b) **Infecciones virales** (encefalitis, meningitis virales, etc.) o **infecciones bacterianas** (meningitis purulenta, meningitis tuberculosa, etc.). c) **Anoxia o asfixia**, provocada por "shocks anestésicos", inmersión prolongada en el agua (ahogamiento), golpes eléctricos, etc.

La frecuencia del déficit mental, producto de estas eventualidades adquiridas, es variable; pero, en todo caso, parece ser mucho menor que en los rubros anteriores de disturbios genéticos; casi siempre tiene signos neurológicos anormales, además del defecto intelectual, siendo el más frecuente el cuadro denominado "parálisis cerebral".

#### MEDICAMENTOS ÚTILES EN DEFICIENCIA MENTAL

Como se comprenderá, se han buscado numerosos medicamentos que pueden ser útiles para el tratamiento del déficit mental. Siempre se tiene la esperanza de un remedio que mejore el defecto, pero creo que hay que ser bien claro al decir que todavía no ha aparecido el medicamento ideal, y que todos los que se usan son, solamente, "drogas ayudantes" de segunda importancia en el enfoque terapéutico del problema, ya que lo fundamental está en el tratamiento psico-pedagógico y social de los pacientes.

En términos generales, se puede decir que las drogas más útiles son las llamadas **tranquilizantes**, ya que estos niños suelen tener problemas de conducta, inquietud motora y escasa capacidad de concentración, que, a veces, llegan a impedir cualquier intento de rehabilitación. De estos tranquilizantes, los más usados son los **derivados de la fenotiazina** (clorpromazina, meperil), el **meprobamato**, el **metaminodiazepóxido** (li-brium, etc.) y el **dyazepam** (valium). Usados con discreción y por períodos largos, pueden ser de gran utilidad.

Otro tipo de medicamentos que pueden usarse como ayudantes en el tratamiento de la deficiencia mental son los **psicoestimulantes**, ESPECIALMENTE ALGUNOS INHIBIDORES de la mono-amino-oxidasa, como la Nialamida (Niamid), aunque tienen ciertos peligros y deben ser usados con cierta frecuencia.

Recientemente ha aparecido un derivado de la vitamina B6 (piridoxina) que se denomina **piritioxina** (encefabol); en nuestra experiencia, parece ser valioso como droga estimulante de la función intelectual; actuaría en el metabolismo cerebral, activándolo, y no produce efectos secundarios serios.

En general, no creemos que se puedan nombrar, en una revisión de este tipo, otros medicamentos, excepto las **drogas anticonvulsivas**, que deben usarse cuan-

do del cuadro clínico se complica con convulsiones de cualquier tipo. Estas suelen acompañar a las afecciones cerebrales y, además, por sí mismas pueden agravar el problema, provocando nuevas lesiones características.

#### PSEUDODEFICIENCIA MENTAL

En los últimos años se ha abierto un inmenso campo en la investigación médica y psicológica, con la individualización de dos problemas que por sus apariencias se habían confundido, hasta ahora, con deficiencia mental, y que aun hoy pueden confundirse en un enfoque superficial del paciente. Me refiero al "**daño orgánico cerebral mínimo**" y al grupo de las **deficiencias específicas de aprendizaje**.

La más conocida de ellas es la "**dislexia**", dificultad específica para aprender el lenguaje escrito.

Ambos cuadros se acompañan de trastornos especiales, y, si no son diagnosticados oportunamente, provocan en el paciente graves disturbios emocionales, ambientales y sociales que enmascaran el cuadro primitivo y hacen que este niño sea erróneamente considerado "débil mental".

Las causas del "**daño orgánico cerebral mínimo**" son muy parecidas a las que aludimos como responsables de lesiones adquiridas del encéfalo; en los trastornos específicos de aprendizaje también pueden existir estos factores etiológicos, pero en numerosos casos el defecto es hereditario o familiar.

Todos estos niños tienen inteligencia normal, pero su conducta anormal o su defecto específico de aprendizaje interfieren en su vida de relación y en su capacidad escolar. Esto llega a tal punto, que es fácil que sean considerados deficientes mentales si no se conocen los cuadros aludidos.

Aunque en nuestro país no hay estadísticas al respecto, en el extranjero las cifras de frecuencia que se dan para la "**dislexia**", en todos sus grados de intensidad, corresponden a alrededor del 15% de la población escolar normal.

Es obligación de la sociedad no sólo proteger al deficiente mental, sino reconocer al pseudodeficiente, tratarlo con métodos pedagógicos adecuados a su condición, que, en todo caso, son distintos a los aplicables a deficientes mentales.

Finalmente, hay dos aspectos del problema que son más propios de nuestro país o de países en desarrollo.

a) **La desnutrición**, especialmente en los primeros meses de vida, provoca indudablemente trastornos intelectuales que llevan a la deficiencia mental. Trabajos muy serios hechos por el Dr. Fernando Monckeberg, en el Laboratorio de Investigaciones Pediátricas de la Universidad de Chile, demuestran este hecho con claridad. Por lo tanto, entre nosotros surge otra obligación que, por obvia, no analizaremos.

b) El otro aspecto tiene que ver con el llamado **retraso pedagógico**, que, en algunas circunstancias, podría pasar por deficiencia mental. Se produce al no acceder un individuo a la educación o nivel educacional que le correspondería (por causas que no tienen que ver con incapacidad intelectual), o por ser tratado con métodos de enseñanza no adecuados a su condición (como sería en el caso de un niño sordo, o ciego, etc.). En países pobres como el nuestro estamos todavía lejos del ideal de poder dar educación a todos, aun a los que, por defectos físicos invalidantes o déficit sensorial, no pueden recibir en la forma habitual la enseñanza a la que tienen derecho y tienen capacidad de recibir.



# INVESTIGACION SOBRE LA FRECUENCIA DE LA DEFICIENCIA MENTAL

POR EL DR. ARMANDO ROA

Una de las finalidades principales de la constitución de la Comisión Nacional para el Estudio de la Deficiencia Mental, consiste en la investigación y experimentación de los diferentes campos que abarca este problema.

Como uno de los modos de dar cumplimiento a esta finalidad, la Comisión solicitó al profesor Dr. Armando Roa, representante del Servicio Nacional de Salud en la misma, que iniciara una investigación sobre la frecuencia de la deficiencia mental entre los niños de 6 a 12 años en una población de Santiago. Al momento de escribir estas líneas (julio de 1967), la mencionada investigación ha terminado su labor preliminar y está encarando su etapa definitiva.

Aunque no dé a conocer todavía resultados definitivos, la etapa preliminar de la investigación realizada ha suscitado gran interés dentro del país y fuera de él.

Por primera vez en Chile, y en Latinoamérica, se está practicando un estudio serio, eficaz y veraz sobre las verdaderas proporciones del problema de la deficiencia mental.

Si a esto se agrega que la investigación se realiza como parte de un programa conjunto, que busca soluciones al problema en todos los ámbitos que abarca, se comprenderá que no se trata de una mera investigación estadística, sino del instrumento que está permitiendo ya tomar medidas efectivas e integrales destinadas a dar a los deficientes mentales las oportunidades y la protección que necesitan.

Hasta ahora en Chile, en el campo de la deficiencia mental se había trabajado con apreciaciones aproximadas y con datos provenientes de otros países de condiciones culturales muy diferentes.

En este informe preliminar se dan a conocer las características, proyecciones y primeros resultados generales del trabajo realizado.

## I PREPARACION DEL TRABAJO

Como primera medida se establecieron tres etapas para la investigación: planeamiento, ejecución y evaluación.

La etapa de **planeamiento** determinó el número y la calidad de las personas que se encuestarían. Se escogieron niños entre los seis y doce años. Se determinó, además, que se pesquisaría al deficiente en el seno de la familia, porque esto da una imagen más real del problema que si se pesquisa sólo en la población escolar.

Supuestos dos hijos por familia, se decidió encuestar un mínimo de quinientas familias que se repartirían en tres grupos, de acuerdo a su nivel socio-económico: bajo, medio y alto.

La investigación, en su primera etapa, fue pensada sólo para la población urbana, y no para la rural, donde la frecuencia de la deficiencia mental es mayor, según estadísticas extranjeras.

Se acordó consultar a la Escuela de Salubridad para que indicara los barrios más adecuados para la investigación, conforme a la experiencia que dicha Escuela tiene a propósito de estos trabajos.

Se resolvió, también, deducir de esas mismas informaciones si era más útil tomar al azar una familia por manzana, o manzanas por entero.

Se convino realizar posteriormente una investigación más a fondo, con todas las personas que pudieran estar afectadas por el problema. El número de estas personas dependería, naturalmente, de los resultados de la primera parte de la investigación.

Se especificó, finalmente, que en la etapa de planeamiento se **vería el tipo de pruebas que se iban a aplicar: tests, biografía, exámenes clínicos y de laboratorio, etc.**, de acuerdo a los cuadros que se deben diferenciar.

Se estableció que en la etapa de **ejecución** participarían en el trabajo un médico, dos psicólogos, dos asistentes sociales, una especialista de la Escuela de Salubridad y dos secretarías.

A la etapa de **evaluación** se le asignó la tarea de dar un cálculo estadístico respecto a número, nivel y tipo de oligofrenia; determinar, por ejemplo, las diversas oligofrenias psicopáticas; distinguir las pseudooligofrenias por desnutrición, trastornos metabólicos, daño cerebral mínimo, esquizofrenias precocísimas, etc.

Se acordó también que en esta etapa, junto con el cálculo estadístico, se vería la posibilidad de plantear hipótesis de acuerdo con las muestras, respecto a la relación entre deficiencia mental, nivel socio-económico, desnutrición, etc.

Por último, se vio que el trabajo podría servir para otras urgentes investigaciones de tipo neurofisiológico, bioquímico, etc., en las cuales se interesan otras cátedras de la Escuela de Medicina.

## II REALIZACION DEL TRABAJO

**Objetivos.** Se fijó como objetivo del trabajo medir el nivel intelectual de niños entre seis y doce años de una población de Santiago. La muestra se realizó a nivel familiar, ya que así quedaban incluidos los niños que por variadas razones no asisten a los establecimientos educacionales.

Dado que se pretendía determinar la incidencia real de oligofrenia, el haber elegido como objeto de la investigación sólo a aquellos niños que asisten a la escuela habría falseado el propósito, a pesar de haber facilitado el método.

**Población elegida.** Para este estudio se eligió la población José María Caro.

**Método.** Se buscó una muestra representativa del universo de niños entre seis y doce años que viven en la población José María Caro. Para ello, una vez seleccionada la muestra, se procedió a efectuar una encuesta a las madres de familia.

## LA MUESTRA

**A. EXTRACCION DE LA MUESTRA.** La muestra tomada

es del tipo estratificada con afijación proporcional (aleatoria).

La selección de las unidades de la muestra se hizo tomando conglomerados de la población; cada conglomerado está constituido por un sector o manzana de la población José María Caro.

Los estratos de niños elegidos son los siguientes:

**Estrato 1.** Está formado por un total de 252 niños entre las edades de seis a ocho años. En este estrato la mortalidad muestral ascendió a 14 niños<sup>1</sup>.

**Estrato 2.** Está formado por un total de 192 niños, entre las edades de nueve y diez años. La mortalidad muestral final fue de 19 niños<sup>1</sup>.

**Estrato 3.** Está formado por un total de 128 niños entre los once y doce años. Hubo una mortalidad muestral de 30 casos<sup>1</sup>.

Esta alta mortalidad muestral<sup>1</sup> en el estrato 3 debe ser rápidamente superada, por cuanto altera en forma substancial el margen de error previamente calculado, haciendo que los resultados puedan adolecer de fallas demasiado grandes.

El total de niños de la muestra es de 572; en la actualidad, el número asciende a 509, pero deben seguirse encuestando más unidades del estrato 3. El total de niños de la población asciende a 32.000, según cifras entregadas por la Dirección de Estadísticas y Censos, Ministerio de la Vivienda, Servicio Nacional de Salud y Promoción Popular. Debe dejarse constancia de que en la actualidad no se dispone de un dato muy confiable en relación a este total de niños entre seis y doce años.

La selección de los niños que deberían caer en la muestra se hizo al azar. Se seleccionaron, mediante la tabla de Yates y Fisher, sectores numerados de la población José María Caro. Se sorteó, también al azar, el orden en que debería comenzarse la encuesta familiar.

Se tuvo que emplear este procedimiento por cuanto no se disponía de una lista de los niños entre seis y doce años existentes en esa población, y se debía respetar, a toda costa, el carácter aleatorio de la encuesta.

**B. ENCUESTA.** Se confeccionó una encuesta con los siguientes propósitos: a) Citar a los niños entre 6 y 12 años a fin de reunirlos para que pudieran ser sometidos a tests colectivos de capacidad intelectual. Las familias en que no había niños de estas edades no fueron encuestadas; asimismo, las encuestas a las familias cuyos niños no concurrieron al lugar de la citación fueron declaradas nulas (mortalidad muestral).

Hubo que hacer la cantidad de encuestas y citaciones suficientes para completar un número de niños que asegurara un error muestral bajo.

b) Reunir datos sobre:

1. Nivel socio-económico de la familia.
2. Trasfondo cultural (grado de educación y lugar de nacimiento) de los padres.
3. Tamaño y composición del grupo familiar y habitacional (convivientes).
4. Grado de escolaridad de todos los hijos.
5. Antecedentes pediátricos, obstétricos, de nacimiento, alimentación, desarrollo y enfermedad de estos niños durante el primer año de vida.
6. Antecedentes psiquiátricos (psicosis, neurosis, alcoholismo) del grupo familiar.

Una vez que estos datos sean codificados y tabula-

dos, se podrán estudiar las relaciones que existen entre variables pediátricas, variables psiquiátricas, o variables que miden ciertos aspectos de la estructura familiar y el grado de rendimiento de los niños en los tests psicológicos.

A juzgar por las primeras cifras obtenidas, el problema del rendimiento de los niños aparece más complejo de lo que se esperaba. La cifra de niños con rendimiento subnormal hace pensar, desde un punto de vista sociológico, en:

1.º La posible existencia de factores culturales que dificultan el aprovechamiento de la enseñanza escolar, o sea, la falta de un aprendizaje previo de símbolos y formas de comunicación que sea adecuado.

2.º La posible existencia de factores de desintegración familiar (falta de seguridad económica, alcoholismo, delincuencia, situación irregular, etc.), que impiden que el aprendizaje se realice dentro de un clima normal.

Para llegar a conclusiones, ambos puntos deberán ser estudiados con mayor profundidad. Esto requeriría una nueva encuesta dirigida a estos problemas. El resultado de esta nueva encuesta podría ayudar a orientar una política educacional destinada a solucionar problemas del bajo rendimiento escolar, señalando en qué áreas sería necesario hacer una labor de suplencia, ya sea para cerrar una brecha cultural entre la familia y el sistema educacional; ya sea para solucionar problemas en una labor hacia la familia de los alumnos; ya sea, por último, dándoles una educación especial a aquellos que en definitiva no tienen las capacidades necesarias para seguir los estudios normales.

**C. INFORME SOCIAL.** De 600 encuestas realizadas en la población José María Caro, en 40 manzanas elegidas al azar en los diferentes sectores en que está dividida la misma, se puede colegir como comentario preliminar y muy general lo siguiente:

a) Se trata de una comunidad cuyos grupos acusan características económicas similares con bajos ingresos; ocupan casas de la Corporación de la Vivienda, cuyos cánones son diferentes.

b) El grupo familiar, en general, acusa de 4 a 6 hijos, y se encuentran algunos "allegados", tales como ahijados, tíos inválidos, etc.

c) Hay una marcada diferencia de prestigio entre algunos sectores, llegando algunos vecinos, especialmente mujeres, a evitar el paso por los menos prestigiados.

d) En cuanto a centros de abastecimiento, la población cuenta con recursos apreciables (especialmente supermercado, tiendas de vestir, ferias libres, etc.). La falta de locomoción nocturna constituye una dificultad grave, ya que impide el acceso de la población a los cines u otros lugares de esparcimiento de Santiago, lo que lleva a los muchachos a las cantinas y a sus habituales consecuencias.

e) Un hecho que cabe destacar en el desarrollo de esta investigación ha sido la positiva colaboración prestada por la directiva de las juntas de vecinos, centro comunitario y centros de madres de la población, a través de sus líderes, que han divulgado el objetivo de la investigación y han ayudado a las asistentes sociales en las citaciones repetidas y necesarias al equipo, durante todo el tiempo que duró la encuesta y pruebas psicológicas (12-I al 17-II de 1967).

Como problemas básicos en la población encuestada podemos mencionar:

- 1) bajos niveles económicos con tendencia estacionaria;
- 2) alcoholismo, estimulado por el número en aumento de cantinas, con patentes y clandestinas;
- 3) conflictos conyugales serios por alcoholismo (del jefe de hogar, generalmente);
- 4) frecuente abandono del jefe de hogar;
- 5) falta de recreación adecuada para los grupos juveniles, con las consiguientes secuelas de vagancia, delincuencia, alcoholismo prematuro, prostitución, etc.;
- 6) prolongadas ausencias de profesores en pleno período escolar, que causan fracaso en los estudios, pérdida de cariño a la escuela en el niño, desconfianza en los padres, etc. (Varios padres de familia informaron que estas ausencias son motivadas porque algunos profesores tienen otras actividades remuneradas paralelamente y dejan de lado la escuela);
- 7) mal aprovechamiento en ciertos sectores de la leche en polvo que proporciona el SNS, la cual es vendida o trocada en vino por E° 5 ó E° 6;
- 8) notoria falta de coordinación de los recursos asistenciales estatales que hay en la población, existiendo casos que reciben atención múltiple.

#### D. INFORME PRELIMINAR PSICOLOGICO

I. PLAN DE TRABAJO. El plan propuesto consistió esquemáticamente en lo siguiente:

1) Aplicación de pruebas colectivas de inteligencia (Gille y Goodenough) a todos los niños contemplados en la muestra, con el objeto de descartar a aquellos casos cuya capacidad intelectual en ambas pruebas resultase normal o superior al promedio.

2) Aplicación, en forma individual, del test de inteligencia infantil de Weschler (WISC) a aquellos niños que hubiesen obtenido en las pruebas colectivas un cociente intelectual inferior al promedio o dudoso (normal en una prueba y subnormal en la otra). Esto permitiría afinar el grado de deficiencia intelectual (distinguir entre debilidad mental ligera, media o profunda) y precisar el diagnóstico intelectual de los casos dudosos.

3) Por último, todos aquellos casos diagnosticados como oligofrenia serían examinados por el médico del equipo, quien daría el diagnóstico clínico de la debilidad mental, precisando etiologías y descartando otros trastornos, como lesiones focales, que estuvieran alterando el rendimiento frente a las pruebas psicológicas.

#### II. TRABAJO REALIZADO

1) **Número de niños examinados:** Hasta el momento actual han sido examinados, en forma colectiva, un total de 499 niños, que fueron divididos en tres grupos de acuerdo a los siguientes rangos de edad:

—Grupo 1: niños de 6, 7 y 8 años, con un total de 232 casos.

—Grupo 2: niños de 9 y 10 años, con un total de 171 casos.

—Grupo 3: niños de 11 y 12 años, con un total de 96 casos.

2) **Pruebas colectivas utilizadas.** Como pruebas colectivas se escogieron el "Test de mosaico", de Gille, y el "Test de la figura humana", de Goodenough.

En la elección de las pruebas fue necesario considerar factores como el rango de edad de la muestra, la existencia de niños sin escolaridad y, lo que es más importante, la falta de pruebas estandarizadas en Chile.

Las pruebas utilizadas, a pesar de que sólo la de Gille está estandarizada en Chile, y solamente para la

población escolar de Santiago, nos parecieron las más convenientes debido a su fácil aplicación, bajo costo y especialmente por el hecho de que ellas no necesitan, como otras pruebas, de aprendizaje previo de lectura y escritura, ni tampoco se ven afectadas mayormente por el factor de expresión verbal. Por otro lado, estas pruebas figuran entre las de mayor uso dentro de los estudios psicológicos y psicopedagógicos de niños de esta edad.

3) **Resultados:** Las pruebas fueron corregidas y evaluadas de acuerdo a los baremos actualmente en uso de Santiago (Baremo de Mar del Plata para el Goodenough y Baremo de Santiago para el Gille). Los resultados obtenidos de esta manera permitieron catalogar a los niños en tres grandes grupos:

a) Normales: niños cuyo cociente intelectual en ninguna de las pruebas fue inferior a la categoría de "normal torpe".

b) Subnormales: niños cuyo cociente intelectual en ninguna de las dos pruebas fue superior a la categoría de "límitrofe entre torpeza mental y debilidad mental".

c) Dudosos: en este grupo se incluyeron aquellos casos que tenían un cociente intelectual discordante en ambas pruebas (rendimiento normal en una, subnormal en la otra).

4) **Discusión de los resultados:** a) En esta etapa del trabajo los resultados son provisorios, no pudiendo considerarse como índices del porcentaje de oligofrenia de la población José María Caro, debido a que aún falta completar el estudio psicológico, efectuar el estudio clínico y correlacionar ambos aspectos. Todos estos datos se obtendrán en etapas posteriores de esta investigación.

b) En este trabajo han sido considerados como "subnormales" todos aquellos niños cuyo rendimiento frente a las pruebas de inteligencia aplicadas fue inferior al promedio establecido en las Tablas y Baremos que se utilizaban habitualmente en la población escolar chilena.

c) Este rendimiento subnormal podría corresponder a: 1) Oligofrenia; entendida como el "déficit primario congénito o precozmente adquirido de la inteligencia, excluidos los trastornos de tipo afásico, apráxico y agnósico que pudiesen condicionarlo"<sup>2</sup>.

2) Amencias subculturales<sup>3</sup>, en que el bajo rendimiento estaría condicionado especialmente por factores socio-culturales.

3) Pseudooligofrenias, en que la subnormalidad de rendimientos dependería de daños focales (apraxias, agnosias, etc.) o de trastornos psíquicos emocionales.

d) Por este motivo se hace necesario diferenciar, mediante el estudio médico-clínico, las diversas formas de oligofrenia y pseudooligofrenia, como asimismo, mediante la encuesta sociológica, explicar o proponer hipótesis que den razón del bajo rendimiento (factores socio-culturales en juego). Esto sería posible, metodológicamente, a través de correlaciones entre el rendimiento en los tests, el diagnóstico clínico y la apreciación sociológica.

e) Al margen de las posibles causas de esta subnormalidad, lo importante es que estos niños, por su bajo rendimiento, estarían en desventaja frente a las exigencias escolares de los planes vigentes.

f) La solución de este problema y las medidas más útiles para resolverlo dependerían fundamentalmente de las causas que motivan el bajo rendimiento. Así, por ejemplo, si la subnormalidad se origina en

una oligofrenia verdadera, serán necesarias escuelas especiales. Si, por el contrario, el bajo rendimiento obedece a una pseudo-oligofrenia o a amencias culturales, transitoriamente, deberán adaptarse los métodos pedagógicos a las reales posibilidades de rendimiento de los niños. En este caso existiría la posibilidad de una corrección de la subnormalidad a través de medidas del tipo del manejo y modificación ambiental, etc., pudiendo estos niños con posterioridad nivelar sus rendimientos con la población escolar general.

### III. TRABAJO POR REALIZAR

Los resultados y la discusión que de ellos surge han planteado la necesidad de modificar en parte el plan de trabajo, quedando por realizar las siguientes etapas:

1) Aplicación del test de Weschler Infantil en todos los casos incluidos en la muestra, con el objeto de validar para esta población los resultados de las pruebas colectivas. Con este mismo objeto se correlacionarán estos resultados con otras variables, tales como: rendimiento escolar, diagnóstico clínico y apreciación de rendimiento de los niños a través de la opinión de familiares y profesores. La validación de estas pruebas permitirá su uso confiable en cualquier trabajo psicológico o psicopedagógico en esta población o poblaciones similares.

2) Efectuar estudios estadísticos comparativos de curvas de distribución de puntaje ante las pruebas, entre los niños de la población José María Caro y niños de la población escolar santiaguina en general. (Estudio de la validación del test de Gille efectuado por la Escuela de Psicología de la Universidad de Chile.)

3) Establecer correlaciones entre el resultado psicológico y el médico-clínico. El porcentaje y tipo de oligofrenia se obtendrá a través de la discusión de esta correlación.

### E. EXAMEN NEUROPSIQUIATRICO

El examen médico que se efectuará en la próxima etapa de este trabajo tendrá por objeto:

1) Descartar enfermedades neurológicas, alteraciones visuales o auditivas que constituyan obstáculos para el rendimiento, ante las exigencias de las pruebas efectuadas.

2) Descartar daños focales, que se expresen en tras-

tornos prácticos, agnósticos o afásicos que pudieran condicionar un mal rendimiento.

3) Estimar en acuerdo a la entrevista personal con el niño, el informe de la madre, y pruebas clínicas de inteligencia, cualitativas, los diagnósticos de oligofrenia, pseudo-oligofrenias, amencias subculturales.

### CONCLUSIONES

En resumen, cumplida la primera etapa de trabajo sobre incidencia de oligofrenia en la población José María Caro es posible obtener resultados preliminares, conclusiones provisorias y orientaciones para el trabajo futuro.

a) Existiría una cantidad estimativa de niños entre las edades de 6 y 12 años que rinden bajo el promedio aceptado como normal ante pruebas psicológicas de capacidad intelectual.

b) Las causas de este rendimiento inferior pueden ser variables, y van desde afecciones neurológicas hasta factores culturales. La tabulación de la encuesta sociológica, el examen médico y el estudio de las relaciones que existan entre las variables consideradas en plan inicial permitirán encontrar o sugerir factores que lo expliquen. Tarea que se realizará en la segunda etapa del presente trabajo.

c) Sin embargo, independientemente de los resultados que se obtengan, se ve la necesidad ya en este momento del trabajo de:

1) Realizar encuestas sociológicas en profundidad.

2) Confeccionar baremos para los tests de rendimiento escolar efectuados en poblaciones.

3) Ampliar este estudio a otras poblaciones y considerar también aquellas cuyo nivel socio-económico se estime como más satisfactorio.

4) Importaría hacer presente desde ya que los planes de enseñanza para estos niños dependerían de los factores que intervienen en el mal rendimiento frente a estas pruebas.

(1) La mortalidad muestral proviene del hecho de haber sido declaradas nulas las encuestas a las familias cuyos niños no concurrieron al lugar de citación.

(2) Dr. Armando Roa R.: "Contribución metodológica al estudio de la psicosis en Episodios Psicóticos de Oligofrénicos". 1953.

(3) Hacemos hincapié en que usamos la palabra amencia en el sentido inglés y no en el alemán, de oscurecimiento de conciencia. Propondríamos el término deficiencia mental anómica para definir este grupo.

## CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ESCUELA MEDIA

La educación es un proceso dinámico y continuo que persigue la formación integral del educando dentro de un contexto histórico y geográfico. El dinamismo de este proceso está en directa relación con la personalidad total del educando y con la complejidad de las situaciones ambientales.

2 Los propósitos generales que se persiguen dan al sistema educacional su unidad; su continuidad se realiza en razón de que tales propósitos se van cumpliendo gradualmente, y se perfeccionan, amplían y profundizan en la medida en que se asciende en el sistema. En este sentido, todos los niveles del sistema pueden considerarse de continuación, y algunos de sus canales de carácter progresivo y parcialmente terminal.

3 Descriptivamente, la escuela media puede considerarse como el tramo del sistema entre la básica y la universitaria superior y, por su naturaleza propia, puede definírsela como de formación del adolescente; además, debe atender las diferencias individuales y las exigencias determinadas por la demanda social y del trabajo.

4 Esta fisonomía elimina las barreras tradicionales entre disciplinas académicas y técnicas. El humanismo contemporáneo establece, en orden de la formación general de la persona humana, una rica interdependencia entre ciencia, arte y tecnología. Las disciplinas académicas y las tecnológicas ofrecen múltiples y relevantes oportunidades y recursos para la formación integral del hombre. Conviene destacar, por otra parte, que no es correcto sobreestimar el papel que juegan los instrumentos en el desarrollo humano, ya que el lenguaje, mucho más que ellos o las máquinas, es el que establece la identidad humana; el hombre es preeminentemente constructor de la mente, dueño de sí mismo y capaz de negarse a los llamados puramente biológicos.

Toda la experiencia humana, intelectual o efectiva, se expresa en el lenguaje, la matemática, la plástica y la música; su historial constituye la tradición cultural, partiendo de la cual la educación revisa y reconstruye continuamente la vida de la humanidad, impulsada por su innata curiosidad y su creciente capacidad de comunicación.

5 Entre las notas que caracterizan al humanismo actual se pueden mencionar el sentido de unidad de todo el hacer histórico y el espíritu de solidaridad entre los hombres y las instituciones comprometidas. La escuela no puede ser una isla dentro del acontecer de la sociedad global. Hay una interacción escuela-comunidad muy estrecha, por cuanto el cambio en las estructuras de la sociedad exige a la escuela una constante adecuación de sus propias estructuras. La escuela, a su vez, en razón de su dinamismo interno, impulsa las transformaciones que la sociedad requiere en su proceso de desarrollo. Se trata, además, de que la comunidad participe realmente en el logro de los propósitos de la escuela, aportándole todo tipo de recursos y, también, de que la escuela reconozca concretamente su compromiso con el destino de la co-

munidad. Esta reciprocidad en la participación hará que la escuela marche al ritmo de los cambios que se operan en la sociedad. Responderá así adecuada y oportunamente a las nuevas exigencias y será un agente dinámico que promueva, oriente y consolide los cambios dentro de un sistema eficiente de servicio mutuo. Este concepto de servicio mutuo escuela-comunidad debe incorporarse en la mente y en el lenguaje de las nuevas generaciones, por cuanto la educación, definida como un proceso continuo y permanente, implica la existencia de un compromiso de participación efectiva de todos los miembros de la comunidad en el perfeccionamiento personal, y de la creación de las condiciones adecuadas para que éste se realice. Por esta misma razón, la escuela es un factor muy importante para lograr la mejor integración social y promover la participación eficiente de los cuerpos intermedios en las tareas de comunidad nacional. La integración social y la participación son condiciones básicas para la existencia y perfeccionamiento para una sociedad democrática moderna.

6 Otro elemento que deberá considerarse en la planificación de la escuela media es la naturaleza del educando de este nivel.

La adolescencia es una edad de dudas e inquietudes. El adolescente se encuentra en una etapa del desarrollo caracterizada, entre otros aspectos, por la toma de conciencia de su "yo"; una de aquellas manifestaciones es la inquietud frente al mundo y a su futuro profesional-ocupacional. Semejante inquietud tiene doble fuente de motivación: por un lado, los intereses, ideales, aptitudes personales del adolescente; por otro, la presión social ejercida a nivel familiar o de la comunidad. La motivación interna del adolescente y la presión externa se nutren de cierto tipo de prestigio que rodea determinadas profesiones o destinos ocupacionales y de las expectativas reales que ofrece la economía en un momento de su desarrollo.

7 La escuela media no puede dejar de atender, tanto la dimensión individual de este problema del adolescente, como las perspectivas reales del desarrollo económico y social. De aquí deriva la necesidad de diseñar una escuela media con un currículum que ofrezca la posibilidad de estudios propedéuticos o de continuación y terminales, con ciertos grados de diferenciación. La diversificación que se postule deberá ser lo suficientemente flexible como para permitir la adecuación de los planes a las nuevas necesidades que crea la sociedad moderna con velocidad creciente en sus cambios y las de un país en desarrollo. Esta flexibilidad en la estructura del currículum de la escuela media facilitará, además, los mecanismos para cierto grado de articulación horizontal, de modo que, mediante un proceso científico de orientación, el educando puede reubicarse dentro del sistema, sin retroceder.

8 El proceso de transición que vive y vivirá Chile por algún tiempo, de una sociedad preindustrial a otra de tipo industrial, debe ser debidamente considerado para definir una estructura educacional que responda a los requerimientos del desarrollo. Deberá tenerse presente, entre otros factores, la aceleración de los cambios tecnológicos y el continuo desplazamiento de técnicas y especialidades profesionales en sus diversos niveles. La más fuerte incidencia de este fenómeno ocurre, sin duda, en el aspecto técnico-profesional de la escuela media.

La escuela media asume un papel específico en la tarea de preparar los recursos humanos de mando medio, requeridos por el desarrollo cultural, social y económico del país. La especialización,

a cualquier nivel, estará al servicio de la formación general, ya que permite la adquisición de hábitos, el desarrollo de habilidades y aptitudes y la asimilación de valores que condicionan la conducta general del hombre.

9 En síntesis: la atención que se debe prestar, tanto a los intereses y necesidades personales de los educandos, como a las necesidades del desarrollo socio-cultural y económico de la comunidad, significan que la escuela media y la general básica se complementan, como quiera que la educación del niño y del adolescente se realizan a través de un proceso dinámico, cuyas características primordiales son su unidad y continuidad. Por su ubicación en el sistema educacional regular, la escuela media tiene tanto la obligación de continuar los estudios del nivel anterior, como la de preparar a los alumnos para seguir estudios superiores. La escuela media es terminal y propedéutica; en este último sentido, contribuye a la preparación de profesionales de alto nivel que se realiza en la educación superior. La escuela media tiene como última fina-

lidad la que se ha señalado para todo el sistema: "el desarrollo de la personalidad, la preparación para el cambio social y la participación en el mundo del trabajo".

De este objetivo general se pueden deducir algunos objetivos específicos de la escuela media, cuya formulación tentativa se presenta a continuación:

1 DESARROLLAR INTEGRALMENTE LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE, cuyas características sicobiológicas y espirituales crean necesidades específicas que la escuela media debe atender considerando las diferencias individuales, sin dejar de continuar el proceso de educación general del nivel básico.

2 ATENDER LAS EXIGENCIAS DETERMINADAS POR LA DEMANDA SOCIAL en la mejor forma posible, profundizando determinados aspectos o áreas de la educación general básica.

(Documento de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.)

## LAS ALTERNATIVAS A, B Y C DE LA ENSEÑANZA MEDIA: EL TEXTO DE LOS 3 DOCUMENTOS

### DOCUMENTO N.º 2

#### ALTERNATIVA A

##### Antecedentes:

1 A fin de cumplir con los objetivos señalados para la escuela media, esta alternativa trata de ofrecer las máximas oportunidades educacionales en relación con los intereses, capacidades y necesidades de los educandos y con las demandas del desarrollo del país.

2 La formación general del adolescente es uno de los objetivos básicos de la escuela media y se traduce en el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales, en la creación de actitudes y de valores. Esto permite una adaptación eficiente del hombre a las condiciones cambiantes de la sociedad actual.

3 La escuela media cumple con sus objetivos en la medida en que garantiza la más alta transferencia del aprendizaje. Sólo así se asegura una adecuada productividad del sistema y se consagra, en la práctica, el principio de que los recursos empleados en educación constituyen una inversión.

4 En el plano estrictamente pedagógico, lograr una adecuada transferencia del aprendizaje exige que la escuela emplee métodos activos y creadores de trabajo, con participación constante de los alumnos. Así es posible alcanzar aprendizajes a los más altos niveles, lo que está garantizado por el hecho de que la distribución de la inteligencia, habilidades y otros atributos del niño en edad de iniciar su educación media, se presenta normalmente sin ningún tipo de concentración preferencial en cualquier sector determinado de la enseñanza. Además, el hecho de existir una enseñanza básica de 8 años garantiza niveles de mejor preparación general para continuar en la escuela media.

5 Por otro lado, la relación entre la escuela media y las demandas del desarrollo económico-social plantea problemas que es indispensable abordar si se desea una estructura educacional eficiente.

6 Desde luego, en nuestros tiempos, la formación integral de la persona humana no puede condicionarse al esquema clásico del enciclopedismo tradicional. Hoy las ciencias y la tecnología, producto de la actividad del hombre, enriquecen las dimensiones y virtualidades del humanismo. Los valores implícitos en la tecnología, por ejemplo, tienen un fuerte poder de formación humana. En consecuencia, no puede estar ausente del currículum de la escuela media, en todas sus modalidades y niveles.

7 El cuadro de valores, latente aún en la comunidad chilena, orien-

ta a un grueso sector de nuestra juventud hacia las carreras tradicionalmente denominadas "liberales" y, en función de esa orientación, se ha ido consolidando una escuela media selectiva que no responde a la actual estructura social. Este cuadro de valores distorsiona las posibilidades del desarrollo nacional, subestimando el trabajo técnico y manual.

8 Para contrarrestar esta dirección negativa de nuestra mentalidad, y de las estructuras educacionales que la reflejan, es necesario crear, a través del currículum de la escuela media, una real igualdad de oportunidades en todas sus modalidades, de manera que los planes de estudio contemplen una fuerte formación general común y de principios básicos de tecnología. Así, por un lado, se elevará la calidad del nivel técnico-profesional de la escuela media y se evitará caer en una enseñanza verbalista.

9 Las necesidades de la sociedad contemporánea son en gran medida de tipo tecnológico. Esto significa que la enseñanza profesional de nivel medio debe desarrollar una actitud científica en el adolescente y las habilidades que le permitan comprender y aplicar los principios y el método científico en las múltiples formas de trabajo que deba eventualmente enfrentar. Contrariamente, hoy se ofrecen técnicas cerradas que limitan las posibilidades de adaptación a los cambios, obstaculizando así el desarrollo del espíritu creativo, tan necesario en la vida ocupacional moderna. Además, el rápido avance científico-tecnológico que se observa en la sociedad moderna hace que las técnicas constantemente sean superadas, dando paso a nuevos métodos y a nuevas concepciones tecnológicas. Esto significa que la especialización cerrada, principalmente aquella de nivel medio, conduce fatalmente a los egresados del sistema a una vida de trabajo que no existe, o a la cual sólo en casos excepcionales pueden adaptarse en buenas condiciones.

Desde el punto de vista curricular, este hecho indica claramente la necesidad de cambiar el sistema de especialización cerrada por la intensificación de los estudios de base y los programas variables, abiertos a áreas de especializaciones. De esta manera, el estudiante quedaría en condiciones de absorber el cambio tecnológico y de desempeñarse en alguna especialidad de acuerdo con sus aptitudes personales.

10 La pirámide ocupacional de una sociedad industrial, desde el punto de vista económico, tiene características diferentes a las que tenía aquella que existía cuando la enseñanza técnico-profesional chilena se diseñó. En efecto, una sociedad industrial se caracteriza por el alto grado de transferibilidad entre las ocupaciones, en oposición a la tradicional permanencia en la misma ocupación o tipo de ocupación que es peculiar de una sociedad pre-industrial. Las ocupaciones de nivel medio que actualmente pueden identificarse en Chile son aproximadamente 800. De éstas, la educación técnico-profesional estaría en condiciones de proveer más o menos unas 60. Es evidente que, por un lado, será imposible dar todas las especialidades para todas las ocupaciones y que, por otro, cualquier esfuerzo exigiría una exorbitada gama de

especialización, que no se estaría en condiciones de satisfacer. Lo anterior significa que el problema necesariamente debe ser planteado de otra manera. Deben considerarse los elementos de transferibilidad y de adaptación que los más importantes en la formación profesional de nivel medio, en vez del constante aumento de nuevas especialidades que nunca podrían llegar al número necesario para cubrir todo el mercado de trabajo, lo que, por otra parte, implicaría una permanente baja de calidad por falta de medios.

11 La desvinculación entre la estructura de la enseñanza técnico-profesional chilena y la estructura social y ocupacional ha provocado efectos negativos. Entre tales efectos, pueden mencionarse: 1) la escasa aceptación por parte de la industria, comercio y servicios de los egresados de la enseñanza técnico-profesional (lo que se prueba por las remuneraciones que estas personas reciben, y por el hecho de que un alto porcentaje de los egresados de este tipo de escuelas no se desempeñan en la vida del trabajo en aquellas ocupaciones para las que fueron calificados); 2) por el debilitamiento de la pirámide ocupacional al nivel de los "cuadros" medios, es decir, del personal encargado de poner en práctica las decisiones técnicas; este hecho significa que los profesionales de alto nivel se desempeñan en niveles inferiores, lo que, a su vez, produce un desajuste general en el proceso de mejoramiento tecnológico en toda la actividad económica; 3) cierto desprestigio social que impulsa tanto a los padres como a los alumnos, a evitar, en cuanto las condiciones económicas lo permiten, este tipo de educación, por lo cual presionan cada vez más y con mayor fuerza sobre la educación secundaria; ésta, a su vez, abriendo sus puertas hacia la Universidad, proporciona una de las pocas alternativas que la sociedad considera como prestigiosas.

12 Por otra parte, es indispensable establecer los mecanismos adecuados para lograr una estrecha relación escuela-empresas, con el objeto de que, a través de éstas, los educandos del sector técnico-profesional puedan realizar su entrenamiento y aplicar su aprendizaje. Una política de esta naturaleza significa disminuir los costos de equipamiento de talleres de las escuelas técnico-profesionales. De acuerdo con las consideraciones precedentes, se propone la siguiente estructura.

#### ESTRUCTURA DE LA ESCUELA MEDIA

Se postula una "Escuela Media Nacional" que tiene las siguientes características fundamentales:

1 Comprende 4 años de estudios.

2 Los 4 años se diseñan sobre la base de un Plan Común y Planes Electivos.

#### A PLAN COMUN

A1 El plan común de formación general y principios básicos de tecnología se estructuraría para todas las actuales escuelas de enseñanza media: liceos, escuelas industriales, agrícolas, técnicas femeninas e institutos comerciales y escuelas consolidadas. Esta parte del currículum comprendería ciencias humanas, ciencias básicas, principios de tecnología. Sus objetivos principales serían: ofrecer una formación general común para todos los adolescentes del país; elevar el nivel cultural general del actual sector técnico-profesional; cambiar el cuadro de valores que condiciona la actual estructura del sector científico-humanístico, y situar a la escuela media dentro de la concepción del humanismo contemporáneo.

A2 El plan común de formación general y principios básicos de tecnología, que operaría para todas las escuelas de la actual enseñanza media, ofrecería la posibilidad de establecer mecanismos para una racional articulación entre todos los sectores de escuela media.

A3 El plan común para los 4 años de la escuela media absorbería un promedio aproximado de 60% del plan total (ver anexo 1) y se distribuirá de la siguiente manera:

1er. año: 75% plan común

2.º año: 65% plan común

3er. año: 55% plan común

4.º año: 45% plan común

(ver anexo 2)

Considerando, por ejemplo, la hipótesis de 30 horas de clases semanales (ver anexo 3), este porcentaje se traduciría en la siguiente distribución de horas de clases semanales del plan común:

1er. año: 22 horas

2.º año: 19 horas

3er. año: 16 horas

4.º año: 13 horas

#### B PLANES ELECTIVOS

B1 Los planes electivos se ofrecerían de acuerdo con un régimen de decisiones que, junto con respetar las aptitudes, necesidades e intereses de los alumnos, tome en cuenta las exigencias programáticas derivadas de la estructura misma de los planes.

B2 Tendrá que haber correlación entre los planes electivos y el ascenso de los alumnos en la escuela media, de modo que se evite el caos que significaría la elección de planes de estudio sin relación de continuidad y secuencia entre un año y el siguiente, o entre un semestre y otro. Además, la oferta de planes electivos operará según una adecuada distribución de ellos en relación con el tipo de escuelas que contempla actualmente la enseñanza media chilena. De la lista de planes electivos, en las escuelas comerciales, por ejemplo, se ofrecerán aquellos que estén vinculados con la naturaleza de ese tipo de enseñanza, y así en todos los demás casos.

B3 En definitiva, la puesta en práctica de los planes electivos debe ir aparejada con una permanente orientación del alumnado en orden a las posibilidades de profundización de conocimientos que cada uno de ellos ofrezca y también, en orden al nivel de especialización que otorgue, considerando el aspecto terminal de cada uno de los cursos de la escuela media y su relación con el sistema de aprendizaje para el sector técnico-profesional.

B4 A través de los planes electivos se ofrecerían, progresivamente, ciertos niveles de especialización que darían carácter terminal a los distintos cursos del sector técnico-profesional. Estos cursos serán determinados de acuerdo con las necesidades del desarrollo económico y con la demanda del mercado ocupacional.

B5 Los planes electivos absorberían, como promedio de los 4 años de la escuela media, el 40% aproximado del horario semanal de clases y su distribución por cursos sería la siguiente:

1er. año: 25% planes electivos

2.º año: 35% planes electivos

3er. año: 45% planes electivos

4.º año: 55% planes electivos

Estos porcentajes, traducidos en horas de clases, en la hipótesis de 30 horas semanales, corresponderían a la siguiente distribución:

1er. año: 8 horas

2.º año: 11 horas

3er. año: 14 horas (ver anexo 3)

4.º año: 17 horas

3 Licencia media.

Los egresados de la escuela media recibirán una licencia media única con igual validez para todos los efectos legales. Es decir, los egresados del actual liceo, o de la escuela industrial, etc., que hayan cursado satisfactoriamente los 4 años, tendrán las mismas opciones futuras, como egresados del nivel medio del sistema educacional.

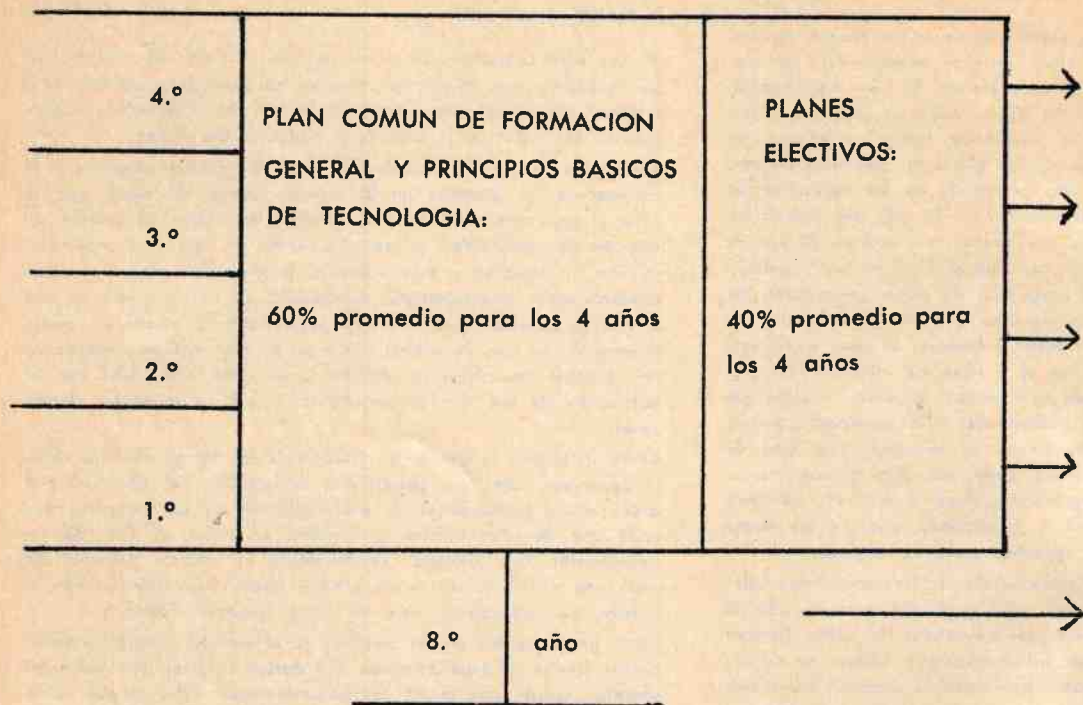
4 El primer año de la escuela media.

Aunque ha quedado establecido en el texto de este documento conviene reiterar que el 1er. año de la escuela media, en esta alternativa, se diseña según un plan general que absorbería el 75% de la disponibilidad horaria total, y planes electivos, con un 25% de tal disponibilidad. El alto porcentaje destinado en este 1er año al plan común ha sido decidido con el fin de lograr la mejor formación cultural posible del alumnado y a garantizar su desempeño satisfactorio en los cursos superiores.

Los planes electivos tienen aquí la finalidad de ofrecer a los alumnos las primeras experiencias en orden a tomar decisiones sobre las oportunidades que se les ofrecen y, además, permitir el reforzamiento del proceso orientador, iniciado en el 2.º ciclo de la educación general básica.

ALTERNATIVA A

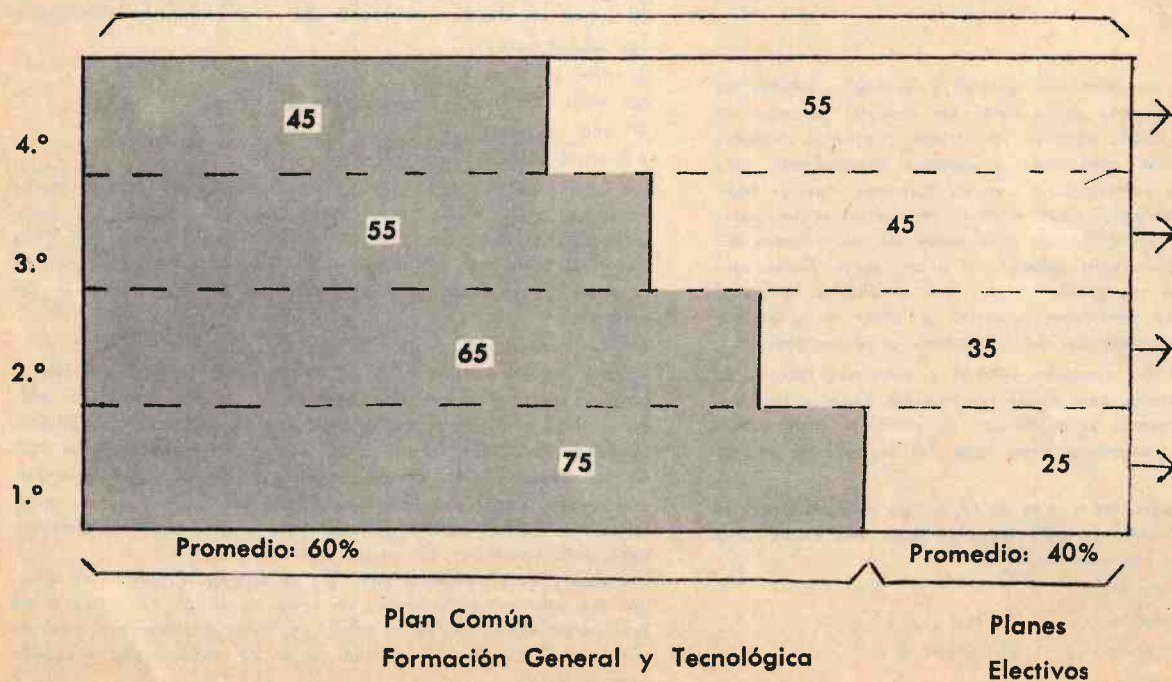
ESCUELA MEDIA NACIONAL



SISTEMA DE APRENDIZAJE  
 PLAN COOPERATIVO: ESCUELA-EMPRESAS

ALTERNATIVA A

ESCUELA MEDIA NACIONAL  
PLAN GLOBAL: 100



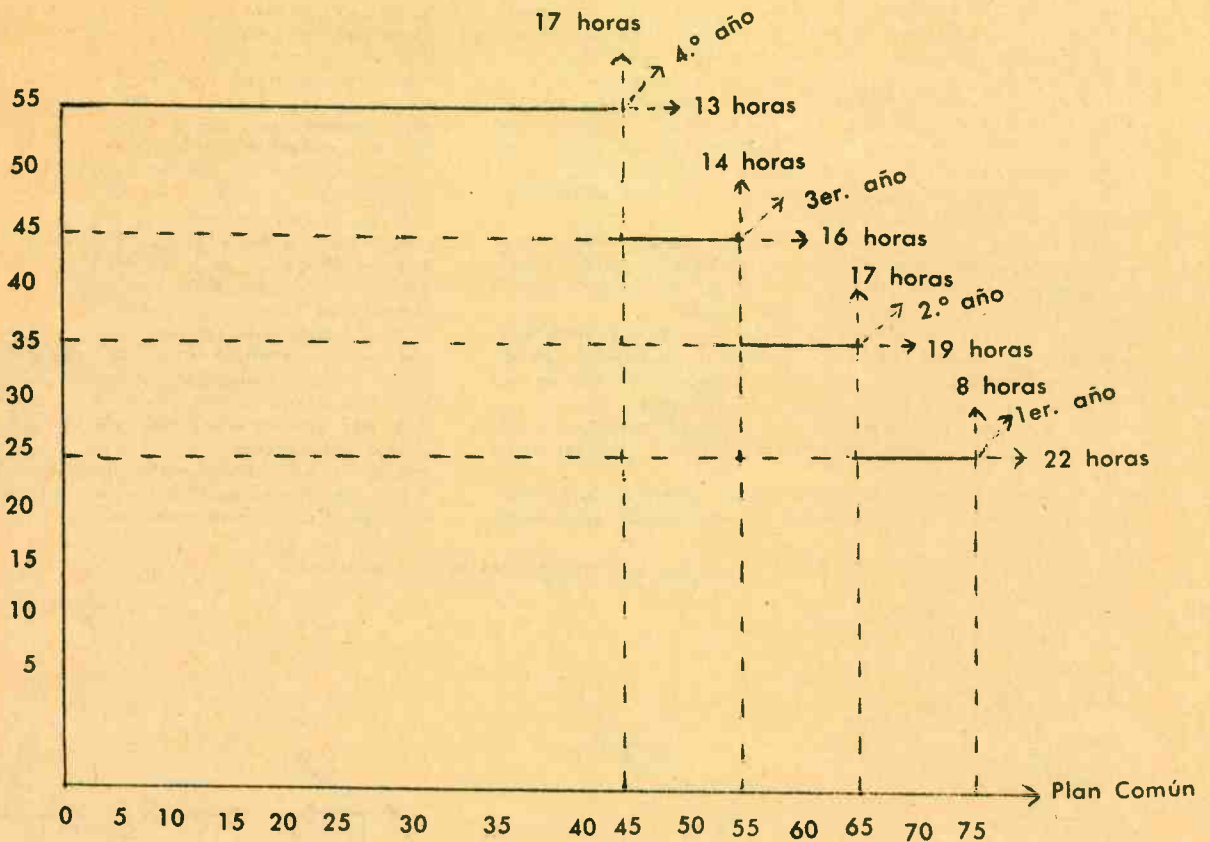
ANEXO 2

SISTEMA DE APRENDIZAJE  
 PLAN COOPERATIVO: ESCUELA-EMPRESAS



PLANES ELECTIVOS:

ESCUELA MEDIA  
Porcentajes Plan  
Común y Planes  
Electivos y  
equivalencia  
horas semanales  
con horario  
total semanal  
de 30 horas,  
como hipótesis



DOCUMENTO N.º 3

ALTERNATIVA B

Estructura

Para cumplir los objetivos de la educación media, y especialmente para atender, por una parte, a las necesidades personales de los alumnos derivadas de sus distintas capacidades e intereses, y por otra, a la demanda de recursos humanos del país en desarrollo, la educación media ofrece dos modalidades: una intensificación y diversificación de la educación general, expresada en el ciclo científico-humanístico, y una intensificación y diversificación de la educación técnica, expresada en el ciclo técnico-profesional. El egresado de la educación básica, por tanto, encontrará dos modalidades educativas diferentes: el ciclo científico-humanístico, de cuatro años de duración, y el ciclo técnico-profesional, que ofrecerá dos posibilidades de estudios: un ciclo de cuatro años de duración, con el objeto de formar técnicos de mando medio, y un ciclo de tres años o menos de duración, para entregar una adecuada calificación en una técnica o en un oficio a los alumnos que deban tempranamente ingresar al mundo del trabajo.

Estas oportunidades educativas no significan una parcelación de los objetivos de la enseñanza media, sino formas diferentes de atender a esos objetivos. En efecto, una y otra pretenden una formación personal y una preparación para participar en el desarrollo nacional, a través, en un caso, de la cultura general, y en el otro, a través de la técnica y el oficio profesional.

Por otra parte, la cultura general no podrá entenderse ajena a la realidad económica, a las exigencias de la producción; al mundo del trabajo y la tecnología. Y el oficio y la técnica no podrán alcanzarse sin una fuerte formación general.

Cualquiera que sea la modalidad que la enseñanza media presente, será siempre su objetivo esencial la formación integral de la personalidad del adolescente.

Estructura del ciclo técnico-profesional:

Habrá en este ciclo tres grandes áreas o vías: a) industria, b) agricultura y c) comercio y servicios.

En cada una de estas áreas se ofrecerán las dos posibilidades de estudios que constituyen el ciclo: cursos terminales de cuatro años y cursos terminales de tres años o menos. Estas dos formas podrán contemplarse en un mismo ciclo de estudios entregando al alumno una "calificación progresiva", según sean los niveles que vaya alcanzando.

En cualquier caso, el ofrecimiento de "carreras cortas" o cursos terminales de menos de cuatro años es un imperativo grave del ciclo técnico-profesional. Con ello, no sólo responderá a la necesidad social de personal calificado en este nivel, sino que permitirá a cualquier alumno de enseñanza media que no pueda continuar estudios en su sector, cambiar la condición de deserto escolar por la de trabajador calificado.

Organización del ciclo científico-humanístico:

La necesidad de una conciliación entre una formación general común para todos los alumnos —especialmente relevante en una época en que la distinción entre ciencias y humanidades es cada vez más convencional— y una formación especial o diferenciada —que rompa el enciclopedismo de los planes de estudios y atiende decididamente a las diferencias individuales— crea una grave dificultad en la formulación del plan de estudios para el ciclo científico-humanístico.

La dificultad está en encontrar una organización del ciclo y del plan de estudios, aceptable desde el punto de vista de la cultura y la educación, de las necesidades de los alumnos, de las necesidades del país, de los recursos humanos y materiales, de su practicabilidad y manejo administrativo.

Esa organización debe poder ser aplicada en todo el país, en establecimientos grandes y pequeños, en las capitales de provincias y en las pequeñas localidades.

Todavía más. En Chile el 36% de la enseñanza en el nivel secundario es impartida por la educación privada. Habría que considerar seriamente, entonces, el impacto —por ejemplo, en costos y distribución del personal— que en este sector pueda producir una determinada organización del plan de estudios.

A la luz de estas consideraciones se pueden señalar algunas ideas básicas para la organización del ciclo y del plan de estudios en el sector científico-humanístico.

1 Debe haber una diferenciación en este nivel, pero, por ahora, no debe ir más allá de distinguir dos grandes áreas de diferenciación: ciencias humanas y ciencias naturales y matemáticas.

2 Esta diferenciación podría expresarse de dos maneras:

a) por vías o planes diferenciados. Esta fórmula parece ser, en la actual estructura centralizada de los servicios, la más operante. Según esta fórmula, los liceos ofrecerían dos alternativas: la vía de ciencias humanas o humanística, y la vía de ciencias naturales y matemáticas o vía científica. Una y otra vía tendrían estudios comunes y estudios diferenciados.

b) con un plan común y un plan electivo o plan especial. Esta fórmula parece ser de mayor riqueza pedagógica y de mayor flexibilidad, pero, al mismo tiempo, de más difícil manejo administrativo en la actual organización del servicio.

Según esta fórmula, el alumno no tendría que escoger entre vías alternativas al ingresar al Liceo y durante su permanencia en él. Tendría sí que hacer todos los años sucesivas decisiones en relación con los estudios electivos que se le ofrecerían.

Habría, entonces, una sola vía, la científico-humanística, y el plan de estudios contemplaría estudios comunes y estudios electivos.

3 La fórmula b), plan común y plan electivo, deberá ser la fórmula preferible cuando la descentralización de los servicios educa-

les permita una mayor agilidad administrativa y una más adecuada relación entre la escuela y su zona y comunidad.

Sin embargo, en la actual organización administrativa, esta fórmula es más operante que el sistema de vías, en los establecimientos pequeños de escaso número de alumnos. Puede resultar también más barata en costos, y por ende, más aceptable en la enseñanza.

4 Sería conveniente someter a consulta con los sectores interesados la organización total del ciclo, y en esa consulta, considerar la posibilidad de ensayar las dos fórmulas, en la próxima aplicación del 1er. año. Sobre esa experiencia y con los nuevos datos sobre descentralización administrativa y organización del trabajo escolar que se tengan en 1968, revisar o confirmar lo que se haya planeado para todo el ciclo.

Plan de estudios en el primer año

1) Dos deben ser los objetivos específicos del 1er. año de la enseñanza media: a) producir una homogeneidad en la base cultural y en los hábitos de estudio de los alumnos para que se adapten eficientemente a las exigencias escolares del nivel medio; b) asegurar la efectividad de la orientación y distribución de los alumnos, dentro del ciclo, hacia otro ciclo o área, o hacia otras oportunidades de estudio o de trabajo.

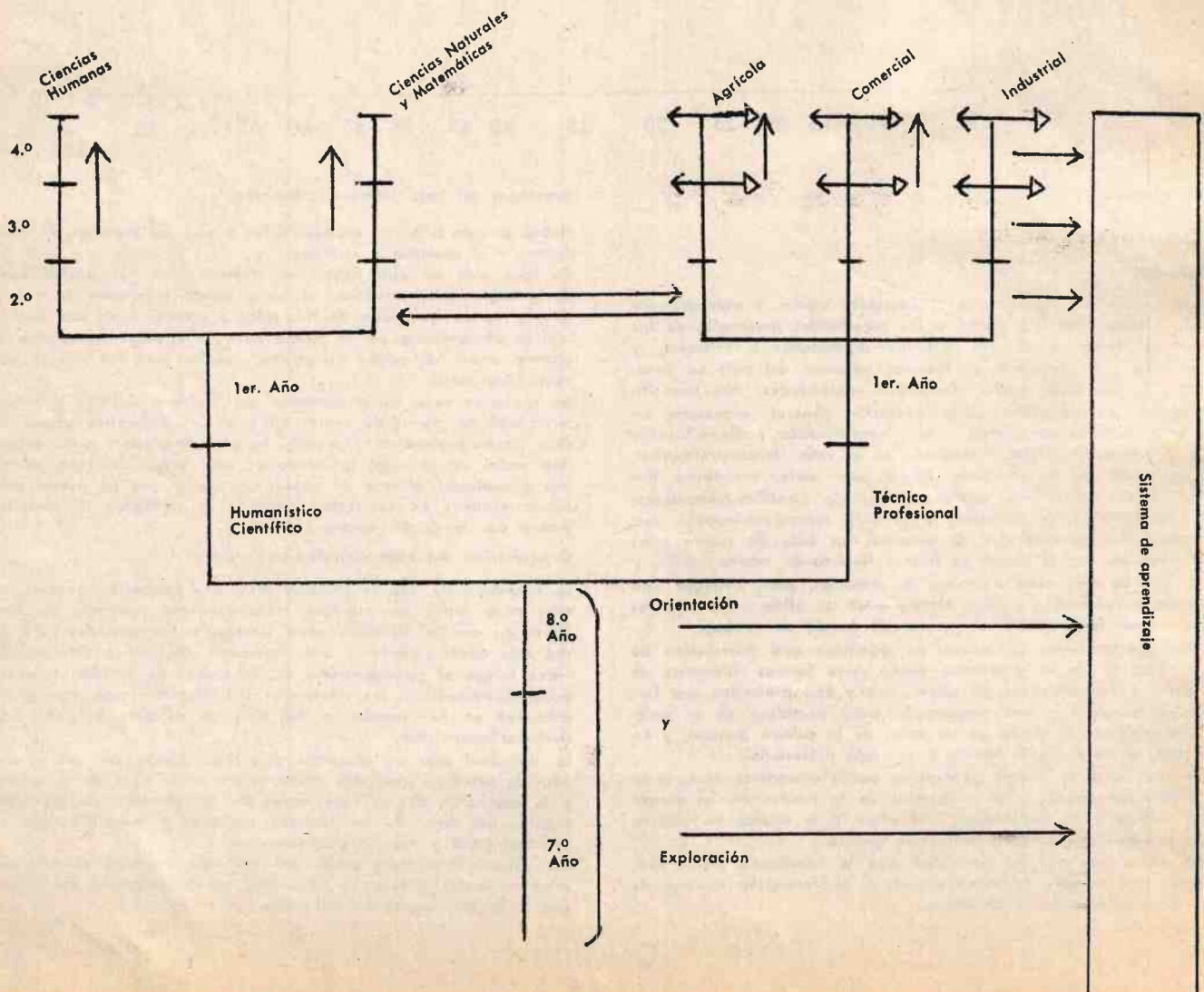
2) Para cumplir esos objetivos, el primer año ofrecerá en todo el nivel —ciclo científico-humanístico y ciclo técnico-profesional— un mismo y fuerte plan común y además un plan especial.

3) El plan común no será inferior a los dos tercios del plan total.

4) El plan especial será hasta un tercio del plan total y consistirá en una intensificación, profundización y complementación de asignaturas del plan común, preferentemente en educación general en el ciclo científico-humanístico y preferentemente en educación tecnológica en el ciclo técnico-profesional.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE LA EDUCACION MEDIA

ALTERNATIVA B



## ALTERNATIVA C

1 Después de los dos años exploratorios que ponen fin a la enseñanza básica, los jóvenes chilenos serán distribuidos, según sus gustos y sus aptitudes, en dos canales que constituyen, uno y otro, la escuela media. Uno conviene a los alumnos que tienen inclinaciones por la abstracción intelectual y, eventualmente, deseos de seguir estudios en la universidad: es el ciclo largo y tendrá una duración de cuatro años. El otro está destinado a acoger a los niños de tipo concreto y activo que deben entrar rápidamente en la vida profesional: es el ciclo corto, que durará máximo tres años.

2 Sin embargo, sería peligroso que la orientación hacia el ciclo largo o el ciclo corto fuera definitiva. Para algunos alumnos, un cambio de orientación puede ser necesario. En los dos primeros años, los programas deberán permitir este paso de uno a otro ciclo.

3 En el transcurso del ciclo largo nos ha parecido deseable permitir que los alumnos se desarrollen según sus intereses y sus aptitudes. Veremos, al examinar los planes de estudio, que la formación general no ha sido olvidada. Pero, es una constatación universal que la madurez intelectual de los jóvenes de nuestro tiempo los hace desear profundizar sus conocimientos, lo que implica una diferenciación en la enseñanza secundaria. Sería, por lo demás, cometer un gran error confundir "cultura general" con "enciclopedismo". La cultura general, ciertamente, supone que disciplinas diversas intervienen en la formación de un espíritu y de una sensibilidad, pero ella depende más del método empleado para comprender una ciencia, que de la suma de los conocimientos acumulados.

Por esta razón hemos distinguido tres secciones en los dos primeros años del ciclo largo: una sección donde dominarán las humanidades, una sección donde dominarán las ciencias y una sección donde dominará la técnica, que no debe ser confundida con la enseñanza profesional del ciclo corto.

Se trata, en este caso, de una enseñanza diferenciada que permite, sin embargo, modificaciones de orientación, después del segundo año.

4 Por el contrario, los dos últimos años del ciclo largo, al mismo tiempo que mantienen la formación general, ven aparecer una real especialización. Los cambios de orientación no serán ya posibles. La sección "humanidades" comprenderá una sección "letras" y una sección "ciencias humanas" y "económicas"; la sección "ciencias" se dividirá en ciencias teóricas (abstractas) y ciencias aplicadas (concretas); finalmente, la sección técnica preparará, en especial, a los alumnos para la industria, la agricultura, el comercio y las artes aplicadas.

He aquí las principales características del plan de estudios:

## 1 Mantenimiento de la formación general

Las disciplinas esenciales aparecen en cada sección. En los dos primeros años (enseñanza diferenciada) ellas son las mismas para todos los alumnos. Solamente en las secciones de los dos últimos años (enseñanza especializada) es donde ciertas disciplinas desaparecen en provecho de otras.

Incluso en la disciplina de especialización hemos hecho aparecer una distinción entre las horas de formación general y las horas de enseñanza especializada. De este modo, en la sección literaria, el español figura bajo la forma 3h y 2h.

Esta disposición tiene dos ventajas. Permite agrupar a los alumnos para las horas que les son comunes, lo que tiene por efecto obtener una economía de locales y de profesores; suprimir la desagradable jerarquía que existe a veces entre las secciones y contribuir a la unidad moral del establecimiento. Ella destaca la proporción entre las horas de formación general y las de especialización.

## 2 La especialización

Preparada por dos años de enseñanza diferenciada, ella no se hace efectiva sino en los dos últimos años, de aquí la gran importancia de la elección que hagan los alumnos antes de entrar al tercer año (actualmente 5.º año). El cuadro siguiente muestra la especialización progresiva; se notará, sin embargo, la importancia numérica de las horas de formación general en los años llamados de especialización.

## I Los primeros años: enseñanza diferenciada

	Humanidades	Ciencias	Técnica
Formación general	26	26	21
Enseñanza diferenciada	7	7	11

## II Dos últimos años: enseñanza especializada

Formación general      Especialización

Letras	17	15
Ciencias humanas	17	14
Ciencias teóricas	17	14
Ciencias aplicadas	17	15
Industria y agricultura	14	19
Comercio	17	16
Artes aplicadas	14	19

En la enseñanza técnica las horas de diferenciación y de especialización son más numerosas que en la enseñanza literaria y científica. Esto se explica por nuestro deseo de que los jóvenes que hayan seguido el canal técnico estén en condiciones de ingresar rápidamente a la vida activa, al dejar la enseñanza media. En las secciones comercio y artes aplicadas, los alumnos deberán poder pasar a la vida activa una vez que egresen de la enseñanza media. En las secciones industria y agricultura, un año de formación profesional será sin duda necesario. En los dos casos, los alumnos habrán alcanzado el nivel de técnico superior. Aquellos que después de egresar de la enseñanza media técnica, entren a una universidad técnica, deberán alcanzar en tres años el título de ingeniero.

3 El número total de horas semanales reservadas a cada sección está notablemente disminuido en relación al plan de estudios actualmente en vigencia. Consideramos recomendable habituar a los alumnos a trabajar personalmente en su casa o en la biblioteca. En la medida de lo posible, los rectores y los directores de liceos deberán tomar disposiciones para permitir a los alumnos este trabajo individual, que es la condición de la educación permanente, tan necesaria en nuestra época.

4 Para obtener esta disminución de los horarios de clase, hemos recurrido a un sistema de opciones: se invitará a los alumnos, en ciertos casos, a escoger entre varias disciplinas de la misma naturaleza, por ejemplo entre artes plásticas y música, o bien entre física y ciencias naturales.

5 Ciertas disciplinas podrán agregarse al horario semanal normal, pero ellas serán siempre facultativas, mientras que el sistema de opciones tendrá un carácter obligatorio. Por esta razón la enseñanza de la religión será facultativa en los dos primeros años del ciclo largo. Del mismo modo, los alumnos de la sección técnica podrán, desde el primer año, agregar una segunda lengua viva a la primera lengua obligatoria. Esta segunda se recomienda especialmente para los alumnos que deseen entrar a tercer año (actualmente quinto año de humanidades) en la sección comercio, que comprende dos lenguas vivas obligatorias.

Tenemos ocasión de observar la importancia dada a las lenguas vivas en el plan de estudios: el mundo moderno multiplica los intercambios internacionales y el éxito de las carreras que eligen los jóvenes depende, en gran parte, de su facultad de hablar varias lenguas.

6 Se notará la inserción, en los dos primeros años del ciclo largo, de dos horas de tecnología, obligatorias para todos los alumnos. Se trata de dar a esta enseñanza el carácter de una reflexión tecnológica, es decir de llevar a los alumnos a comprender la concepción y la utilización de los objetos.

El análisis de un objeto es totalmente formador: forma parte, de ahora en adelante, del humanismo moderno.

7 Nos ha parecido oportuno distinguir en la educación física la gimnasia y los juegos deportivos. Los médicos del Centro Internacional de la Infancia recomiendan once horas de cultura física semanal, para asegurar el equilibrio de los adolescentes. No hemos creído ser demasiado exigentes al proponer tres.

8 El consejo de curso, por supuesto, se mantiene en todas las secciones y en todos los años. Es éste un aprendizaje de la vida social y de la democracia que nos parece excepcionalmente bueno.

9 Finalmente, la enseñanza de la filosofía se introduce en las secciones técnicas. Es, creemos, el símbolo de la revolución de esta enseñanza. Las secciones técnicas, en efecto, deben gozar de la misma consideración que las demás de parte de los profesores y de los padres. Como las otras secciones, ellas exigen un alto nivel de formación y de cultura. Su reclutamiento, en nuestra opinión, será progresivamente asegurado por alumnos que frecuentan actualmente los cursos de la sección científico-humanística.

## EN SINTESIS:

a) Se postula una educación media con dos sectores o ciclos que, en conjunto, presentan 8 canales:

1 sector o ciclo largo, de 4 años de duración.

2 sector o ciclo corto, de 3 años de duración, como máximo.

b) Para obviar los problemas que podrían derivarse de una deficiente orientación del alumno, de su consecuente decisión respecto a su ingreso a determinado sector o ciclo de la educación

media, se piensa en un diseño de planes y programas de estudios, durante los primeros años de ella, que permita la máxima articulación entre ambos sectores y la consiguiente movilidad de los alumnos entre un sector y otro, sin retrocesos en sus estudios.

c) El sector o ciclo corto es de enseñanza profesional, sobre la base de ciertos aprendizajes que habilitan a los alumnos para su pronta incorporación a la vida laboral.

d) El sector o ciclo largo presenta tres canales durante los dos primeros años de la educación media (1.º y 2.º, respectivamente, del sistema):

- 1 enseñanza literaria,
- 2. enseñanza científica,
- 3 enseñanza técnica.

Cada uno de estos canales representa una enseñanza diferenciada que, de acuerdo con el párrafo 2, considera también la debida articulación horizontal entre ellos.

e) A partir del 3er. año del sector o ciclo largo, cada uno de sus canales ofrece, respectivamente, las siguientes modalidades:

1 letras y ciencias sociales, en el canal enseñanza literaria;

2 ciencias teóricas y ciencias aplicadas, en el canal enseñanza aplicada, en el canal enseñanza científica;

3 industria, agricultura, comercio y artes aplicadas, en el canal enseñanza técnica.

En suma el sector o ciclo largo ofrece ocho modalidades diferenciales de estudios.

Desaparece, a este nivel (3.º y 4.º año del sector o ciclo largo), la articulación y movilidad entre los diversos canales y modalidades internas de cada uno de ellos.

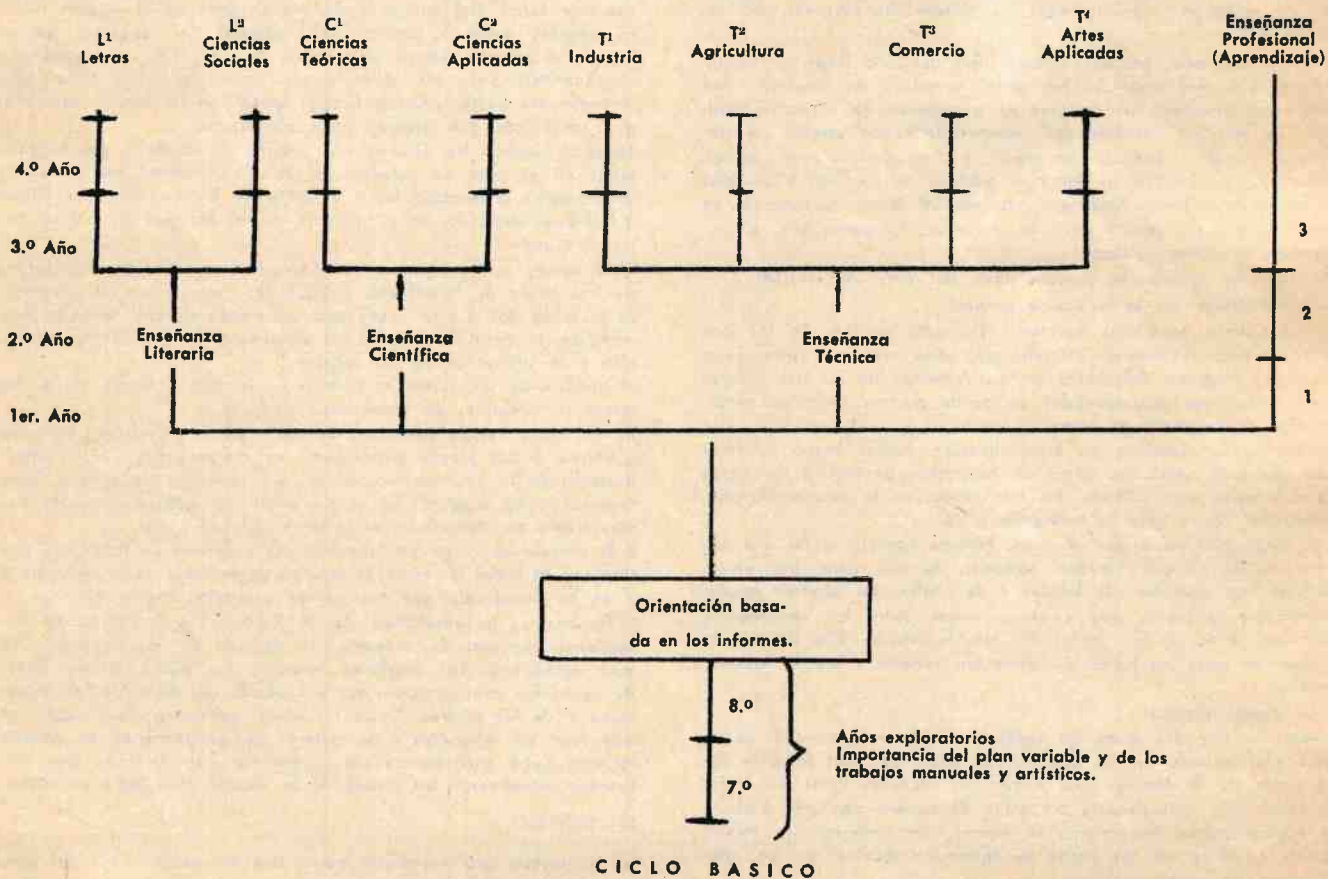
f) Para el funcionamiento adecuado de esta alternativa, se proponen planes de estudios comunes, especiales y optativos, los cuales permitirían, respectivamente:

1 una formación general sólida en todos los canales y modalidades,

2 cierto nivel de especialización en cada una de las ocho modalidades,

3 una disminución del horario semanal de clases sistemáticas.

PROPOSICION DE ORGANIZACION DE LA ESCUELA MEDIA  
(Enseñanza Media)



# EL SISTEMA DE APRENDIZAJE, PERSPECTIVA NUEVA EN LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

1. Cualquiera que sea la estructura que se diseñe para la escuela media no cabe duda respecto a la necesidad de considerar debidamente los dos criterios generales siguientes:

a) De acuerdo con la realidad de la cultura contemporánea, no es posible continuar con una enseñanza media que presente sectores rígidamente configurados, al extremo de establecerse, de hecho, un divorcio total entre el área tradicionalmente denominada "humanístico-científica" y el área "técnico-profesional";

b) Tampoco es posible continuar con un tipo de enseñanza profesional que ofrezca solamente ciertos niveles terminales, con la simple adquisición de técnicas cerradas. Es indispensable dar una formación tecnológica amplia, que capacite para la adquisición de variadas técnicas y la adaptación flexible a los permanentes cambios tecnológicos.

2. Según estos criterios, puede postularse al sistema de aprendizaje considerando dos alternativas concretas de funcionamiento, sin menoscabar la tución superior que el Ministerio de Educación ejerce sobre el proceso general de formación de los educandos:

a) Un sistema de aprendizaje que permita a los alumnos de las escuelas técnico-profesional realizar la aplicación de su aprendizaje tecnológico en las entidades productoras, alcanzando así la posesión de las técnicas que aquéllas requieren, y en condiciones de adaptarse a los cambios que sucesivamente vaya introduciendo el desarrollo del país.

Este mecanismo no excluye la práctica profesional en las propias escuelas, de acuerdo con las posibilidades de equipamiento moderno que ellas ofrezcan, pero permite, al mismo tiempo, salvar la imposibilidad de dotar a todas ellas, en un futuro inmediato, de los implementos modernos que el avance tecnológico va creando constantemente y que se incorporan en las entidades productoras del país, con altas inversiones financieras que ningún sistema educacional regular está en condiciones de afrontar en su totalidad. Este mecanismo de aprendizaje, por tanto, significa, entre otras cosas, introducir fuertes economías en el sector técnico-profesional de la escuela media.

Se trata, en definitiva, de una forma complementaria en que se establecen vínculos cooperativos entre la escuela y las entidades productoras, de modo que éstas no sólo sean consumidoras de recursos humanos preparados por la escuela, sino que, además, colaboren con ella para realizar juntas un proceso de formación eficiente. Este proceso, en razón a su misma naturaleza, es prolongado y, en algunos períodos, significará que el aprendiz perciba remuneraciones en relación a su productividad. A mayores niveles de productividad, fruto de su aprendizaje, el aprendiz incrementará su remuneración.

b) Un sistema de aprendizaje destinado a jóvenes con 8 años de educación general paralelo a la alternativa regular de la escuela media, en el sector técnico-profesional, en el que la formación y el entrenamiento se impartirían en planes que combinen el estudio y el trabajo progresivamente productivo.

Este mecanismo permitiría a los estudiantes aprender un oficio y percibir una remuneración de acuerdo con su productividad. Podría, al respecto, diseñarse un plan que contemplara días de asistencia a las entidades productoras y días de asistencia a la escuela para recibir la enseñanza general del nivel correspondiente. Finalmente, cualquiera que sea la forma de realizar un sistema de aprendizaje, queda a firme la idea motora del sistema mismo, a saber, una acción cooperativa escuela-empresa, para beneficio de toda la comunidad. Esto implica una estructuración flexible de la escuela y una mentalidad productora dinámica; esto supone la instalación combinada entre la entidad productora y la escuela. El sistema propuesto ofrece la ventaja de la cooperación social de dos tipos de experiencias que se complementan: la experiencia intelectual del educador y la experiencia intelectual del productor, convenientemente motivada y preparado para su participación armónica en la formación del aprendiz.

Esta colaboración entre dos sectores profesionales, no sólo tiene la ventaja de aprovechar las experiencias de ambos, sino que, debido a la presión de la concurrencia (dinámica, competitiva), en el campo nacional e internacional, está en condiciones de aportar al sector educacional los resultados más recientes de la ciencia, la tecnología y la administración, siendo, por tanto, un estímulo que contribuye a resolver dos cuestiones fundamentales: primera, la calidad en el campo de la formación profesional y, segunda, la diversificación de las exigencias del mercado ocupacional. (Documento de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.)

## ORGANIZACION DE LAS AREAS PROGRAMATICAS

1. Concepto explicativo de área programática.

1.1 Área Programática es una organización curricular en la cual operan —fundamentalmente— la integración, a través de las conductas, y la correlación horizontal, a través de los contenidos de las asignaturas que la conforman.

1.2 La decisión respecto a las disciplinas que componen un área dada se funda en tres criterios:

1.2.1 las afinidades culturales de las asignaturas;

1.2.2 el valor formativo específico que proporciona cada área;

1.2.3 la inminente necesidad de dar mayor amplitud y profundidad a los contenidos culturales e instrumentales en conformidad con el desarrollo psicológico del niño, que empieza a diferenciar grandes aspectos del saber —hecho que hace recomendable aumentar el número de profesores para la atención curricular de este ciclo—, sin que ello signifique una especialización prematura ni el abandono del concepto de educación general básica.

2. Las Áreas Programáticas y el Plan de Estudios.

2.1 "1 c) Un PLAN DE ESTUDIOS es un instrumento curricular flexible, neutro respecto de organizaciones programáticas determinadas, a condición de que se respeten sus dos especificaciones básicas: asignaturas a enseñar y distribución horaria de ellas";

"1 f) Tales formas organizativas absorben la suma horaria de las asignaturas que las integran, conforme al patrón Plan de Estudios, y contemplan los objetivos específicos de dichas asignaturas".

"2... La traducción de los objetivos generales y específicos en

actividades que permitan alcanzarlos, quedará a cargo, en una segunda determinación, de otros instrumentos curriculares: los programas de estudios".

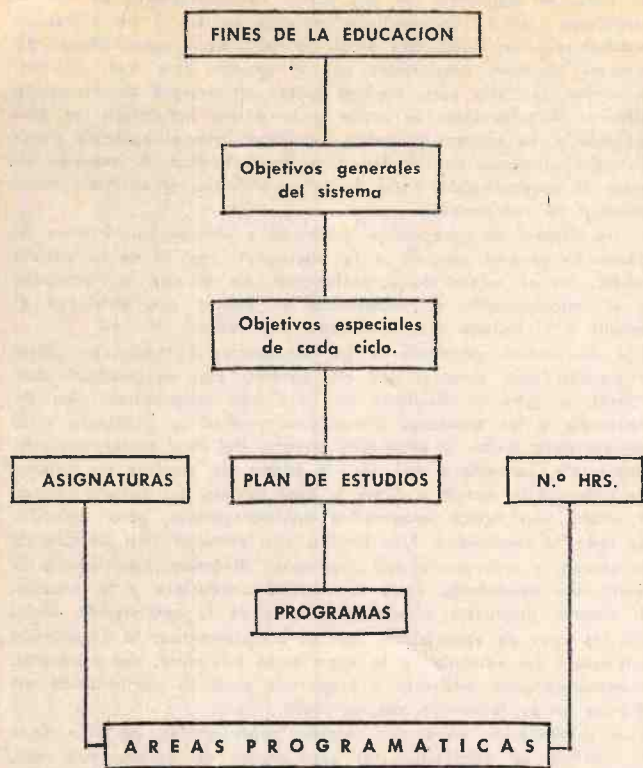
"3... Parece obvio que la organización y demás características propias de los programas de estudios, siempre que se ajusten a las dos condiciones fijadas por el Plan, deben obedecer a razones diferentes que no afecten a éste. Estas corresponden a los criterios que mejor permitan seleccionar y organizar la herencia cultural con el propósito de lograr las más valiosas experiencias en los niños. Son estos criterios los que deben guiar la confección de los Programas de Estudios, ya que, a través de las experiencias propuestas por éstos, se logrará en definitiva alcanzar, en cada nivel, los objetivos generales y específicos que el sistema persigue: La organización de los Programas de Estudios del 2.º Ciclo Básico en grandes Áreas (Áreas Programáticas), respeta, por consiguiente, los objetivos del ciclo a un nivel operacional así como las disciplinas y el sistema horario global que establece el Plan de Estudios para este ciclo.

2.2 Conviene, por última, dejar constancia de los siguientes criterios generales que dicen relación con esta forma organizativa:

2.2.1 Los objetivos propios en cada ciclo valen para todos los cursos que lo componen y se trata sólo de "graduarlos" al nivel psicobiológico de los educandos.

2.2.2 Los objetivos específicos de cada Área (que son esenciales de las asignaturas integrantes) rigen para todo el ciclo; corresponde únicamente "graduarlos" a nivel de la madurez de los educandos.

2.2.3 La elaboración de los Programas de Estudios en Áreas Programáticas está sujeta a la aplicación del principio de interrelación que opera entre las diversas Áreas, el cual tiene lugar a nivel de las conductas, de los contenidos y/o de las actividades que comprenden aquéllas.



### 3. Síntesis de las razones que justifican las AREAS PROGRAMATICAS para el Segundo Ciclo de la Educación General Básica (5.º a 8.º año).

3.1 La edad de los escolares entre el 5.º y el 8.º año básico corresponde a una etapa de madurez biosíquica, cuyas características ya han quedado enunciadas en este documento en la letra A, subpunto 3. En consecuencia, en la organización del currículum hay un desplazamiento desde la enseñanza globalizada hacia la enseñanza diferenciada, lo que exige, desde un punto de vista pedagógico, que tampoco se adelante prematuramente la especialización en asignatura, como ocurre en el sistema tradicional aún vigente (1er. año de Hdes. y primeros cursos de la enseñanza profesional de nivel medio).

3.2 El factor definitorio más importante del segundo ciclo de la Educación General Básica es la exploración y orientación vocacionales de los alumnos.

Las áreas ofrecen al profesor una vía mejor estructurada para esta tarea de exploración de los alumnos, y a éstos, oportunidades más variadas y ricas de autoconocimiento.

## ALTERNATIVAS EN AREAS PROGRAMATICAS PARA EL SEGUNDO CICLO BASICO

Sobre la base de las consideraciones expuestas en el documento de la Superintendencia de Educación, "Organización de áreas programáticas" (que publicamos en esta misma sección), los miembros de la Comisión de Programas han intentado diversas proposiciones sobre la organización de los Programas de Estudio de 5.º a 8.º años básicos, postulando la estructuración de diversas áreas programáticas.

Los fundamentos para las diferentes alternativas son:

— las características biológicas y psicosociales que informan el desarrollo del niño, en las edades correspondientes a su paso por este período de cuatro años de educación básica;

La atención de un curso por varios profesores (según el número de áreas que se diseñe) satisface la necesidad manifiesta de enriquecer la experiencia humana de los alumnos en el proceso de comunicación profesor-alumno-profesor, que es el núcleo vital de la educación.

Otro hecho psicológico que cabe considerar para la adecuada estructuración de los Programas, es un cierto grado de desadaptación inicial ante el medio físico y social, que muestran muchos preadolescentes a medida que traspasan el umbral del período crítico de la adolescencia, y que los lleva posteriormente a una actitud de desorientación con respecto a sí mismos, a su hogar, a las costumbres del medio, etc. Una semidiferenciación de la enseñanza a través de áreas, con la participación de varios profesores en equipo, permite una acción educativa orientadora más completa y adecuada de dicha situación psicológica, que un solo profesor no podría abordar como educador único en un curso de este período.

3.3 La experiencia demuestra que la atención de un curso por un solo profesor se va resintiéndose, desde el punto de vista de la eficiencia, a medida que se asciende en el sistema. Este hecho se evidencia hoy más en razón de la complejidad creciente de la cultura y la velocidad de su enriquecimiento. No es razonable, por lo demás, presumir que "un solo profesor" domine todas las técnicas, métodos y el uso eficiente del material didáctico de diez o más disciplinas a la vez. La estructuración de áreas obviaría el problema, aparte de crear mejores condiciones para la tarea exploratoria de este ciclo y de abrir el camino para una auténtica realización profesional de los maestros, pues elegirían el área conforme a sus aptitudes e intereses.

3.4 Finalmente, no se pueden dejar de considerar dos antecedentes oficiales que propician la idea de organizar los Programas de Estudios en áreas:

3.4.1 Un documento técnico (1), aprobado por el Honorable Consejo Nacional de Educación, en su sesión del 4 de octubre de 1965, en relación con la Nueva Estructura del Sistema Escolar, que establece en la parte pertinente:

"b) Un ciclo de exploración, con áreas culturales semidiferenciadas, constituidas por los cuatro últimos años de la enseñanza básica";

3.4.2 Al referirse el Ministro de Educación, en un discurso, a la reforma educacional, en el rubro pertinente al Plan de Estudios, expresa que "el plan distribuye el tiempo de la actividad escolar en grandes grupos..." (2).

(1) Documento "Indicaciones generales sobre información del Magisterio para la Nueva Estructura del Sistema Escolar", aprobado por el Consejo Nacional de Educación (28-IX y 4-X-65).

(2) "Reforma Educacional en Chile". Departamento de Cultura y Publicaciones de la Subsecretaría de Educación (página 21).

(Documento de la Superintendencia de Educación. Informe al Consejo Nacional de Educación sobre los Planes de Estudios de la Educación General Básica y de la Educación Media en su relación con la elaboración de los Programas de Estudios. (Sesión del 6 de junio de 1967.)

— la indispensable sistematización funcional y secuencia lógica que impone la conformación de las diversas especialidades que señala el Plan de Estudios, cuyo tratamiento progresivo implica en cada curso de este ciclo una mayor profundidad y amplitud de los contenidos culturales que comprende, referidos siempre a una "educación general básica";

— una permanente correlación entre las diversas áreas y asignaturas que integran el Plan de Estudios;

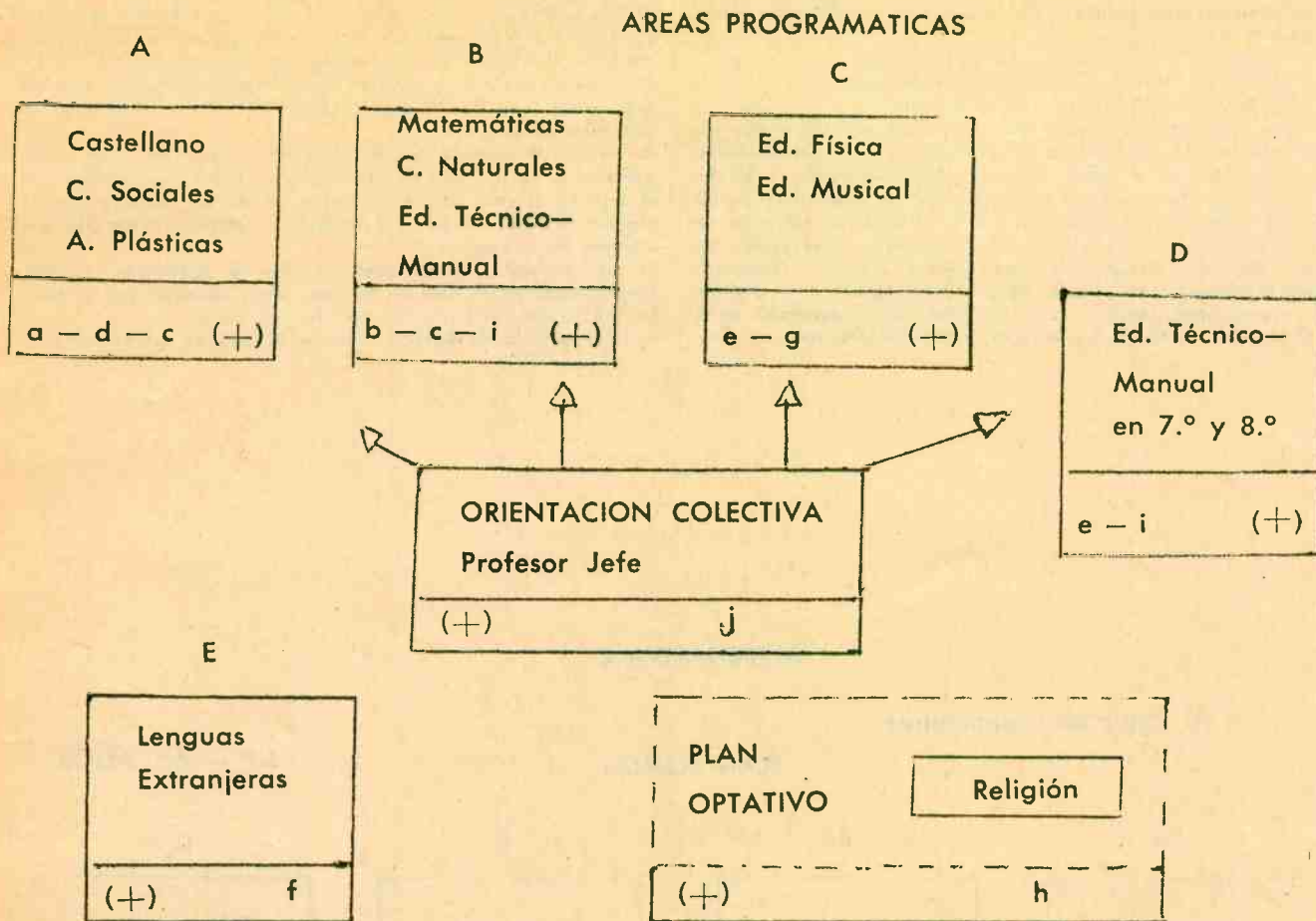
— la necesidad de realizar una exploración y orientación vocacionales más acentuadas, especialmente en los dos últimos cursos de la educación básica (7.º y 8.º año);

— una debida interrelación entre la organización del Plan de Estudios y el proceso de formación del profesorado, que compatibilice las diversas formas de integración de la función docente con los verdaderos intereses vocacionales de los propios maestros.

De las cuatro alternativas elaboradas, tres fueron presentadas al Consejo Nacional de Educación, el que a su vez eligió para su presentación al Ministro la alternativa B. Presentamos a continuación una síntesis de las alternativas A y C y una explicación más detallada de la alternativa B.

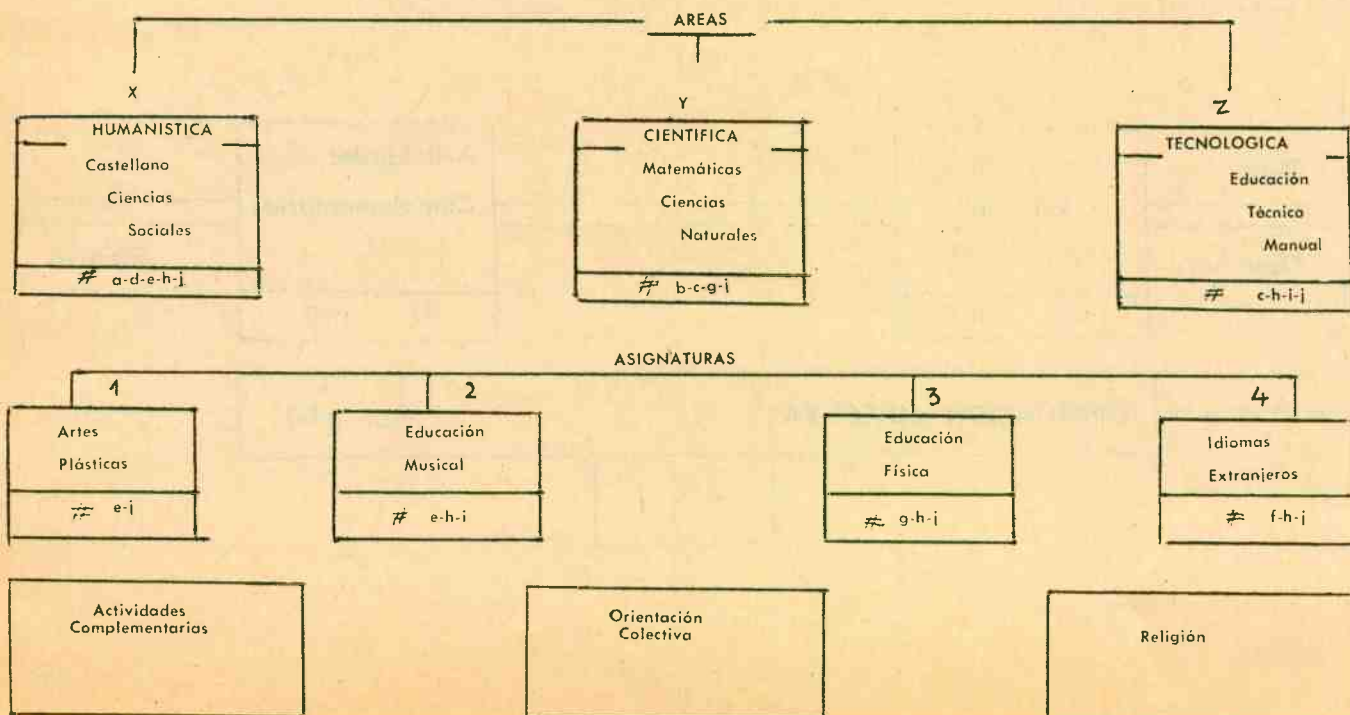
I) ALTERNATIVA A

ESQUEMA ORGANIZATIVO



(+) Indican los objetivos generales que se atienden y que aparecen en el Anexo "Objetivos y conductas generales para el 2.º ciclo básico".

II) ALTERNATIVA B  
a) ESQUEMA ORGANIZATIVO



**b) EXPLICACION SOBRE ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA ALTERNATIVA**

1) Esta alternativa distingue tres grandes áreas programáticas debidamente correlacionadas, pero atendidas por diferentes profesores:

- HUMANISTICA (Castellano - Ciencias Sociales)
- CIENTIFICA (Matemáticas - Ciencias Naturales)
- TECNOLOGICA (Educación Técnico-Manual).

El área tecnológica se concibe en términos que exceden lo que tradicionalmente se entendía por las asignaturas de Artes Manuales y Educación para el Hogar (Educación Técnico-Manual), en el sentido que, aparte de ofrecer la oportunidad de desarrollar las aptitudes y destrezas correspondientes, se enfatice la aplicación de los principios científicos que el alumno adquiere en el estudio del área respectiva persiguiendo este objetivo central: "Capacitarlo para comprender el proceso científico-tecnológico". Este objetivo, en nuestra época, tiene un alto significado en el desarrollo de la personalidad de hombres y mujeres, indistintamente, pues el avan-

ce científico y tecnológico ubica a ambos frente a problemas comunes cuya comprensión es fundamental para una adecuada adaptación a los cambios.

2) Esta alternativa ofrece a los profesores la posibilidad de elegir, entre las tres áreas, una que esté más acorde con su preparación, aptitudes e intereses. En consecuencia, en cada curso, del 5.º al 8.º año, habrá sólo tres profesores. Estos mismos profesores tendrán que escoger una de las cuatro asignaturas que se mencionan en esta alternativa.

En suma: de acuerdo con el mecanismo propuesto, cada curso, desde el 5.º al 8.º año de la educación general básica, requeriría el servicio docente de tres maestros. Se da por sentado que la elección del área obligaría al profesor a servir las disciplinas que integran dicha área.

3) Las actividades complementarias y las de orientación colectiva, contempladas en el Plan de Estudios, serán atendidas por el equipo que forman los tres profesores de cada curso.

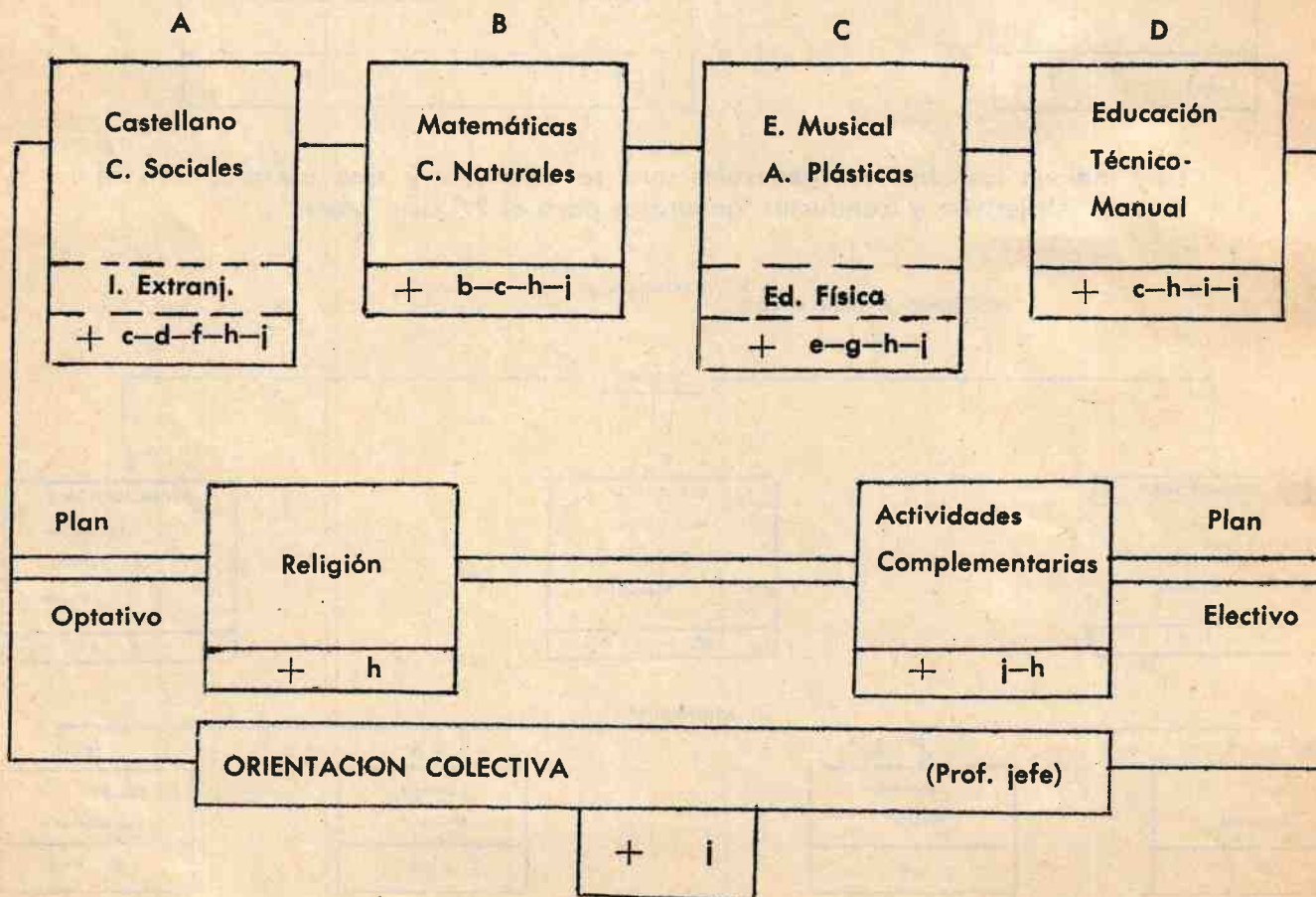
4) La asignatura de Religión conserva su carácter optativo vigente.

**ALTERNATIVA C**

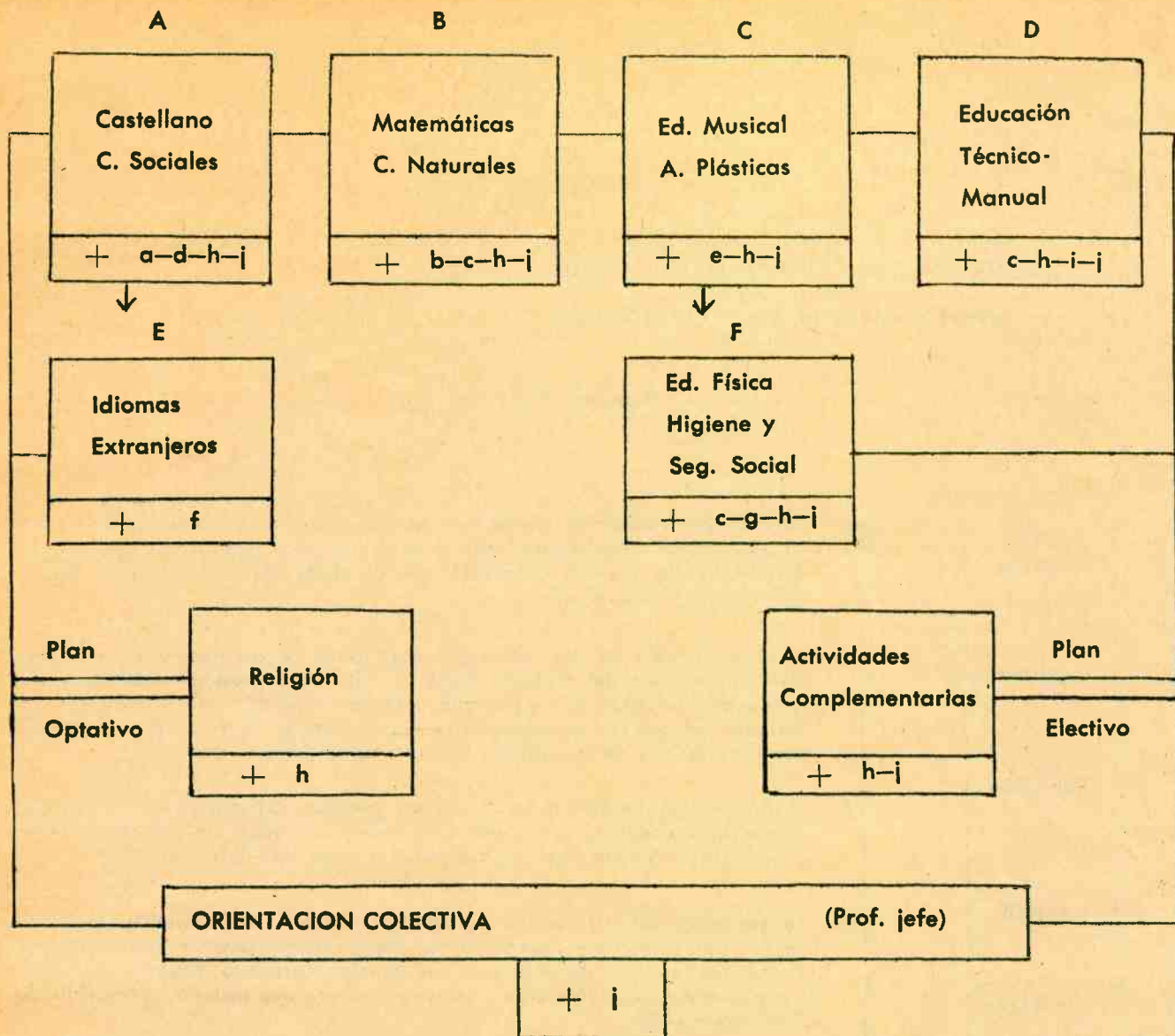
a) Esquema organizativo

PLAN COMUN

5.º - 6.º AÑOS







(+) Indican los Objetivos que se atienden que aparecen en el Anexo "Objetivos y conductas generales para el 2.º Ciclo (5.º a 8.º año) de la educación general básica".

**A N E X O "OBJETIVOS Y CONDUCTAS GENERALES PARA EL 2.º CICLO (5.º a 8.º AÑOS) DE LA EDUCACION GENERAL BASICA"**  
**1. CONSIDERACIONES GENERALES**

1.1 El Plan de Estudios para la Educación General Básica contempla:  
 1.1.1 Un primer ciclo fundamental de 4 años de enseñanza globalizada que integra contenidos y actividades en función de conductas básicas, cuyo logro constituye el fin último de los objetivos formativos del ciclo;

1.1.2. Un segundo ciclo, también de 4 años, que continúa el proceso de formación anterior a través de una enseñanza semidiferenciada que enfatiza —en todo momento— la finalidad de exploración y orientación vocacionales, con el propósito de conocer, desarrollar y estimular adecuadamente aptitudes e intereses de los educandos.

1.2 Aunque, en verdad, a través de todo el proceso de 1.º a 8.º año se propenderá a facilitar que el alumno descubra sus capacidades, a observarlo y guiarlo mediante una sistemática labor de orientación, dicha acción ha de culminar en los dos últimos años del 2.º ciclo. En ellos se deberá ofrecer el máximo de posibilidades de continuación de las tareas de exploración vocacional que permitan al alumno lograr un adecuado conocimiento de sí mismo y de sus potencialidades, con el fin de que pueda elegir libremente su destino educacional posterior o realizar una incorporación eficiente a la vida del trabajo.

1.3 El carácter de continuación de un proceso educativo, que presenta el 2.º ciclo básico, nos enfrenta a la necesidad de determi-

nar los objetivos y conductas deseables propios de él, teniendo presente:

1.3.1 Que ellos —en mayor o menor medida— representan la proyección de las conductas y objetivos planteados para el primer ciclo, que ahora se amplían y hacen más complejos de acuerdo con la línea de desarrollo biológico y sicosocial del niño.

1.3.2 Que en otros casos surgirán, como es obvio, nuevos objetivos por imperativo de nuevas circunstancias, todos los cuales deberán estar enfocados en función de la necesidad de dar cumplimiento a los fines de la Educación General Básica.

**2. ALGUNOS CONCEPTOS BASICOS**

2.1 **Objetivo educacional:** Es una experiencia que deliberadamente se busca.

2.2 **Experiencia:** Es una conducta específica en una situación determinada.

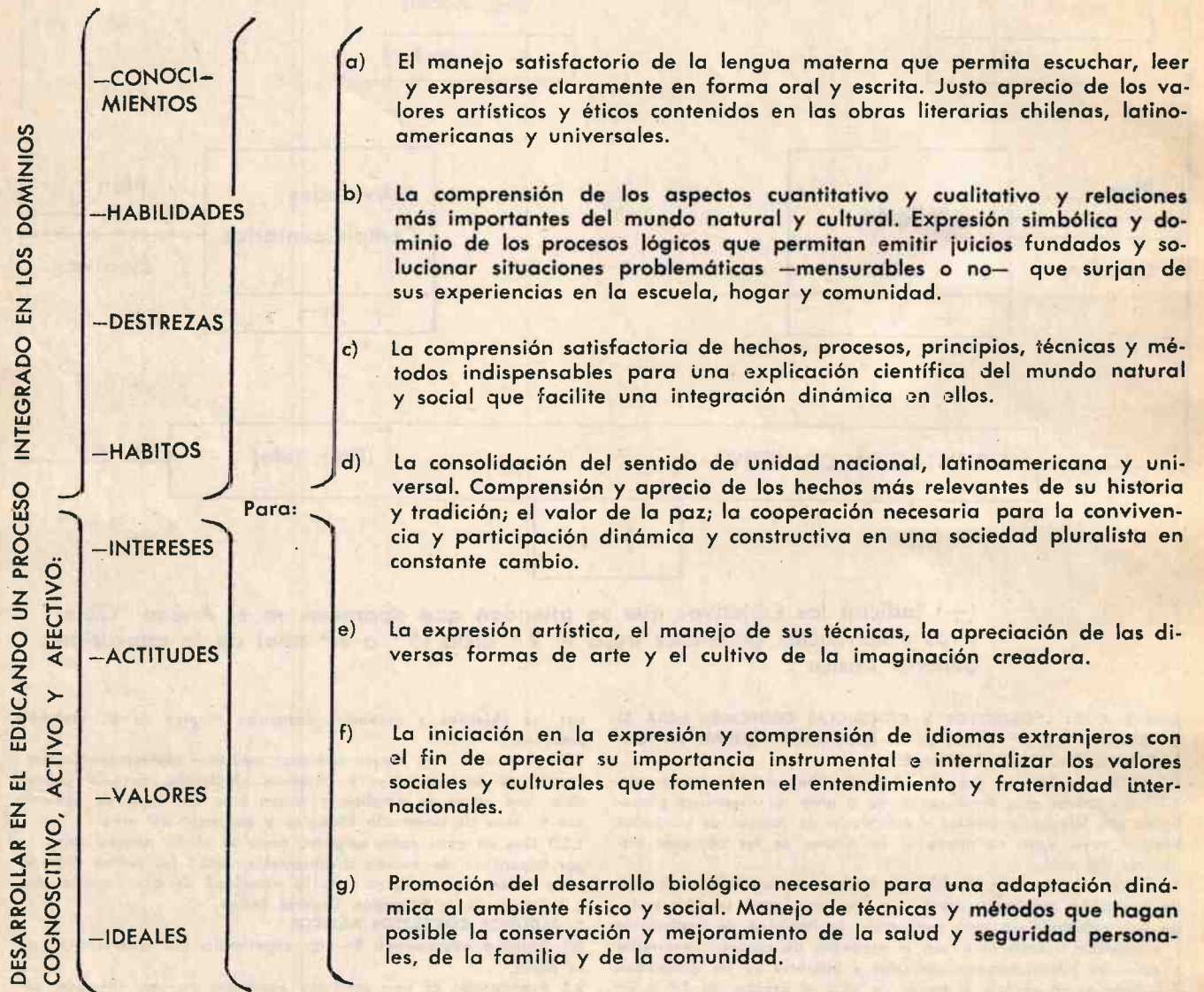
2.3 **Conducta deseable:** Es la expresión final de los cambios o modificaciones de orden cognoscitivo, afectivo o motriz (habilidades, destrezas, hábitos, conocimientos, actitudes, valores etc.), que se producen en la estructura de la personalidad del alumno mediante el proceso educativo y que el educador se propone alcanzar.

2.4 **Situación de Aprendizaje:** Es la circunstancia deliberada en que se coloca al alumno. Debe considerar aspectos situacionales tales como contenidos, actividades, material didáctico, lugar, tiempo (horario), condiciones físicas y ambientales, antecedentes de las personas, relaciones entre ellas, etc.

## FORMULACION DE OBJETIVOS EDUCACIONALES

### SEGUNDO CICLO DE EDUCACION GENERAL

(Esquema tentativo)



DESARROLLAR EN EL EDUCANDO UN PROCESO INTEGRADO EN LOS DOMINIOS  
COGNOSCITIVO, ACTIVO Y AFECTIVO:

-CONOCI-  
MIENTOS

-HABILIDADES

-DESTREZAS

-HABITOS

-INTERESES

-ACTITUDES

-VALORES

-IDEALES

Para:

- h) la internalización de una escala de valores sociales, éticos y religiosos: dignidad del ser humano, defensa de los derechos propios y ajenos, conciencia de los deberes y del poder del hombre como agente responsable de cambios, que se manifiesten en actitudes tales como: respeto a la persona humana, justicia, defensa de la libertad individual, tolerancia, honradez, responsabilidad, solidaridad, cortesía, iniciativa, aprovechamiento adecuado del tiempo libre, etc.
- i) apreciación de la dignidad y valor práctico del trabajo manual, técnico, artístico e intelectual, a fin de lograr una incorporación inteligente a la vida económica como productor y consumidor de bienes y servicios, y asumir una actitud de defensa, conservación y acrecentamiento de los recursos naturales de su medio.
- j) intensificación de la exploración y orientación vocacionales, a través de todas las actividades del proceso educativo, a fin de lograr un adecuado conocimiento y aceptación de sí mismo, que le permitan una autodirección responsable de su vida y, por ende, una acertada incorporación a las escuelas de continuación o a la vida del trabajo.

#### 4. CONDUCTAS GENERALES EN EL 2.º CICLO DE EDUCACION BASICA

- 1 Conocimiento, comprensión e interpretación adecuados de instrumentos esenciales de comunicación; de métodos y abstracciones (principios, generalizaciones y teorías) en los diferentes campos.
- 2 Habilidad para comprender, analizar, relacionar y evaluar fenómenos desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo.
- 3 Aptitudes, habilidades y hábitos de expresión personal y comunicación social eficiente, en todas sus formas.
- 4 Habilidad para manejar fuentes de información: analizar, relacionar, sintetizar e interpretar datos y símbolos.

5 Habilidad para analizar, solucionar y evaluar situaciones problemáticas, y para aplicar las conclusiones a situaciones nuevas.

6 Valores, ideales estéticos, éticos y religiosos, actitudes y hábitos físicos que permitan una orientación personal eficiente y una integración dinámica a la vida familiar y a la comunidad.

7 Valores, habilidades, destrezas físicas, técnico-manuales, científicas y artísticas que capaciten para la vida del trabajo o para la continuación de estudios.

8 Actitudes, ideales, valores e intereses personales y sociales que preparen para la vida de una democracia pluralista en constante cambio.

(De un documento de la Superintendencia de Educación)

# INDICE COMPARADO DEL DESARROLLO DE LA ASISTENCIALIDAD

## EVALUACION DE PROGRAMAS EN AUXILIO ESCOLAR Y BECAS

Los diversos tipos de asistencialidad escolar que presta la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, durante los dos años completos de funcionamiento de ese organismo, han experimentado un desarrollo importante.

En el cuadro que sigue se indica la matrícula total de todos los niveles de los años 1965 y 1966, excepto la enseñanza parvularia; el número de alumnos que se incorporaron a alguno de los tipos de asistencialidad y el porcentaje de la matrícula total que resultó atendida.

AÑO	MATRICULA	ASISTENCIALIDAD	% ASISTENCIA
1965	1.877.965	706.500	37,62%
1966	2.300.000	987.000	42,9 %

Este índice general se forma como resultado de los niveles alcanzados por los distintos programas asistenciales, los que experimentan los incrementos porcentuales que en cada caso se indican.

### PROGRAMA DE ALIMENTACION

En 1965 se atendió un 35,75% del alumnado  
En 1966 se atendió un 38,1 % del alumnado

#### DISTRIBUCION DE ALIMENTOS

	1965	1966	% Crecimiento
Desayunos diarios	655.171	838.020	27,9%
Almuerzos diarios	230.500	357.349	55,0%
Gastos en dinero	E° 10.242.845,36	E° 15.399.394,67	50,3%
Períodos: 1965: Desayuno: 160 días; Almuerzo: 120 días			
Períodos: 1966: Desayuno: 180 días; Almuerzo: 150 días			

### PROGRAMA DE EQUIPAMIENTO DE ESCUELAS

Previo a la distribución de alimentos es el equipamiento de las escuelas para que puedan otorgar este beneficio. La cantidad de cocinas instaladas da el índice del número de unidades escolares que han sido dotadas en estos dos años.

#### DISTRIBUCION DE BIENES DURABLES 1965-66

Cocinas a gas y leña .....	1.962
Fondas .....	4.567
Jarros .....	236.111
Bandejas .....	165.905
Cubiertos .....	158.255

### EQUIPOS DE VESTUARIO Y UTILES

La Junta facilita al estudiante los medios para que permanezca en el sistema escolar.

En Primaria ha entregado Vestuario y Útiles Escolares.

#### DISTRIBUCION DURANTE 1965-1966 PARA ENSEÑANZA PRIMARIA:

139.570 .....	Equipos de vestuario
394.400 .....	Equipos de útiles

Cada equipo de Vestuario comprende: 1 par de zapatos, 2 pares de soquetes, 1 overol o 1 delantal, 1 pullover, 1 camisa o blusa. Cada equipo de Útiles consta de: 1 bolsón, 2 lápices, 4 cuadernos, 1 goma.

### PROGRAMA DE BECAS

El Reglamento General de la Ley 15.720 establece que las becas se otorgarán ordinariamente en bienes y servicios y excepcionalmente en dinero.

Cada beca implica un equipo completo de vestuario para colegio y calle: uniforme, terno, corbata, camisa, ropa interior, etc.; derecho a atención dental y a colonias escolares, y si es interno o medio-pupilo el becado, pago de la respectiva pensión.

#### DISTRIBUCION DE BECAS

1965	1966	% de Crecimiento
17.628	25.475	44,5%

El 82,4% de las Becas fue otorgado a alumnos de establecimientos fiscales.

### PRESTAMOS PARA UNIVERSITARIOS

Se otorgan en dinero; diez cuotas mensuales al año. Montos: entre E° 120 y E° 240 para 1966.



Desayuno y almuerzo reciben los niños del Jardín Esperanza, situado en el barrio La Pila, de Santiago. La Junta de Auxilio Escolar tiene allí la colaboración de abnegadas maestras. (Servicio Fotográfico del Ministerio.)

Se devuelven en un máximo de hasta tres veces el lapso en que lo recibió.

Se reajustan anualmente en un porcentaje dado del Índice de Sueldos y Salarios, para los efectos de mantener el valor adquisitivo de la moneda y el incremento resultante del Fondo de Préstamos.

#### DISTRIBUCION DE PRESTAMOS

1965	1966	% de Crecimiento
2.007	2.624	30,7%

### PROGRAMA DE ATENCION DENTAL

Se realiza mediante Convenio con el Servicio Nacional de Salud, que presta asesoría técnica y una parte de las clínicas utilizadas. Los dentistas son funcionarios de la Junta.

Dentistas contratados .....	257
Auxiliares dentales contratados .....	137
Cantidad de atenciones prestadas .....	304.766
Número de horas diarias de atención .....	750

### PROGRAMA DE COLONIAS ESCOLARES

Durante 1965 y 1967 funcionaron 634 Colonias Escolares, que atendieron a 78.256 colonos.

Hay Colonias de Campo, Mar y Cordillera. Se han invertido en el bienio 65-66 E° 991.491,78 en equiparlas con literas, colchones, ropa de cama, vajilla, etc.

### EVALUACION DE LOS PROGRAMAS DE ALIMENTACION Y DE BECAS

La expansión cuantitativa de los servicios asistenciales de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas ocurrida en los dos años y medio de funcionamiento, aconseja iniciar la evaluación de sus programas. Esta tarea, que requerirá de diversas etapas anuales,

se ha iniciado mediante la concurrencia de Centros de Investigación, generalmente universitarios, y la Sección de Programación de la Junta Nacional.

La primera etapa de evaluación del programa de Alimentación está en pleno trabajo de investigación, a cargo de especialistas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la colaboración de la Cátedra de Nutrición de la Escuela de Salubridad de la Universidad de Chile. La investigación se realiza en las provincias de Aconcagua, Valparaíso, Santiago y O'Higgins.

Otro trabajo de investigación, a cargo sólo del personal de la Sección Programación, es el relativo al programa de Becas. Los estudios se están llevando a cabo en provincias representativas de las distintas zonas del país: Tarapacá, Coquimbo, Santiago, Talca, Cautín y Magallanes.

Los resultados de estos trabajos permitirán orientar el desarrollo y aplicación de los programas, formular sobre bases más seguras su programación futura, elevar la rentabilidad de las inversiones y mejorar la administración misma de la asistencia.

## DOCUMENTOS

### 4 DECRETOS DE LA REFORMA

#### DECRETO QUE MODIFICA EL SISTEMA EDUCACIONAL

Santiago, 7 de diciembre de 1965

N.º 27.952

#### HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:

##### CONSIDERANDO:

Que es de urgente necesidad modificar el sistema educacional con el objeto de alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del individuo; capacitarlo para la vida del trabajo y habilitarlo para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país;  
Que es indispensable, para lograr estos propósitos, el cambio de la actual estructura y del funcionamiento de los servicios para obtener de ellos un rendimiento más eficaz, mediante la aplicación de medidas que acentúen la articulación de todas las ramas de la enseñanza y produzcan la unidad y continuidad del proceso educativo;  
Que las modificaciones necesarias para la implantación del nuevo sistema serán de aplicación paulatina y progresiva, sin perjuicio de que se fijen en este Decreto las normas generales que lo regirán en su integridad.

##### VISTOS:

Las conclusiones de la Comisión de Coordinación para el Planeamiento de la Educación y del Oficio N.º 906 de la Superintendencia de Educación Pública, de fecha 5 de octubre de 1965, que transcribe el acuerdo del Honorable Consejo Nacional de Educación; lo dispuesto en los artículos 10 N.º 7, 72 N.º 2 de la Constitución Política del Estado y los artículos 1.º y 6.º, Nos. 1, 5 y 12 del D.F.L. N.º 104, de 17 de junio de 1953,

##### DECRETO:

Artículo 1.º. A contar del año 1966, se aplicará en forma gradual en los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación Pública y los de la Educación Particular, de acuerdo a las normas legales vigentes, un sistema de educación regular que comprenderá los siguientes niveles:

- Educación Parvularia;
- Educación General Básica;
- Educación Media, que será Humanístico-Científica y Técnico-Profesional, y
- Educación Superior.

Artículo 2.º. La Educación Parvularia se ofrecerá a los niños en edad preescolar y tendrá como objetivo fundamental el desarrollo integral de la personalidad ideal del niño y su adaptación inteligente al medio social y natural.

Artículo 3.º. La Educación General Básica estará destinada a atender a los niños entre 7 y 15 años de edad; proporcionará una Educación General Común de 9 años de duración que en un primer período la tendrá sólo de 8 años. Los objetivos de la Educación General Básica serán propender al desarrollo integral de la personalidad del alumno, capacitarlo para una adaptación activa a la sociedad democrática y para promover los cambios inherentes a ella. Esta educación le proporcionará la orientación necesaria para que pueda decidirse entre la incorporación inmediata a la vida laboral o la continuación de estudios de nivel medio. No obstante lo establecido en el inciso anterior, el niño podrá, también, ingresar a esta etapa del sistema escolar a los 6 años de edad.

La Educación General Básica se iniciará con un ciclo fundamental de cuatro años de enseñanza globalizada y terminará con un ciclo de cuatro años en el que se dará especial énfasis a la exploración vocacional. Este ciclo tendrá un año más una vez que se extienda a 9 la duración de toda la Educación General Básica.

Los alumnos recibirán una licencia de estudios al término de la Educación General Básica en que se acreditará su rendimiento escolar, los rasgos más relevantes de su personalidad y sus aptitudes e intereses vocacionales, sin perjuicio de la certificación que se otorgue al término del sexto año de educación general primaria obligatoria.

En la Educación General Básica los seis primeros años serán obligatorios y gratuitos, y corresponderán a los tres grados de educación general que establece la Ley de Educación Primaria Obligatoria.

Artículo 4.º. La Educación Media estará destinada a atender a la población escolar que haya finalizado la etapa de Educación General Básica,

y tendrá dos modalidades de continuación: Humanístico-Científica o Técnico-Profesional. Dentro de cada una de ellas existirá flexibilidad en los planes de estudio en forma de que se puedan acentuar aspectos y contenidos específicos diferenciados.

La Educación Media Humanístico-Científica continuará e intensificará la educación general de nivel básico hasta completar 12 años de estudios. Procurará, dentro de sus objetivos, que se prepare a los alumnos que deseen ingresar a estudios de Nivel Superior. Sin perjuicio de lo anterior, ofrecerá cursos electivos relacionados con las actividades de la producción o de los servicios como un complemento de la formación Humanístico-Científica.

La Educación Técnico-Profesional tendrá una duración que permita completar 12 años de estudios. Su objetivo será capacitar al alumno para que se desempeñe en los distintos oficios y funciones técnicas que requiere el desarrollo económico, social y cultural del país, y prepararlo para la continuación de estudios superiores. La formación Técnico-Profesional integrará en la mayor medida posible su objetivo fundamental de especialización profesional con la continuación de los estudios generales iniciados en el nivel anterior.

Los planes de estudio de ambas modalidades de la Educación Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional se articularán de modo que permitan la transferencia de alumnos. Los alumnos que deseen pasar de un tipo de formación a otro, deberán acreditar que poseen los conocimientos requeridos.

Al término de la Educación Media, ya sea Humanístico-Científica o Técnico-Profesional, el alumno recibirá una licencia de estudios que contendrá los aspectos establecidos en el inciso 4.º del Art. 3.º.

Artículo 5.º. El Ministerio de Educación ofrecerá, bajo su cargo o por medio de las Universidades del país, oportunidades de Educación Superior a los licenciados de Educación Media que deseen formarse como profesores del ciclo de Educación General Básica o hacer estudios terminales de alguna especialidad iniciada en el nivel Técnico-Profesional.

Artículo 6.º. El nuevo sistema escolar comenzará su gradual implantación en 1966 en el 1.º y 2.º año (1er. Grado) y 7.º año de Educación General Básica para continuar en forma progresiva hasta su total establecimiento.

Para estos efectos el Presidente de la República dictará Decretos Suplementarios que contendrán los planes y programas, normas de ingreso y evaluación y otras disposiciones que deberán regir la nueva estructura.

Tómese razón, anótese y publíquese.

EDUARDO FREI MONTALVA.

JUAN GÓMEZ MILLAS.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.

Saluda atentamente a Ud.,

PATRICIO ROJAS SAAVEDRA

Subsecretario de Educación.

#### DECRETO QUE CREA EL 7.º AÑO DE EDUCACION GENERAL

Santiago, 7 de diciembre de 1965

N.º 27.953

#### HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:

##### CONSIDERANDO:

1.º. Que por Decreto Supremo N.º 27.952, de 7 de diciembre de 1965, se estableció el nuevo sistema escolar destinado a un mejoramiento substancial del proceso educativo;

2.º. Que a partir de 1966 se comenzará a implantar en todo el país la primera etapa de este sistema destinado a proporcionar a la población escolar chilena una educación general básica de 8 años, la que se prolongará a 9 cuando el Gobierno así lo decreta. Esta etapa se iniciará con la transformación del primer año de enseñanza media en 7.º año de enseñanza general básica;

3.º. Que la puesta en marcha del 7.º año requiere no sólo la determinación de los nuevos planes y programas y sus especiales modalidades de aplicación, sino también la consideración de aquellas normas que permitan adecuar a ellas las actuales estructuras administrativas de la educación fiscal y particular; y vistos la facultad que me confiere el artículo 72 N.º 2 de la Constitución Política del Estado y el Oficio N.º 1052, de 17 de noviembre del presente año, de la Superintendencia de Educación Pública,

##### DECRETO:

Artículo 1.º. El Séptimo Año de Educación General Básica funcionará a partir del año escolar 1966 en todos los cursos diurnos de primer año de nivel medio dependientes de las Direcciones de Educación Secundaria y Profesional. Del mismo modo se transformará el primer año diurno de Humanidades, de Enseñanza Normal y de Educación Profesional que funcionan en establecimientos dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal.

Los establecimientos particulares que deben obligatoriamente sujetarse a

los planes y programas oficiales, quedarán afectos a las disposiciones del decreto que se dicte con este objeto.

Las escuelas primarias particulares podrán crear cursos de 7.º año siempre que acrediten cumplir con los siguientes requisitos:

- a) poseer un local en funcionamiento adecuado a las necesidades del curso que se crea;
- b) haber obtenido un satisfactorio rendimiento escolar durante el año 1965;
- c) contar con el personal docente en las condiciones establecidas en el artículo 14.º, y
- d) mantener el mismo número de grados y cursos de 1965.

No quedarán afectos a estas disposiciones los Colegios Medios de Arica y la Escuela Industrial Superior Chileno-Alemana de Ñuñoa.

**Artículo 2.º.** Un Comité tendrá a su cargo la coordinación y supervisión del funcionamiento de los 7os. Años de Educación General Básica a que se refiere el artículo 1.º.

Este Comité estará integrado por:

- a) El Ministro de Educación Pública, que lo presidirá;
- b) El Subsecretario de Educación;
- c) El Superintendente de Educación;
- d) El Coordinador del Planeamiento;
- e) Los Directoras de Educación;
- f) Un representante de la Educación Particular designado por el Ministro de Educación, y
- g) Un Coordinador Ejecutivo.

**Artículo 3.º.** Apruébase el siguiente Plan de Estudios para el 7.º año de Educación General Básica:

	Horas Sistemáticas	Actividades Integradas
Castellano	4	1
Matemáticas	4	1
Ciencias Naturales	2	1
Ciencias Sociales e Históricas	2	1
Idioma Extranjero	3	1
Artes Manuales	3	1
Artes Plásticas	1	1
Educación Musical	1	1
Educación Física	2	—
Orientación de Grupo	1	—
Religión (optativo)	1	—

**Artículo 4.º.** El Plan de Estudios es obligatorio para todos los alumnos, salvo la asignatura de Religión, que es optativa.

El horario de clases se organizará de tal modo que en las asignaturas se consulten horas de clases sistemáticas y horas de actividades integradas, de acuerdo con el artículo 3.º.

Las actividades integradas estarán destinadas a relacionar la enseñanza impartida en las asignaturas sistemáticas con las actividades culturales y productivas de la región y a integrar conocimientos en actividades de observación e indagación y propenderán, además, al desarrollo de la capacidad de inventiva del educando.

La organización y coordinación de estas actividades las realizará el Director del establecimiento en tal forma que puedan juntarse dos profesores en una misma hora para conducir trabajo integrado. Podrán tener dos modalidades diferentes: una hora a cargo de dos profesores, o bien dos profesores trabajar separadamente distribuyéndose los alumnos entre ellos.

El programa de trabajo de estas actividades será fijado al iniciarse cada semestre por el Consejo de Profesores del curso.

El horario del profesorado consultará 8 horas de actividades integradas por curso. El del alumno, 4.

El Ministro de Educación impartirá instrucciones sobre la programación de estas actividades.

Los establecimientos que, por falta de personal idóneo, no puedan impartir enseñanza de Idioma Extranjero a sus alumnos del 7.º año en 1966, ocuparán las horas correspondientes en intensificar otras asignaturas o actividades del Plan de Estudios indicados en el artículo 3.º del presente decreto.

Los establecimientos que se acojan a lo dispuesto en el inciso anterior deberán ofrecer un Curso de Nivelación en Idioma Extranjero a sus alumnos de 8.º año en 1967.

**Artículo 5.º.** El establecimiento podrá destinar hasta 4 horas semanales a actividades o clases sistemáticas libremente programadas. Con este objeto se podrá disminuir el horario hasta en 1 hora semanal por asignatura, en aquellas que figuren en el Plan de Estudios con más de 1 hora semanal.

Estas horas de libre programación se podrán destinar:

- a) aumentar en una hora de clase semanal el horario de cualquier asignatura;
- b) a una nueva actividad o asignatura no consignada en el Plan de Estudios, siempre que ella no sea de tipo profesional. Se podrá destinar una parte o la totalidad de las horas de libre disposición a este fin. La Dirección de Educación que corresponda autorizará la implantación de las horas de libre programación a proposición del Jefe de cada establecimiento.

Los establecimientos particulares dispondrán libremente de la programación de estas horas, la que deberá ser realizada por el Director del establecimiento con el Consejo de Profesores.

**Artículo 6.º.** La Dirección del Servicio respectivo podrá autorizar el funcionamiento de hasta 3 horas semanales de actividades educativas complementarias por curso.

Estas actividades serán seleccionadas por el establecimiento atendiendo a los intereses especiales manifestados por los alumnos, a las peculiaridades regionales y a las disponibilidades de profesorado. Se dará preferencia a las actividades culturales y productivas de la región.

Las actividades educativas complementarias serán electivas para los alumnos y se organizarán de tal modo que éstos puedan elegir entre ellas. Con este objeto, estas horas serán programadas en forma simultánea dentro del horario; durante su realización, la organización por cursos se transformará en un sistema por grupos de interés. En los establecimientos que funcionen con jornada alterna, habrá tres horas semanales de actividades educativas complementarias por jornada de trabajo, en tal forma que los alumnos de cada jornada tengan las mismas posibilidades de elección.

Se procurará que estas actividades se organicen con la mayor flexibilidad posible; ellas se realizarán tanto en el establecimiento como fuera de él, ya sea en museos, bibliotecas, centros de producción o comercio, de interés para la comunidad.

Para ser designado en horas de actividades educativas complementarias se requiere estar en posesión de un título docente o ser egresado de un instituto de formación docente, en este orden de precedencia.

Los profesores actualmente en servicio, que por la aplicación del nuevo

Plan de Estudios no pueden servir la totalidad de su horario en horas de su asignatura, podrán absorber parte o la totalidad de su horario en actividades educativas complementarias, en jefaturas de curso u orientación de grupo.

Entre las actividades educativas complementarias figurará el Consejo de Curso, que será electivo no para el alumno individualmente, sino para el curso como grupo.

El Jefe del establecimiento, oído el Consejo de Profesores, determinará qué actividades educativas complementarias funcionarán en cada año escolar.

El Ministro de Educación impartirá las instrucciones para la organización de estas actividades.

**Artículo 7.º.** La Educación Técnico-Manual se impartirá de preferencia en grupos de hasta 20 alumnos. En los establecimientos coeducacionales habrá horas de esta asignatura para los niños y niñas separadamente. No obstante esta separación, en algunos casos podrán funcionar cursos en que participen niños y niñas.

**Artículo 8.º.** En los establecimientos coeducacionales habrá horas de Educación Física para los niños y niñas separadamente.

**Artículo 9.º.** Los nombres de las asignaturas que figuran en los Planes de Estudios de las distintas ramas de la educación correspondientes a los primeros años de enseñanza media (7os. años de Educación General Básica), pasarán a denominarse del modo que se indica:

#### DENOMINACION ANTIGUA

#### DENOMINACION NUEVA

Matemáticas	Matemáticas
Matemáticas Comerciales	Matemáticas
Ciencias	Ciencias Naturales
Ciencias Generales	Ciencias Naturales
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
Historia y Geografía	Ciencias Sociales
Estudios Sociales	Ciencias Sociales
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
Inglés o Alemán, Francés e Italiano, Latín o Portugués, o Idioma Extranjero, etc.	Idioma Extranjero
Religión	Religión
Religión y Moral	Religión
Educación Física	Educación Física
Educación Física y de la Salud	Educación Física
Educación Musical	Educación Musical
Dibujo Técnico	
Dibujo	
Dibujo a mano alzada	
Artes Plásticas	Artes Plásticas
Caligrafía	
Práctica y Tecnología de Talleres	
Práctica de Talleres	
Talleres Exploratorios	
Educación Técnico-Manual	Educación Técnico-Manual
Agronegocios y Educación para el Hogar	(Talleres Exploratorios)
Nociones de Comercio	
Artes Manuales	
Educación para el Hogar	
Plan Variable	
Cultivos	
Api-Avi-Cunicultura	
Horticultura y Jardinería	
Práctica en el terreno	
Educación Técnico-Manual	
Plan Variable Exploratorio	

**Artículo 10.º.** Cada curso estará a cargo de un Profesor Jefe. Este funcionario deberá ser profesor de asignatura del curso y se le designará por dos horas para atender las labores de jefatura.

Se preferirá al Profesor Jefe del curso para servir la hora de orientación de grupo, siempre que haya hecho cursos regulares o de perfeccionamiento en la actividad educativa de "Profesor Jefe".

**Artículo 11.º.** Tendrán Consejo de Curso aquellos cursos que elijan esta actividad entre las educativas complementarias. El Consejo de Curso deberá ser asesorado por el Profesor Jefe con cargo a sus horas de nombramiento para actividades educativas complementarias.

**Artículo 12.º.** Durante 1966 se aplicarán en 7.º año de Educación General Básica los programas de estudios de 1er. año de humanidades, de acuerdo con las instrucciones que impartirá el Ministro de Educación para facilitar la articulación con la nueva estructura del sistema.

**Artículo 13.º.** Para los nombramientos regirán las normas vigentes. Serán títulos habilitantes para el desempeño de las asignaturas contempladas en el presente Plan de Estudios los que lo sean respectivamente para el desempeño de las asignaturas declaradas equivalentes en el artículo 9.º.

**Artículo 14.º.** Los profesores que se desempeñan en 7.º año de Educación General Básica en los establecimientos particulares, ejercerán su labor por horas de clase. El número de profesores por cada curso no podrá, en caso alguno, ser inferior a tres.

**Artículo 15.º.** Los profesores cuyos horarios de clase resulten afectados por el nuevo Plan de Estudios, podrán completar las horas de nombramiento de alguno de los modos siguientes, además de los ya señalados en el artículo 6.º:

- a) Desempeñar horas de recuperación en el mismo establecimiento cuando así lo determine el Ministro de Educación;
  - b) Destinándoseles, de acuerdo a lo dispuesto en el Art. 35.º del D.F.L. N.º 338, de 1960, por el Ministerio de Educación, para desempeñarse en otro establecimiento de la misma localidad cuando las necesidades así lo exijan;
  - c) En actividades de perfeccionamiento, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 262, inciso 2.º del D.F.L. N.º 338, de 1960.
- Estos profesores desempeñarán las funciones a que se refieren las letras b) y c) hasta que las disponibilidades de horario del establecimiento permitan su gradual absorción.

Los jefes de establecimientos comunicarán al Director de Educación respectivo la asunción de funciones en las alternativas mencionadas. El Director que corresponda comunicará esta situación a la Contraloría General de la República.

**Artículo 16.º.** Decláranse equivalentes los estudios de 7.º año de Educación General Básica con los Primeros Años de Educación Media. El ingreso a 7.º año de Educación General Básica se hará sin examen de admisión.

**Artículo 17.º.** La subvención por asistencia media a los cursos de 7os. años de Educación General Básica será igual a la que se otorga a los establecimientos de enseñanza secundaria para los efectos de la Ley N.º 9864.

Sin embargo, los 7os. años que se creen en establecimientos que durante 1965 impartieron enseñanza Industrial, Comercial, Técnica Femenina, Agrícola y Normal subvencionada, tendrán derecho a una subvención igual a la que corresponda a sus respectivos ramas, pero sólo un número de cursos que no exceda a los que funcionaron en cada plantel como primeros años durante 1965.

Artículo 18.º. El presente decreto comenzará a regir a contar desde el 1.º de enero de 1966.

Tómese razón, anótese y publíquese.

EDUARDO FREI MONTALVA.  
JUAN GÓMEZ MILLAS.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.

Saluda atentamente a Ud.,  
PATRICIO ROJAS SAAVEDRA  
Subsecretario de Educación.

#### DECRETO QUE ESTABLECE PROMOCION AUTOMATICA EN 1.º Y 2.º AÑO PRIMARIO

Santiago, 7 de diciembre de 1965

N.º 27.954

HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:

#### CONSIDERANDO:

Que es preocupación fundamental del Supremo Gobierno dar oportunidades de educación a todos los chilenos sin limitaciones de ninguna especie; Que la repetición de curso es uno de los factores determinantes de la deserción de un número considerable de estudiantes;

Que la repetición de curso, de acuerdo con las investigaciones educacionales, no favorece mejores aprendizajes intelectuales, creando, sin embargo, serios problemas de desajuste emocional y social;

Que se debe favorecer el desarrollo integral del educando, permitiéndole que permanezca dentro de su grupo de edad y de desarrollo biológico, mientras se encuentra en la escuela;

Que es necesario hacer el mejor uso posible de los recursos humanos y económicos de que el país dispone, y visto lo informado por la Superintendencia de Educación y la facultad que me confiere el Art. 72 N.º 2 de la Constitución Política del Estado,

#### DECRETO:

1.º. A partir del año 1965 todos los alumnos del 1er. año primario de enseñanza fiscal y particular serán promovidos automáticamente al 2.º año, siempre que acrediten un 65% de asistencia a clases, o alcancen un promedio mínimo de 4 (cuatro) en la asignatura de Castellano y en la de Matemáticas.

2.º. A partir del año 1965 todos los alumnos de 2.º año primario de enseñanza fiscal y particular que alcancen un mínimo de promedio anual de 4 en las asignaturas de Castellano y Matemáticas serán promovidos automáticamente al 3er. año.

3.º. Los establecimientos respectivos otorgarán a los alumnos a que se refieren los números anteriores un certificado que acredite la realización regular del curso y su promoción.

Tómese razón, anótese y publíquese.

EDUARDO FREI MONTALVA.  
JUAN GÓMEZ MILLAS.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.

Saluda atentamente a Ud.,  
PATRICIO ROJAS SAAVEDRA  
Subsecretario de Educación.

#### DECRETO QUE FIJA PLAN DE ESTUDIOS Y NORMAS DE FUNCIONAMIENTO PARA 7.º Y 8.º AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA

SANTIAGO, 19 de diciembre de 1966

N.º 13.451

HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:

#### VISTOS:

La facultad que me confiere el artículo 72 N.º 2 de la Constitución Política del Estado y el Oficio N.º 1165, de 14 de diciembre de 1966, de la Superintendencia de Educación Pública, y

#### CONSIDERANDO:

1.º. Que por Decreto Supremo N.º 27952, de 7 de diciembre de 1965, se estableció la aplicación gradual de una estructura escolar destinada a un mejoramiento sustancial del proceso educativo;

2.º. Que por Decreto Supremo N.º 27953, de la misma fecha, se creó el 7.º año de Educación General Básica y se dispuso su implantación en todo el país, ampliando las oportunidades de educación común a toda la población escolar que la demanda;

3.º. Que a fin de ampliar la educación básica que se proporciona a la población escolar chilena es menester crear a contar del año 1967 el 8.º año de dicho nivel de enseñanza;

4.º. Que la inversión que requiere la puesta en marcha del 8.º año representa un gran esfuerzo nacional que exige la adopción de medidas administrativas y normas técnicas que aseguren el cumplimiento de sus objetivos en forma integral, su adecuado funcionamiento y máxima productividad;

5.º. Que es aconsejable aprovechar, para ello, las valiosas experiencias recogidas a través de la aplicación del 7.º año de Educación General Básica en 1966;

6.º. Que la educación debe ofrecer oportunidades de aprendizaje que pongan en relación conceptual los contenidos de las diversas disciplinas particulares del Plan de Estudios y proporcionen a los educandos ocasiones de responder, con iniciativa personal, a los desafíos de la realidad y pasar continuamente de la visión abstracta al examen e indagación de los fenómenos concretos, y viceversa;

7.º. Que con el fin de lograr el desarrollo integral de la personalidad del educando es necesario contemplar en el Plan de Estudios actividades que complementen la enseñanza impartida en las asignaturas;

8.º. Que es conveniente dar un margen de flexibilidad al Plan de Estudios y mayor iniciativa a los grupos de maestros en cada establecimiento escolar y en las diversas regiones del país mediante el uso de horas de libre programación, aumentando el horario de una o más asignaturas o introduciendo alguna que no figure en el plan;

9.º. Que tradicionalmente los planes de estudios expresados semanalmente repiten a través del año escolar una misma distribución de las horas de las diferentes asignaturas, lo que provoca una rigidez y uniformidad en el trabajo de profesores y alumnos, contrarias a la flexibilidad y diversidad formuladas por la Reforma Educacional;

10.º. Que en consecuencia es conveniente facilitar la flexibilidad y diversidad en la programación del trabajo docente, mediante la fijación de un Plan de Estudios que determine el número de horas de cada asignatura para un período anual;

11.º. Que es preciso asegurar la coordinación nacional y regional de la aplicación de la Reforma en 7.º y 8.º año del Ciclo de Educación General Básica bajo un criterio unitario,

#### DECRETO:

#### TITULO I DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1.º. El Octavo Año de Educación General Básica funcionará a partir del año escolar 1967 en todos los cursos diurnos de segundo año de nivel medio de los establecimientos dependientes de las Direcciones de Educación Primaria y Normal, Secundaria y Profesional, y en los establecimientos particulares que deben obligatoriamente sujetarse a los planes y programas oficiales.

Las escuelas primarias particulares podrán crear cursos de 8.º año, siempre que acrediten cumplir con los siguientes requisitos:

a) poseer un local en funcionamiento adecuado a las necesidades del curso que se crea;

b) haber obtenido un satisfactorio rendimiento escolar durante el año 1966;

c) contar con el personal docente en las condiciones establecidas en el Art. 14.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965;

d) mantener el mismo número de grados y cursos de 1.º a 7.º año que en 1966.

Aplicase también al 8.º año el último inciso del Art. 1.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965.

Artículo 2.º. Decláranse equivalentes los estudios de 8.º año de Educación General Básica con los de segundo año de enseñanza media.

#### TITULO II DEL PLAN DE ESTUDIOS

Artículo 3.º. Apruébase para 7.º y 8.º año de Educación General Básica el siguiente Plan Anual de Estudios:

	Horas Anuales	Horas Sistemáticas	Horas Integradas
Castellano	160	136	24
Matemáticas	160	136	24
Ciencias Naturales	96	82	14
Ciencias Sociales e Históricas	96	82	14
Idioma Extranjero	96	82	14
Educación Técnico-Manual	128	109	19
Artes Plásticas	64	55	9
Educación Musical	64	55	9
Educación Física	64	55	9
Religión (optativo)	32	—	—
Orientación de Grupo y Consejo de Curso	32	—	—
Actividades Complementarias	32	—	—

El plan anual consulta el número mínimo de horas que deberá cumplirse con el curso durante el año escolar en cada asignatura. Cada establecimiento deberá distribuir sus actividades docentes durante el año, de acuerdo a las particulares condiciones culturales, económicas, sociales y pedagógicas en que opera.

Artículo 4.º. En 7.º y 8.º año, además de las horas integradas, fijadas en el plan anual mínimo que figura en el artículo anterior, se dedicará una semana durante cada semestre a actividades integradas, las que deberán ser fijadas en el calendario anual a que se refiere el artículo 14 del título III del presente decreto.

Artículo 5.º. Sólo en los establecimientos en que, con anterioridad a la vigencia del presente decreto, se impartía la enseñanza de dos idiomas extranjeros en segundo año de nivel medio, se podrán ofrecer en 8.º año 3 horas semanales del segundo idioma extranjero; en tal caso éste será obligatorio para los alumnos.

Artículo 6.º. El programa de Educación Técnico-Manual será común para varones y niñas. Todo fraccionamiento del curso deberá contar con la autorización previa del Jefe del Servicio.

Artículo 7.º. De las 32 horas anuales mínimas consultadas para Orientación de Grupo y Consejo de Curso en el artículo 3.º del presente decreto, se destinarán por lo menos 16 horas a la primera de estas actividades.

Artículo 8.º. Las actividades complementarias funcionarán sólo en aquellos establecimientos en que existan profesores que, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 308 del D.F.L. 338, de 1960, deben dedicar dos tercios del horario de cada cátedra al desempeño de funciones docentes sistemáticas y el resto del horario a actividades educativas generales, orientadas al desarrollo de los planes de estudios y la formación integral de la personalidad del alumno, y en los que de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 18.º del presente decreto tengan disponibilidades de horario para realizar estas actividades.

Artículo 9.º. Sustitúyese el artículo 5.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965, por el siguiente, que se aplicará en 7.º y 8.º año: El establecimiento podrá destinar hasta 128 horas anuales a una o más asignaturas o actividades libremente programadas, disminuyendo hasta en 32 horas anuales una o más asignaturas del plan anual mínimo fijado en el artículo 3.º del presente decreto, siempre que la asignatura afectada por esta disminución figure en dicho plan anual con un número de horas superior a 32.

Estas horas de libre programación se podrán destinar a:

a) aumentar hasta en 32 horas de clases anuales el horario de cualquier asignatura;

b) una nueva actividad o asignatura no consignada en el Plan de Estudios, siempre que ella no sea de tipo profesional.

La Dirección de Educación que corresponda autorizará la implantación de las horas de libre programación a proposición del Jefe de cada establecimiento.

Los directores de establecimientos particulares dispondrán libremente la programación de estas horas. Las mismas autoridades mencionadas resolverán la reducción proporcional de los contenidos de los programas de las asignaturas a que se refiere el inciso 1.º del presente artículo.

Artículo 10.º. Sustitúyese el artículo 8.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965, por el siguiente, que se aplicará en 7.º y 8.º años: En los establecimientos coeducacionales se designará un solo profesor por curso para desempeñar la asignatura de Educación Física. Sin embargo, ésta se organizará de tal modo que los varones y niñas realicen estas actividades separadamente.

Artículo 11.º. Las asignaturas que figuran en los Planes de Estudios de las distintas ramas de la educación correspondientes a los primeros y segundos años de enseñanza media (7os. y 8os. años de Educación General Básica) se denominarán del modo que se indica a continuación:

**DENOMINACION ANTIGUA**

Castellano  
Castellano y Redacción Comercial

Matemáticas  
Matemáticas Comerciales  
Matemáticas y Física

Ciencias  
Ciencias Naturales  
Ciencia General  
Biología Humana  
Productos Comerciales  
Elementos de Química y Física  
Dietética e Higiene  
Química  
Anatomía y Fisiología Bucal  
Física

Estudios Sociales  
Historia y Geografía  
Ciencias Sociales  
Historia y Geografía Económica  
Educación Cívica  
Historia y Geografía Turística  
Educación Cívica y Moral  
Geografía Económica

Inglés  
Idioma Extranjero

Práctica de Talleres  
Tecnología del Oficio  
Artes Manuales  
Práctica y Tecnología de Talleres  
Tecnología de los Materiales  
Educación para el Hogar  
Técnicas Manuales, Agropecuarias y  
Educación para el Hogar  
Tecnología de la Pintura  
Cerámica  
Tejido al Telar  
Forja en Metales  
Cultivos  
Api-Avi-Cunicultura  
Práctica en el Terreno y en el Hogar  
Horticultura y Jardinería  
Conservaría  
Plan Variable  
Talleres Exploratorios  
Práctica y Tecnología de Taller de Costura  
Práctica en el Terreno  
Educación Técnico-Manual  
Naciones de Comercio  
Caligrafía

Artes Plásticas o Educación Musical  
Escultura, Dibujo y Composición  
Dibujo  
Dibujo Técnico  
Artes Plásticas  
Dibujo Documental  
Dibujo de la Especialidad  
Caligrafía  
Pintura, Dibujo y Composición  
Dibujo y Caligrafía  
Dibujo Ornamental y a Mano Alzada

Educación Musical  
Piano y Violín  
Armonía y Análisis de la Composición  
Práctica Instrumental  
Música y Canto  
Artes Plásticas o Educación Musical

Educación Física  
Educación Física y de la Salud

Técnicas de Estudio  
Centro de Alumnos  
Consejo de Curso

Religión (optativo)  
Religión y Moral (optativo)

Artículo 12.º. Deróganse los artículos 4.º, 6.º y 11.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965.

**TITULO III  
DEL CALENDARIO ANUAL DE ACTIVIDADES ESCOLARES**

Artículo 13.º. En aquellas ocasiones en que, antes de la fecha de la finalización de las clases fijada por el decreto respectivo, se haya dado cumplimiento al plan mínimo fijado en el artículo 3.º del presente decreto, el Jefe del establecimiento, oído el Consejo de Profesores, deberá fijar el Plan de Estudios para el período comprendido entre la fecha en que se haya dado cumplimiento al plan anual mínimo y la finalización de las clases.

Artículo 14.º. El Jefe de cada establecimiento, asesorado por un comité de profesores, preparará con antelación a la apertura del año escolar el Calendario de distribución de las horas de clases y de las actividades docentes que se realizarán durante el año. Su aprobación definitiva la hará el Jefe del establecimiento, oído el Consejo de Profesores.

**TITULO IV  
DEL PROFESORADO**

Artículo 15.º. Para los efectos de los nombramientos del personal docen-

**DENOMINACION NUEVA**

CASTELLANO

MATEMATICAS

CIENCIAS NATURALES

CIENCIAS SOCIALES  
E HISTORICAS

IDIOMA EXTRANJERO

EDUCACION  
TECNICO-MANUAL

ARTES PLASTICAS

EDUCACION MUSICAL

EDUCACION FISICA

ORIENTACION DE GRUPO  
Y CONSEJO DE CURSO

RELIGION (optativo)

te, el Plan Anual de Estudios establecido en el artículo 3.º del presente decreto corresponderá al siguiente plan semanal:

Castellano .....	5
Matemáticas .....	5
Ciencias Naturales .....	3
Ciencias Sociales e Históricas .....	3
Idioma Extranjero .....	3
Educación Técnico-Manual .....	4
Artes Plásticas .....	2
Educación Musical .....	2
Educación Física .....	2
Religión (optativo) .....	1
Orientación de Grupo y Consejo de Curso .....	1

Artículo 16.º. Sustitúyese el artículo 10.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965, por el siguiente, que se aplicará en 7.º y 8.º año: Cada curso estará a cargo de un Profesor Jefe. Este funcionario deberá ser profesor de asignatura del curso y se le designará por dos horas para atender las labores de jefatura.

Artículo 17.º. Las designaciones de profesores en 7.º y 8.º año se regirán por las normas vigentes. Serán títulos habilitantes para el desempeño de las asignaturas contempladas en el presente Plan de Estudios los que lo sean respectivamente para el desempeño de las asignaturas declaradas equivalentes en el artículo 11.º del presente decreto.

Artículo 18.º. Sustitúyese el artículo 15.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965, por el siguiente, que se aplicará en 7.º y 8.º año: Los profesores en actual servicio en calidad de titulares o con interinato indefinido que a consecuencia de la aplicación del presente Plan de Estudios disminuyan su horario de clases, continuarán percibiendo la renta correspondiente a las horas para las cuales están nombrados y mientras se producen nuevos horas de su especialidad o de alguna asignatura afín serán destinados, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 35.º del D.F.L. 338, de 1960, a:

- a) desempeñar horas de clases en establecimientos de la localidad que lo requieran;
- b) atender en los talleres de la escuela a los alumnos de establecimientos de la localidad que no cuenten con esta facilidad;
- c) realizar cursos de recuperación;
- d) asistir a cursos de perfeccionamiento;
- e) desempeñar actividades complementarias;
- f) prestar servicios en otros establecimientos de la misma localidad.

Las mismas normas regirán para los interinos sin duración determinada en actual servicio que disminuyan su horario, hasta que se declare la caducidad de su interinato, la que deberá ser resuelta por la autoridad correspondiente, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 239.º, inciso 2.º, parte final, del D.F.L. 338, de 1960.

Los profesores interinos cuyo nombramiento tenga fecha de término percibirán la renta correspondiente y quedarán asimilados a las normas anteriores sólo hasta la fecha de término, en la que cesará su designación.

Artículo 19.º. En los cursos de 7.º y 8.º año no podrá ponerse en funciones a ningún personal sin la orden de trabajo respectiva expedida por el Jefe de Servicio.

**TITULO V  
DISPOSICIONES ESPECIALES PARA LOS  
ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES**

Artículo 20.º. El artículo 14.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965, regirá también para el 8.º año.

Artículo 21.º. Los establecimientos particulares que lo deseen podrán ofrecer hasta 3 horas de un segundo Idioma Extranjero en 8.º año, sin la limitación a que se refiere el artículo 4.º del presente decreto.

Artículo 22.º. La subvención por asistencia media a los cursos de 7os. y 8os. años de Educación General Básica será igual a la que se otorga a los establecimientos de enseñanza secundaria para los efectos de la Ley N.º 9864.

Sin embargo, los 7os. y 8os. años que se creen en establecimientos que durante 1966 impartieron enseñanza Industrial, Comercial, Técnica Femenina, Agrícola y Normal subvencionada, tendrán derecho a una subvención igual a la que corresponda a sus respectivas ramas, pero por un número de cursos que no exceda a los que funcionaron en cada plantel como 1os. años durante 1965 y 2os. años durante 1966, respectivamente.

**TITULO VI  
DE LA COORDINACION Y SUPERVISION DEL 7.º Y 8.º AÑO  
DE EDUCACION GENERAL BASICA**

Artículo 23.º. La coordinación y supervisión del funcionamiento del 7.º y 8.º año estarán a cargo del Comité a que se refiere el artículo 2.º del Decreto N.º 27953, de 7 de diciembre de 1965. Asimismo, el Coordinador Ejecutivo del 7.º año, establecido en el mismo decreto, extenderá sus funciones y atribuciones al 8.º año de Educación General Básica en los mismos términos establecidos en el mencionado decreto.

Artículo 24.º. Existirán coordinadores regionales encargados de impulsar la aplicación de las normas técnicas para el funcionamiento del 7.º y 8.º año de Educación General Básica a nivel regional.

**TITULO FINAL**

Artículo 25.º. Deróganse todas las disposiciones contrarias al presente decreto.

Artículo 26.º. Este decreto comenzará a regir desde el 1.º de enero de 1967, salvo el artículo 2.º transitorio.

**ARTICULOS TRANSITORIOS**

Artículo 1.º. La asignatura de Idioma Extranjero no será obligatoria en el 7.º y 8.º año durante 1967 para los establecimientos que no cuenten con personal idóneo para ofrecerla.

Artículo 2.º. El enrolamiento de 7os. y 8os. años de Educación General Básica se realizará en los establecimientos educacionales que señale el Ministerio de Educación, desde el 19 al 30 de diciembre de 1966. Tómese razón, anótese y publíquese.

**EDUARDO FREI MONTALVA.  
JUAN GOMEZ MILLAS.**

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.  
Saluda a Ud.,

**PATRICIO ROJAS SAAVEDRA**  
Subsecretario de Educación.



## SE CREA COMITE DE COORDINACION Y PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR

En atención a la creciente demanda educacional del país, el Gobierno determinó crear un Comité de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior. Este Comité asesorará al Ministro de Educación en todo lo que se refiere a este campo educacional.

A continuación damos el decreto que crea dicho comité asesor:  
Visto lo dispuesto en el Decreto Supremo N.º 19.138 de los Ministerios de Educación y Hacienda, de 27 de diciembre de 1962, la ley orgánica de Presupuesto D. F. L. N.º 47, de 1959, las facultades que me confiere el artículo 72 N.º 2 de la Constitución Política del Estado y

Considerando:

1.º Que por mandato constitucional el Estado debe dedicar atención preferente a la educación;

2.º Que esta atención preferente hace necesaria la coordinación y planeamiento de todas las actividades educacionales, incluso las universitarias;

3.º Que los aportes del Estado a la Educación Superior deben ser permanentemente estudiados e informados por un cuerpo técnico y se articulen con los planes educacionales y con el desarrollo económico y social del país;

4.º Que es necesario, además, que el Gobierno cuente con un Comité apropiado que le informe las peticiones que las diversas Universidades someten a su consideración;

5.º Que la política del desarrollo nacional requiere de manera substancial el mejoramiento de la educación en todos sus niveles y el crecimiento equilibrado de las artes, las ciencias y sus aplicaciones.

DECRETO:

Artículo 1.º Créase un Comité de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior destinado a asesorar al Ministro de Educación en todas las materias referentes a este nivel educacional en que los respectivos Estatutos Universitarios o las leyes vigentes dan intervención al Supremo Gobierno.

Artículo 2.º Integrarán este Comité:

a) El Ministro de Educación, quien 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 de la Universidad de Chile, designados por éste;

f) Dos Rectores de las Universidades particulares designados a propuesta de los Rectores de dichas Universidades en conformidad al sistema de elección que ellos acuerden;

g) El director de la Oficina de Planificación Nacional;

h) Un representante de la Unión de Federaciones Universitarias de Chile. Los miembros del Comité indicados en las letras e) y f) durarán dos años en sus funciones.

## NORMAS PARA EVALUACION Y PROMOCION EN 8.º AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA Y LICENCIATURA

SANTIAGO, 23 de septiembre de 1967.

N.º 7.056

HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:

CONSIDERANDO:

1.º Que la Ley N.º 16.526 ordena al Ministerio de Educación Pública determinar y aplicar sistemas nacionales de evaluación al final de cada uno de los diversos Ciclos contemplados en la nueva estructura del sistema de enseñanza;

2.º Que el Ministerio de Educación Pública estima que el rendimiento del sistema escolar se verá asegurado y mejorado en la medida en que se estudien y apliquen técnicas más avanzadas de diagnóstico y tratamiento pedagógicos;

3.º Que los antecedentes expresados convergen hacia la afirmación de que es de alta conveniencia aplicar, al término del Ciclo de Educación General Básica, instrumentos que permitan evaluar las aptitudes de los alumnos;

4.º Que en virtud de la consideración precedente la evaluación y promoción de los alumnos de 8.º año deben regirse por disposiciones especiales, que atiendan la particular situación de dicho curso, como terminal del Ciclo, y

5.º Que por disposición del Decreto de Educación N.º 27.952, de 1965, al término del 8.º año habrá que otorgar la Licencia de Educación General Básica, y

VISTOS el Oficio N.º 2.497, de 6 de septiembre de 1967, del

El Coordinador del Planeamiento de la Educación será el Secretario del Comité, quien actuará como Ministro de Fe.

Artículo 3.º De acuerdo a lo establecido en el artículo 1.º, las funciones del Comité serán las siguientes:

a) Asesorar al Ministro de Educación sobre la política que deba seguir el Supremo Gobierno en relación con el desarrollo y el planeamiento de la educación superior y su relación con el resto de la educación nacional;

b) Examinar los planes, programas y proyectos de desarrollo que presenten al Comité las diversas Universidades, tanto públicas como privadas y que requieran financiamiento fiscal, e informar al Gobierno acerca de los mismos.

En los casos que corresponda, el informe del Comité deberá establecer, en otros aspectos:

1) Las carreras y cursos que se ofrezcan a los alumnos, así como el número de alumnos posible de atender.

2) Los planes de estudios mínimos que cumplirán estas carreras.

3) Los requisitos de ingreso que deberán acreditar quienes se matriculen en los mencionados cursos.

c) Informar al Gobierno acerca de la distribución de los fondos que, con cargo al Presupuesto de la nación, se aporten a las Universidades públicas y privadas;

d) Encomendar la realización de estudios relativos al planeamiento de la educación superior, para lo cual el Comité podrá establecer grupos de trabajo ad hoc con funcionarios de las instituciones representadas, previamente comisionados por ellas;

e) Proponer al Ministro de Educación la celebración de convenios con instituciones especializadas para ejecutar trabajos relacionados con las funciones del Comité;

f) Prestar la asesoría que el Ministro solicite para la mejor resolución de las solicitudes que se eleven al Supremo Gobierno para la creación y funcionamiento de nuevas instituciones de educación superior, o de nuevas carreras en instituciones existentes. Dichos informes considerarán especialmente las siguientes materias:

1) Posibilidades económicas de la nueva institución para desarrollar sus programas y proyectos;

2) Posibilidades de disponer de personal calificado, instalaciones, bibliotecas, laboratorios, talleres y otros elementos científicos y técnicos suficientes para impartir la enseñanza superior en un nivel académico adecuado;

3) Conveniencia, oportunidad y utilidad del establecimiento de una nueva institución universitaria en una determinada región del país para impartir la enseñanza y realizar las investigaciones que pretenda cubrir, habida consideración de la realidad total de la educación chilena;

4) Las carreras y cursos que se ofrecerán a los alumnos, así como el número de estudiantes que se podría atender;

5) Los planes de estudio mínimos que deberían cumplir las distintas carreras y cursos;

6) Los requisitos de ingreso que deberían acreditar quienes se incorporen a las mencionadas carreras y cursos.

g) En general, tratar cualquiera otra materia de los comprendidas en el artículo 1.º.

Artículo 4.º En el cumplimiento de sus funciones el Comité podrá requerir de los servicios del Estado los antecedentes e informaciones que demande para los efectos del mejor desempeño de su cometido.

Támase razón, comuníquese y publíquese. Firmado: Eduardo Frei Montalva, Juan Gómez Millas.

Lo que comunico a usted para su conocimiento. Saluda a Ud. Patricio Rojas Saavedra, subsecretario de Educación.

Ministerio de Educación Pública, el Memorando N.º 93 y el Oficio N.º 750, del 21 y 25, respectivamente, del mismo mes y año, de la Superintendencia de Educación Pública,

DECRETO:

ARTICULO 1.º El proceso de evaluación del trabajo escolar y la promoción de los alumnos del 8.º año de Educación General Básica de los establecimientos fiscales y particulares, como asimismo el otorgamiento de la Licencia correspondiente, se regirán por las disposiciones especiales contenidas en el presente Decreto y por las del Decreto de Educación N.º 11.207, del 14 de octubre de 1966, que no sean contrarias a ellas.

ARTICULO 2.º Aprobarán el 8.º año de Educación General Básica los alumnos que alcancen, en dicho curso, un promedio de notas finales de asignaturas en conjunto igual o superior a 3,5 (tres coma cinco).

Aquellos alumnos de 8.º año que no alcancen el promedio señalado en el inciso precedente, recibirán un Certificado de Estudios de Educación General Básica, y podrán repetir curso.

ARTICULO 3.º En los establecimientos fiscales y en los particulares con nota reconocida, la nota final de cada asignatura será el promedio aritmético de las notas semestrales obtenidas en ella.

ARTICULO 4.º En los establecimientos particulares sin nota reconocida la nota final de asignaturas será el promedio aritmético de las calificaciones obtenidas en los exámenes respectivos.

Sin embargo, cuando en estos establecimientos la correspondiente asignatura haya estado servida por un profesor con título docente, la nota final será el promedio aritmético de las notas semestrales.

ARTICULO 5.º Derógase el Decreto de Educación N.º 1.936, de 6 de abril de 1967, sobre Normas de Evaluación y Promoción para el 8.º año de Educación General Básica.

ARTICULO 6.º Se concederá la Licencia de Educación General Básica a que se refieren el Art. 2.º de la Ley 16.526 y el Art. 3.º del Decreto de Educación N.º 27.952, de 1965, a los alumnos de 8.º año de establecimientos fiscales y particulares que hayan rendido

las pruebas nacionales que determine el Ministerio de Educación Pública, y aprobado el curso en referencia.

La posesión de esta licencia será requisito de ingreso a la Educación Media.

**ARTICULO 7.º** Las pruebas nacionales a que se refiere el Artículo anterior tendrán por objeto aportar antecedentes de carácter objetivo para contribuir al diagnóstico y orientación del alumno. La naturaleza y modalidades de estas pruebas serán determinadas por el Ministerio de Educación Pública.

**ARTICULO 8.º** Lo dispuesto en el inciso primero del Artículo 2.º y en los Artículos 3.º y 4.º del presente Decreto regirá también en el 7.º año de Educación General Básica.

**ARTICULO 9.º** Substitúyense los Artículos 18.º y 19.º del Decreto de Educación N.º 11.207, de 14 de octubre de 1966, por el siguiente, que se aplicará en 7.º y 8.º año: "ARTICULO 18.º Los alumnos de 8.º año que en el primer semestre obtuvieren nota inferior a 3,5 (tres coma cinco) en una o más asignaturas, deberán seguir los correspondientes cursos de nivelación simultáneamente con las actividades lectivas regulares del segundo semestre. Los alumnos de 7.º año que no alcancen al término del año escolar el promedio de 3,5 en Castellano o Matemáticas o en ambas asignaturas, deberán seguir cursos de nivelación. El Ministerio de Educación Pública impartirá las instrucciones pertinentes para la aplicación paulatina de lo dispuesto en el presente artículo".

**ARTICULO 10.º** En los colegios particulares acogidos al sistema de examen de Ciclo y en aquellos que apliquen planes y programas experimentales o especiales, aprobados por el Ministerio de Educación Pública, la promoción de los alumnos de 7.º y 8.º año

de Educación General Básica se regirá por lo dispuesto en el Artículo 3.º del presente Decreto.

**ARTICULO 11.º** El Ministerio de Educación Pública impartirá las instrucciones necesarias para la adecuada aplicación del presente Reglamento, y resolverá todas las situaciones no previstas en él.

**Disposiciones transitorias**  
**ARTICULO 1.º** Los alumnos que hayan obtenido el Certificado de aprobación del Segundo Año de Humanidades, o su equivalente, en virtud de disposiciones vigentes con anterioridad al presente Decreto, estarán habilitados para ingresar al 1er. Año de Educación Media.

**ARTICULO 2.º** Por el presente año, para los efectos del Artículo 4.º de este decreto, en las Escuelas Primarias, Agrícolas, Industriales y Técnicas Femeninas Particulares se considerarán habilitantes los estudios realizados en los cursos superiores de instituciones docentes, debidamente calificados por la Dirección de Educación respectiva. Asimismo, para la asignatura de Educación Técnico-Manual (Artes Manuales y Educación para el Hogar), se considerarán habilitantes los títulos otorgados por las instituciones docentes de nivel medio.

TOMESE RAZON, COMUNIQUESE Y PUBLIQUESE

EDUARDO FREI MONTALVA

JUAN GOMEZ MILLAS

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.

Saluda a usted,

PATRICIO ROJAS SAAVEDRA  
Subsecretario de Educación

## EL CENTRO NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS Y LA SUPERACION DE NIVELES

(Del Mensaje presidencial del 21 de mayo de 1967)

Por disposición de la Ley N.º 16617 se creó el Centro Nacional de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en el Ministerio de Educación, refundiéndose en una sola institución el existente Instituto Superior del Magisterio, el Instituto de Cursos Libres, el Programa de Perfeccionamiento de Profesores Secundarios y los departamentos y secciones dedicados al perfeccionamiento y experimentación en el Ministerio de Educación Pública. Se realizó así una concentración de estas actividades que permite una mayor coordinación de éstas e impulsa la investigación pedagógica en nuestro país en una línea de continuidad y exploración de campos no atendidos hasta ahora, con su consiguiente derivación de recursos.

Por disposición de la misma ley se creó, a partir del 1.º de enero de 1968, una asignación de perfeccionamiento y experimentación para el personal docente, que alcanza hasta el 20 por ciento del sueldo base del profesor. Este estímulo económico representa un hito fundamental en el desarrollo de estas actividades y, en el caso de la experimentación pedagógica, traduce una nueva política que persigue estimular más la experimentación y la investigación misma, que mantener indefinidamente la calidad de tal a colegios y cargos que no siempre realizaban este tipo de trabajo en forma permanente. En el futuro se otorgará este estímulo a quienes realicen o participen efectivamente en nuevas experiencias e investigaciones pedagógicas, durante todo el periodo que duren éstas. Se abrirá así al profesorado una nueva oportunidad, flexible y diversificada, en un campo tan fundamental como éste.

Respecto del perfeccionamiento, el estímulo económico señalado será permanente de acuerdo a una escala que corresponda a un efectivo mejoramiento de la calidad profesional, obtenida a través de cursos debidamente calificados. Así mismo, estas normas legales permitirán solucionar los problemas de la compatibilidad de las funciones con el servicio docente activo, ya que será el propio Ministerio quien llamará al profesorado a esta capacitación, atendiendo el mantenimiento de las rentas y el reemplazo del profesorado que participe en este programa.

La nueva estructura institucional del Centro quedará fijada en definitiva en el presente año.

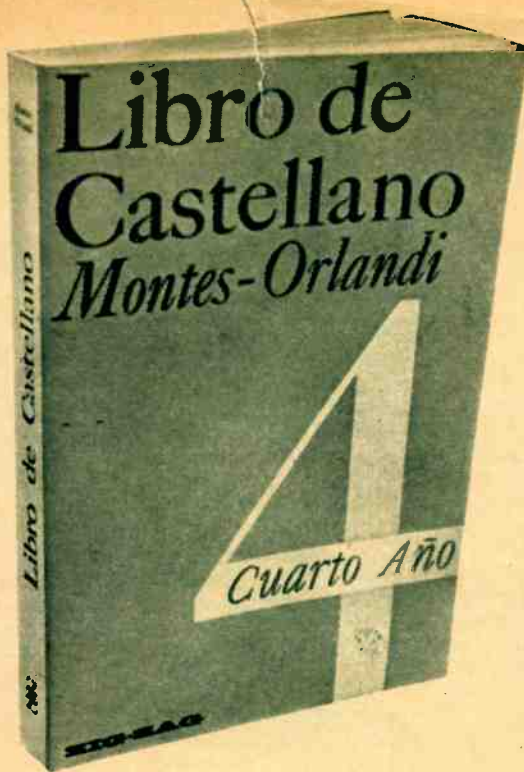
El Programa de Perfeccionamiento en 1966-1967

Las actividades del programa se encontraban en pleno desarrollo al gestarse su nueva vida jurídica. Especial referencia merece el programa de perfeccionamiento de profesores secundarios y los

cursos destinados a los profesores de la reforma educacional. Entre los primeros se realizaron seminarios dedicados a ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, idiomas, física y química, que congregaron por un período promedio de 45 días a un total de 480 profesores titulares de los liceos fiscales del país. Estos seminarios tuvieron una elevada exigencia y rigor científicos, que es su más sólida garantía para adecuar nuestros métodos de enseñanza y modernizar el contenido de los programas de tal modo que se despierte en el alumno un activo proceso de aprendizaje.

El perfeccionamiento de profesores de 7.º y 8.º año estuvo patrocinado por la coordinación ejecutiva de la reforma, con la valiosa colaboración de todas las universidades del país que mantienen centros de formación de maestros. El programa comprendió la necesaria continuación de los cursos de perfeccionamiento para los profesores que, habiendo trabajado en el 7.º año en 1966, tomarían cursos de 8.º año en 1967. Así mismo, se ampliaron estas oportunidades hasta el máximo tolerado por la capacidad de las universidades, para atender nuevos profesores incorporados a la reforma por la creación de cursos en escuelas primarias. Se estimó conveniente, así mismo, concentrar la preparación de los maestros en una sola asignatura y con especial referencia a las disciplinas fundamentales, como matemáticas y castellano. El desarrollo de los cursos se orientó, así mismo, hacia la realización de actividades prácticas y experiencias de laboratorio que estuviesen al alcance de las escuelas y alumnos en las distintas regiones del país. Esto, unido a la distribución de materiales básicos, utilizados por el profesor y preparados por los expertos del programa de perfeccionamiento, permite garantizar un nivel cualitativo satisfactorio en las actividades de estos cursos en el presente año. De esta manera, en la temporada de enero a marzo del presente año, 1967, se atendió a 4.280 maestros en estas actividades.

El programa de perfeccionamiento incluyó, así mismo, las actividades ordenadas por la Dirección de Educación Profesional, a través de cursos, seminarios y jornadas organizados por la misma Dirección, junto a los cursos de regulación de estudios y perfeccionamientos convenidos con la Universidad Técnica del Estado y el Instituto Nacional de Capacitación. Esta actividad prepara, fundamentalmente, al profesorado técnico para iniciar las reformas de estos estudios en 1968. En 1966, estas actividades alcanzaron a 416 profesores de las escuelas profesionales, correspondiendo 85 a maestros de escuelas industriales, 113 a escuelas agrícolas y 218 a escuelas técnicas femeninas.



## RECOMENDAMOS

tres modernos textos de estudio, adaptados rigurosamente a los Programas Oficiales.



● **LIBRO DE CASTELLANO**  
**4.º AÑO**

por los profesores  
**HUGO MONTES y JULIO ORLANDI**

● **LIBRO DE CASTELLANO**  
**5.º AÑO**

por los profesores  
**HUGO MONTES y JULIO ORLANDI**

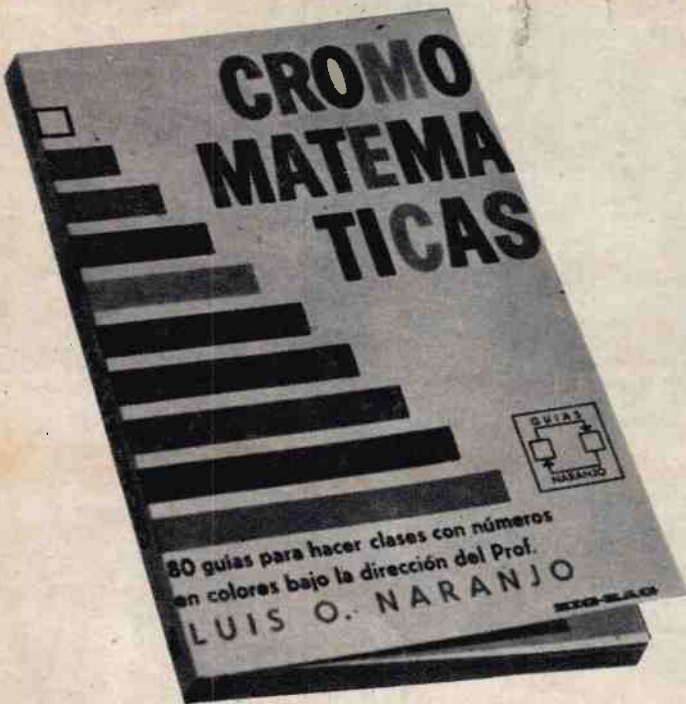
● **MI MUNDO Y YO**  
**Libro de lectura para 8.º AÑO**

por los profesores  
**GRACIELA STÖWHAS y MARIO SILVA**

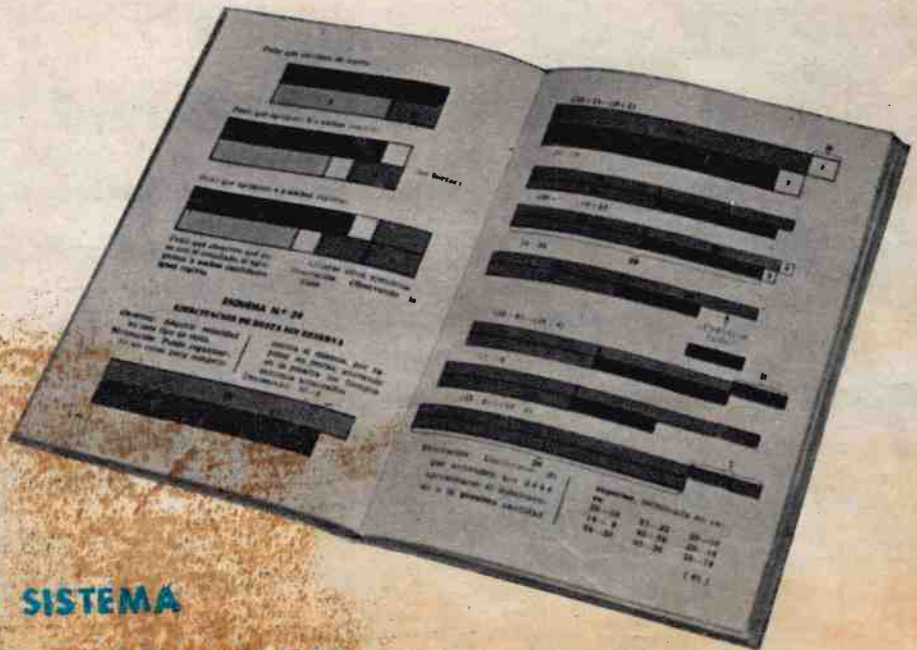
Biblioteca Mineduc



00030204



# CROMO MATEMATICAS



**REVOLUCIONARIO SISTEMA  
PARA ENSEÑAR MATEMATICAS POR  
MEDIO DEL COLOR**

**80 GUIAS PARA HACER CLASES CON NUMEROS EN COLORES,  
BAJO LA DIRECCION DEL PROFESOR**

**Luis O. Naranjo**

**LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS TRANSFORMADAS EN UN JUEGO Y UN PLACER**